

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS

HISTÓRIA,
RECONFIGURAÇÕES
E PERSPECTIVAS

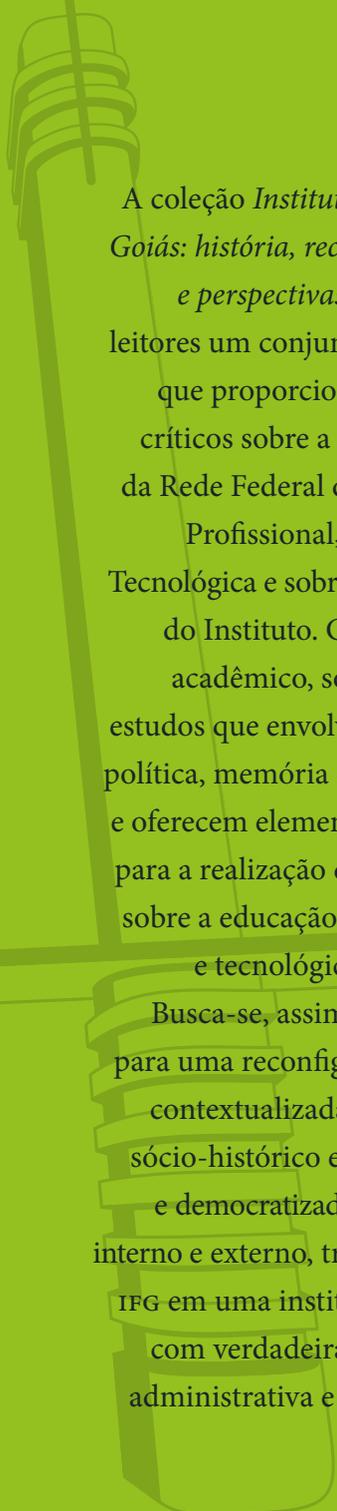
Walmir Barbosa
Luciene Lima de Assis Pires
Neville Júlio de Vilasboas e Santos
organizadores

O IFG no tempo presente:
possibilidades e limites no
contexto das reconfigurações
institucionais (de 1990 a 2015)

2

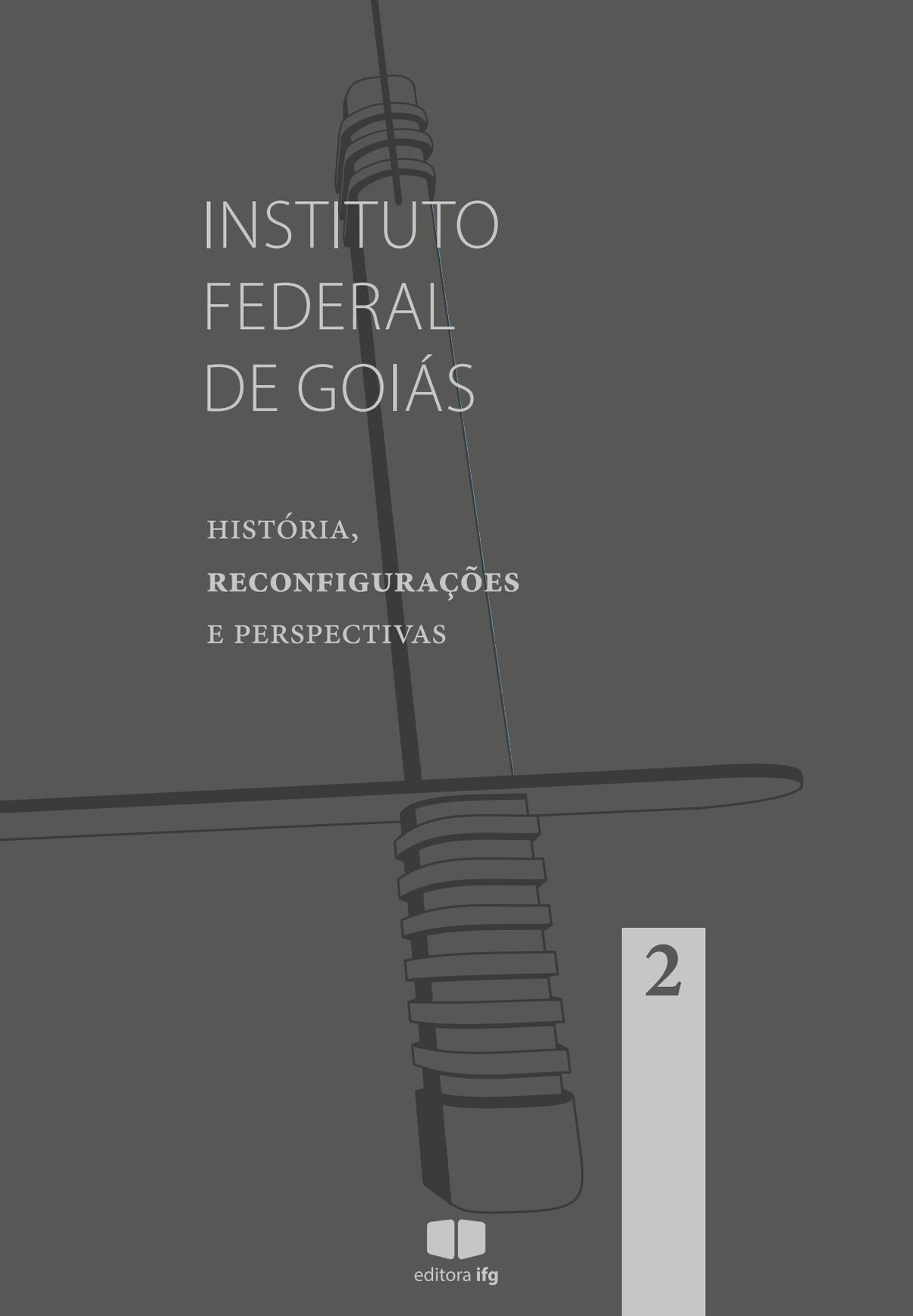


editora ifg



A coleção *Instituto Federal de Goiás: história, reconfigurações e perspectivas* oferece aos leitores um conjunto de textos que proporcionam olhares críticos sobre a constituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e sobre a trajetória do Instituto. Com espírito acadêmico, socializam-se estudos que envolvem ciência, política, memória e identidade e oferecem elementos teóricos para a realização de pesquisas sobre a educação profissional e tecnológica brasileira.

Busca-se, assim, contribuir para uma reconfiguração que, contextualizada em termos sócio-histórico e geográficos e democratizada em âmbito interno e externo, transforme o IFG em uma instituição social com verdadeira autonomia administrativa e pedagógica.



INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS

HISTÓRIA,
RECONFIGURAÇÕES
E PERSPECTIVAS

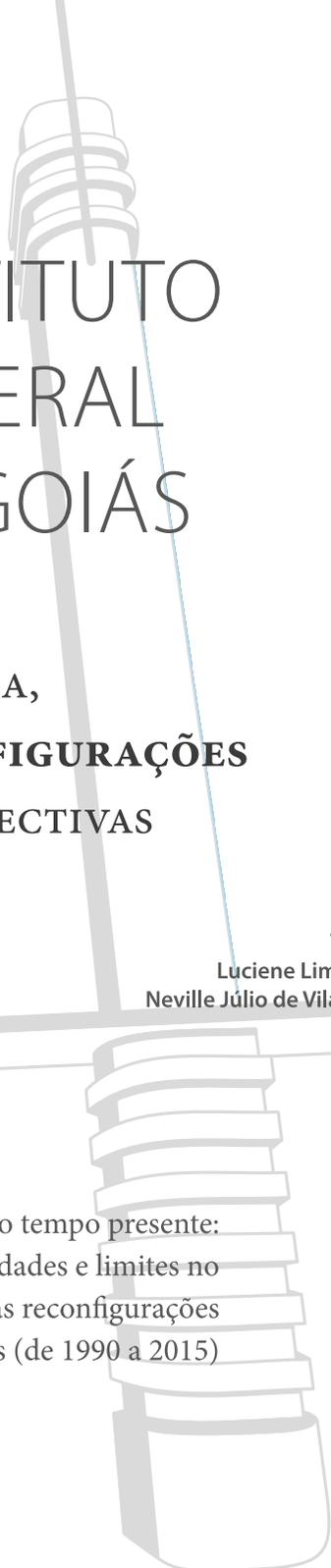
2



editora ifg

IMAGEM DA CAPA

*Pórtico em estilo art déco no IFG/Câmpus
Goiânia, construído especialmente para a
Exposição Cultural e de Produtos Econômicos
do Estado de Goiás, realizada em 1942.*



INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS

HISTÓRIA,
RECONFIGURAÇÕES
E PERSPECTIVAS

Walmir Barbosa
Luciene Lima de Assis Pires
Neville Júlio de Vilasboas e Santos
organizadores

O IFG no tempo presente:
possibilidades e limites no
contexto das reconfigurações
institucionais (de 1990 a 2015)

2



editora ifg

ISBN 978-85-67022-09-3

© 2016 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Todos os direitos de publicação reservados. Os textos assinados, tanto no que diz respeito à linguagem como ao conteúdo, são de inteira responsabilidade dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião do Instituto Federal de Goiás. É permitido citar parte dos textos sem autorização prévia, desde que seja identificada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei n.9.610/1998) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

I23

O IFG no tempo presente: possibilidades e limites no contexto das reconfigurações institucionais (de 1990 a 2015)/ Organização: Walmir Barbosa, Luciene Lima de Assis Pires, Neville Júlio de Vilasboas e Santos. – Goiânia: IFG, 2016.

272p.: v.2.: il. – (Coleção Instituto Federal de Goiás: história, reconfigurações e perspectivas; 2)

ISBN 978-85-67022-04-8 (obra compl.)

ISBN 978-85-67022-09-3 (vol. 2)

1. Educação. 2. Educação - profissional - história.
3. Escola técnica federal - reconfiguração institucional.
4. Institutos federais. I. Barbosa, Walmir, org.
II. Pires, Luciene Lima de Assis, org. III. Santos,
Neville Júlio de Vilasboas e, org.

CDD 370.1522

Catálogo na publicação:

Maria Aparecida Andrade de Oliveira Tsu – CRB /1-1604

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS

EDITORA IFG

Rua T-46, 166, Setor Oeste.

Goiânia/Go. CEP. 74125-200.

(62) 3251-8884

editora@ifg.edu.br

Impresso no Brasil

SUMÁRIO

Apresentação	7
JERÔNIMO RODRIGUES DA SILVA	
Introdução	9
1. O lugar da pesquisa na trajetória da educação profissional no Brasil: das Escolas de Aprendizizes Artífices aos IFs	15
LUZIA MATOS MOTA RUBERLEY RODRIGUES DE SOUZA	
2. De Cefet a IF: reconfiguração institucional e ensino na Rede Federal e no IFG (2000–2012)	45
DANIELLA DE SOUZA BEZERRA FLÁVIA PEREIRA MACHADO WALMIR BARBOSA	
3. O papel dos Cefets na expansão da educação profissional no Brasil	73
LUCIENE LIMA DE ASSIS PIRES	
4. Sopros de mudança e ventos de expansão: a educação profissional no Brasil e em Goiás de 2008 a 2015	99
SHIRLEY CARMEM DA SILVA	
5. Olhar crítico sobre momentos do perfil acadêmico-institucional do IFG/Câmpus Formosa	121
STEFAN FORNOS KLEIN THALES ANTONY DE ASSIS SANTOS	
6. IFG/Câmpus Inhumas: em busca de uma escola	141
MONICA GRAZIELLA DE PAOLIS BARTHOLO	

7. “Transtornos passam, benefícios ficam?”: sobre a implantação do IFG/Câmpus Luziânia (2010–2014)	163
RICARDO VIDAL GOLOVATY REINALDO DE LIMA REIS JÚNIOR DIRCEU LUIZ HERMANN	
8. Licenciatura em Ciências: o início da formação de professores no IFG	193
RUBERLEY RODRIGUES DE SOUZA PAULO HENRIQUE DE SOUZA	
9. Identidade, memória e tombamento: novos olhares sobre o IFG	213
NATALIA DE PAULA SANTOS	
10. Bibliotecas do IFG: a trajetória do desenvolvimento	237
ALISSON DE SOUSA BELTHODO SANTOS GRAZIELLE PEREIRA DA SILVA LANA CRISTINA DIAS OLIVEIRA MARIA APARECIDA ANDRADE DE OLIVEIRA TSU MARIA APARECIDA RODRIGUES DE SOUZA ODETE JACOMINI DA SILVA ROSY CRISTINA OLIVEIRA BARBOSA THALITA FRANCO DOS SANTOS DUTRA WILMA JOAQUIM DA SILVA	
Os autores	265

APRESENTAÇÃO

A coleção *Instituto Federal de Goiás: história, reconfigurações e perspectivas* foi concebida para apresentar ao público acadêmico e à comunidade em geral as diferentes dimensões deste que, em 2008, passou a se chamar Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Trata-se de três volumes que buscam refletir a diversidade de experiências vivenciadas na história da Instituição, as reconfigurações empreendidas nesse percurso, sobretudo a partir dos anos 1990, e as perspectivas para o seu desenvolvimento. Os mais de vinte textos foram selecionados após uma cuidadosa avaliação, balizada pelo rigor científico e, especialmente, pelo respeito à pluralidade de pontos de vista, tão representativa da presente capilaridade do IFG.

Os temas abordados contemplam a evolução do ensino profissional no Brasil e suas implicações com a economia e o mundo do trabalho; as políticas educacionais implementadas em âmbito local e nacional e os processos sócio-históricos pertinentes à articulação entre ensino, ciência e tecnologia. É nesse cenário que entram em pauta as várias transformações registradas na trajetória do IFG, iniciada em 1909 com a criação da Escola de Aprendizes Artífices na cidade de Goiás e reconfigurada, com as mudanças, em Escola Técnica de Goiânia, Escola Técnica Federal de Goiás e Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás. A retrospectiva nos permite compreender melhor as variáveis da consolidação dessa importante instituição de ensino e também os desafios avistados hoje em seu horizonte, que, nos últimos quinze anos, foi alargado pela diversificação da oferta em todos os níveis de ensino (técnico de nível médio, graduação e pós-graduação) e pela expansão para quatorze unidades.

Uma instituição centenária como o IFG, de fato, precisa buscar em seu passado parâmetros que dimensionem sua atual condição e, com isso, subsidiem uma atuação ainda mais eficaz e coerente, tendo sempre em vista a constituição de uma sociedade igualitária, por meio do processo de ensino, imbricado com a pesquisa e a extensão. Alguns desses parâmetros nos são oferecidos pelos organizadores e autores destes três volumes, servidores, ex-servidores, estudantes e egressos, que produziram estudos competentes da realidade institucional, com narrativas históricas, discussões teórico-reflexivas e análises de entrevistas, depoimentos, fontes documentais e fotografias. Produziu-se, assim, um matizado conjunto de textos cujo desdobramento crítico revela, sem dúvida, o amadurecimento da Instituição como espaço privilegiado para a circulação de ideias e a produção de conhecimento.

Esperamos, com esta coleção, mapear, para os leitores, os muitos caminhos percorridos nesses mais de cem anos, dedicados ao cumprimento do papel social de qualificar profissionais, potencializando sua educação em práticas interativas com a realidade, e de desenvolver novos processos, produtos e serviços mediante um ensino público, gratuito e, cada vez mais, qualificado.

JERÔNIMO RODRIGUES DA SILVA

REITOR

INTRODUÇÃO

O Volume II, intitulado *O IFG no tempo presente: possibilidades e limites no contexto das reconfigurações institucionais (de 1990 a 2015)*, compõe a coleção *Instituto Federal de Goiás: história, reconfigurações e perspectivas*. Esta coletânea de artigos tem em vista proporcionar elementos para a apreensão de processos, dinâmicas e contradições, gerais e particulares, que se fizeram presentes na reorganização da atual Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT)¹ e na reconfiguração de suas instituições, sobretudo do Instituto Federal de Goiás (IFG), no tempo presente, aqui compreendido como o período histórico entre os anos 1990 e 2015.

Tem-se também a perspectiva de que este volume problematize realidades e proporcione parâmetros para a atuação da Rede Federal. Saliente-se que, de um modo geral, processos como o estabelecimento do caráter formal dos Institutos Federais, mediante a reformulação histórica das instituições que os precederam, a amplitude instaurada por suas diretrizes e objetivos, as contradições e as tensões existentes no processo de expansão da Rede Federal e os desafios da inserção dos câmpus em seus contextos territoriais têm gerado apreensões quanto ao presente e ao futuro. Nesse sentido, este livro, assim como a coleção de que ele faz parte, pode subsidiar a elucidação da função social dos Institutos Federais, a elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), a formulação de políticas de ensino, pesquisa e extensão e a conseqüente integração entre esses níveis e o estabelecimento de uma estrutura acadêmica e administrativo-pedagógica resistente às dinâmicas de fragmentação institucional.

¹ Nas menções à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), utiliza-se, nos textos deste volume, além da forma já descrita, “Rede Federal” ou simplesmente “Rede”.

Este volume se insere, portanto, em um universo de preocupações, cuja complexidade demanda uma capacidade de letramento e de atuação político-acadêmica possível somente mediante uma reflexão ampla sobre tal complexidade, articulada a processos democráticos que envolvam a escuta das comunidades interna e externa, a conformação de políticas e planejamentos participativos e o recrutamento de servidores efetivamente qualificados. Os textos que integram este livro, em uma leitura de uns em relação aos outros, reproduzem e repõem essas preocupações.

Luzia Matos Mota e Ruberley Rodrigues de Souza, em “O lugar da pesquisa na trajetória da educação profissional no Brasil: das Escolas de Aprendizizes Artífices aos IFs”, procuram identificar, como o próprio título do artigo indica, antecedentes históricos, políticos e cognitivos, bem como dilemas e desafios, pertinentes ao estabelecimento da Rede Federal. O texto focaliza o papel que a pesquisa assumiu nos processos de reconfiguração da Rede e de suas instituições, em especial desde a criação dos Cefets.

O texto “De Cefet a IF: reconfiguração institucional e ensino na Rede Federal e no IFG (2000–2012)”, de Daniella de Souza Bezerra, Flávia Pereira Machado e Walmir Barbosa, reflete sobre os determinantes nacionais e internacionais que concorreram para a reorganização da Rede Federal e de suas instituições, bem como sobre as formas de materialização dessas determinantes no Cefet/GO–IFG. Para tanto, lança mão de fontes bibliográficas, legislações e entrevistas.

Em “O papel dos Cefets na expansão da educação profissional no Brasil”, Luciene Lima de Assis Pires discorre acerca dos processos de criação e expansão dos Cefets, com enfoque na reconfiguração das Escolas Técnicas Federais (ETFs) e das Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs). Embora tenha indicado as origens históricas dessa reconfiguração, que remontam aos anos 1960, a autora prioriza na análise o contexto das transformações que a educação profissional passou nos anos 1990 e 2000. Na exposição, surgem aspectos como o condicionamento exercido pelas novas relações de trabalho sobre a formação profissional no Brasil e as convergências e divergências entre as proposições de organismos internacionais e as das elites políticas

e econômicas do país, e destas em relação às dos gestores e servidores das instituições federais de educação profissional. Entram em pauta também a “crise de identidade”, ocasionada nos Cefets pelas mudanças na oferta dos cursos, e a inadequação do arcabouço institucional para a regulamentação das novas atribuições de ensino.

O texto “Sopros de mudança e ventos de expansão: a educação profissional no Brasil e em Goiás de 2008 a 2015”, de Shirley Carmem da Silva, salienta que, com a revogação do Decreto n.2.208/1997 e sua substituição pelo Decreto n.5.154/2004, abriram-se espaços para a reintegração entre o ensino médio e a educação profissional, a reconfiguração da Rede Federal e a criação dos Institutos Federais. A autora mapeia esses espaços no IFG, sobretudo no reestabelecimento da formação integrada, na ampliação da oferta de vagas e na implantação de diversos câmpus, e aponta um conjunto de fatores (políticos, pedagógicos, infraestruturais) necessários para que as mudanças vivenciadas na Rede e no IFG não se circunscrevam a um modo limitado, parcial e insatisfatório, quando se tem como perspectiva uma formação educacional voltada para a emancipação da classe trabalhadora.

Em “Olhar crítico sobre momentos do perfil acadêmico-institucional do IFG/Câmpus Formosa”, Stefan Fornos Klein e Thales Antony de Assis Santos discutem processos que se fizeram presentes na fase inicial de estruturação do Câmpus Formosa do IFG, qual seja, o período compreendido entre 2010 e 2013, ressaltando aspectos como a recomposição do quadro docente, os condicionamentos impostos pela localização geográfica, pela infraestrutura institucional e pelo perfil acadêmico dos professores à dinâmica de criação e extinção de cursos, e ainda as dificuldades referentes à oferta da modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, os autores utilizam leituras teórico-críticas acerca da educação profissional e da lógica de expansão da Rede Federal, sobretudo a partir de 2008, com o advento dos Institutos Federais.

O texto “IFG/Câmpus Inhumas: em busca de uma escola”, de Monica Graziella De Paolis Bartholo, retrata, inicialmente, o demorado processo de criação do Câmpus Inhumas do IFG, refletindo sobre as ambiguidades das políticas do governo Fernando Henrique Cardoso (1995–2003) para a

educação profissional e das disputas entre grupos políticos do município de Inhumas e entre eles e os dirigentes da então Escola Técnica Federal de Goiás e, depois, do Cefet/GO. Posteriormente, aborda aspectos como a caracterização dos cursos ofertados pelo Câmpus Inhumas, as expectativas dos seus estudantes e o papel assumido pelo Câmpus em relação ao desenvolvimento social, econômico e cultural do município e de seu entorno.

O texto “‘Transtornos passam, benefícios ficam?’: sobre a implantação do IFG/Câmpus Luziânia (2010–2014)”, de Ricardo Vidal Golovaty, Reinaldo de Lima Reis Júnior e Dirceu Luiz Hermann, mapeia as contradições presentes na criação e no início de funcionamento do Câmpus Luziânia. A reflexão, orientada pela concepção politécnica de educação profissional, se desdobra em críticas às práticas de ensino, pesquisa e extensão presentes no Câmpus e no IFG como um todo, contraditórias com a referida concepção. Em suas conclusões, os autores apontam caminhos possíveis, partindo da compreensão da instituição como espaço de debates e disputas entre distintos projetos sociais.

Ruberley Rodrigues de Souza e Paulo Henrique de Souza, no texto “Licenciatura em Ciências: o início da formação de professores no IFG”, procedem a uma recuperação histórica da criação do Projeto Pedagógico de Curso da Licenciatura em Ciências no atual Câmpus Jataí, então o primeiro curso de licenciatura do que é hoje o IFG, salientando dicotomias, tensões e obstáculos desse processo. Os autores discutem o significado que esse curso assumiu em relação ao desenvolvimento da função social da Instituição no município de Jataí e na microrregião do Sudoeste Goiano, tendo em vista que, mais tarde, ele se tornaria Licenciatura em Física e lançaria as condições objetivas e subjetivas para a implantação do Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do IFG/Câmpus Jataí.

O texto “Identidade, memória e tombamento: novos olhares sobre o IFG”, de Natália de Paula Santos, busca identificar os processos que determinaram a transformação do prédio da Instituição, mais precisamente do Câmpus Goiânia, em um patrimônio histórico e cultural destacado na cidade de Goiânia, bem como as ameaças e os obstáculos que historicamente

têm se colocado à preservação desse patrimônio. A autora evidencia a importância que entrevistas e fotografias ocupam não somente na identificação das mudanças a que uma instituição de educação, alçada à condição de patrimônio histórico cultural, está sujeita, mas também na tomada de consciência de gestores e servidores quanto ao papel que esse patrimônio desempenha na reconstrução de processos e trajetórias, coletivas e pessoais, presentes na cidade de Goiânia.

Em “Bibliotecas do IFG: a trajetória do desenvolvimento”, Allison de Souza Belthodo Santos et al. realizam inicialmente um breve histórico do surgimento da escrita, do livro e das bibliotecas. Em seguida, expõem o percurso das bibliotecas no IFG, com atenção aos processos de reconfiguração institucional e a seus desdobramentos no que refere à função social, ao perfil do público atendido, ao número e às instalações das bibliotecas, sobretudo no contexto da expansão da Rede Federal. Os autores salientam a crescente presença do bibliotecário e sua intervenção técnico-profissional e política no IFG, tendo em vista a estruturação das bibliotecas de modo compatível com as demandas da sociedade e da Instituição e a afirmação de condições de trabalho adequadas.

Enfim, o livro *O IFG no tempo presente: possibilidades e limites no contexto das reconfigurações institucionais (de 1990 a 2015)* converge para debates sobre o momento atual da Rede Federal, dos Institutos Federais e do IFG, agregando elementos críticos para a compreensão dos processos de reconfiguração institucional, bem como para a conformação de políticas de ensino, pesquisa e extensão integradas a tais processos. Este volume também tem a perspectiva de contribuir para a elevação dos níveis de reflexão, problematização e elaboração teórica, política e prática acerca da condição dos Institutos Federais como instituições emancipadas em relação ao Estado e ao mercado, democráticas interna e externamente e inclusivas socialmente.

O lugar da pesquisa na trajetória da educação profissional no Brasil: das Escolas de Aprendizes Artífices aos IFs¹

LUZIA MATOS MOTA

RUBERLEY RODRIGUES DE SOUZA

Neste texto, é apresentada uma construção teórica particular, cujo objetivo é estabelecer os antecedentes históricos e políticos da atividade de pesquisa na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica considerando as mudanças e ressignificações ocorridas tanto em sua identidade quanto em sua missão institucional. O texto se divide em quatro partes: na primeira, desenvolve-se uma discussão sobre a gênese, a estruturação e as transformações da Rede Federal desde as Escolas de Aprendizes Artífices até as Escolas Técnicas Federais, mostrando como a dimensão da pesquisa se manteve fora do escopo dessas instituições; na segunda parte, realiza-se uma análise da transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), apresentando os primeiros passos do desenvolvimento da pesquisa na Rede Federal; na terceira seção focalizam-se as tensões advindas da disputa presente no caminho evolutivo dos Cefets, que culminou com o estabelecimento dos Institutos Federais; a última seção, a título de considerações finais, trata do lugar e do papel da pesquisa no atual contexto da Rede Federal.

¹ O presente texto é oriundo de uma pesquisa realizada durante o doutorado de um dos autores, que teve como objetivo principal apresentar, com base em um estudo histórico-analítico apoiado em fontes documentais e pesquisas bibliográficas, uma trajetória do desenvolvimento das atividades de pesquisa na Rede Federal. Para mais informações, ver Mota (2013).

AS ORIGENS DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

A Rede Federal teve sua origem no início do século passado, quando foram criadas 19 Escolas de Aprendizes Artífices, uma em cada estado da União. Essas escolas foram mantidas, inicialmente, pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio e destinadas ao ensino profissional primário e gratuito. O marco legal de sua criação foi o Decreto n.7.566, de 23 de setembro 1909 (BRASIL, 1909), assinado pelo então presidente da República Nilo Peçanha.

Buscando assistir estudantes menores de idade em situação de risco social, a atuação dessas escolas foi mais corretiva do que propriamente de formação técnica educacional. No interior de um modelo econômico primário-exportador, elas instruíam os filhos dos “desfavorecidos da fortuna” em atividades basicamente de manufatura, livrando-os dos “vícios” sociais. Sua criação (que pode ser vista como a primeira política de educação profissional do período republicano) teve, segundo Kuenze (2005), três objetivos: (i) econômico: formar mão de obra; (ii) social: conter os riscos de convulsão social que ameaçava os centros urbanos, por causa do desemprego e da falta de perspectiva da nascente classe trabalhadora, particularmente, após o fim do regime escravocrata; e (iii) político: fortalecer o governo republicano.

Em paralelo à organização dessas escolas, no período que vai do final do século XIX até as primeiras décadas do século XX, o Brasil viu surgir as primeiras instituições voltadas para a pesquisa. Destacam-se aqui aquelas focadas nas áreas da saúde humana, tais como o Instituto Vacinogênico (1892), o Instituto Butantã (1899) e o Instituto Manguinhos (1900), além daquelas nas áreas da agricultura, minérios e combustíveis. Todas essas instituições eram de cunho prático e tinham seus esforços voltados para a solução de problemas nacionais, entre eles, as epidemias, a falta de saneamento básico, as pragas agrícolas e a extração dos recursos naturais (SCHWARTZMAN, 2001).

Apenas na década de 1930, com a criação das primeiras universidades brasileiras (Universidade do Distrito Federal², Universidade Nacional do Brasil³ e Universidade de São Paulo), ocorreu um deslocamento da atividade científica para uma dimensão propriamente acadêmica. Essas modificações são tributárias, em grande parte, de duas instituições: a Academia Brasileira de Ciências (ABC), criada em 1922, e a Academia Brasileira de Educação (ABE), criada em 1924.⁴ Durante a década de 1920, essas instituições produziram pesquisas, eventos, conferências, projetos de lei etc., provocando debates sobre a ciência e a educação nacionais.

Vale ressaltar que, ao contrário das Escolas de Aprendizes Artífices, que foram espalhadas pelos estados, esses institutos de pesquisa e escolas de ensino superior e, posteriormente, as universidades se concentraram na capital da República e em São Paulo. Não é difícil inferir, já nesse momento, o delineamento de um modelo de desenvolvimento científico e tecnológico centrado em regiões dotadas de maior importância política e econômica.

No mesmo período, o Brasil experimentou um modelo de desenvolvimento baseado na industrialização por substituição de importações. A mudança, que pode ser compreendida como uma resposta dos países subdesenvolvidos aos desafios impostos pelas restrições do setor externo, manifestou-se, primordialmente, por meio de uma ampliação e diversificação do setor produtivo industrial (TAVARES, 1981). As Escolas de Aprendizes Artífices passaram a exercer um papel mais relevante no alcance da meta nacional de formar mão de obra especializada para a indústria, necessária à implantação do novo modelo de desenvolvimento. Foram transformadas, então,

2 Criada em 1935, na então capital do país, Rio de Janeiro, e formalmente fechada em 1939 pelo Estado Novo.

3 Transformada em Universidade Federal do Rio de Janeiro em 1965.

4 A ABE realizou um amplo debate sobre o ensino superior e a criação das universidades. A ABC publicava trabalhos científicos e promovia visitas de cientistas de renome internacional. Talvez a mais importante delas tenha sido a de Albert Einstein ao Brasil, em 1925.

em Liceus Industriais, espelhados no modelo francês, em que os educandos não cumpriam jornada de trabalho, apenas estudavam e aprendiam um ofício.⁵

Os Liceus foram mantidos e dirigidos pelo poder público durante toda a sua trajetória (FALCÃO; CUNHA, 2009). O caráter assistencial passou a conviver com a função de “ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas” (BRASIL, 1937, art. 129). O objetivo era atender às necessidades de preparação da mão de obra, requerida pelo processo de urbanização e pela diversificação das atividades produtivas locais e regionais (LIMA FILHO, 2002). Ressalta-se que as atividades relacionadas com a ciência e a tecnologia não faziam parte do escopo dessas instituições, nem no amparo da lei nem na efetividade de suas funções.

Entre as décadas de 1940 e 1950, a Rede Federal passou por uma reforma, conhecida como Reforma Capanema,⁶ que tentou estabelecer uma unidade no sistema educacional brasileiro. Essa mudança já era reivindicada em 1932 no emblemático *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*,⁷ consolidando o posicionamento de um segmento da elite intelectual que, embora com diferentes visões ideológicas, vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira mediante a educação.

5 O modelo francês era muito diferente do modelo dual alemão, assumido pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), que previa aprendizagem no trabalho em alternância com a escolarização.

6 Durante a gestão de Gustavo Capanema no Ministério da Educação e Saúde, foram editadas as chamadas “leis orgânicas”: Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-Lei n.4.073, de 30 de janeiro de 1942); Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei n.4.244, de 9 de abril de 1942); Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto-Lei n.6.141, de 28 de dezembro de 1943). Posteriormente, foram editadas a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei n.8.530, de 2 de janeiro de 1946) e a Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Decreto-Lei n.9.613, de 20 de agosto de 1946).

7 Esse documento, lançado em meio ao processo de reordenação política resultante da Revolução de 1930, tornou-se o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país, e até hoje se mostra atual em muitas questões que ainda não foram resolvidas na educação brasileira.

Foi iniciada, nesse momento, a articulação do ensino técnico com a organização escolar nacional. Os Liceus passaram a se denominar Escolas Industriais (para formação de operários, 1º ciclo, equivalente ao ensino fundamental) ou Escolas Técnicas (para formação de técnicos, 2º ciclo, equivalente ao ensino médio). Em 1942, por meio do Decreto-Lei n.4.127, de 25 de fevereiro, foi concedida autonomia didático-pedagógica, financeira e administrativa às Escolas Industriais e Técnicas da União. Além disso, foram criados conselhos superiores compostos por membros da comunidade, escolhidos pelo Presidente da República. Mantinha-se, entretanto, a dualidade estrutural do sistema educacional brasileiro, que impedia estudantes oriundos da educação profissional de ingressar em cursos superiores. Apenas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, o ensino profissional foi incorporado ao sistema educacional regular sem restrições dessa natureza, passando a ser equiparado ao ensino secundário (IGNÁCIO, 2010).

O fim do Estado Novo deixou como herança para a educação profissional um elemento estrangeiro que teve fundamental importância para o desenvolvimento da Rede Federal e para a adequação do ensino técnico às necessidades da industrialização brasileira: um acordo bilateral com os Estados Unidos, assinado em 1946 com o objetivo de promover a cooperação na área do ensino industrial. O acordo previa desenvolvimento de métodos e técnicas educacionais específicas, formação de professores, elaboração de material didático, assistência técnica, fornecimento de equipamentos e modernização de laboratórios e bibliotecas. Para isso, seriam alocados recursos na ordem de US\$ 750.000,00, e, desse total, US\$ 250.000,00 seriam proporcionados pelo governo americano (AMORIN, 2006).

No âmbito desse acordo, foi criada a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), com sede no Ministério da Educação e Saúde, no Rio de Janeiro, e, a partir de 1957, com uma subsede na Escola Técnica de Curitiba (ETC). A ida para o Paraná é percebida como uma forma de a comissão escapar da burocracia excessiva da capital da República e criar uma ligação direta com uma escola industrial. Na ETC, foi criado um

importante Centro de Pesquisas e Treinamento de Professores (CPTP). Todavia, as atividades de pesquisa não foram inseridas nos objetivos dessa nova fase da educação profissional, que se manteve com a função exclusiva de formar mão de obra especializada.

Uma das ações da CBAI foi a organização e coordenação dos dirigentes das Escolas Técnicas. Ocorreram reuniões sistemáticas no Rio de Janeiro, que serviram para determinar uma linha de gestão comum a todas as escolas, fato que ajudou a homogeneizar sua atuação em termos de legislação, planejamento, supervisão e orientação acadêmica. Outra ação da CBAI foi a formação de professores por meio de cursos e treinamentos, que possibilitaram um entrosamento entre os profissionais das escolas espalhadas pelo país. Em 1954, essa proximidade propiciou, segundo Falcão e Cunha (2009), a criação da Associação Nacional de Professores do Ensino Industrial (Anpei).

A CBAI também teve um importante papel na difusão de temas relacionados à educação profissional no Brasil: um boletim regular divulgava todas as ações da própria CBAI, do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e das Escolas Técnicas. Essa peça de propaganda se tornou um instrumento político que difundia aspectos tanto pedagógicos como ideológicos. No geral, com uma visão messiânica do ensino industrial, ela apresentava a educação técnica como a “redentora” da nação (AMORIN, 2006). Uma arrojada ação de divulgação foi a produção de um filme sobre a ETC e a sua exibição em 1.300 cinemas comerciais — talvez a maior divulgação relacionada a um sistema de ensino que o país tenha visto à época (MATOS, 2008).⁸ Houve, também, a publicação de 142 livros, em grande parte traduzidos do inglês, que serviram como manuais nas Escolas Técnicas.

Durante a vigência da CBAI, as Escolas Técnicas se transformaram em Escolas Técnicas Federais, pela Lei n.3.552, de 16 de fevereiro de 1959.

⁸ O filme foi produzido pela Herbert Richers e focalizava a ETC, as atividades escolares e as suas oficinas. Foi exibido nos cinemas nacionais no formato de um telejornal.

A CBAI foi extinta em 1963, pelo Decreto n.53.041, do presidente João Goulart, que afirmava “não haver conveniência na conservação do atual esquema administrativo para os serviços cooperativos” entre os Estados Unidos e o Brasil, mencionando, também, “a dificuldade prática para a imediata instituição dos programas da CBAI” (BRASIL, 1963, p.10.224). Nesse mesmo decreto, são transferidos para o Grupo de Trabalho de Expansão do Ensino Industrial o acervo e os encargos da Comissão.

O período de 1930 a 1964 deixou como saldo 39 novas Escolas Técnicas no país. Foi uma expansão acanhada para a industrialização então pretendida, mas significativa, considerando que de 1909 a 1930 foram criadas apenas oito.

Em 1964, o Brasil viveu uma turbulência institucional com o golpe militar, que substituiu um projeto nacional baseado em “reformas de base” por outro firmado na modernização conservadora do país. Nesse momento, tendo como pano de fundo o plano desenvolvimentista empreendido pela Ditadura Militar, que demandava um número expressivo de técnicos de nível médio capazes de se adaptar às tecnologias exógenas⁹, as Escolas Técnicas Federais experimentaram significativo incremento em suas matrículas. O ensino técnico passou por uma explosão de oferta e diversificação de cursos, destinados ao crescimento da indústria nacional e à expansão da infraestrutura de serviços públicos. A equivalência entre os cursos técnicos e os demais cursos secundários, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 (Lei n.4.024), alavancou decisivamente o ensino técnico.

Essas escolas atravessaram as décadas de 1960 e 1970 destacando-se no contexto educacional brasileiro por oferecerem formação geral e específica de alta qualidade, em razão, principalmente, da qualidade de suas instalações e de seu quadro docente — que se aprimorou nas áreas tanto técnicas como propedêuticas — e de sua reconhecida experiência na formação para

⁹ Na visão de Dagnino e Dias (2006, p.8): “A autonomia tecnológica dos países latino-americanos [...] deveria estar apoiada na transferência de tecnologias já existentes, ainda que isso representasse, em essência, a ‘reinvenção’ de tecnologias já existentes nos países centrais.”

o trabalho. Uma boa síntese do que ocorreu com elas nesse período é apresentada por Lima Filho (2002, p.240):

O prestígio das Escolas Técnicas Federais foi crescendo, na década de 1970, assim como a procura por seus cursos. Tal fato deveu-se, entre outros, à implementação da equivalência aos cursos secundários; à demanda crescente por níveis de escolaridade mais elevados para a ocupação de postos de trabalho nas atividades produtivas industriais e de serviços; à desqualificação das redes públicas estaduais de 2º grau e ao fortalecimento do ensino privado produzidos pela Lei 5.692/71; à elevação da qualidade das escolas técnicas em função dos investimentos realizados, permitindo a melhoria de suas instalações e a capacitação de seu corpo docente. Esses fatores contribuíram para acirrar a disputa pelas vagas oferecidas nas Escolas Técnicas Federais que, em decorrência, passaram a receber, cada vez mais, alunos que buscavam um ensino de 2º grau de qualidade e gratuito, além do contingente que buscava a formação técnica aliada àquele. Isso acabou provocando uma modificação na composição do perfil do alunado atendido nessas instituições, elevando a presença de alunos de origem social em famílias de média renda.

DAS ESCOLAS TÉCNICAS FEDERAIS AOS CEFETS: OS PRIMEIROS ELEMENTOS DA ATIVIDADE DE PESQUISA

Em 1974, as Escolas Técnicas Federais do Paraná, Rio de Janeiro e Minas Gerais obtiveram autorização para oferecer cursos superiores de curta duração. A oferta de tais cursos tinha como objetivo, por um lado, implantar um ensino superior integrado com o mercado de trabalho e, por outro, diminuir a demanda direcionada à universidade, que vivia, literalmente, uma explosão demográfica. Nas três escolas, eram oferecidos especificamente cursos de engenharia de operação (SCHWARTZMAN, 2001).

As mudanças estruturais delimitadas pelas transformações econômicas e pelos avanços tecnológicos que aconteciam no terreno tanto externo como interno, impeliram a Rede Federal, nos anos 1970, a alterações profundas em sua institucionalidade, particularmente no que diz respeito ao desenvolvimento das atividades de pesquisa. A transformação, em 1978, daquelas três Escolas Técnicas Federais

(Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro) em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), baseada na Lei n.6.545/1978,¹⁰ pode ser considerada o ponto de inflexão dessas atividades. A possibilidade de oferta de cursos superiores e de pós-graduação *lato e stricto sensu* modificaria definitivamente a trajetória da Rede Federal, tanto no conjunto de seus valores, símbolos e padrões de comportamento quanto na missão institucional agregada aos novos centros:

Os Centros Federais de Educação Tecnológica são instituições às quais compete um conjunto maior de atribuições, se comparados às escolas técnicas federais, voltadas exclusivamente para a formação de técnicos. Além da formação de técnicos, a eles cabe ministrar cursos de nível de graduação (tecnólogos e engenheiros industriais), atuar na pós-graduação *lato sensu e stricto sensu*, e nas licenciaturas — com vistas a formar professores, a oferecer cursos de educação continuada, visando à atualização, e a aperfeiçoar profissionais da área tecnológica — e realizar pesquisas que venham a ser aplicadas em benefício da sociedade e do mundo produtivo. (PEREIRA, 2006, p.160).

Entre os objetivos das novas instituições, surgiu, pela primeira vez, a possibilidade de realização de atividade de pesquisa.

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

IV – realizar pesquisas na área técnica industrial, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços. (BRASIL, 1978).

10 Essa é considerada a primeira fase da “cefetização”, ou seja, processo de transformação de Escolas Técnicas Federais em Centros Federais. Além dela, ocorreram mais duas fases: a segunda, até 1994 (por meio da ação do governo José Sarney, que, por critérios essencialmente políticos, transformou a Escola Técnica Federal do Maranhão em Cefet, com a Lei n.7.863/1989; e, segundo Pereira (2003, p.76), não por motivos diferentes, o governo Itamar Franco (e o governo Antônio Carlos Magalhães na Bahia) criou, em 1993, o Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (Cefet/BA), com a Lei n.8.711/1993, com a incorporação da Escola Técnica Federal da Bahia ao Centro de Educação Tecnológica da Bahia (Centec), este último uma autarquia de regime especial (criada em 6/7/1976), vinculada ao MEC; e a terceira fase, que ocorreu de 1999 até 2002. A “cefetização” completa da Rede Federal ocorreu no interior da Reforma da Educação Profissional Tecnológica (EPT) da década de 1990 por meio do Decreto 2.406/1997, que regulamentou a Lei Federal n.8.948/1994, a qual instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e transformou Escolas Técnicas em Cefets.

Apesar dessa possibilidade, foi apenas em 1987, quase dez anos depois da promulgação da referida lei, que o primeiro grupo de pesquisa foi formado em uma dessas instituições: o Grupo de Pesquisa Telemática, criado no antigo Cefet/PR, hoje UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná), pode ser considerado como o pioneiro na Rede Federal. No Quadro 1 é possível observar quais foram os primeiros grupos de pesquisa da Rede.

QUADRO 1
PRIMEIROS GRUPOS DE PESQUISA DA REDE FEDERAL

Instituição	Grupo de Pesquisa	Ano de Formação
Cefet/PR	Telemática	1987
	Dispositivos Fotônicos e Aplicações	1991
	Engenharia Biomédica	1993
	Relações Ionizantes e Física Nuclear	1995
	Informática Industrial	1996
Cefet/MG	Teoria e Metodologia do Ensino Tecnológico	1994
ETFMT	Solos Tropicais	
ETFPB	Grupo de Telecomunicações e Eletromagnetismo Aplicado	
Cefet/RJ	Integridade Estrutural	
Cefet/BA	Núcleo de Pesquisa sobre Tecnologias em Saúde	1998
	Núcleo de Ciências Ambientais, Projetos e Pesquisa	1999

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq (ano base 2010).

A década de 1980 foi marcada por fortes problemas macroeconômicos, com estagnação da economia, altas taxas de inflação, baixos índices de crescimento e um acirrado processo de desindustrialização. O impacto dessa realidade no país desmantelou o projeto nacional desenvolvimentista e reverteu a tendência que projetava a Rede Federal como ofertante privilegiada de mão de obra qualificada.

A Rede Federal perdeu a sua função principal e, com isso, ocorreu um desajuste em sua missão e identidade. Abalada por questionamentos sobre o custo elevado de sua manutenção, inclusive com ataques de sucessivos governos, que não possuíam nenhum plano específico para o seu funcionamento ou mesmo para a educação profissional, a Rede Federal, internamente, tentou se autopreservar e passou a refletir sobre seus currículos e sobre

seu papel no desenvolvimento do país, exercício que levou inevitavelmente a novos caminhos.

Diante dos eventos que ocorriam nacionalmente no Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT) — como a criação de programas de pós-graduação, o incentivo à qualificação de docentes, o estabelecimento de uma política científica e tecnológica voltada para a inovação tecnológica, a valorização crescente dos títulos acadêmicos — e a crise instalada na Rede Federal, um caminho quase natural para os docentes que atuavam nas Escolas Técnicas e Cefets foi a busca por qualificação em nível de pós-graduação. A partir da década de 1990, a comunidade da Rede Federal passaria a ter um subconjunto: começava a ser constituída a sua “comunidade epistêmica de pesquisa”.

A transformação na dimensão cognitiva da Rede, no entanto, não ocorreu com tranquilidade. Os docentes que decidiam realizar cursos de pós-graduação tinham à sua frente obstáculos muitas vezes intransponíveis. Internamente, os mais aparentes eram: a ausência de regulamentação para qualificação de servidores (afastamento para estudos, incentivo para a qualificação etc.); e a incompreensão institucional, que considerava estudos de pós-graduação uma atividade extrínseca à Rede Federal. Externamente, a não concessão de bolsas de estudos aos docentes, uma vez que a Rede não possuía relacionamento institucional com as agências de financiamento.

A aproximação entre a Rede Federal e a comunidade de pesquisa nacional ocorreu com papéis bem definidos para cada uma delas: a Rede, que precisava de qualificação para a pesquisa, recebeu um sistema de crenças, valores e normas de funcionamento da comunidade nacional, que detinha a legitimidade científica e os meios materiais para essa qualificação. A relação estabelecida foi, seguramente, de dependência e, naquele momento, não poderia ser de outra forma. Esse é um elemento fundamental para compreender o mimetismo do desenvolvimento institucional do meio interno da Rede Federal em relação ao padrão das universidades. É incontestável que a comunidade de pesquisa da Rede tenha sido constituída à imagem e

semelhança da comunidade de pesquisa nacional, em seus aspectos positivos e negativos.¹¹

Ocorre na década de 1990 a chamada Reforma da Educação Profissional Tecnológica (EPT) do governo Fernando Henrique Cardoso, junto com ela acontece a última fase da cefetização, que trouxe para a Rede novos elementos disruptivos em relação à sua missão e identidade e, particularmente, às atividades de pesquisa. Neste último aspecto, houve uma mudança drástica de concepção na “cefetização” empreendida por aquela reforma: os Cefets da terceira fase não tiveram incluídos em seus objetivos a oferta de cursos superiores¹² e muito menos de pós-graduação. Essa diferença era grande o suficiente para que, no interior da Rede Federal, os Cefets da terceira fase passassem a ser chamados de “cefetinhos” e os cinco primeiros de “cefetões” (PEREIRA, 2003), explicitando assim o desalinhamento e a confusão presentes no estabelecimento dessas instituições pelo Estado brasileiro.

[os Decretos 2.406/97 e o 2.208/97], já sob a égide do governo Fernando Henrique Cardoso, altera a concepção [dos Cefets] que prevaleceu até 1993, quando da implantação do Cefet/BA, redefinindo na direção do empobrecimento das atribuições e funções da rede Cefet, o que se explica no mesmo âmbito das ações daquele governo voltadas para a redução do papel do Estado. (PEREIRA, 2006, p.161).

Quando trata da reforma da EPT, Pereira (2003) advoga que, apesar do destaque adquirido pelo papel desestruturante do Decreto n.2.208/1997,¹³ também deve ser objeto de julgamento o retrocesso institucional ocorrido com o Decreto n.2.406/1997, que desfigurou a concepção original dos

11 A sólida formação dos pesquisadores, devida à qualidade dos cursos de pós-graduação, pode ser considerada um aspecto positivo, e o produtivismo pode ser considerado um aspecto negativo da socialização científica.

12 À exceção de cursos de formação de professores e de nível tecnológico da educação profissional.

13 Decreto que modificou os currículos da educação profissional e estabeleceu a dicotomia entre o ensino profissionalizante e o ensino propedêutico, dando fim à integração entre essas modalidades de ensino, marca do desenho pedagógico da Rede Federal até então.

Cefets, retirando-lhes autonomia nos percursos acadêmicos e rebaixando suas potencialidades no desenvolvimento das atividades de pesquisa, se feita uma comparação com os Cefets já existentes. Analisado à luz do presente, esse evento centraliza a crise identitária em que a Rede Federal mergulhou no final dos anos 1990, a qual abriu caminho para o surgimento dos Institutos Federais.

Tal afirmação é corroborada pelo processo que se observou na Rede Federal nesse período: uma forte reação da comunidade interna, a qual delimitou as disputas entre o que era legalmente estabelecido e o que era efetivamente realizado na prática (LIMA FILHO, 2002). A reforma da EPT não foi implantada do modo como o governo esperava, tampouco as comunidades da Rede Federal conseguiram impedir o enfraquecimento da autonomia e a fragmentação das funções de suas instituições.

A reação teve um ponto de apoio no movimento por mudanças curriculares capitaneado pelo Cefet/MG.¹⁴ O objetivo desse movimento era modernizar os currículos das Escolas Técnicas Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica, tornando-os mais adequados ao mundo produtivo “globalizado”, principalmente, com a inserção das novas tecnologias e da automação nos cursos (PEREIRA, 2003). A crítica à formação profissional técnica baseada no modelo taylorista-fordista, que conferia pouca importância à dimensão cognitiva e valorizava uma espécie de adestramento pela repetição, era também uma necessidade, no pensar pedagógico da comunidade interna:

o que instigava as escolas e os profissionais que trabalhavam com a formação técnica profissional era o cenário que estava se movimentando e era fundamental pensar novos rumos. [...] não seriam mudanças apenas no sentido de um crescimento linear com o incremento de mais tecnologia nos processos produtivos e sociais. O que se percebia era a presença de elementos que apontavam para mudanças de natureza qualitativa. (PEREIRA, 2003, p.78).

14 Os currículos dos cursos das Escolas Técnicas estavam anacrônicos, já que se mantinham sem mudanças havia pelo menos trinta anos.

Apesar de esse movimento não ter prosperado coletivamente, já que o governo alegou falta de recursos para a manutenção da infraestrutura necessária ao trabalho do grupo que estudava as alterações, algumas instituições continuaram, individualmente, a reorganização dos currículos. Destacou-se, nesse processo, a Escola Técnica Federal de Natal (ETFRN), que implementou mudanças curriculares em busca de modernização e flexibilização, mediante a autorização especial concedida pela Portaria MEC n.1.236/1994. O legado dessa escola vai além da reforma curricular, com a inclusão de dois componentes absolutamente novos na trajetória das instituições da Rede Federal: o primeiro, ligado ao fortalecimento de sua identidade como instituição autônoma e capaz de pensar seus próprios rumos: “Jamais na história das IFES [Instituições ligadas à Rede Federal], uma delas havia chegado a tanto no que refere a uma conduta propositiva; ao contrário, as instituições da Rede se habituaram à tutela, às políticas de cima para baixo” (PEREIRA, 2003, p.79); e o segundo, relacionado à sua missão, com a defesa de um projeto profundamente imbricado com o desenvolvimento regional:

Um aspecto, no entanto, chamava muita atenção na iniciativa daquela escola, ou seja, a vinculação forte do seu projeto ao compromisso com o desenvolvimento da região natal rio-grandense. A escola construiu o seu trabalho a partir de estudo do cenário produtivo, priorizando o atendimento das demandas apontadas por aquele estudo, seguramente uma postura inovadora no âmbito da rede de escolas profissionalizantes mantidas pelo governo federal e habituadas a seguir os rumos traçados pelos planos nacionais de desenvolvimentos econômicos de médio e longo prazo. (PEREIRA, 2003, p.78-79).

A questão do desenvolvimento local foi colocada pela primeira vez como tarefa das instituições da Rede Federal. Essa perspectiva ganhou reforço com a experiência da Escola Técnica Federal de Campos (RJ) que, antes da reforma da EPT, no final da primeira metade da década de 1990, realizou mudanças curriculares sintonizadas com o cenário produtivo local (PEREIRA, 2003). Não era um percurso natural pensar as instituições da Rede Federal como indutoras desse tipo de mobilização. As Escolas Técnicas e também os Cefets, espalhados por grandes cidades brasileiras, sempre estiveram ligados à formação de mão de obra qualificada para as grandes

indústrias e empresas. A referência desses centros formadores estava “enquadrada” na promoção do modelo de desenvolvimento do país e não especificamente das localidades. As experiências iniciadas nas Escolas Técnicas Federais de Natal e de Campos foram, portanto, pioneiras e precursoras da política pública de apoio ao desenvolvimento local e regional assumida oficialmente hoje pela Rede Federal.

A Rede Federal adentrou o século XXI constituída por um conjunto de instituições cujas missões e identidades vinham se transformando de modo independente, segundo bases legais distintas e realidades locais específicas. As décadas de 1990 e de 2000 podem ser consideradas como um tempo de “destruição criadora” para a Rede Federal. Isso porque, apesar de ter sido, na sua história, o período de maior desordem em termos institucionais, foi também um momento de homogeneização organizacional e de resignificação de sua missão e identidade. Na década de 1990, a Rede Federal atingiu seu ápice de heterogeneidade organizativa e pedagógica, existindo naquele momento Cefets de “primeira” e de “segunda” classe, convivendo com Escolas Agrotécnicas, Escolas Técnicas e Escolas Vinculadas às Universidades.

Além disso, no entardecer dos anos 1990, surge, no “céu” da Rede Federal, o modelo institucional da Universidade Tecnológica (UT), que veio a ser efetivamente criada em 2005. Três anos depois aparece no “horizonte” da Rede outro modelo institucional: os Institutos Federais. Na concepção de ambos os modelos, está fortemente presente, como será visto adiante, o desenvolvimento das atividades de pesquisa.

PROJETOS SOB TENSÃO: INSTITUTOS FEDERAIS *VERSUS* UNIVERSIDADES TECNOLÓGICAS

Nos anos que se seguiram à reforma da EPT na década de 1990, a Rede Federal foi sacudida por uma crise de identidade e institucionalidade que a envolveu em um debate sobre qual deveria ser o caminho evolutivo dos Cefets. Dois modelos se contrapuseram e disputaram a hegemonia

institucional da Rede: por um lado, a Universidade Tecnológica (UT) e, por outro, o projeto “vitorioso” dos Institutos Federais.

A Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), primeira universidade do país especializada por campo do saber, constituiu-se em um modelo amparado pelo artigo 52, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei n.9.394/1996),¹⁵ e foi um empreendimento conduzido solitariamente pelo Cefet/PR a partir de 1998. A transformação do Cefet/PR na UTFPR ocorreu em 2005, por meio da Lei n.11.184.

O processo de transformação de um Cefet em Universidade Tecnológica desencadeou, nas instituições que compunham a Rede Federal, uma discussão sobre o futuro dos Cefets, e o novo modelo se firmou como uma possibilidade a ser seguida. Mas, apenas em 2004, quando o projeto de lei da UTFPR já tramitava no Senado, o conceito, os objetivos, as dificuldades e as possibilidades dessa categoria de instituição passaram a ser debatidos e criticados com centralidade na Rede Federal.

Exemplo disso foram os seminários que ocorreram a partir de 2004 sobre o significado institucional da Universidade Tecnológica. Em outubro de 2004, foi realizado em Brasília o Seminário Nacional Cefet e Universidade Tecnológica: Identidade e Modelos, organizado pelos Cefets do Paraná, Minas Gerais, Bahia e Rio de Janeiro, e apoiado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC), pelo Centro Internacional Unesco-Unevoc para a Educação e a Formação Técnica e Profissional, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, e pela Unesco no Brasil. Os objetivos desse evento foram, inicialmente, gerar subsídios para o debate sobre a identidade e o modelo dos Cefets e discutir a transformação destes em Universidade Tecnológica (SILVA, 2006).

15 O artigo 52 da Lei n.9.394/1996 define universidade como instituições “pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: 1 – produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional”, e abre a possibilidade de “criação de universidades especializadas por campo de saber”.

Em 2005, no contexto dos simpósios promovidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), intitulados “Educação Superior em Debate”, a Setec realizou uma edição exclusiva sobre a Universidade Tecnológica: “Universidade e o mundo do trabalho”. Com objetivo semelhante, foi realizado um simpósio sobre a Universidade Tecnológica, durante a 1ª Jornada Nacional da Produção Científica em Educação Profissional e Tecnológica, ocorrida em Brasília, em 2006. Esse evento se transformou em um palco de discussões sobre o futuro da Rede Federal e, principalmente, sobre o novo modelo institucional que surgia, como se pode notar no fato de, durante a sua realização, ter havido lançamento do livro *Universidade Tecnológica: concepções, limites e possibilidades*, organizado por Domingos Leite Lima Filho e Adilson Gil Tavares (dois professores da UTFPR). Além desses, outros eventos de menor porte, mas com a mesma temática, ocorreram na Rede Federal no período.

Observa-se que, a partir de 2004, com o surgimento da UTFPR, precipitou-se uma discussão sobre o rumo que a Rede Federal deveria seguir. É fundamental reforçar que, nesse momento, final dos anos 1990 e início dos anos 2000, a Rede estava passando por uma crise de institucionalidade decorrente da reforma da EPT, que afetou de modo significativo o funcionamento e o desempenho de todos os seus entes.

A Rede Federal estava, de certo modo, em busca de uma “identidade perdida”. O debate estabelecido, a partir do surgimento da UTFPR, apontou para a transformação da Rede Federal, em longo prazo, em uma rede de universidades tecnológicas. Mas havia, também, uma insegurança em relação ao que isso representaria. No simpósio “Universidade e o Mundo do Trabalho”, os pronunciamentos dos gestores da Setec demonstravam isso, como pode se observar nas falas de Jaqueline Moll (apud MOLL; SEVEGNANI, 2006, p.309–310):¹⁶

16 Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e coordenadora-geral de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica da Setec/MEC, de 2005 a 2009.

Os encaminhamentos para transformação de Centros Federais de Educação Tecnológica em universidades tecnológicas já vêm chegando. O Cefet/Campus, por exemplo, já entrou com o pedido de transformação em universidade tecnológica. Há outros pedidos a caminho e nós temos que ter clareza como Setec/MEC do que vamos apoiar, ou não vamos apoiar.

e de Moisés Domingos (apud MOLL; SEVEGNANI, 2006, p.276):¹⁷

A ideia desse debate que a Jaqueline está conduzindo começou a partir da necessidade que sentimos, tão logo assumimos a Setec, de dar um rumo às conversas e pressões existentes na Rede Federal a respeito da criação de novas universidades tecnológicas. Em algumas conversas e reuniões com deputados federais, por exemplo, chegamos a ouvir declarações bastante incisivas do tipo: “A próxima universidade tecnológica será criada no meu estado!” “Vamos criar, na minha cidade, a segunda universidade tecnológica!” Diante desta realidade, sentimos a necessidade de trazer este tema para a agenda do MEC, posto que, deixá-lo à mercê da espontaneidade, seria temeroso, além de inadequado do ponto de vista da administração central.

O maior obstáculo, todavia, para a transformação dos Cefets em Universidades Tecnológicas não eram as questões políticas, e sim, o atendimento às condições objetivas para a mudança. Os requisitos para a transformação foram explicitados no artigo 18, parágrafo único do Projeto de Lei n.7.200/2006,¹⁸ e eram praticamente inalcançáveis para a maioria dos Cefets, pois se exigia, entre outros pontos, que as universidades especializadas tivessem, no mínimo, um curso de mestrado e um de doutorado, além de possuírem metade de seu corpo docente com titulação mínima de mestre, com pelo menos um quarto sendo composto por doutores. Essas exigências estavam intrinsecamente relacionadas com o modelo vigente de desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica no Brasil.

A institucionalidade criada com a UTFPR tornou-se uma singularidade dentro da Rede Federal. Isso, entretanto, não impediu que

17 Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e coordenador-geral de Desenvolvimento e Modernização da Setec/MEC no período.

18 Esse projeto tratava da reforma do ensino superior, mas não chegou a ser transformado em lei.

ela se transformasse em uma espécie de modelo “natural”. Os Cefets maiores, como o de Minas Gerais, o de Campos e o do Rio de Janeiro, focaram seus esforços nessa direção e avançaram na reunião dos requisitos necessários. Os outros Cefets incorporaram a ideia, mas necessitariam de grandes investimentos e, conseqüentemente, da ajuda do MEC para realizar essa empreitada. O ministério, no entanto, viveu esse processo sem se manifestar oficialmente até 2005. Com a assunção de uma nova gestão na Setec, em outubro desse ano, passou a haver um protagonismo do governo no debate sobre o significado da UTFPR e sobre os rumos que a Rede deveria trilhar. Não demoraram a ocorrer incompatibilidades entre a política do MEC para a Rede Federal e o modelo adotado por aquela universidade.

Além disso, o modelo da Universidade Tecnológica sofreu críticas quanto ao significado conceitual de uma universidade especializada por campo do conhecimento e também quanto a seu papel no sistema educacional brasileiro. Todavia, o debate mais importante travado sobre a Universidade Tecnológica dizia respeito ao fundamento da transformação do Cefet/PR em UTFPR, e, nesse particular, o desenvolvimento pleno das atividades de pesquisa firmou-se como o aspecto determinante.

A trajetória da pesquisa no Cefet/PR e a constituição de sua comunidade epistêmica foram pontos relevantes na exposição de motivos que fundamentou o projeto de lei de criação da UTFPR, enviado ao Congresso Nacional pelo MEC. O desenvolvimento das atividades de pesquisa destacou-se como o elemento catalizador da nova instituição, inclusas nesse desenvolvimento a pós-graduação nas áreas tecnológicas, a qualificação dos professores em nível de mestrado e doutorado e a infraestrutura laboratorial.

No decorrer de duas décadas e meia, o Cefet/PR destacou-se dos demais Cefets que se originaram da transformação de 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. [...] contando hoje com mais de 150 doutores, 500 mestres e 700 especialistas [...] mais de 130 docentes [...] em programas de doutorado e 100 [...] de mestrado. (BRASIL, 2004).

A diferenciação do Cefet/PR dos demais Cefets se deu, basicamente, pela política de qualificação dos seus quadros docentes e pela oferta de cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*. Outro determinante foi atender aos ditames da reforma da EPT, definida pelo governo federal nos anos 1990. O Cefet/PR extinguiu a oferta de cursos técnicos de nível médio e, no seu lugar, expandiu a oferta de cursos superiores de tecnologia. Desse modo, ele cumpriu as exigências legais do Decreto n.2.208/1997, ao mesmo tempo em que se preparava para sua transformação em Universidade Tecnológica. Nesse sentido, o Cefet/PR, na ótica de Lima Filho e Tavares (2006), sentiu-se impellido a “estar à frente” dos outros Cefets e empreender uma solução particular e ajustada à sua realidade institucional.

Ademais, havia uma pressão interna da comunidade docente, que passou a exibir um novo perfil, conexo com a política de qualificação adotada. Segundo Domingos Sobrinho (2007), diretor de políticas da Setec nesse período, os professores do Cefet/PR com títulos de mestrado e doutorado apontavam como caminho “natural”, para a instituição, um modelo universitário pelos seguintes motivos:

a) dado o forte valor simbólico dessa instituição [a Universidade]; b) dadas as relações que a Rede [Federal] mantém com a mesma [a Universidade] e c) o fato de os mestres e doutores [...] terem sido formados (e modelados) por essa instituição [a Universidade]. [...] [os professores da UTFPR] ressaltaram, também, que o investimento na pós-graduação, na elevada qualificação dos professores, acabou restringindo o espaço de atuação dos novos mestres e doutores. [...] quando se voltava do doutorado, o espaço do departamento “ficava muito pequeno pra gente”; que a criação da universidade tecnológica impôs-se tanto através da pressão vinda de fora da sociedade, que demandava novos e complexos serviços, quanto da que vinha de dentro do Cefet, dadas as novas necessidades e percepções do espaço de trabalho. (DOMINGOS SOBRINHO, 2007, p.3).

Esse cenário não ocorreu apenas no Cefet/PR. No final da década de 1990, em toda a Rede Federal, aconteceu o reencontro entre os servidores que saíram para realizar qualificação em nível de pós-graduação e o contexto acadêmico dos Cefets. Para as atividades de pesquisa, os anos 1990 foram cruciais,

porque a desestruturação acadêmica veio acompanhada de perdas salariais e da falta de perspectivas na carreira. Nesse contexto, foram dados os primeiros passos efetivos para a constituição da comunidade de pesquisa mediante a busca crescente de qualificação dos docentes em cursos de pós-graduação.

Houve também um crescimento, ainda que incipiente, do número de grupos de pesquisa. Nos anos 2000, esse processo foi acelerado pelo retorno dos professores com titulação de mestrado e doutorado, além do ingresso por concurso de novos docentes, muitos destes já com título de mestre e, em menor número, de doutor. Nesse período, passou também a existir uma valorização salarial com as gratificações diferenciadas segundo a titulação do docente. A comunidade de pesquisa crescia, mas não havia, no interior dos Cefets, espaço efetivo nem políticas específicas para o desenvolvimento das atividades de pesquisa, o que gerou um tensionamento para que eles se tornassem universidades tecnológicas.

A comunidade de pesquisa da Rede Federal guardou como elementos de sua constituição, por um lado, o desacerto entre o lugar ideal onde os pesquisadores gostariam de atuar e o lugar real onde eles tinham compromisso profissional; e, por outro, uma assimilação de padrões, tradições e comportamentos das universidades, isto é, um ajustamento ao *modus operandi* das instituições “modeladoras” dessa comunidade. Esses elementos condicionaram a mudança de institucionalidade do Cefet/PR para Universidade Tecnológica e precipitou a Rede Federal em um processo de redefinição de identidade que culminou em um projeto exclusivo para ela: os Institutos Federais.

Todavia, o ponto nevrálgico que provocou um conflito entre o projeto político-social do governo, defendido pelo MEC, e o modelo adotado pela UTFPR foi, particularmente, a desarticulação da educação básica no interior da Universidade Tecnológica. Apesar de a Lei n.11.184/2005 estabelecer como objetivo da UTFPR “ministrar cursos técnicos prioritariamente integrados ao ensino médio” (inciso II, art. 4º), a UTFPR diminuiu drasticamente a oferta desses cursos:

a unidade de Curitiba já teve entradas superiores a 1.500 alunos por ano nos antigos cursos técnicos. Com a extinção deles, em 1998, o número de vagas ficou reduzido a 200 no ensino médio propedêutico. Atualmente com a proposta de retomada do ensino técnico, está prevista a criação de apenas duas turmas que reduz para 80 o número de vagas. (TREVISAN, 2006, p.83).

A Setec/MEC parece ter percebido a dimensão do efeito “cascata” que ocorreria com a adoção do modelo da UTFPR. A despeito das determinações legais, o ensino verticalizado na formação de técnicos de nível médio dava sinais de que perderia, total ou parcialmente, espaço para o ensino superior e a pós-graduação. Com isso, a aproximação definitiva com as universidades tradicionais seria inevitável, inclusive na relação político-institucional com o MEC, pois as universidades tecnológicas tenderiam a se relacionar hierarquicamente com a Secretaria de Ensino Superior (SESu) e não mais com a Setec.

A resposta do MEC para tal situação foi rápida, definitiva e autoritária. Em pouco mais de três anos (outubro de 2005 a dezembro de 2008), surgiu, no campo da educação profissional tecnológica do Brasil, a figura institucional, política e jurídica dos Institutos Federais. O que chama a atenção nesse processo é que, da promulgação da lei que instituiu a UTFPR, em 2005, à apresentação dos IFs, em 2007, no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e no Decreto n.6.095/2007, que os definiam conceitual e legalmente, nada foi dito ou escrito oficialmente sobre o tema no interior da Rede Federal, onde esse decreto foi recebido com surpresa e com críticas. A ausência de participação da comunidade foi reconhecida pela Setec:

Tendo em vista que o decreto foi editado sem prévio debate com a Rede Federal, esse fato suscitou, como seria de esperar, uma babel de reações semânticas, ideológicas, políticas e outras, típica dos processos de construção psicossocial, quando uma novidade se insere em determinado universo simbólico. Ora, antes do decreto, a discussão que vinha se desenrolando, em alguns espaços da Rede, dizia respeito à transformação de alguns Cefets em Universidade Tecnológica. Por essa razão, a figura do Instituto passou a se constituir, do ponto de vista representacional, numa estranha novidade. [...] o sentido social do Instituto inexistente e a sua configuração jurídica é algo por construir [...].

Não possuindo familiaridade com o objeto representado, no caso o Instituto, os diferentes grupos sociais que compõem a Rede não tiveram alternativa senão atribuir sentido ao desconhecido, lançando mão de elementos de sua memória e de outros referentes culturais ligados à sua história e identidade social. Por essa razão, várias e diversificadas foram as reações à proposta do ministro. Um demonstraram completa incompreensão do que se estava propondo; outras manifestaram receio, mas exibiram certa simpatia pela ideia; outras ainda vislumbraram, de imediato, alguma trama do capital internacional e a volta do autoritarismo dos “anos de chumbo”. (DOMINGOS SOBRINHO, 2007, p.1-2).

Diante do estabelecido no decreto, a comunidade da Rede Federal propôs, de modo incipiente e desarticulado, algumas mudanças no projeto, mas acabou por admitir a nova institucionalidade imposta pelo MEC como o modelo mais adequado para os Cefets. Em dezembro de 2007, quando o MEC publicou a Chamada n.2/2007 para que os Cefets enviassem os projetos para sua efetiva transformação em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, apenas dois Cefets não enviaram propostas e mantiveram o propósito de se tornarem Universidades Tecnológicas: o Cefet/MG e o Cefet/RJ.

Diante do exposto, a transformação dos Cefets em Institutos Federais, em contraposição às Universidades Tecnológicas, pode ser compreendida, em um sentido, como uma ação que traduz a visão estratégica do governo da época quanto ao lugar a ser ocupado pela EPT no projeto de nação desenvolvido naquele momento.

A ideia da criação dessas novas instituições surgiu no bojo do segundo mandato do presidente Lula, o qual, dentre outros aspectos, será marcado pela determinação do presidente em assegurar à educação e, particularmente, à educação tecnológica um lugar privilegiado nas políticas do seu governo. [...] Ao romper com o projeto do governo Fernando Henrique Cardoso para a Educação Profissional e Tecnológica, o governo Lula o fez reconhecendo a importância da mesma para um desenvolvimento nacional soberano, sustentável e inclusivo, conforme prega o discurso oficial. A reflexão sobre essa nova institucionalidade não pode prescindir, portanto, de inseri-la no âmbito de um projeto político que está sendo proposto à sociedade como alternativa de desenvolvimento e construção republicana. (PACHECO; DOMINGOS SOBRINHO; PEREIRA, 2010, p.4).

Em outro sentido, entretanto, com a Lei n.11.892/2008, o governo optou por uma solução global para a crise de identidade instalada nos Cefets: instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os 38 Institutos Federais de uma só vez. O distanciamento da comunidade interna na formulação da política pública dos Institutos Federais não produziu, como no caso da Reforma da EPT na década de 1990, uma reação ao projeto dos IFs; de certa forma, a nova institucionalidade acenava com alguma estabilidade para a Rede Federal já que atendia tanto os grandes Cefets quanto os menores, dando a todos a possibilidade simbólica de se desenvolver; preservava a identidade histórica como instituição de educação profissional e, fundamental, elevava o *status* das instituições, equiparando-as às universidades, no que diz respeito ao ensino superior e à pesquisa. Esse fato tranquilizou boa parte da comunidade, em especial aquela fração envolvida com a pesquisa, que vislumbrou um lócus mais adequado para o desenvolvimento de suas atividades.

O PAPEL E O LUGAR DA PESQUISA NOS INSTITUTOS FEDERAIS: CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel e o lugar que a pesquisa deveria assumir no âmbito dos Institutos Federais tornam seus objetivos diferentes dos apresentados pelas universidades, inclusive a Universidade Tecnológica. Analisando a Lei n.11.892/2008, que criou os Institutos Federais, observa-se que as atividades de pesquisa deveriam estar, prioritariamente, associadas ao desenvolvimento local e regional do empreendedorismo, do cooperativismo, da produção cultural, da criação, geração e transferência de tecnologias sociais, da obtenção de soluções tecnológicas para demandas regionais e da oferta de pós-graduação *stricto sensu* para fortalecer as bases em educação, ciência e tecnologia e promover a inovação tecnológica. Além disso, a relação da pesquisa com o ensino e a extensão faz surgir outros elementos, como a difusão dos conhecimentos científicos e tecnológicos, o mapeamento das potencialidades locais, a aderência aos Arranjos Produtivos Locais (APLs),

o estímulo a processos educativos que levem à geração de emprego e renda e à formação de especialistas em diversas áreas de conhecimento.

A referida lei carece de regulamentação e normatização para se tornar um instrumento jurídico efetivo. Quando analisados os textos complementares a ela — documentos oficiais, decretos e políticas institucionais —, que estão modelando e operacionalizando o funcionamento dos IFs, observa-se que nenhum deles aprofunda a discussão sobre as políticas, as diretrizes, os financiamentos e os atores preferenciais para o desenvolvimento das atividades de pesquisa, de modo que elas pudessem contribuir para o cumprimento dos objetivos ligados à missão institucional de desenvolvimento local e regional com inclusão social.

Como atualmente não há uma diretriz específica para o desenvolvimento das atividades de pesquisa na Rede Federal, um padrão implícito e já em uso é adotado na implementação da política da área. Nesse caso, a matriz tácita é a mesma utilizada pelas universidades públicas brasileiras, baseada atualmente no inovacionismo (DAGNINO; NOVAES, 2005; DAGNINO; DIAS, 2006). Como visto aqui, a comunidade epistêmica da Rede Federal, por força de sua socialização com o *ethos* da comunidade científica das universidades, constitui-se no componente fundamental para reprodução do modelo político-cognitivo adotado por essas instituições e mantém-se anexada a elas, compartilhando crenças, valores, interesses e objetivos, que nem sempre coincidem com suas demandas próprias.

O padrão de pesquisa existente no Brasil, assemelhado ao modelo implementado pelos países desenvolvidos, possui baixa sintonia com o desenvolvimento local e a inclusão social, o que afasta os Institutos Federais de sua missão institucional. Constata-se, então, que a comunidade de pesquisa acumula pouca reflexão sobre o seu papel em um projeto nacional para a Rede Federal e adota o padrão de pesquisa das universidades como o único disponível e possível de ser emulado no país. Esta opção é descolada de um debate sobre as diferenças entre as trajetórias, as identidades e as institucionalidades dos Institutos Federais em relação às Universidades. Sendo assim, uma tarefa que se impõe à Rede Federal é adequar a sua agenda de pesquisa ao papel e ao lugar que ela deseja ocupar no cenário do desenvolvimento científico brasileiro.

Por fim, avalia-se que a conformação histórica e política sofrida pela Rede Federal no século xx impulsionou, por fatores exógenos e endógenos, as atividades de pesquisa e lhes conferiu um papel determinante na história futura dessa Rede. A premissa assumida aqui é a de que a trajetória seguida pela pesquisa condicionará efetivamente o caminho institucional da Rede Federal. Por essa razão, este estudo não advoga a priorização de uma única trajetória de pesquisa para a Rede Federal. Ao contrário, defende a possibilidade de trajetórias múltiplas, respeitando a realidade institucional, que possui múltiplos contextos e a ação conjunta de múltiplos atores. Contudo, por argumentos de coerência entre a missão institucional e a atuação da Rede Federal, não é possível deixar de destacar que uma trajetória de pesquisa voltada para o desenvolvimento social deveria ser privilegiada no interior dos Institutos Federais. Não apenas pelo argumento da coerência institucional, mas também pela necessidade da sociedade brasileira por soluções científicas e tecnológicas que superem os problemas que afligem a maior parte dos cidadãos nos diferentes locais do país.

REFERÊNCIAS

AMORIN, Mário Lopes. A formação de professores do ensino industrial é uma necessidade que não pode ser adiada: o boletim da CBAI como difusor da ideologia desenvolvimentista. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2006, Goiânia. *Anais...* Goiânia: Sociedade Brasileira da História da Educação: PUC/GO, 2006.

BRASIL. Constituição (1937). *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 9 abr. 2014.

_____. Decreto n.7.566, de 23 de setembro de 1909. Rio de Janeiro, 1909. Disponível em: <portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2014.

_____. Decreto n.53.041, de 28 de novembro de 1963. Atribui ao Grupo de Trabalho de Expansão do Ensino Industrial os serviços técnicos que vem

sendo realizados, pela Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 dez. 1963. Seção 1, p.10.224.

_____. Decreto n.2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Seção 1, p.7760.

_____. Decreto n.2.406, de 27 de novembro de 1997. Regulamenta a Lei n.8.948, de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 nov. 1997. Seção 1, p.27937.

_____. Decreto n.6.095, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Seção 1, p.6.

_____. Decreto-Lei n.4.127, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da Rede Federal de estabelecimentos de ensino industrial. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 27 fev. 1942. Seção 1, p.2957.

_____. Lei n.3.552, de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 17 fev. 1959. Seção 1, p.3009.

_____. Lei n.4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Seção 1, p.11429.

_____. Lei n.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. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 4 jul. 1978. p.10.233.

BRASIL. Lei n.7.863, de 31 de outubro de 1989. Dispõe sobre a transformação da Escola Técnica Federal do Maranhão em Centro Federal de Educação Tecnológica. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 1º nov. 1989. Seção 1, p.19777.

_____. Lei n.8.711, de 28 de setembro de 1993. Dispõe sobre a transformação da Escola Técnica Federal da Bahia em Centro Federal de Educação Tecnológica e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 set. 1993. Seção 1, p.14533.

_____. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei n.11.184, de 7 de outubro de 2005. Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 out. 2005. Seção 1, p.1.

_____. Lei n.11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Seção 1, p.1.

_____. Projeto de Lei n.7.200, de 12 de junho de 2006. Estabelece normas gerais da educação superior, regula a educação superior no sistema federal de ensino, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=327390>>. Acesso em: 9 abr. 2014.

_____. Ministério da Educação. Ministério do Orçamento, Planejamento e Gestão. *Exposição de Motivos Interministerial n.62*. Brasília: MEC: MPOG, 2004.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria n.1.236, de 30 de novembro de 1994. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 1º dez. 1994. Seção 1, p.18288.

DAGNINO, Renato P.; DIAS, Rafael. Sessenta anos do Relatório Science: the Endless Frontier. In: JORNADAS LATINOAMERICANAS DE ESTUDIOS SOCIALES DE LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA – ESOCITE, 6., 2006, Bogotá. *Anales...* Bogotá, 2006. p.1–15.

DAGNINO, Renato P.; NOVAES, Henrique T. A adequação sócio-técnica como insumo para a recuperação dos Institutos Públicos de Pesquisa. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA NA AMÉRICA LATINA, 2., 2005, Campinas. *Anais...* Campinas: Unicamp, 2005. p.1–15.

DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. *Universidade Tecnológica ou Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia?* Brasília: Setec/MEC, 2007.

FALCÃO, Luciane Quintanilha; CUNHA, Luiz Antônio. Ideologia, Política e Educação: a CBAI (1946/1962). *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v.4, n.7, p.148–173, jan. 2009.

IGNÁCIO, Paulo César de Souza. Do modelo agrário-exportador ao capitalismo urbano industrial: as políticas de formação da força de trabalho no âmbito da educação escolar no Brasil entre 1930 e 1945. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, número especial, p.131–153, ago. 2010.

KUENZE, Nádia Cuiabano. Primeira política nacional de educação profissional do regime republicano: propósitos e resultado de sua implantação no Brasil e em Mato Grosso. In: SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS, 2., 2005, Cascavel. *Anais...* Cascavel: Unioeste, 2005.

LIMA FILHO, Domingos Leite. *A reforma da educação profissional nos anos 90*. Florianópolis: UFSC, 2002.

LIMA FILHO, Domingos Leite; TAVARES, Adilson Gil. (Org.). *Universidade tecnológica: concepções, limites e possibilidades*. Curitiba: Progressiva, 2006.

MATOS, Eloiza A. Silva Ávila de. O Programa “Aliança para o Progresso”: o discurso civilizador na imprensa e a educação profissional no Paraná – Brasil. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR, 11., 2008, Buenos Aires. *Anais...* Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2008. p.359–367.

MOLL, Jaqueline; SEVEGNANI, Palmira (Org.). *Educação superior em debate: universidade e mundo do trabalho*. Brasília: INEP, 2006. v.3.

MOTA, Luzia Matos. *A pesquisa na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: uma análise da política pública*. 2013. 306 f. Tese (Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar de Difusão do Conhecimento) – UFBA, Salvador, 2013.

PACHECO, Eliezer Moreira; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. *Linhas Críticas*, Brasília, v.16, n.30, p.1–21, jan./jul. 2010.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. *A Rede Federal de Educação Tecnológica e o desenvolvimento local*. 2003. 122 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento Regional e Gestão de Cidades) – Universidade Cândido Mendes, Campos dos Goytacazes, 2003.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. Os Centros Federais de Educação Tecnológica: de reflexo do desenvolvimento brasileiro a copartícipe do desenvolvimento local. In: MOLL, Jaqueline; SEVEGNANI, Palmira. *Universidade e o mundo do trabalho*. Brasília: INEP/MEC, 2006. p.178–190.

SCHWARTZMAN, Simon. *Um espaço para a ciência: formação da comunidade científica no Brasil*. 2.ed. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2001.

SILVA, Nanci S. Universidade Tecnológica: uma alternativa. In: LIMA FILHO, Domingos Leite; TAVARES, Adilson Gil (Org.). *Universidade Tecnológica: concepções, limites e possibilidades*. Curitiba: Progressiva, 2006. Cap.1, p.61–80.

TAVARES, Maria da Conceição. *Da substituição de importações ao capitalismo financeiro: ensaios sobre economia brasileira*. 9.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TREVISAN, Nilo Fortes. Universidade Tecnológica: a evolução ou o fim da Escola Técnica? In: LIMA FILHO, Domingos Leite; TAVARES, Adilson Gil (Org.). *Universidade Tecnológica: concepções, limites e possibilidades*. Curitiba: Progressiva, 2006. p.81–85.

De Cefet a IF: reconfiguração institucional e ensino na Rede Federal e no IFG (2000–2012)

DANIELLA DE SOUZA BEZERRA
FLÁVIA PEREIRA MACHADO
WALMIR BARBOSA

O presente texto tem como objeto as transformações em curso na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT) e no Instituto Federal de Goiás (IFG), bem como seus desdobramentos no âmbito do ensino, no decorrer dos anos 2000, utilizando como recurso de pesquisa fontes bibliográficas e entrevistas realizadas com servidores docentes e técnico-administrativos do IFG, aposentados e ativos. Adotaram-se, nesse sentido, três premissas teórico-metodológicas. Primeiramente, uma contextualização histórica tendo em vista a identificação dos condicionamentos histórico-estruturais, processos e dinâmicas que informam os processos sociais em curso. Em segundo lugar, a abordagem da educação profissional e tecnológica (EPT), no tempo presente, como espaço em que ocorre a disputa de projetos societários decorrentes de uma sociedade dividida em classes, frações de classes e grupos sociais. Por fim, a observação da EPT como campo de materialização de pedagogia(s) de hegemonia ou de contra-hegemonia¹.

¹ Pode-se compreender como tal a afirmação de pensamentos e práticas de sentido ético-político, voltados para a sedimentação de concepções políticas e ideológicas, produzidos e reproduzidos no âmbito da sociedade civil, tendo em vista a configuração de um consenso social em torno da classe burguesa (hegemonia) ou da “classe que vive do trabalho” (contra-hegemonia).

Saliente-se ainda que a trajetória histórica da EPT foi marcada, entre outros aspectos, pela orientação aos “desvalidos”, pela instrumentalização em favor do crescimento econômico e pela reprodução do dualismo, aligeiramento e tecnicismo educacional. Tais características foram historicamente repostas/renovadas sob uma lógica restauracionista.

CONTEXTO HISTÓRICO-ESTRUTURAL DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA DOS ANOS 1990 AOS ANOS 2000

As transformações vivenciadas pela educação brasileira, nela incluída a EPT, dos anos 1990 aos anos 2000, devem ser situadas no contexto que as sobredeterminou. Para os propósitos deste texto foram destacados condições socioeconômicas e ideológicas.

A transição e a consolidação do “padrão flexível-neoliberal de reprodução do capital”² nos países de desenvolvimento capitalista central e periférico, o fim da Guerra Fria e a reabsorção das sociedades do “socialismo real” do Leste Europeu no capitalismo internacional permitiram a conformação, em nível ideológico, de um sentido de afirmação definitiva da ordem social capitalista e burguesa e de fim da história. Tais aspectos, entre outros, redundaram no capitalismo globalizado triunfante do final do século XX e início do século XXI (HARVEY, 2002).

No Brasil, o processo de transição e consolidação teve início no final dos anos 1980, se acelerou nos anos 1990 e se confirmou nos anos 2000. Esse processo foi capaz de determinar as crises do modelo socioeconômico desenvolvimentista e do padrão de financiamento dependente-associado e a instalação do modelo socioeconômico liberal exportador, apoiado na especialização produtiva e no padrão de financiamento

² Esse “padrão” é marcado por aspectos como a consolidação da matriz tecnológica microeletrônica, a flexibilização das relações de trabalho e das políticas sociais, a privatização de empresas estatais, a liberalização dos fluxos internacionais de mercadorias, serviços e capitais e a desregulamentação da economia (HARVEY, 2002).

subordinado-integrado.³ Assim, ocorreu a integração das estruturas socioeconômicas do país ao “padrão flexível-neoliberal” e ao capitalismo globalizado.

Os novos modelo socioeconômico e padrão de financiamento acarretaram a flexibilização das relações capital-trabalho e a restrição de direitos dos trabalhadores, concorrendo para a ressubordinação do trabalho ao capital; a reconfiguração da correlação de forças entre as frações do capital no âmbito do bloco no poder, com a afirmação da hegemonia do capital financeiro (nacional e internacional) e do capital industrial que se financeirizou organicamente; a inserção econômica internacional, realizada de forma passiva, com forte dependência financeira e tecnológica externa, concentrada na exportação de matérias-primas minerais e agropecuárias e de manufaturados intensivos no uso de matérias-primas; a redefinição da estrutura e funcionamento do Estado mediante privatização de suas empresas, desregulamentação da economia e redução de sua capacidade para estabelecer uma política econômica soberana e conduzir políticas sociais universalistas; e a reestruturação do sistema financeiro por meio de sua concentração, privatização e desnacionalização (FILGUEIRAS; GONÇALVES, 2007).

No contexto dessas mudanças, teve curso um processo de recomposição, consolidação e aprofundamento da hegemonia burguesa no país. O projeto político-ideológico que dá direcionalidade a esse processo apresenta-se como alternativo aos projetos político-ideológicos socialista e neoliberal, ora de centro-direita, tendo o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) à frente, ora de centro-esquerda, com o Partido dos Trabalhadores (PT) assumindo esse papel.

³ No padrão de financiamento subordinado-integrado, diferentemente do associado-dependente, foram rompidas margens de independência econômica relativa do país em face do capital internacional. Configuraram-se, por exemplo, a livre entrada de empresas e de capital financeiro, a indiferenciação de tratamento entre empresas nacionais e internacionais e a restrição de políticas econômicas soberanas.

Tal processo apoia-se, entre outros discursos e iniciativas político-ideológicas práticas, na santificação das noções político-jurídicas liberais de cidadania; na defesa do reaparelhamento do Estado e de suas políticas públicas; na arte de governar diluindo conflitos e construindo a união de todos os brasileiros; na criação de formas de organização e mobilização sociais voltadas para o assistencialismo e a solidariedade social; na condução de políticas, programas e ações voltadas para dirimir a extrema pobreza e no estímulo da parceria público-privada. Isso se viabiliza com a afirmação de pedagogia(s) para a hegemonia, reproduzida(s) por meio da parafernália midiática voltada para estimular o individualismo, o consumismo e o hedonismo, da despolitização classista e repolitização economicista das organizações políticas vinculadas ao mundo do trabalho (sindicatos, centrais sindicais, partidos políticos) e da reafirmação de teologias fundadas na caridade e/ou na prosperidade nas instituições religiosas (NEVES, 2005).

As políticas para a educação brasileira e as reformas da EPT, que tiveram início nos anos 1990 e foram consolidadas nos anos 2000, devem ser consideradas, portanto, no âmbito das transformações tecnológicas e organizacionais do trabalho então em curso. Nesse contexto, sobressaíam aspectos como a reestruturação produtiva e a flexibilização da produção e das ocupações, a multifuncionalidade e a polivalência requeridas dos trabalhadores, a valorização dos saberes não ligados ao trabalho prescrito ou ao conhecimento formalizado e a recomposição de cadeias produtivas nacionais por meio da terceirização e da afirmação da hegemonia burguesa (HARVEY, 2002; FRIGOTTO, CIAVATTA; RAMOS, 2005; NEVES, 2005).

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA SOB O PADRÃO FLEXÍVEL-NEOLIBERAL NOS ANOS 2000

Os anos 1990 foram marcados por lutas entre servidores públicos federais e o governo federal contra as políticas de achatamento salarial e de precarização dos serviços públicos, sobretudo da educação. Durante o

governo de Fernando Collor (1990–1992) e o de Fernando Henrique Cardoso (1995–2002), direcionados pelas orientações flexível-neoliberais emanadas do Consenso de Washington ⁴, os embates foram ainda mais intensos.

Nesse contexto, tendeu a ocorrer uma percepção, por parte dos servidores públicos, de que o PT e as recorrentes candidaturas para a Presidência da República de Luiz Inácio Lula da Silva representariam uma contraposição ao projeto/processo de reconfiguração flexível-neoliberal dos serviços públicos, em geral, e da educação brasileira, em particular, nela incluída a EPT — reconfiguração que compunha a inserção do país no capitalismo globalizado mediante a integração liberal periférica.

A vitória da candidatura de Lula à Presidência da República em 2002 gerou a expectativa de que os anos 2000 pudessem marcar uma ruptura com as políticas sociais (e educacionais) em curso. Todavia, nos governos Lula (2003–2010) e Dilma Rousseff (2011–2014) foi preservado em essência o referido projeto/processo, ainda que incorporando modificações de amplitude. Para os propósitos deste texto, fazem-se necessárias uma exposição panorâmica da reconfiguração flexível-neoliberal no campo da educação e também uma análise dessa reconfiguração como plano societário que sedimenta pedagogia(s) para a hegemonia.

Quanto à educação básica, houve uma mudança na forma de seu financiamento. Primeiramente, substituiu-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do ensino fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef),⁵

4 Trata-se de um conjunto de medidas político-econômicas elaboradas por economistas e técnicos de instituições financeiras internacionais situadas em Washington, em 1989, tendo em vista nortear ajuntamentos macroeconômicos dos países de desenvolvimento capitalista periférico. O Consenso de Washington orientou as políticas econômicas de ajuste fiscal e de liberalização da economia que o FMI patrocinou a partir de 1990.

5 O Fundef foi instituído pela Emenda Constitucional n.14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto n.2.264, de junho de 1997. Esse fundo foi implantado nacionalmente em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao ensino fundamental, e foi substituído em 2006 pelo Fundeb.

que financiava apenas o ensino fundamental, pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb),⁶ que, embora preservasse as linhas estruturais de financiamento do fundo anterior, passou a financiar toda a educação básica (o ensino fundamental, o ensino médio, a educação profissional integrada ao ensino médio, a educação de jovens e adultos e a educação especial para indígenas e quilombolas), bem como incluiu a educação infantil (creches e pré-escola). Em segundo lugar, elevou-se de 15% para 20% a contribuição dos estados e municípios e estabeleceu-se um dispositivo legal que impedia o governo federal de utilizar o salário-educação para suprir a sua parte na composição do Fundeb. A ampliação do volume de recursos do Fundeb em R\$ 4 bilhões permitiu, numa comparação com o Fundef, atender um maior número de alunos, o que não proporcionou, no entanto, uma inflexão qualitativa na educação básica, uma vez que as condições materiais se mantiveram as mesmas.⁷

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em abril de 2007, representou outro marco da intervenção do governo Lula na educação básica. Reproduzindo características presentes nos planos plurianuais, como uma reunião de programas, projetos e ações justapostos sem integração, contando basicamente com os recursos do Fundeb, cuja ampliação foi anulada em seus efeitos qualitativos em razão do aumento do número de alunos assistidos pela educação básica, o PDE focou a elevação da qualidade por meio desta tríade: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a Provinha Brasil e o Piso do Magistério.⁸

6 O Fundeb foi criado pela Emenda Constitucional n.53/2006 e regulamentado pela Lei n.11.494/2007 e pelo Decreto n.6.253/2007, em substituição ao Fundef.

7 Condições materiais marcadas por escolas precarizadas e/ou sem instalações e equipamentos modernos e por professores sob o regime de hora-aula, com carga horária de trabalho excessiva, turmas numerosas e salários baixos.

8 Articulado a essa tríade, seria implementado o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

A introdução de temas transversais na reestruturação curricular da educação básica e a criação dos programas de responsabilidade empresarial voltados para a melhoria da escola pública assumem um sentido emblemático no contexto das transformações em curso na educação básica (e profissional). Concorrem, de um lado, para a obtenção de condições de formação de um trabalhador mais qualificado, polivalente e flexível, nos níveis de ensino médio, técnico e superior (graduação e pós-graduação) e, de outro, para que esse trabalhador alcance uma orientação ético-política fundada em aspectos como os preceitos liberais de cidadania, a cultura colaborativo-competitiva e o empreendedorismo.

Quanto à educação profissional, houve, no governo Lula, a revogação do Decreto n.2.208/1997 por meio do Decreto n.5.154/2004, que permitiu, assim, a retomada da integração entre o ensino médio regular e o ensino técnico. Esse novo decreto, no entanto, apenas ampliou a flexibilização da educação profissional na medida em que preservou as modalidades de oferta concomitante e subsequente.⁹

Tiveram curso também a articulação entre as áreas de educação, trabalho e emprego e de educação, ciência e tecnologia; a introdução do conceito de “itinerário formativo”,¹⁰ mediante o estabelecimento de eixos tecnológicos de atuação; a articulação preferencial da educação profissional com o ensino médio e dos cursos de jovens e adultos com a

9 Compreendemos que se consolidaram uma concepção e uma política de formação profissional flexível, isto é, uma profissionalização cuja operacionalização aconteceria de forma descentralizada, transigente na definição dos conteúdos da formação e no atendimento da demanda de empregadores e empregados, ofertando cursos em sintonia com as realidades socioculturais e econômicas das regiões e localidades. Saliente-se que essa formação assumiu uma dimensão paradigmática na criação dos IFs, como estruturas multicâmpus, com a finalidade de atuar em todas as modalidades e níveis de ensino, fazendo convergir o ensino, a pesquisa e a extensão, integrados aos contextos locais e regionais, e protagonizando o desenvolvimento desses contextos, com professores cujas carreiras abrangem a educação básica, técnica e tecnológica.

10 “Itinerário formativo” pode ser definido como o conjunto das etapas da organização da educação profissional em uma determinada área.

educação profissional;¹¹ e a integração vertical entre a formação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação tecnológica de graduação. Foram avanços que permitiram a reorganização do ensino técnico segundo uma concepção pedagógica que magnificava a educação inclusiva, ampliava as possibilidades de condução da educação continuada e contemplava uma formação mais abrangente em termos de domínio de conhecimentos e domínios técnico-profissionais. Todavia, a educação profissional orientou-se em limites estritos por não ter sido adotada em sua formulação uma perspectiva de educação politécnica.¹² Além disso, os recursos orçamentários

11 Foi criado o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), cujo objetivo era assegurar a formação plena de sujeitos excluídos dos sistemas de ensino. Esse programa assumiu importância no âmbito do projeto/processo de reconfiguração flexível-neoliberal da educação brasileira no que tange ao acesso de jovens e adultos ao ensino e à formação. Em primeiro lugar, quanto ao atendimento das demandas por mão de obra qualificada, o Proeja proporcionou a oferta direcionada de cursos para setores de atividade econômica em transformação nos setores primário, secundário e terciário. Em segundo lugar, os cursos deveriam ser concebidos em eixos tecnológicos e de formação profissional mais estritos e delimitados, voltados para “nichos de demanda” presentes em determinadas localidades, atividades econômicas ou segmentos profissionais (a exemplo das ditas “reciclagens” e reformação profissional). Em terceiro lugar, o Proeja poderia viabilizar projetos de cursos oferecidos por um grande universo de instituições, segundo uma multiplicidade de formas de articulação entre a formação básica e a formação profissional.

12 O conceito de “educação politécnica” surgiu com Karl Marx em meados do século XIX, no contexto da crítica às relações sociais capitalistas burguesas. Segundo Marx, essa modalidade de educação teria de articular educação intelectual, educação corporal e educação tecnológica — sendo esta última compreendida como aquela que acolhe os princípios gerais e de caráter científico do processo de produção na formação de crianças e adolescentes. Daí a necessidade, para a sua consecução, sob o ponto de vista dos indivíduos e movimentos sociais comprometidos com essa “educação”: da conquista da educação pública, gratuita, obrigatória e única para todos, de modo a superar o monopólio que a burguesia exerce sobre a cultura e o conhecimento; da articulação da educação (intelectual, corporal e tecnológica) com a produção material, tendo em vista superar o hiato entre trabalho manual (execução, técnica) e trabalho intelectual (concepção, ciência) e proporcionar aos trabalhadores a compreensão integral do processo produtivo; da formação omnilateral (integral) da personalidade dos indivíduos, com o objetivo de assegurar que todos sejam capazes de produzir e reproduzir ciência, arte e técnica; e da integração da escola com a sociedade, para superar a estranhamento entre as práticas educativas e as demais práticas sociais (RODRIGUES, 2009).

destinados pelos estados e municípios à modalidade não foram suficientes para assegurar condições materiais adequadas ao seu desenvolvimento, o que comprometeu a perspectiva de uma formação completa e unitária. Assim, a educação profissional com elevada qualidade, ainda que não tenha alcançado a condição politécnica, encontrou-se, em grande medida, restrita às instituições que compõem a Rede Federal.

A instalação de aproximadamente 214 novas escolas, transformadas em câmpus com a criação dos IFs no governo Lula, e a previsão de implantação de aproximadamente 120 novos câmpus nessas instituições, ao final do governo Dilma, foram as maiores realizações desses governos no âmbito da EPT. Também foi criada a Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil), voltada para ampliar a oferta de vagas públicas de cursos técnicos, por meio da utilização da modalidade de educação a distância, para atender jovens residentes nas periferias dos grandes centros urbanos e nas regiões isoladas.¹³

Por fim, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), sancionado no dia 26 de outubro de 2011, pela presidenta Dilma, representou um retrocesso em relação à própria flexibilização da educação técnica e profissional preservada e ampliada pelo Decreto n.5.154/2004. Isso porque, entre outros processos, reproduz de modo massificado a formação profissional aligeirada e apartada da elevação de escolaridade, converte-se em um dos principais instrumentos de transferência de recursos públicos para instituições privadas de ensino e realimenta e amplifica a lógica mercantil do trabalho docente na Rede Federal. De fato, o Pronatec retoma e estende programas governamentais precedentes, a exemplo do Planfor¹⁴ do governo Fernando Henrique.

13 Podem-se ainda mencionar, como parte integrante das políticas petistas para a educação profissional, o Programa Escola de Fábrica, com a oferta de educação profissional no espaço de trabalho, e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), com a perspectiva de contribuir para a vinculação de jovens carentes aos ambientes de trabalho.

14 O Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor) foi implementado em todo o país a partir de 1996, por meio do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). Os recursos do Planfor eram assegurados mediante o Fundo de Amparo do Trabalhador (FAT).

Quanto ao ensino superior, criou-se o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), com o objetivo de avaliar instituições e cursos e o desempenho dos estudantes do nível superior, com gestão sob a responsabilidade da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior, criada no âmbito do MEC, em 2004. Como parte do processo de avaliação da educação superior também foi instituído o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), em substituição ao “Provão”, criado pelo governo Fernando Henrique. Também implantou-se o Programa Universidade para Todos (ProUni),¹⁵ em 2005, na forma de concessão de bolsas de estudo para que estudantes sem diploma de nível superior pudessem se graduar em instituições privadas de ensino superior.¹⁶

Há novidade nos governos Lula e Dilma na expansão das instituições públicas de ensino superior por meio da criação de novas universidades federais e da ampliação e modernização das instalações daquelas existentes; da reconfiguração dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) em 38 Institutos Federais (IFs); do aumento expansão do número de câmpus e da configuração de uma nova Instituição de Ensino Superior (IES)

15 A Lei n.11.096, de 13 de janeiro de 2005, instituiu três modalidades de bolsa: integral, concedida a candidatos com renda familiar mensal *per capita*, limitada a um salário mínimo e meio; e parciais de 50% e de 25%, destinadas a candidatos com renda familiar *per capita* de até três salários mínimos. Para se inscrever no ProUni, o candidato deve ter cursado o ensino médio completo em escola pública ou em instituição privada como bolsista integral, ou ser portador de deficiência, ou ainda ser professor da rede pública de ensino. As instituições de ensino privadas que aderem ao ProUni por meio da oferta de vagas ficam isentas do Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas, da Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, da Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social e da Contribuição para o Programa de Integração Social.

16 O ProUni proporcionou um gigantesco processo de capitalização das instituições privadas de ensino superior por meio de isenção fiscal por parte do Estado. Assim, era assegurada a continuidade de uma das diretrizes básicas dos governos precedentes, sobretudo do governo Fernando Henrique, qual seja, a ampliação da participação das instituições privadas de ensino superior na oferta de vagas, para reduzir o déficit de jovens sem graduação.

na forma de Universidade Tecnológica.¹⁷ Tais processos determinaram o crescimento, em termos absolutos, da oferta de vagas por parte das instituições públicas de ensino superior, embora, em termos relativos, tenha ocorrido exatamente o contrário.

Essas transformações submetem o ensino superior às diretrizes dos organismos internacionais; reforçam o empresariamento desse ensino; reorganizam e reconfiguram suas instituições segundo a lógica gerencial flexível-neoliberal e induzem ao produtivismo acadêmico; estimulam o privatismo por meio de um infundável sistema de bolsas, cursos pagos, assessorias e consultorias; aprofundam o dualismo entre instituições universitárias e demais instituições de ensino superior; tornam a democratização do acesso ao ensino superior política compensatória das desigualdades histórico-estruturais e as reatualizam por meio da consequente heterogeneidade qualitativa da formação dos graduados e pós-graduados (LIMA, 2011). Nesse âmbito, observa-se também “o desenvolvimento de práticas pedagógicas destinadas a reforçar [...] elementos de conformação técnica e ético-política da nova cultura cívica” (NEVES, 2005, p.106).

Em resumo, além das continuidades apresentadas pelas políticas governamentais para a educação brasileira, nos governos Fernando Henrique, Lula e Dilma, deve-se apreender o papel estratégico que a reestruturação do aparelho escolar assumiu no atendimento das novas demandas técnicas do empresariado e na estruturação de uma formação ético-política naturalizadora das relações histórico-sociais vigentes.

O PROCESSO DE CRIAÇÃO DO IFG: LEGISLAÇÃO E RECONFIGURAÇÃO DAS IES NO BRASIL

A legislação voltada para organizar, regulamentar e normatizar a atuação das IES no país nos permite identificar a processualidade que

¹⁷ Em 2005, foi criada a primeira Universidade Tecnológica do país mediante a transformação do Cefet/PR em UTFPR.

norteou a reorganização do ensino superior e a reconfiguração de suas instituições. De antemão, deve-se reconhecer que tal legislação foi, ao mesmo tempo, o resultado jurídico-político de processos em andamento e uma modelagem institucional em dada perspectiva. Os marcos normativos distribuíram-se ao longo de três períodos — que, embora possam ser identificados, não configuraram características rigidamente delimitadas, pois são perpassados por normas de momentos anteriores e posteriores.

O período de estabelecimento dos alicerces do privatismo e do produtivismo se estendeu de 1988 a 1998. O primeiro marco normativo desse período foi a própria Constituição Federal de 1988, que, em seu art. 209, assegurou que “o ensino é livre à iniciativa privada”. Um dos últimos marcos foi a emenda constitucional n.19, de 4 de julho de 1998, que dispunha sobre a reforma administrativa, modificando também o inciso v do art. 206, e a proposta de emenda constitucional n.370, que pretendeu alterar o estatuto da autonomia universitária, deslocando-a para o nível infraconstitucional (LEHER; LOPES, 2008).

O período do aprofundamento da diferenciação das IES e de regulamentação do ensino a distância compreendeu os anos de 1996 a 2001. Os marcos normativos desse período foram a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) — Lei n.9.394/1996 e a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei n.10.172/2001, que consagrou o incentivo à diferenciação das instituições de ensino superior e à proliferação dos cursos a distância.

O período de normatização da atuação das IES foi marcado pela promulgação de um conjunto de leis, decretos e medidas provisórias, sobretudo a partir de 2004. A referida normatização envolveu disposições como as de avaliação prescritiva das instituições; de orientação das diretrizes curriculares dos cursos ofertados (envolvendo competências, empregabilidade etc.); de condução de projetos de inovação tecnológica; de incorporação de tecnologia de informática e comunicação nos processos de ensino; de organização da sociedade da informação/conhecimento e de

diversificação das reformas de custeio das IES públicas pela via do patrimonialismo.¹⁸ Esse período assumiu grande proeminência no processo de reestruturação das instituições públicas segundo a lógica flexível-neoliberal. Isso porque o processo de normatização consistia na reconfiguração dessas instituições, isto é, na implementação da lógica flexível-neoliberal em sua própria microestrutura e cultura institucional.

De fato, a legislação aprovada durante o governo Lula aprofundou o processo de reorganização das universidades e demais IES que estava em curso no país desde o governo Fernando Henrique, com atenção, sobretudo, na mercantilização, no privatismo, na expansão sem qualidade do ensino superior e no produtivismo acadêmico. Nesse processo, sobressaiu

18 Podem-se destacar nesse processo de normatização a Lei n.10.861/2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes); o Decreto n.5.205/2004, que regulamentou as parcerias entre as universidades federais e as fundações de direito privado, viabilizando a captação de recursos privados para financiar as atividades acadêmicas; a Lei n.10.973/2004, também chamada de lei de Inovação Tecnológica, que estabeleceu os parâmetros das parcerias entre as universidades públicas e as empresas; o Projeto de Lei n.3.627/2004, que instituiu o Sistema Especial de Reserva de Vagas; a Lei n.11.079/2004, que instituiu parâmetros para a condução de um vasto conjunto de atividades governamentais segundo a parceria público-privada; a Lei n.11.096/2005, que instituiu o Programa Universidade para Todos (ProUni), estabelecendo a ampliação de isenção fiscal para as instituições privadas de ensino superior; o Decreto n.5.154/2004, que reformulou alguns aspectos das diretrizes da educação profissional e tecnológica instituídas pelo governo Fernando Henrique Cardoso, assegurando a retomada da educação profissional integrada e preservando as modalidades subsequente e concomitante; os Decretos n.5.622/2005, que instituiu a Universidade Aberta do Brasil, e n.5.800/2006, que regulamentou a política de educação superior a distância; o Projeto de Lei n.7.200/2006, que tratou da Reforma da Educação Superior e se encontra no Congresso Nacional; o Decreto n.6.096/2007, que instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e o Banco de Professor Equivalente; a Lei n.11.487/2007, também chamada de Lei de Incentivo Fiscal à Pesquisa, que intensificou a subordinação da pesquisa e dos programas de pós-graduação à mercantilização da educação e do conhecimento; a Medida Provisória n.495/2010 e os Decretos n.7.232/2010, n.7.233/2010 e n.7.234/2010, que lançaram as bases da autonomia universitária; e a Medida Provisória n.520/2010, que autorizou a criação da Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (LIMA, 2011).

a ampliação do empresariamento da educação superior por meio de iniciativas como o aumento do número de IES privadas e a privatização interna das universidades públicas.¹⁹

Também se notabilizaram as parcerias público-privadas no ensino superior, com destaque para a criação do Programa Universidade para Todos (ProUni), mediante a concessão de isenção fiscal para as IES privadas em troca de “vagas públicas” ofertadas nessas instituições, e para o estabelecimento de parcerias entre as IES públicas e as empresas, assegurado pela Lei de Inovação Tecnológica. A chamada Lei de Incentivo Fiscal à Pesquisa também foi elaborada na perspectiva do aprofundamento das parcerias público-privadas.²⁰

Fortaleceram-se os contratos de gestão de tipo neoliberal, na forma de pactuação de metas, firmados por livre adesão entre cada instituição e o MEC, condicionando a ampliação de recursos à obtenção de determinados resultados. Cabe ressaltar que o quantitativo de recursos seria estipulado conforme a capacidade orçamentária e operacional consignada anualmente ao MEC, ficando submetido, assim, desde aos limites da Lei de Responsabilidade Fiscal até às exigências estabelecidas pela área econômica do governo conforme a meta de superávit primário no orçamento público federal do ano subsequente. Nesse âmbito,

19 Tiveram curso: a criação de cursos de especialização pagos, oferecidos por meio das fundações de direito privado; a criação de mestrados profissionais articulados a empresas na forma de cursos pagos, também ofertados por meio das fundações de direito privado; e a autorização de estabelecimento de parcerias entre universidades federais e empresas públicas e privadas, com vista à condução de consultorias e assessorias e ao desenvolvimento de concepção e prática de extensão universitária, como, por exemplo, a venda de cursos de curta duração.

20 Os projetos de pesquisa que eram concebidos nas universidades, aprovados pelos Ministérios da Educação, do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior e da Ciência e Tecnologia e coencampados pelas empresas, passavam a receber dessas empresas recursos que poderiam variar entre 17% e 85% do valor do projeto, de modo que a propriedade intelectual sobre os resultados era compartilhada com a fonte financiadora.

destaca-se o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).²¹

As leis, decretos e medidas provisórias, aprovadas durante o governo Lula, concorreram para conferir legitimidade e coesão social às reformas neoliberais estruturais (previdenciária, trabalhista etc.), sobretudo àquelas estritas à educação. A ponta de lança dessa legitimidade e coesão social atendeu, no campo da educação superior, por uma expressão: democratização do acesso. Um arranjo complexo, envolvendo ProUni, Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), ensino a distância, cursos de curta duração, cursos sequenciais, criação e expansão dos IFs,²²

21 O Reuni é paradigmático quanto à presença do conteúdo mercadológico e produtivista nas universidades públicas. De um lado, promove o aligeiramento da formação profissional (cursos de curta duração, cursos a distância etc.), a intensificação do trabalho docente (elevação da relação professor/aluno, ênfase nas atividades acadêmicas de graduação etc.) e a criação das condições para a transformação das universidades federais em “instituições de ensino terciário” por meio da ruptura da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. De outro, segmenta o corpo docente entre professores envolvidos com a graduação, frequentemente classificados como “improdutivos” pelos órgãos superiores da universidade, e professores envolvidos com os projetos de pesquisa e/ou extensão, tidos como “produtivos” pelos referidos órgãos, não raramente articulados em redes de interesse oligarquizadas, que, primariamente, são estruturadas em torno dos programas de pós-graduação, mas que extrapolam as instituições, estendendo-se nacionalmente. Pode-se enumerar, entre os objetivos do Reuni: aumentar o número de estudantes de graduação nas universidades federais; ampliar o número de alunos por professor em cada sala de aula em nível de graduação; diversificar as modalidades dos cursos de graduação (flexibilização dos currículos, educação a distância, criação dos cursos de curta duração e dos ciclos básico e profissional etc.); incentivar a criação de um novo sistema de títulos; elevar a taxa de conclusão dos cursos de graduação para 90% e estimular a mobilidade estudantil entre as IES.

22 Não é absolutamente trivial o lugar que os IFs devem ocupar nessa estruturação da educação superior no Brasil, que é compartilhada entre instituições internacionais, governo federal, empreendimentos de educação (IES privadas) e Sistema S e está marcada por processos como privatização direta e indireta do ensino superior, modelo de gestão produtivista imediatamente subordinado ao mercado, ruptura da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e mercantilização do conhecimento. Isso porque os IFs se configuram, entre outros aspectos, como o principal instrumento da interiorização do ensino superior, na medida em que atuam em rede, ofertam cursos em diversos níveis e modalidades e se voltam prioritariamente para a formação profissional e tecnológica em atendimento ao mercado.

oferta de cursos superiores de tecnologia e interiorização do ensino superior, permitiu reiterar a profunda heterogeneidade presente na divisão social da sociedade brasileira no próprio processo de acesso às IES públicas e privadas e aos cursos oferecidos por elas, também profundamente heterogêneos em termos de qualidade.

DOS CEFETS AOS IFs: RECONFIGURAÇÕES NAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

O projeto de transformação das ETFs em Cefets foi concretizado com a aprovação da Lei n.8.948/1994, que estabelecia uma série de condições para tanto; do Decreto n.2.208/1997, que determinou o desenvolvimento da educação profissional “em articulação” com o ensino médio, separando-o do ensino técnico, e abriu espaço para que as instituições ofertassem cursos superiores de tecnologia; do Decreto n.2.406/1997, que autorizou a transformação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais em Cefets, bem como permitiu que as “novas” instituições desenvolvessem pesquisa e promovessem extensão; da Lei n.9.649/1998, que instituiu o Sistema e o Conselho Nacional de Educação Tecnológica. Tais iniciativas culminariam na transformação de diversas Escolas Técnicas Federais (ETFs) e Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) em Cefets, por meio do Decreto de 22 de março de 1999, que possibilitou às “novas” instituições a atuação no ensino superior, com destaque para os cursos de formação de tecnólogos. No contexto dessa ampliação de função social, conservava-se e atualizava-se a estrutura dualista e segmentada da educação profissional, com consequências que comprometeriam a qualidade da oferta dessa modalidade de ensino.

O Decreto n.2.208/1997 foi acompanhado pela implementação do Programa de Reforma da Educação Profissional (Proep), mediante a Portaria MEC n.1.005/1997. A adesão à reforma ensejada por esse decreto era pré-requisito para o recebimento dos recursos do Proep. Segundo Gilda Guimarães (2013), na ETFG foi solicitada às coordenações de curso a elaboração de projetos de investimento e capacitação para que se fizesse

jus a esses recursos, o que redundava em trabalho intenso sob pressão. Esse desafio era acompanhado também pela necessidade de reformulação dos currículos para o ensino médio em separado do curso técnico, mediante a construção de um Projeto Pedagógico Institucional (PPI) específico.

A oferta do ensino médio propedêutico e dos cursos técnicos em separado não alterou, de acordo com o depoimento de Maria de Jesus (2013), o processo de recomposição do perfil socioeconômico e etário dos alunos da ETFG. Ressalte-se que essa recomposição implicava uma mudança na própria concepção da função social da educação profissional que permeou a EPT desde o final do século XIX: escola para os “desvalidos de fortuna” e regeneradora das “classes perigosas”. Evidencia-se, nesse momento, uma valoração da instituição de formação profissional por parte de segmentos das classes médias da sociedade, em razão ora da crescente perda de qualidade do ensino público nas esferas municipais e estaduais, ora da queda de poder econômico desses segmentos e da consequente restrição de acesso ao ensino médio ofertado por escolas privadas.²³

Identifica-se, assim, um momento de transformações intensas para a ETFG ao final dos anos 1990: a mudança na oferta do ensino médio e em seu público e a reestruturação da Instituição como Cefet/GO. Conforme indicamos anteriormente, tal reestruturação não aconteceu em função de reivindicações da comunidade escolar (GUIMARÃES, 2013), causando impacto justamente por lhe faltar um sentido mais coletivo. Segundo Gilda Guimarães (2013), um dos atrativos da formulação de cursos tecnológicos em algumas áreas advinha do interesse pelos recursos do Proep, que era acentuado ante a escassez de verbas destinadas às instituições federais.

23 Tal realidade confirma as impressões de Gilda Guimarães (2013) a respeito do alunado da ETFG–Cefet/GO, entre os anos de 1997 e 2006, período de vigência do Decreto n.2.208/1997. Segundo ela, era perceptível nesse período uma tendência, ainda presente na Instituição nos dias atuais, da busca pela formação em nível médio como via de ingresso às IES. À época, parte dos alunos frequentavam os cursos técnicos e, concomitantemente, o ensino médio. Também teria ocorrido, nesse contexto, o enfraquecimento da identificação da Instituição como modelo de ensino profissional e técnico.

A transformação das ETFs e EAFs em Cefets foi marcada pela falta de definição dos rumos que as instituições de formação profissional engendrariam a partir de então, conforme explicita o depoimento de Gilda Guimarães (2013), corroborado pela análise de Luciene Lima de Assis Pires (2006), segundo a qual a transformação das ETFs em Cefets implicou a perda de identidade das instituições em face de um processo marcado pelo dualismo estrutural.²⁴

No tocante à gestão do ensino no Cefet/GO, a passagem para os anos 2000 acentuou a tendência de fragmentação da atuação pedagógica. O planejamento, o acompanhamento e a avaliação do trabalho pedagógico ficaram sob a responsabilidade da Coordenação Técnico-Pedagógica (Cotepe). Segundo Maria de Jesus (2013), em virtude da reforma administrativa ocorrida na Instituição no início dos anos 2000, estabeleceu-se um novo organograma, mediante a criação de duas gerências tecnológicas: uma reunia as coordenações de curso da área industrial e a outra da área de infraestrutura. Então, a Cotepe foi dissolvida e sua equipe pedagógica foi distribuída entre as duas gerências.²⁵

As práticas de gestão permaneceram centralizadas e autoritárias, com a presença de conselhos acadêmicos incapazes de integrar a efetiva participação dos segmentos internos. A margem de atuação da Instituição continuou restrita em face do Estado, com a reposição da autonomia

24 Para Pires (2006), o processo de cefetização, a inserção dos Cefets no ensino superior e a expansão dos cursos de tecnologia contribuíram para um aumento significativo do número de vagas, matrículas e concluintes de nível superior no país. A expansão dos cursos superiores nos Cefets ocorreu paralela à redução na oferta do nível médio, o que desencadeou uma mudança na identidade dessas instituições, que passaram a buscar uma nova organicidade interna (escolas agrotécnicas ofertando cursos superiores; Cefet transformando-se em universidade ou universidade tecnológica; escola técnica e/ou agrotécnica se tornando Cefet).

25 Na avaliação de Maria de Jesus (2013), a mudança foi negativa, no sentido de que houve um distanciamento da equipe pedagógica em relação aos professores, aos alunos e aos demais agentes escolares. A própria mediação de conflitos entre alunos e professores, operada antes pela Cotepe, foi comprometida, já que as gerências acumularam muitas atribuições e sua atuação se tornou mais administrativa e burocrática.

institucional formal contraposta à subordinação institucional real, embora discursos de gestores e legislações realçassem o contrário.

A generalização da tecnologia microeletrônica e do método de gestão flexível com conseqüente demanda por elevação de escolaridade associada à formação profissional, a necessidade de diversos níveis de formação requeridos para um desenvolvimento regional e a demanda por formação de professores para a educação básica, de um lado, e, de outro, as expectativas reformadoras no âmbito do movimento da educação, abertas com a eleição de Lula para a Presidência da República, foram determinantes no processo de reorganização do sistema de EPT e reconfiguração da Rede Federal e de suas instituições nos anos 2000, sobretudo a partir de 2004.

Embora a maioria dos Cefets já oferecesse cursos superiores de tecnologia e de licenciatura, somente em 2004, eles foram elevados formalmente à condição de IES pelo Decreto n.5.225. No mesmo ano, foi suspenso o Decreto n.2.208/1997, por meio do Decreto n.5.154, de 23 de julho, que regulamentou os artigos 36, 39 e 41 da LDB, restabelecendo a possibilidade de oferta do ensino técnico integrado.²⁶

Em 29 de dezembro de 2008, o presidente Lula sancionou a Lei n.11.892, que criou 38 Institutos Federais, publicada no *Diário Oficial da União* no dia 30 de dezembro de 2008.²⁷ Essa lei instituiu a Rede Federal,

²⁶ Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a política de educação profissional implementada no decorrer dos oito anos de governo Lula acarretou avanços relevantes para a superação da dualidade estrutural entre ensino médio e ensino técnico ao favorecer uma educação integrada. Os autores, no entanto, caracterizam essa política como contraditória, porque ela fomentou programas focais e contingenciais que acabaram por direcionar à classe trabalhadora apenas ações residuais, como são os casos do Escola de Fábrica e, mais recentemente, do Pronatec. O grande foco do governo Lula foi o incentivo à educação tecnológica como correspondente ao novo padrão de acumulação do capital e de reordenação do mundo do trabalho.

²⁷ No início de 2008, a futura Rede Federal contava com 36 Escolas Agrotécnicas, 33 Cefets com suas 58 Unidades de Ensino Descentralizadas (Uneds), 32 Escolas Técnicas vinculadas a Universidades Federais, 1 Universidade Tecnológica Federal e 1 Escola Técnica Federal.

no âmbito do Sistema Federal de IES, vinculada ao Ministério da Educação.²⁸ Em termos formais, a função social das “novas” instituições foi mais uma vez ampliada, com as atribuições de oferecer educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades de ensino, promover a integração e a verticalização da educação profissional, desde a educação básica até a educação superior, e otimizar infraestrutura física, pessoal e recursos de gestão. Essas atribuições foram compostas de modo a constituir centros de excelência na oferta do ensino de Ciências da Natureza e de Matemática (Física, Química, Biologia, Matemática e afins), em geral, e de ciências aplicadas, em particular, bem como no apoio às redes públicas estaduais e municipais de ensino mediante a disponibilização de licenciaturas e de cursos de capacitação técnica e atualização dos docentes que integram essas redes. Também foi destacada a oferta de pós-graduação *lato e stricto sensu*, na modalidade profissional,²⁹ o que concorreria para a direcionalidade da formação de pós-graduados e de pesquisa e desenvolvimento tecnológico vinculados às demandas do empresariado e do mercado (PACHECO, 2011).

Os IFs expandiram-se por meio da estrutura multicâmpus, o que acarretou profundas mudanças em sua organização administrativa e acadêmica. A perspectiva, também em termos formais, era a de que os Institutos Federais se inserissem no desenvolvimento científico, tecnológico e socioeconômico do país, em especial pelas mediações possíveis e necessárias

28 A Rede Federal ficou constituída pelas seguintes instituições: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ) e de Minas Gerais (Cefet/MG), Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (Lei n.11.892/08, art. 1º).

29 Tem-se convívio com uma pressão da Capes no sentido de impedir e/ou restringir a oferta de pós-graduação *stricto sensu*, na modalidade acadêmica, nos IFs, de modo a impor o direcionamento dessas instituições para a pós-graduação diretamente vinculada à formação profissional e às demandas do mercado. Depreende-se que, para a Capes, o lócus da pós-graduação acadêmica seria as universidades. Portanto, está em curso uma espécie de divisão técnica da atuação em nível de pós-graduação no universo das IES, com uma função estrita aos IFs.

que esse desenvolvimento poderia assumir nos planos local e regional. A Lei n.11.892/2008 também evidencia a atuação nos níveis de pesquisa e de extensão por meio do estímulo à pesquisa aplicada; da promoção do empreendedorismo e do cooperativismo; da criação, desenvolvimento e transferência de tecnologias sociais; da produção e divulgação cultural; da consolidação e fortalecimento de arranjos produtivos, sociais e culturais, com base na identificação das potencialidades e vocações locais e regionais. Essas e outras atribuições estão compreendidas em uma noção ampla de atuação institucional (PACHECO, 2011).

A análise dos objetivos da Lei n.11.892/2008 demonstra que a criação da Rede Federal e dos IFs materializou expectativas dos setores produtivos e empresariais quanto à oferta de itinerários formativos diversificados, consistentes e aligeirados, baseados em competências e habilidades profissionais, e à geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas voltadas para a produção. As características que essa lei imprimiu aos IFs, em especial por meio de seu artigo 6º, mostram uma espécie de “convergência educacional”, presente na educação técnica e profissional, em relação a outras experiências de reengenharia político-institucional em curso em redes públicas federais e instituições de educação federais latino-americanas, que tem como uma de suas referências os *community colleges* norte-americanos. “Convergência” suscitada pelo protagonista oculto: o Banco Mundial.³⁰

A transformação dos IFs em IES que se reproduzem com custos inferiores aos das universidades; que oferecem cursos superiores de tecnologia de duração reduzida; que são flexíveis quanto à oferta e à interrupção de cursos, que se distribuem numa multiplicidade de contextos; que atuam

30 Conforme Otranto (2006, p.20), “Se analisarmos o documento do Banco Mundial, de 1994, veremos o incentivo à diversificação da educação superior, amparado na crítica ao modelo de ensino superior baseado nas universidades de pesquisa que, segundo o Banco, são muito caras e inadequadas às necessidades e recursos dos países mais pobres. [...] O documento do Banco Mundial de 1999, por sua vez, além de também destacar a necessidade de diversificação das instituições, defende que o sistema de educação superior dos países periféricos deve contar com poucas universidades de pesquisa, seguidas por universidades de formação profissional de quatro anos, institutos isolados e centros vocacionais e/ou de formação técnica com duração de dois anos”.

nos níveis de educação inicial e continuada, básica e técnica; que convivem com níveis mais restritos de autonomia institucional e que são mais integrados aos sistemas produtivos e empresariais, encontra-se coerente com as orientações educacionais que o Banco Mundial apregoa aos países de desenvolvimento capitalista periférico, sobretudo aos latino-americanos. No Brasil, essas orientações percorrem iniciativas de tecnocratas do Ministério da Educação, de órgãos e conselhos de educação, de entidades empresariais e de empresários da educação, norteados pelo marco jurídico-político que configura e reconfigura a educação brasileira, sobretudo a superior e a técnica e profissional.

Em resumo, o processo de reorganização do sistema de EPT e da Rede Federal e de reconfiguração de suas instituições, o qual teve início nos anos 1990, se consolidaria nos anos 2000, evidenciando a sua materialização como uma política de Estado. Um processo capaz de inserir na própria ossatura e dinâmica institucional da Rede e de suas instituições a lógica flexível neoliberal de reprodução do capital e a(s) pedagogia(s) de hegemonia.

IDENTIFICANDO LIMITES ESTABELECIDOS PARA A ATUAÇÃO DOS IFs

A criação dos IFs, em particular do IFG, é parte de um processo mais amplo de reconfiguração socioeconômica do país no seio do capitalismo internacional e de reestruturação da educação, a qual busca atender às novas demandas do mundo do trabalho e da realidade social, marcada pela diversidade, pelo avanço e pela grande relevância dada à inovação tecnológica e à ciência.³¹ Perduram nos IFs e no IFG relações sociopolíticas

31 Conforme Pacheco e Silva (2009, p.11): “A proposta dos institutos federais entende a educação como instrumento de transformação e de enriquecimento do conhecimento, capaz de modificar a vida social e atribuir maior sentido e alcance ao conjunto da experiência humana. É nesse sentido que deve ser pensada segundo as exigências do mundo atual, concorrendo para alterar positivamente a realidade brasileira. Os institutos federais devem possibilitar aos trabalhadores a formação continuada ao longo da vida, reconhecendo competências profissionais e saberes adquiridos em suas vivências, conjugando-os com aqueles presentes nos currículos”.

herdadas, respectivamente, das ETFs/EAFs e Cefets e da ETFG–Cefet/GO: práticas de gestão centralizadas e autoritárias, conselhos acadêmicos inorgânicos, restrição da participação dos segmentos internos e autonomia institucional restrita etc.

Em face dessas transformações, vislumbra-se o reordenamento do papel da educação, em especial da educação profissional, na emergência da sociedade do conhecimento, técnico-informacional e/ou tecnológica, em que o saber e a ciência assumem um papel mais destacado (VIROTE, 2009). Outra reorientação envolve a ampliação dos espaços formativos, que antes eram restritos à escola, mas que agora podem ser alcançados pela “formação” e/ou informação em competências e vivências em diversas situações e lugares.

Dessa forma, identifica-se uma exaltação da educação tecnológica em detrimento da educação técnica, da formação técnico-profissional e do ensino profissional, no decurso dos anos 1990 e 2000, conforme aponta Zuleide Simas da Silveira (2013). Para a autora, a concepção apreendida nas políticas educacionais acerca da educação tecnológica define seu atrelamento ao desenvolvimento econômico, em geral, e ao processo de modernização, em particular, de maneira a atender às mudanças engendradas pelo capitalismo contemporâneo.³²

A reestruturação do Cefet/GO em IFG foi e é perpassada por diversos desafios, entre eles o de elaboração do seu Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPPI). Foram definidos como seus fundamentos balizadores: teoria/prática, ciência/tecnologia, educação/trabalho e os novos conhecimentos

32 Silveira (2013, p.5) afirma ainda que, desde os anos 1960, configura-se uma tendência em conceber a educação tecnológica como mais abrangente que a formação técnico-profissional, por estar “associada a um nível de conhecimento, envolvendo questões não apenas relacionadas ao desenvolvimento de novas tecnologias, mas também voltada para as necessidades do mercado”. Esse processo culmina na busca por uma maior qualificação do trabalhador perante a aceleração da mecanização e informatização do sistema produtivo. A consolidação de tal tendência ocorre a partir da criação dos Cefets como modelo de formação de tecnólogos (cursos de curta duração) e de engenheiros industriais (em cursos com duração igual a dos cursos convencionais de engenharia), acentuando-se com o advento dos IFs.

exigidos ao trabalhador pelas mudanças no mundo do trabalho e pelas demandas sociais e ambientais.³³

O governo Lula, ao transformar os Cefets em IFs por meio da Lei 11.892/2008, preservou as mesmas diretrizes e objetivos institucionais. Preservou ainda um contexto de indefinição política e normativa não somente em relação aos IFs, mas também aos Cefets remanescentes.³⁴ Se, por um lado, não delimitou o lugar e o papel das “novas” instituições no âmbito da EPT, por outro, ampliou o universo de possibilidades de reorganização do ensino superior, da EPT e da própria Rede Federal, bem como de reconfiguração dos IFs em um futuro indeterminado (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre as proposições frequentemente realçadas por estudiosos do tema, destaca-se a defesa da recomposição estrutural da educação brasileira, sobretudo da EPT, mediante a instituição de um sistema nacional de educação que integre colaborativamente municípios, estados e União, sob a coordenação desta última, com vista à elevação dos níveis de universalização da educação básica e superior e à sua ruptura qualitativa. Em termos histórico-estruturais, poucos avanços efetivos ocorreram, ao longo dos

33 Em relação à prática pedagógica da Instituição e ao currículo, definiram-se estes fundamentos, conforme consta em Projeto Político-Pedagógico Institucional: I. A integração entre conhecimento geral e conhecimento específico como princípio norteador da construção dos diversos itinerários formativos presentes na Instituição; II. A formação técnica e tecnológica e a criação de tecnologia como constructos histórico-sociais, culturais e econômicos; III. A integração entre teoria e prática; IV. A formação básica sólida, capacitando o aluno-trabalhador, jovem e adulto, de maneira autônoma na sua relação com as demandas de conhecimentos oriundos do mundo do trabalho (IFG, 2009, p.9 apud VIROTE, 2009, p.119).

34 Essa indefinição política e normativa permite que, em um futuro indeterminado, possa ocorrer, como imposição superior, a transformação dos IFs e dos Cefets remanescentes em Universidades Tecnológicas, coerente com a tradição autoritária de tipo tecnocrática, que historicamente tem marcado a EPT no país.

anos 2000, no sentido da conformação de um plano nacional de educação como parte de um projeto de transformações socioeconômicas cuja espinha dorsal seja o desenvolvimento soberano, socialmente inclusivo e ambientalmente sustentável, de modo a materializar a formação omnilateral universalizada, a promoção de pesquisa científica social e nacionalmente engajada e a objetivação das conquistas científicas em tecnologias sociais e produtivas (SAVIANI, 2010).

No que tange aos IFs, permanece urgente a luta por sua democratização em termos do acesso aos segmentos sociais excluídos, da efetiva participação dos segmentos internos na definição dos rumos institucionais, da ampliação de sua função social e da afirmação incontestável de sua autonomia, bem como de sua preservação como espaço de realização de ações sociais, políticas e culturais. Para tanto, deve-se escapar ao lugar reservado aos IFs no universo das IES, qual seja, o de instituição prioritariamente voltada para a formação profissional e tecnológica e para o desenvolvimento de pesquisa e de extensão subordinadas à lógica flexível-neoliberal e ao mercado. Nessa perspectiva, poderá ser possível a sua conformação como instituição formadora de ideias, conhecimentos e cultura, bem como de sujeitos qualificados, profissionais e cidadãos efetivamente emancipados de pedagogia(s) para a hegemonia.

Por tudo isso, os segmentos internos dos IFs encontram-se desafiados a apreender a contradição presente na sociedade e em seu próprio meio, tendo em vista a construção de uma instituição pública, assentada em relações democráticas e autônomas, na direção da formação integral (omnilateral) dos estudantes e do desenvolvimento efetivamente democrático, soberano, sustentável e socialmente inclusivo, do país e de suas regiões e localidades.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Luiz Alberto; SHIROMA, Eneida Oto; COAN, Marival. As políticas públicas para a educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem? *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v.38, n.2, p.27–39, maio/ago. 2012.

BRASIL. Decreto n.2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art.36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Seção 1, p.7760.

_____. Decreto n.2.406, de 27 de novembro de 1997. Regulamenta a Lei n.8.948, de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 nov. 1997. Seção 1, p.27937.

_____. Decreto de 22 de março de 1999. Dispõe sobre a implantação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 mar. 1999. Seção 1, p.30.

_____. Decreto n.5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jul. 2004. Seção 1, p.18.

_____. Lei n.8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 dez. 1994. Seção 1, p.18.882.

_____. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei n.9.649, de 27 de maio de 1998. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 maio 1998. Seção 1, p.5.

_____. Lei n.10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1, p.1.

_____. Lei n.11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – ProUni, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei n.10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2005. Seção 1, p.7.

FILGUEIRAS, Luiz; GONÇALVES, Reinaldo. *A economia política do governo Lula*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.26, n.92, p.1087–1113, out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17>>. Acesso em: 20 jan. 2012.

GUIMARÃES, Gilda. *Trajatória pessoal e institucional*: entrevista [jul. 2013]. Entrevistador: Walmir Barbosa. Goiânia: IFG, 2013. Concedida ao projeto “Memória IFG: recuperação histórica da nossa trajetória institucional”.

HARVEY, David. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

JESUS, Maria de. *Trajatória pessoal e institucional*: entrevista [jul. 2013]. Entrevistadores: Walmir Barbosa e Flávia Pereira Machado. Goiânia: IFG, 2013. Concedida ao projeto “Memória IFG: recuperação histórica da nossa trajetória institucional”.

LEHER, Roberto; LOPES, Alessandra. Trabalho docente, carreira, autonomia universitária e mercantilização da educação In: MANCEBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de (Orgs.). *Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil*. Campinas: Alínea, 2008.

LIMA, Kátia Regina de Souza. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v.14, n.1, p.86–94, jan./jun. 2011.

NEVES, Maria Wanderley (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

OTRANTO, Célia Regina. Reforma da educação superior do governo Lula da Silva: da inspiração à implantação. In: MANCEBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de (Orgs.). *Reforma universitária: dimensões e perspectivas*. Campinas: Alínea, 2006. p.43–58.

PACHECO, Eliezer (Org.). *Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Brasília; São Paulo: Fundação Santillana: Moderna, 2011.

PIRES, Luciene Lima de Assis. A expansão dos cursos de tecnologia e a criação de Universidades Tecnológicas no Brasil. In: SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO DO SUDESTE GOIANO, 5., 2006, Jataí. *Anais...* Jataí: CAJ/UFMG, 2006.

RODRIGUES, José. Educação Politécnica. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Julio César França (Orgs.). *Dicionário da educação profissional em saúde*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Um avanço ainda tímido. *Carta Capital*, ano xv, n.578, p.44–47, 13 jan. 2010.

SILVEIRA, Zuleide Simas da. *Concepção de educação tecnológica no Brasil: resultado de um processo histórico*. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/>. Acesso em: 20 ago. 2013.

VIROTE, Shirley Mar Pereira. *A educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio: implicações das mudanças legais do governo Lula para o IFG*. 187 f. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC/GO, Goiânia, 2009.

O papel dos Cefets na expansão da educação profissional no Brasil

LUCIENE LIMA DE ASSIS PIRES

Na última década do século xx e na primeira década do século xxi, a educação profissional brasileira passou por inúmeras transformações, entre elas há que se destacar a criação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) em 1994, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) em 2005 e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) em 2008. Analisar as transformações que se efetivaram na Rede Federal de Educação Profissional é necessário para compreender as novas institucionalidades que se configuram na história da educação brasileira.

O ensino superior tecnológico será debatido neste texto com o objetivo de analisar a constituição de uma nova institucionalidade para a educação profissional no Brasil. Para isso, traz-se como recorte a expansão da educação profissional e tecnológica que se estabeleceu com a criação dos Cefets, a partir de 1994, por meio da transformação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas, os quais passaram por uma retração na oferta do ensino médio, pela inserção no ensino superior e pela ampliação dos cursos tecnológicos.

A reforma da educação profissional, implementada no governo Fernando Henrique Cardoso (1995–2002), gerou, além de insegurança, uma crise de identidade nas instituições que tradicionalmente ofereciam ensino técnico, como é o caso dos Cefets e das Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais. O ensino nos Cefets era considerado de qualidade, na perspectiva de que, como afirma Mendonça (2003), além de fornecer uma sólida formação profissional, assegurava uma formação humana.

A transformação em Cefets tanto das Escolas Técnicas, que se iniciou na década de 1970, prosseguiu na década de 1980 e acelerou-se na década de 1990, quanto das Agrotécnicas, que aconteceu no final da década de 1990, e a retração da cefetização,¹ inclusive com a autorização das Agrotécnicas para ministrar cursos superiores de tecnologia mesmo sem terem se constituído como Cefets, é um processo que, ao ser analisado, desvela a contínua procura pela identidade dessas instituições.

OS CEFETS E A EDUCAÇÃO SUPERIOR TECNOLÓGICA: A INSERÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

A estrutura pensada no projeto de cefetização da década de 1990 não atendia ao modelo de educação profissional apresentado pelos organismos internacionais para o Brasil. Esses organismos propunham uma redução de custos nas instituições técnicas federais com o modelo de educação profissional de nível médio ou pós-médio e não de nível superior.

Uma significativa referência do Banco Mundial ao ensino técnico brasileiro aconteceu em novembro de 1989. De acordo com Cunha (2002, p.122), “o Banco elaborou três principais relatórios gerais sobre a situação do ensino no Brasil: em 1986, sobre o ensino de 1º grau; em 1989, sobre o ensino de 2º grau; e em 1991, sobre o ensino superior”. No caso específico do relatório sobre o ensino médio (na época 2º grau), havia cinco recomendações: uma se referia à melhoria da equidade e três tratavam especificamente das Escolas Técnicas Federais:

1 A transformação das Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, modelo conhecido como cefetização, ocorreu, a partir de 1995, no governo FHC, tendo por base a Lei n.8.948/1994, aprovada no final do governo Itamar Franco, que previa em seu art. 3º: “As atuais Escolas Técnicas Federais [...] ficam transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica [...]”. O § 4º do mesmo artigo previa a possibilidade da cefetização também das Agrotécnicas, que poderiam ser “[...] transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica após processo de avaliação de desempenho”.

(i) introdução do sistema de ‘custo compartilhado’, quer dizer, a cobrança de anuidades, mediante o sistema de empréstimos do tipo crédito educativo e/ou mediante a cobrança de taxas conforme possibilidades de cada aluno; (ii) atrair mais estudantes de baixo nível de renda para essas escolas; e (iii) expandir as matrículas mais rapidamente do que a construção de novas escolas, para reduzir o custo unitário. Em longo prazo, as escolas técnicas federais deveriam concentrar seus currículos nas Ciências Básicas e na Matemática, reduzindo, em consequência, a ênfase profissional (CUNHA, 2002, p.123).

Sobre essas diretrizes, a primeira manifestação do governo brasileiro se deu em 1991, já no governo Collor, e foi contrária às determinações do Banco Mundial. Informou-se que estava em tramitação a nova Lei de Diretrizes e Bases (promulgada em 1996), a qual seria mais avançada que a proposta do Banco, prevendo, inclusive, “o acesso de todos à educação básica, associando a educação geral e a educação tecnológica” (CUNHA, 2002, p.124). No documento elaborado pelo governo brasileiro, dizia-se:

Trata-se de afirmação sem maiores fundamentos, além de demonstrar uma visão distorcida e, pelo menos, 50 anos defasada (no Brasil e em outras partes do mundo) sobre a formação profissional. Aliás, pretender estudar a dicotomia entre ensino acadêmico e ensino técnico é um enfoque equivocado, no contexto da sociedade tecnológica em que vivemos, em função de suas rápidas transformações. O que se deve buscar, e onde se deveria concentrar o debate, é sobre como repassar, através do currículo, uma cultura tecnológica, tanto no ensino chamado acadêmico, como no ensino tecnológico. Trata-se de superar esta dicotomia, evitando cuidadosamente propostas que possam resultar nessa segmentação. Independente da opção quanto à profissionalização, importa assegurar o acesso ao conhecimento elaborado e universal, incluindo aquele necessário à compreensão das relações de trabalho e de participação social que os alunos vivenciam ou irão vivenciar na prática (BRASIL, 1991 apud CUNHA, 2002, p.124).²

O país pensava em uma educação que atendesse à concepção de trabalho já difundida nas instituições da Rede de Educação Tecnológica, a qual passou a configurar os discursos e os argumentos das políticas referentes a

² Como citado por Cunha (2002), trata-se do documento *Observações sobre o relatório “Brazil – issues in secondary education” – Report n.7723–BR*, publicado pelo Ministério da Economia, Fazenda e Planejamento, em março de 1991.

essas instituições. No documento citado anteriormente, o governo brasileiro julgou leviana a alegação de que nas escolas técnicas federais estudavam alunos de alta renda e justificou que, se o custo delas era alto, os gastos deveriam ser otimizados, concluindo com esta afirmação: “uma escola elitista não é necessariamente uma escola de elite” (BRASIL apud CUNHA, 2002, p.125). Em 1992, o Banco Mundial divulgou o documento de política sobre a educação técnica e a formação profissional, no qual consta um item sobre a separação da educação e da capacitação, que “utiliza um tom direto, raramente empregado pelos formuladores das reformas educacionais em cada país, ainda que busquem o mesmo objetivo” (CUNHA, 2002, p.125).

Para Marise Ramos (1995), não se propunha uma concepção de trabalho entendida como atividade objetiva do homem em seu contato com a natureza e com outros homens, mediadora das relações sociais, mas, ao contrário, valorizava-se o conhecimento como principal recurso para a ascensão social, “sendo o trabalho a consequência direta de aplicação do conhecimento adquirido” (RAMOS, 1995, p.12). Em análise a essa questão, percebe-se a contradição que perpassa as políticas relativas à educação profissional, sendo uma delas a retração do ensino médio profissionalizante e, em contrapartida, a expansão da educação superior tecnológica, na contramão do que propunham os organismos internacionais. A mesma autora afirma, em outro artigo, que a Lei 8.948/1994 foi gestada com o propósito de fortalecer a Rede de Escolas Técnicas Federais, estabelecendo uma forte aliança com os setores hegemônicos da sociedade, pois, segundo ela, os fundamentos dessa lei “teceram não só no sentido de estender sua função ao nível superior e de pós-graduação como, também, de estreitar a relação dessas instituições com o sistema produtivo através de parcerias, prestação de serviços e ações equivalentes” (RAMOS, 1996, p.6). A lógica de atendimento ao mercado de trabalho embasou o argumento de valorização dessas instituições: antes se formavam técnicos em nível médio, mas se passou a formar, em nível superior, técnicos “flexíveis, polivalentes, capazes de se adaptarem às transformações do mundo do trabalho, mediante a *educação tecnológica* realizada por essas Instituições” (RAMOS, 1996, p.6).

A elaboração da Lei n.8.948/1994 se deu no estreito círculo da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec), em articulação com os diretores das Escolas e lideranças partidárias. Sua aprovação “no *apagar das luzes* do governo Itamar Franco” retrata algumas das fragilidades que nela se apresentaram. É também por essas razões que Ramos (1996) julga ser importante questionar “que compromisso com a sociedade civil foi instituído a partir de sua aprovação”. Para a autora, o governo sucessor, que compartilhava dos princípios ideológicos do que sancionou a lei, pretendeu revogá-la, mas isso não aconteceu. Comprova-se essa afirmação, segundo ela, quando se analisam as duas primeiras versões do anteprojeto que deu origem ao Projeto de Lei n.1.603/1996, visto que se propunha a revogação “na sua integridade, havendo somente a previsão de que as Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais *poderiam* ser transformadas em Cefet de acordo com determinados critérios” (RAMOS, 1996, p.7).

A inserção dos Cefets no ensino superior representou uma reestruturação das instituições de nível técnico — Escolas Técnicas e Agrotécnicas — que a eles deram origem. Percorreu-se o caminho alternativo de formação profissional e aliviou-se a pressão sobre o nível superior.

Tem-se, assim, atingidos os objetivos preconizados pelo Banco Mundial: política de capacitação de massa, barateamento dos custos profissionalizantes, adequação e atendimento às necessidades do mercado de trabalho, criação de caminhos alternativos às Universidades, e, finalmente, o não aniquilamento da necessária camada de técnicos adequados ao processo de reestruturação produtiva, já que os formandos dos cursos de tecnólogos teriam as seguintes características: educação geral obtida através dos cursos de nível médio, habilidades específicas possivelmente adquiridas através da profissionalização *simplificada* (quando não oriundos dessa modalidade de ensino em nada prejudicaria no essencial da formação), habilidades gerais e abstratas desenvolvidas a partir de curso de nível superior alternativo e diferenciado dos cursos superiores plenos. Como unidade dialética, essas políticas se identificam através de seus contrários (RAMOS, 1996, p.7, grifo da autora).

Internamente as instituições buscavam a cefetização, que lhes asseguraria o *status* dado pela oferta de nível superior. Há exemplos emblemáticos da ansiedade que passava a reinar nessas instituições quando a mudança

não se concretizava rapidamente. Como se acreditava que o processo deveria ser natural, a “demora” em sua efetivação causava angústia. É o caso da Escola Técnica Federal de São Paulo.

A Cefetização, uma meta por mim almejada desde 1978, só começou a se concretizar com a aprovação pelo Congresso Nacional da Lei nº 8.984 em dezembro de 1994, a qual possibilitava a transformação de todas as ETFs em Cefets, mas infelizmente na ocasião não houve tempo para a sua regulamentação. A retomada dessa questão só ocorreu com a eleição de Fernando Henrique Cardoso para a presidência.

Com a indicação do então Reitor da Unicamp, prof. Paulo Renato Souza, para o MEC, e com o apoio de vários parlamentares, *conseguimos convencer as autoridades* da importância da verticalização da educação profissional [...]. A partir desse momento, a transformação em Cefet já era um fato, restava apenas a devida implementação. [...]

Nosso Projeto Institucional para a Cefetização foi analisado por uma comissão no MEC, *em paralelo desenvolvemos algumas ações políticas nos bastidores*. Como resultado, tivemos o nosso Projeto aprovado e, finalmente, após vinte anos de espera, implementamos o Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo, do mesmo modo que as co-irmãs do Pará, Pelotas, Rio Grande do Norte, Campos e Pernambuco. [...]

Constatamos que a instituição tem novos e amplos horizontes a serem desbravados e percorridos. Novos desafios decorrem dos primeiros, tais como: articulação entre ensino médio e educação profissional, projeto de Certificação de Competências adquiridas fora do ambiente formal de escolarização, *consolidação do Cefet/sp como Centro de Referência em Educação*, e outros tantos que vamos descobrir a cada momento (GAYEGO FILHO, 2000, p.3–5, grifos meus).

E da Escola Técnica Federal de Química do Rio de Janeiro (ETFQ/RJ):

se a “Cefetização” (transformação em Centro Federal de Educação Tecnológica) é uma evolução natural das Escolas Técnicas; se a maioria das “antigas ETFs” do país já tiveram sua “Cefetização” efetuada; se a ETFQ cumpriu todos os ritos (administrativos, pedagógicos, jurídicos etc.) que as demais cumpriram; se o Projeto de Cefetização (o “rito” principal) da ETFQ foi considerado um dos mais bem elaborados e consistentes entre todas as ETFs (!) e SE TUDO ISSO É VERDADE: O QUE ESTÁ ACONTECENDO? PORQUE CONTINUAMOS SENDO ESCOLA TÉCNICA? (ETFQ/RJ, 1999, p.1, grifos do autor).

Apesar da “demora” em alguns casos, todas as Escolas Técnicas se cefetizaram. Depois disso, houve uma diminuição gradativa na oferta do ensino médio nessas instituições.

A RETRAÇÃO NO ENSINO MÉDIO

A Rede Federal de Ensino Técnico tinha por tradição o ensino técnico vinculado ao médio. O Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep) — implantado após o Decreto 2.208/1997 — previa a extinção gradativa do ensino médio nas instituições federais e a instalação da concomitância externa.³ No entanto, as Escolas que aderiram a esse processo tiveram uma queda severa no número de alunos, como aconteceu com o Cefet/PR (LIMA FILHO, 2002) e o Cefet/MG (GARIGLIO, 2002). As Escolas Agrotécnicas também enfrentaram problema dessa natureza e algumas delas resolveram manter o ensino médio e a concomitância interna — esse foi o caso das Agrotécnicas de Cáceres/MT e Rio Verde/GO (RAMOS, 2000). Tal decisão, entretanto, gerava outro tipo de problema: a divergência com o ideário da Reforma implementada pelo Decreto 2.208/1997. Caso não tivessem seus projetos estratégicos de adesão ao Proep aprovados, as instituições sofreriam com a diminuição de recursos.

Logo, a solução para essas instituições era uma só: aderir ao programa. Segundo dados da Semtec, devido à Reforma, a redução do ensino médio foi na ordem de 50%, o que pode ser caracterizado como um verdadeiro desmonte.⁴ Para a Semtec, “os Cefets e as escolas técnicas federais

3 O ensino médio deixaria de ser integrado ao técnico, passando a ser ministrado em concomitância interna (enquanto ainda fosse mantido na instituição) e externa (quando o aluno estivesse matriculado no nível médio, mas em outra instituição).

4 Vale salientar que, aliado ao Proep, estava o Plano de Melhoria do Ensino Médio (PEM). Ambos liberavam recursos às redes públicas, por meio de convênios, a partir da aprovação de projeto de trabalho apresentado ao MEC, indicando as ações que iriam desenvolver. Esses programas incluíam atividades diversas, como encontros de formação e capacitação de trabalhadores da educação, aquisição de equipamentos e livros, construção de escolas, laboratórios de informática e bibliotecas e confecção de material didático-pedagógico. O PEM contribuiu para o crescimento do número de matrículas no ensino médio no país, o que não ocorreu nas instituições tecnológicas federais. Segundo dados do Inep, “enquanto o ensino médio cresceu 35,4%, de 1996 a 1999, o ensino superior cresceu 27,3% no mesmo período. Portanto, a expansão do ensino médio continua mais acelerada, embora nos últimos dois anos [1998–1999] tenha sido observada uma tendência de aproximação das taxas, o que sugere uma sinergia crescente entre os dois níveis de ensino” (INEP, 2000, p.17).

passaram por um desmonte do sistema de ensino integrado, formação geral/formação profissional, que se consolidara” (BRASIL, 2003, p.5). Para os dirigentes dessas Escolas, “foi uma política imposta autoritariamente, sem que tivessem tempo para amadurecer os novos rumos possíveis, recursos e técnicas em suas instituições” (BRASIL, 2003, p.5). Houve instituições em que a diminuição do número de vagas no ensino médio se deu em um nível bem acima do índice geral divulgado pela Semtec. Segundo Gariglio (2002), no Cefet/MG a mudança foi drástica: de 1200 vagas em 1997 para 120 em 1998.

É interessante ressaltar que a Semtec admitiu que os resultados sobre a adequação total ou parcial ou a não adequação das Escolas às determinações do Proep ainda eram pouco conhecidos em 2003. Acreditava-se que a situação permaneceria assim nos anos seguintes, ante a constatação de que havia experiências em andamento, com problemas e propostas a serem debatidos, considerando ainda que

a brusca redução de vagas para o ensino médio reforça ainda mais a exclusão social em um país onde esse nível de ensino ainda atende apenas cerca de 25% da faixa de jovens entre 15 e 18 anos. A ênfase na concomitância externa precariza a formação profissional porque impossibilita articular os conhecimentos científicos, tecnológicos e histórico-sociais (BRASIL, 2003, p.18).

A Reforma provocou uma situação de problemas múltiplos na Rede Federal de Ensino Técnico. Como já mencionado, as Escolas Técnicas e Agrotécnicas, ao aderirem ao Proep e reduzirem o ensino médio, sofreram uma diminuição do número de alunos. Com a ênfase nos cursos modulares para egressos do ensino médio, além dos cursos concomitantes, a especificidade institucional se perdeu, o que levou a esse esvaziamento. Acreditava-se que a reversão de tal processo estaria na diversificação dos cursos ofertados, a qual seria alcançada de forma mais rápida por meio da transformação das Escolas em centros de educação tecnológica e, conseqüentemente, da oferta de formação para tecnólogos, então em franca expansão.

As políticas neoliberais em ascensão apontavam justamente para essa diversificação em consonância com as exigências postas pelo mercado de trabalho.⁵

No caso das Escolas Técnicas que ministravam seus cursos técnicos integrados ao ensino médio, a reforma nesse nível de ensino, que se efetiva paralela à reforma do ensino profissional, coroou a estrutura reformista presente nos ideais postos para a formação do jovem brasileiro. De acordo com Silva Júnior (2002), a reforma educacional no ensino médio “parece ser a mais complexa, e, ao mesmo tempo, central para os reformistas, posto que constituirão as futuras gerações a darem materialidade ao pacto social mundializado que buscam produzir” (SILVA JÚNIOR, 2002, p.90).

É importante salientar que não apenas as instituições federais de ensino técnico deveriam se adequar ao Decreto 2.208/1997. Este é um dos pontos demarcados por Vieira (2000), quando analisa a educação profissional e o Proep em Goiás, na década de 1990. Segundo dados do Ministério da Educação, 103 instituições de ensino técnico, até julho de 2003, foram *inauguradas, modernizadas e ampliadas* com os recursos do Proep, das quais apenas 29 são instituições federais: vinte Cefets, seis Agrotécnicas e três unidades descentralizadas (BRASIL, 2003).

Outro aspecto também há que ser observado: os argumentos em defesa da transformação das Escolas em Cefets ressaltavam a importância de otimizar os recursos e a estrutura física dessas instituições, resultando ainda na necessidade de viabilizar um projeto de educação tecnológica compatível com as novas exigências de desenvolvimento do país (GUIMARÃES, 1995). Seria possível afirmar que, nesse contexto, a sobrevivência institucional estaria vinculada ao projeto a ser delineado com a cefetização e a consequente oferta de cursos superiores de tecnologia.

5 Sguissardi (2000), ao analisar as “marcas das políticas de educação superior no final do século”, trabalha com as categorias *diferenciação* e *diversificação*. A categoria *diversificação* é trabalhada por ele como diversificação de fontes e a categoria *diferenciação* como diferenciação institucional. A categoria *diversificação* é aqui trabalhada como diversificação na oferta, qual seja a implementação/reestruturação de diferentes cursos nas instituições técnicas, agrotécnicas e tecnológicas federais, que tem desencadeado um processo de perda de identidade nessas instituições.

A Rede Federal ampliou-se com a transformação das Escolas Técnicas Federais em centros de educação tecnológica, ao longo da década de 1990. No entanto, ao contrário do que se projetou, a mudança não solucionou os múltiplos problemas que estavam postos. As instituições continuaram relativamente “perdidas”, passando a viver o que pode ser chamado de crise de identidade. A “Rede” não era mais tecida pela trama da formação profissional pública, gratuita, integrada à formação geral. A “Rede” tinha agora novas tramas tecidas por uma multiplicidade de cursos para o atendimento imediato ao mercado de trabalho e não mais mediatizadas pelas relações que se compunham anteriormente.

Fazendo uma análise dos cursos presentes em 28 dos 34 Cefets em atividade na década de 1990,⁶ verificou-se que a oferta seguiu duas linhas prioritárias: informática e turismo. Percebeu-se que 75% deles ofereciam cursos técnicos, tecnológicos e/ou especialização na área de turismo e meio ambiente⁷ e também na área de informática. Outro aspecto interessante era a oferta de cursos na área de saúde⁸ — dos 28 Cefets analisados, 60,71% ofereciam cursos nessa área. No processo de expansão para corresponder ao *boom* mercadológico, os cursos na área de informática transformaram-se em carros-chefes da diversificação tanto nos Cefets como nas Escolas Técnicas e Agrotécnicas em todo o país.

A identidade das Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais se constituía por sua tradição em cursos médios integrados ao ensino técnico. A redução das vagas do ensino médio e a oferta de cursos tecnológicos em diferentes áreas desencadearam a perda dessa identidade. Professores de nível médio passaram a ministrar aulas no ensino superior, embora a

6 O número de Cefets analisados corresponde a 82,35% do total.

7 Classificaram-se, nessa análise, como área de turismo e meio ambiente, os cursos de: Turismo; Hotelaria; Gestão Ambiental; Meio Ambiente; Tecnologia Ambiental; Meio Urbano; Lazer e Qualidade de Vida; Saneamento Ambiental.

8 Classificaram-se, nessa análise, como área de saúde, os cursos de: Enfermagem; Radiologia; Saúde Pública; Laboratório Farmacêutico; Segurança e Saúde no Trabalho; Segurança no Trabalho.

Organização Didática não se adequasse a esse nível de ensino. No Cefet/GO, por exemplo, o documento da Organização Didática previa a aprovação do aluno por média global entre as disciplinas: o art. 22, inciso 2, contava que “o grau do semestre (GS) será obtido por meio da média aritmética simples das médias bimestrais e o grau do módulo (GM) será igual à própria média do módulo”, e o inciso 3 do mesmo artigo trazia que “a média de aproveitamento do semestre (MAS) será obtida por meio da média aritmética simples dos graus do semestre de cada disciplina⁹ (GS)” (CEFET/GO, 2000, p.8–9). Previa-se também a aprovação quanto à assiduidade para o aluno, como está dito no art. 23: “com frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) da carga horária total prevista para o semestre letivo”; no parágrafo único desse artigo, constava: “o percentual de que trata este artigo será obtido pela razão entre o somatório das frequências obtidas nas disciplinas componentes do semestre letivo pelo somatório das cargas horárias previstas” (CEFET/GO, 2000, p.9). Somente em 2003, por meio da Portaria n.99, de 19 de março, a Organização Didática foi alterada no que se refere ao sistema de avaliação, passando a vigorar a aprovação por média e frequência em cada disciplina e não de forma global.

Confirma-se que as reformas na educação profissional e no ensino médio afetaram diretamente a Rede Federal de Ensino Técnico, provocando nas Escolas Técnicas, Agrotécnicas e Cefets um processo de reestruturação interna, que forçou essas instituições a buscar sua sobrevivência por meio da diversificação de cursos. Nesse emaranhado de situações, delineia-se o caminho para a transformação dos Cefets em Universidades Tecnológicas. Novos matizes dessa sobrevivência institucional serão apresentados a seguir.

⁹ Vale exemplificar com o caso de uma disciplina no Curso de Tecnologia em Sistemas de Informação na Unidade de Ensino Descentralizada de Jataí (Uned Jataí), no 2º semestre de 2002. Com 18 alunos matriculados, houve um trancamento de matrícula, duas aprovações por média e 15 aprovações por média global, o que equivale a 88,23% dos alunos aprovados por média global (CEFET/GO, 2002).

O REDIMENSIONAMENTO DA REDE E A EXPANSÃO DOS CURSOS TECNOLÓGICOS

A reedição da educação superior em instituições tecnológicas federais remonta à década de 1960 quando, em função do acelerado desenvolvimento industrial iniciado no final da década de 1950, a então Diretoria de Ensino Superior do MEC propôs a criação de uma nova modalidade para o Curso de Engenharia, que passou a ser denominada Engenharia de Operação. As Escolas Técnicas foram autorizadas a ofertar esse curso particularmente, o que aconteceu nas Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro. Como em Salvador havia sido criado, em 1976, o Centro de Educação Tecnológica da Bahia,¹⁰ com o objetivo específico de ofertar cursos de formação de tecnólogos, acreditava-se que a implantação do Curso de Engenharia de Operação na mesma cidade geraria uma duplicidade de esforços. No caso da Escola Técnica Federal de São Paulo, o curso não foi instalado porque, além das dificuldades referentes ao espaço físico, outras instituições de ensino superior da cidade tomaram a iniciativa de implantar cursos de Engenharia de Operação (BASTOS, 1997).

A criação dos primeiros Cefets se efetiva, entre outros fatores: pela proximidade das Escolas Técnicas aos centros industriais do país; pela estrutura física e humana presente nelas; pela avaliação positiva obtida por seus cursos de Engenharia de Operação e ainda pela extinção desses cursos. Os Cefets passaram a constituir assim um novo espaço de formação em nível superior, em consonância com a reforma universitária implementada pela Lei 5.540/1968, que previa, além de outras questões, a aceleração no processo de formação mediante a implantação de cursos de curta duração. Segundo Bastos (1997), a experiência adquirida pelo MEC com a instalação de cursos superiores de tecnologia em universidades corroborou a convicção de que elas não eram o “habitat natural” para desenvolver essa

¹⁰ O Centro de Educação Tecnológica da Bahia foi incorporado ao Cefet/BA, quando ocorreu a cefetização, em 1993.

modalidade de ensino, “pois tais cursos têm características próprias diferenciadas da tradição acadêmica” (BASTOS, 1997, p.53).

O Conselho Nacional de Educação (CNE), no Parecer n.29, de 3 de dezembro de 2002, historicizando a educação profissional no Brasil, justificou que os cursos de Engenharia de Operação foram caracterizados muito mais como cursos técnicos de nível superior que ofereciam uma habilitação profissional intermediária entre o técnico de nível médio e o engenheiro. Esses cursos tiveram uma história relativamente curta, que durou pouco mais de dez anos. Para o CNE, eles não atingiram tanto êxito no Brasil como obtinham em outros países em razão, primeiramente, do “próprio currículo mínimo definido pelo Parecer CFE n.25/1965, concebido como um currículo mínimo para atender a todas as áreas”, o qual, “embora contemplasse componentes curriculares voltados para a elétrica e eletrônica, apresentava o perfil profissional de uma habilitação voltada especialmente para engenharia mecânica” (BRASIL, 2002, p.8). A outra causa, segundo o CNE, decorreu do corporativismo dos engenheiros, que reagiram à denominação de engenheiro de operação, alegando que essa denominação geraria confusões e propiciaria abusos, em detrimento da qualidade dos serviços prestados.

Nem a edição do Decreto Federal nº 57.075/65, oficializando o funcionamento desses cursos, nem o Decreto Lei nº 241/67 e o Decreto Federal nº 20.925/67, dando garantias de exercício profissional legal aos engenheiros de operação formados, resolveram os conflitos e o mal estar reinante, o que acabou conduzindo a maioria desses profissionais à busca de complementação dos seus cursos, para se tornarem engenheiros plenos e resolverem, dessa maneira, seu impasse junto aos órgãos de registro e de fiscalização do exercício profissional. (BRASIL, 2002, p.8).

Segundo Bastos (1997), já naquele momento se apontava para a necessidade de implantar instituições-modelo que abrigassem a nova habilitação em Engenharia Industrial — criada em função da extinção do Curso de Engenharia de Operação — e os cursos superiores de tecnologia, bastante incentivados pelo MEC à época. Além de terem otimizados os seus espaços físicos, essas instituições efetivariam o que o autor chama de *integração*

vertical e horizontal: a primeira seria a integração entre os vários níveis de ensino, do ensino médio à pós-graduação, e a segunda compreenderia a formação que emprega métodos e desenvolve conteúdos programáticos de um mesmo nível, a fim de preparar para diferentes profissões, o que já acontecia, por exemplo, nos cursos técnicos. Para Bastos (1997), a implantação do “modelo Cefet” na realidade brasileira se insere no quadro mais amplo de busca de alternativas de educação tecnológica para responder ao desenvolvimento socioeconômico verificado em escala mundial. Esse modelo veio ao encontro da crescente demanda pela educação superior, atendendo ainda à proposta de diversificação do sistema universitário.

Apesar da equiparação dos cursos de tecnologia aos cursos de ensino superior, — como o MEC sempre considerou —, na época da Engenharia de Operação, a possibilidade de atuação de seus egressos já tinha delimitações bem diferenciadas. O Parecer CFE n.4.434/1976 “distinguia com clareza dois perfis de profissionais de nível superior: ‘os engenheiros, com funções de concepção e de ligação’ e os ‘tecnólogos, com funções de execução’, assim como de supervisão” (BRASIL, 2002, p.10).

O modelo de formação profissional implementado nos Cefets passou por três avaliações propostas pelo MEC. Por meio da Portaria Ministerial n.698/1981, Portaria SESu/MEC n.68/1986 e Portaria Ministerial n.67/1991, foram constituídos grupos de trabalho (GTs) para esse fim em seus respectivos anos. Os três grupos apresentaram resultados positivos, apontando para a continuação e o fortalecimento das instituições, mas indicaram que a elas faltava “maturidade da caracterização de sua identidade”. Além disso, como foi expresso no relatório de 1981, avaliou-se que a concepção delas de estrutura organizacional, que se baseava no modelo de universidade convencional, era, por isso mesmo, inviável (BASTOS, 1997).

A segunda avaliação, de 1986, sugeria a formulação de uma política voltada para o desenvolvimento dos cursos superiores de tecnologia, como forma alternativa a ser resgatada, assinalando ainda que o governo teria papel de destaque na condução dessa política. Os Cefets já criados vinculavam-se à SESu, mas não havia nessa secretaria um setor que se destinasse

mais diretamente ao acompanhamento dos cursos tecnológicos. O GT recomendou, então, a criação e manutenção de uma Coordenação Nacional de Educação Tecnológica, que funcionaria como uma unidade técnica e administrativa de assessoramento e apoio (BASTOS, 1997). Aconselhou ainda que se exigisse dos Cefets, especialmente o de Minas Gerais e o do Rio de Janeiro, a implementação efetiva de cursos de tecnologia.

O resultado da terceira avaliação, realizada em 1992 por comissão específica, apresentou as bases para que se configurasse o “modelo Cefet” implementado a partir de 1994. A comissão destacou a necessidade de desenvolver um processo contínuo de avaliação e de estabelecer uma política de financiamento que previsse a criação de fundações de apoio capazes de captar, gerar e gerir recursos, provenientes principalmente da interação com os segmentos produtivos. A implantação dessas fundações foi rapidamente assumida pelas instituições. Nessa terceira avaliação, também se destacou que a educação tecnológica tinha uma especificidade e uma importância que deveriam assegurar a ela um “tratamento especial no panorama geral da educação” (BASTOS, 1997). Sugeriu-se ainda que se transformasse a Escola Técnica Federal da Bahia em Cefet, com a incorporação do Centro de Educação Tecnológica da Bahia, que atravessava um período de dificuldades financeiras.

Pode se considerar que, com base nessas avaliações, o MEC se definiu pela efetiva ampliação da rede de educação tecnológica com a transformação de todas as Escolas Técnicas em Cefets. Os cursos de tecnologia foram apresentados, então, como “uma das principais respostas do setor educacional às necessidades e demandas da sociedade brasileira” (BRASIL, 2002, p.24). O Parecer CNE n.29/2002 avaliou:

[...] uma vez que o progresso tecnológico vem causando profundas “alterações nos modos de produção, na distribuição da força de trabalho e na sua qualificação” [...] a ampliação da participação brasileira no mercado mundial, assim como o incremento do mercado interno, dependerá fundamentalmente de nossa capacitação tecnológica, ou seja, de perceber, compreender, criar, adaptar, organizar e produzir insumos, produtos e serviços. (BRASIL, 2002, p.2).

No mesmo documento, o MEC afirmou ainda que os grandes desafios enfrentados pelos países estavam intimamente relacionados “com as contínuas e profundas transformações sociais ocasionadas pela velocidade com que têm sido gerados novos conhecimentos científicos e tecnológicos, sua rápida difusão e uso pelo setor produtivo e pela sociedade em geral” (BRASIL, 2002).

OS INDICADORES DO CRESCIMENTO NA REDE

Para mensurar os níveis de crescimento da Rede, como resultado da cefetização, analisaram-se os dados estatísticos apresentados pelo Inep no Censo da Educação Superior¹¹ nos anos de 1999 e 2003 (INEP, 2004). Tomaram-se como referência os anos 1999, por ser quando aconteceu o primeiro censo em que constam dados referentes aos Cefets, e o ano de 2003, para dimensionar o primeiro quinquênio de publicação de dados sobre essas instituições. Os resultados da análise confirmam o crescimento da rede de instituições tecnológicas e, conseqüentemente, dos cursos de tecnologia. Demonstraram também um aumento no número de cursos nas universidades, mas em proporção menor.

Quanto ao número de instituições¹² de educação superior¹³, verifica-se que, enquanto o quantitativo de universidades cresceu 12,8% no

11 Os dados aqui apresentados referem-se ao total no país e nas instituições da Rede Federal: universidades; centros universitários; faculdades integradas; faculdades, escolas, institutos; centros de educação tecnológica.

12 No Censo de 1999, são utilizados como indicadores das instituições: universidades; centros universitários; faculdades integradas; faculdades; centros de educação tecnológica. No Censo de 2003, utilizam-se estes referentes: universidades; centros universitários; faculdades integradas; faculdades, escolas, institutos; centros de educação tecnológica. Para a elaboração das tabelas deste artigo, englobaram-se no item “Faculdades” as instituições classificadas como faculdades, escolas e institutos. Verifica-se, com a análise dos dados, uma redução no número de faculdades. Tal fato se justifica porque essas instituições foram agregadas a universidades ou centros universitários.

13 No Censo de 1999, utiliza-se a terminologia “ensino superior”, já no Censo de 2003 emprega-se a terminologia “educação superior”.

período analisado (1999 a 2003), o de Centros de Educação Tecnológica cresceu 210% (ver Tabela 1). Além disso, pode-se perceber uma tendência à interiorização das instituições, pois o crescimento foi maior no interior que na capital: o número de universidades aumentou em 7,4% nas capitais e 25% no interior; no caso dos centros, houve um aumento de 185,7% e 266,7%, respectivamente. Em 1999, 69,2% das universidades federais estavam localizadas em capitais; em 2003, a representatividade das universidades nas capitais diminuiu para 65,9%.

TABELA 1
NÚMERO DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, POR ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA E LOCALIZAÇÃO (CAPITAL E INTERIOR), SEGUNDO A CATEGORIA ADMINISTRATIVA DAS IES – 1999/2003 – BRASIL E REDE FEDERAL

Ano	Brasil			Rede Federal								
				Universidades			CET			Faculdades		
	T	C	I	T	C	I	T	C	I	T	C	I
1999	1.097	409	688	39	27	12	10	7	3	11	4	7
2003	1.859	665	1.194	44	29	15	31	20	11	8	3	5
%	69,4	62,5	73,5	12,8	7,4	25	210	185,7	266,7	-27,2	-25	-28,5

Legenda: CET: Centros de Educação Tecnológica; T: Total; C: Capital; I: Interior.

Fonte: Inep (2004).

No que se refere ao número de cursos, a proporção de crescimento é maior numa comparação com o número de instituições (ver Tabela 2). De 1999 a 2003, as universidades aumentaram em 28,75% a quantidade de seus cursos — um índice 62,45 pontos percentuais menor que o crescimento no país, que foi de 91,2%. No caso dos Centros de Educação Tecnológica, o aumento no número de cursos no período foi de 439,6%, o que representa 348,4 pontos percentuais a mais que o índice nacional. Comparando os resultados desse indicador na capital e no interior, constata-se claramente a preocupação com a interiorização, já apontada em relação ao aumento do quantitativo de instituições. O número de cursos nas universidades cresceu 20,5% nas capitais e 39,05% no interior; nos Centros de Educação Tecnológica, se observa maior diferença: 278,5% nas capitais e 1.054,54% no interior.

TABELA 2

NÚMERO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO, POR ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA E LOCALIZAÇÃO (CAPITAL E INTERIOR), SEGUNDO A CATEGORIA ADMINISTRATIVA DAS IES – 1999/2003 – BRASIL E REDE FEDERAL

Ano	Brasil			Rede Federal								
				Universidades			CET			Faculdades		
	T	C	I	T	C	I	T	C	I	T	C	I
1999	8.878	3.221	5.657	1.614	897	717	53	42	11	54	17	37
2003	16.453	5.633	10.820	2.078	1.081	997	286	159	127	28	3	25
%	85,3	74,9	91,2	28,75	20,5	39,05	439,6	278,5	1054,54	-48,1	-82,3	-32,4

Legenda: CET: Centros de Educação Tecnológica; T: Total; C: Capital; I: Interior.

Fonte: Inep (2004).

O número de matrículas é outro indicador importante a ser analisado (ver Tabela 3). Nas universidades, houve um crescimento de 25,2% no quantitativo de matrículas e, nos Centros de Educação Tecnológica, de 210,3%. Em relação a esse indicador, observaram-se aqui dois aspectos: a variação na capital e no interior e também nos turnos diurno e noturno. A análise revelou um dado interessante; nas universidades, o número de matrículas aumentou 19,02% nas capitais e 39,9% no interior; no caso dos Centros, o aumento foi de 146,9% nas capitais e 647% no interior.

TABELA 3

NÚMERO DE MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO, POR ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA E LOCALIZAÇÃO (CAPITAL E INTERIOR), SEGUNDO A CATEGORIA ADMINISTRATIVA DAS IES – 1999/2003 – BRASIL E REDE FEDERAL

Ano	Brasil			Rede Federal								
				Universidades			CET			Faculdades		
	T	C	I	T	C	I	T	C	I	T	C	I
1999	2.369.945	1.126.467	1.243.478	421.353	295.699	125.654	10.893	9.512	1.381	10.316	2.736	7.580
2003	3.887.022	1.775.799	2.111.223	527.719	351.962	175.757	33.801	23.485	10.316	5.581	1.371	4.210
%	64,01	57,6	69,7	25,2	19,02	39,9	210,3	146,9	647	-45,9	-49,9	-44,5

Legenda: CET: Centros de Educação Tecnológica; T: Total; C: Capital; I: Interior.

Fonte: Inep (2004).

Em relação ao turno, de 1999 para 2003 as matrículas diurnas nas universidades aumentaram 19,5% e as noturnas, 48,1%; no caso dos Centros, o aumento foi de 409,4% e 141,5%, respectivamente. Ao confrontar os dados, percebe-se que as matrículas noturnas, em 1999, representavam 19,95% do

total de matrículas nas universidades e, em 2003, passaram a representar 21,55%. Proporção semelhante é encontrada em âmbito nacional: com 55,74% em 1999 e 58,41% em 2003. Nos Centros observa-se, no entanto, uma relação inversa: se em 1999 as matrículas noturnas representavam 74,33% do total, em 2003 esse índice diminuiu para 57,86%. Isso significa, efetivamente, que as matrículas nos Centros foram mais numerosas no turno diurno.

TABELA 4
NÚMERO DE MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO, POR ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA E TURNO, SEGUNDO A CATEGORIA ADMINISTRATIVA DAS IES – 1999/2003 – BRASIL E REDE FEDERAL

Ano	Brasil			Rede Federal								
				Universidades			CET			Faculdades		
	T	D	N	T	D	N	T	D	N	T	D	N
1999	2.369.945	1.044.887	1.321.058	421.353	337.260	84.093	10.893	2.796	8.097	10.316	7.686	2.630
2003	3.887.022	1.616.556	2.270.466	527.719	403.183	124.536	33.801	14.244	19.557	5.581	5.283	298
%	64,01	54,7	71,8	25,2	19,5	48,1	210,3	409,4	141,5	-45,9	-31,2	-88,66

Legenda: CET: Centros de Educação Tecnológica; T: Total; D: Diurno; N: Noturno.

Fonte: Inep (2004).

Os Centros de Educação Tecnológica, diz-se, devem suprir o sistema produtivo, qualificando um trabalhador flexível e respondendo às demandas do mercado de trabalho. Pressupõe-se que, para atender os alunos trabalhadores, os cursos noturnos cumpriram melhor essa função, tanto que, embora proporcionalmente a expansão se efetive mais no período diurno, eles ainda “colocam” no mercado de trabalho um grande número de concluintes.

No que se refere ao número de concluintes, os dados demonstram o resultado quantitativo do aligeiramento e da diminuição na duração dos cursos (ver Tabela 5). Nas universidades o número de concluintes aumentou em 54,1% entre 1999 e 2003, já nos Centros esse aumento foi de 711,8%. A diferença fica mais nítida quando se analisa o processo de interiorização já destacado. O índice de concluintes das universidades cresceu 44,6% nas capitais e 76,4% no interior, o que nos Centros se torna ainda mais significativo: aumento de 363,1% nas capitais e de 1.987,7% no interior.

TABELA 5

NÚMERO DE CONCLUINTEs EM CURSOS DE GRADUAÇÃO, POR ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA E LOCALIZAÇÃO (CAPITAL E INTERIOR), SEGUNDO A CATEGORIA ADMINISTRATIVA DAS IES – 1999/2003 – BRASIL E REDE FEDERAL

Ano	Brasil			Rede Federal								
				Universidades			CET			Faculdades		
	T	C	I	T	C	I	T	C	I	T	C	I
1999	300.761	141.124	159.637	50.906	35.691	15.215	607	477	130	1.274	312	962
2003	528.223	228.905	299.318	78.454	51.608	26.846	4.928	2.214	2.714	959	244	715
%	75,6	62,29	87,5	54,1	44,6	76,4	711,8	364,1	1.987,7	-24,7	-21,8	25,6

Legenda: CET: Centros de Educação Tecnológica; T: Total; C: Capital; I: Interior.

Fonte: Inep (2004).

Analisando os dados referentes ao número de docentes em exercício e comparando-os com o número de servidores técnico-administrativos, tem-se a confirmação de uma política de secundarização das universidades e de promoção dos Cefets pelo Estado, ao se verificar qual foi a contrapartida dada ao crescimento dos Centros de Educação Tecnológica (ver tabelas 6 e 7). O respaldo a esse crescimento foi assegurado pelo MEC por meio do aumento no número de docentes e servidores técnico-administrativos.¹⁴ Observa-se que nos Centros a liberação de vagas para docentes foi 164,69 pontos percentuais maior que nas universidades; já para técnicos administrativos, a diferença foi de 94,81 pontos percentuais.

TABELA 6

NÚMERO DE FUNÇÕES DOCENTES EM EXERCÍCIO, POR ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA, SEGUNDO A CATEGORIA ADMINISTRATIVA DAS IES – 1999/2003 – BRASIL E REDE FEDERAL

Ano	Brasil			Rede Federal		
				Universidades	CET	Faculdades
	Total	Total	Total	Total		
1999	173.836	44.435	847	1.045		
2003	254.153	44.542	2.244	923		
%	46,2	0,24	164,93	-11,67		

Legenda: CET: Centros de Educação Tecnológica; T: Total; C: Capital; I: Interior.

Fonte: Inep (2004).

¹⁴ Os dados aqui apresentados referem-se aos servidores em exercício, visto que o Censo de 1999 não apresentou os dados referentes ao total de servidores (em exercício e em afastamento).

TABELA 7
 NÚMERO DE SERVIDORES TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS EM EXERCÍCIO, POR ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA, SEGUNDO A CATEGORIA ADMINISTRATIVA DAS IES – 1999/2003 – BRASIL E REDE FEDERAL

Ano	Brasil	Rede Federal		
		Universidades	CET	Faculdades
	Total	Total	Total	Total
1999	193.387	68.341	2.094	2.169
2003	241.658	56.414	3.714	1.361
%	24,96	-17,45	77,36	-37,25

Legenda: CET: Centros de Educação Tecnológica; T: Total; C: Capital; I: Interior.

Fonte: Inep (2004).

Entre 1999 e 2003, o número de docentes nas universidades aumentou em 0,24% e o de servidores técnico-administrativos diminuiu em 17,45%, já nos Centros os índices foram de 164,93% e 77,36%, respectivamente, ambos positivos. Vê-se refletida nesses valores a política de (des)valorização das instituições superiores no país. Os dados desvendam as estruturas que vão se constituindo. Há de se observar também que, em comparação com os índices do país, os percentuais de todos os indicadores analisados foram menores no caso das universidades e bem superiores no caso dos Centros de Educação Tecnológica.

A expansão desse modelo institucional voltado para o ensino, desvinculado da pesquisa e da extensão, alterou a estrutura de oferta de cursos no país, aspecto considerado muito importante por Durham (1998). Para a autora, “o modelo único da universidade de pesquisa é inadequado para atender à diversidade da demanda, não só por causa do custo unitário muito elevado, mas por pressupor uma vocação acadêmica” (DURHAM, 1998, p.27). Segundo ela, da mesma maneira como ocorre nos países desenvolvidos, quando se amplia o atendimento, passa-se a contemplar uma parcela crescente de jovens que procura cursos vinculados a segmentos mais específicos do mercado de trabalho em transformação ou, ao contrário, busca uma formação não específica em nível superior, que aumente sua qualificação para ocupar posições nas burocracias públicas ou privadas, necessidades a que não respondem os cursos tradicionais. “Se as universidades de pesquisa precisam ser mantidas e desenvolvidas, há que se pensar também em um

ensino pós-secundário mais diversificado e na valorização de instituições voltadas para a formação de recursos humanos” (DURHAM, 1998, p.27).

Os Cefets contemplaram esse aspecto, pois estimularam a diversificação do sistema, especialmente o do setor público. Ainda de acordo com Durham (1998), a procura da população por instituições dessa natureza é grande, e elas — não as universidades tradicionais — são capazes de responder de forma mais ágil à demanda por formação de ensino superior gratuito. A expansão dos cursos tecnológicos na Rede assegurou, dessa forma, o aumento da oferta de vagas gratuitas de nível superior, além de propiciar uma maior interiorização dos cursos e acelerar o processo de formação com cursos de menor duração.

Há de se destacar também que não apenas os Cefets contribuíram para a ampliação dos cursos de tecnologia no país. O processo de cefetização e o consequente crescimento da educação tecnológica levaram à multiplicação desses cursos também nas instituições privadas. De maneira geral, o número de cursos tecnológicos cresceu 74,72% no Brasil entre 2000 e 2002, indo de 364 para 636. Houve um acréscimo de 69% no quantitativo de cursos na rede privada, ao passo que na rede pública o índice foi de 86,95%, uma diferença, portanto, de 17,95 pontos percentuais.¹⁵

No mesmo período, as matrículas nos cursos privados de tecnologia aumentaram 29,02% no Brasil, passando de 63.046 para 81.348. Na rede pública, o aumento foi de 60,6% e, na rede privada, de 14,27%. Mesmo havendo um crescimento no número de cursos das instituições privadas (69%), o quantitativo de matrículas não obteve variação semelhante, tanto que a distância em relação ao índice das instituições públicas subiu, nesse caso, para 46,33 pontos percentuais. Dessa maneira, pode-se concluir que a proporção de alunos por curso é maior na rede pública.

Quanto ao número de concluintes, observa-se uma diferença ainda maior na comparação entre a rede pública e a rede privada. No país, esse indicador registrou um aumento de 18,72% no período de 2000 a 2002, mas, nas instituições públicas, a variação foi de 68,02%, enquanto nas instituições

15 Os dados comparativos entre as redes pública e privada encontram-se em Anet (2005).

privadas foi apenas de 5,68%. O índice da rede pública foi 62,34 pontos percentuais maior que o da rede privada, o que demonstra o papel representativo da Rede Federal no processo. O confronto entre os dados da rede privada referentes ao número de cursos (aumento de 69%), ao número de matrículas (crescimento de 14,27%) e ao número de concluintes (acréscimo de somente 5,68%) revela que a relação de aproveitamento (oferta/ingresso/conclusão) nos cursos das instituições particulares é mínima.¹⁶

Sabe-se que não houve, como contrapartida ao crescimento nos centros tecnológicos, um incremento da pesquisa na mesma proporção. A cefetização trouxe uma equiparação entre todos os Cefets que não foi vista com bons olhos pelas instituições mais tradicionais da Rede. Na retaguarda desse processo, essas instituições apresentaram os projetos para sua transformação em Universidades Tecnológicas. Entre os inúmeros projetos protocolados no período após 1994, somente o de criação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná foi aprovado (em 2005). A partir daí, uma nova reconfiguração da Rede foi pensada com os redimensionamentos dos Cefets para a implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs): um outro capítulo dessa história.

REFERÊNCIAS

ANET (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA). *Pesquisas realizadas*. Disponível em: <<http://www.ensinotecnologico.com.br/>>. Acesso em: 23 out. 2005.

BASTOS, João Augusto S. L. de Almeida. Os centros federais de educação tecnológica – Cefets: núcleos de inovação tecnológica. *Educação e Tecnologia*, Curitiba: Cefet/PR, ano 1, v.2, n.2, p.48–72, dez. 1997.

¹⁶ A relação entre público e privado nos cursos de tecnologia não será aprofundada neste estudo. Julgou-se importante apresentar esses dados para ilustrar que o crescimento nos cursos de tecnologia no país não se deu somente na rede pública nem somente com o processo de cefetização das Escolas Técnicas e Agrotécnicas.

BRASIL. Decreto n.2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal n.9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Seção 1, p.7760.

_____. Decreto-Lei n.547, de 18 de abril de 1969. Autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 abr. 1969. Seção 1, p.3377.

_____. Lei n.5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 nov. 1968. Seção 1, p.10369.

_____. Lei n.8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 dez. 1994. Seção 1, p.18882.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. Parecer n.25 de 1965. Fixa o currículo mínimo para o Curso de Engenharia de Operação. Brasília, DF, 1965.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Portaria n.698, de 15 de dezembro de 1981. Constitui Grupo de Trabalho para avaliação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets). *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 dez. 1981. Seção 1, p.69.

_____. Ministério da Educação. Portaria n.68, de 15 de maio de 1986. Constitui um Grupo de Trabalho com a finalidade de avaliar a integração do sistema de educação tecnológica de nível superior com o setor produtivo. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 maio 1986. Seção 2, p.14.

_____. Ministério da Educação e da Cultura. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer n.29, de 3 de dezembro de 2002. Propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a educação profissional de nível tecnológico. Brasília, DF, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Documento Base. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 1., 2003, Brasília. Educação profissional: concepções, experiências, problemas e propostas. *Anais...* Brasília: Semtec, 2003.

CEFET/GO. *Organização Didática do Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás*. Goiânia, 2000.

_____. Unidade de Ensino Descentralizada de Jataí (Uned Jataí). *Relatório final de disciplina*. Jataí, 2002.

_____. Portaria n.99, de 19 de março de 2003. Altera, com vigência a partir de 2003, a Organização Didática Pedagógica do Cefet/GO, aprovada pela Portaria n.248, de 25 abril de 2000, em seus artigos 17, 22, 23, 24, 25, 31, 45 e 62. Goiânia, 2003.

CUNHA, Luiz Antônio. As agências financeiras internacionais e a reforma brasileira do ensino técnico: a crítica da crítica. In: ZIBAS, Dagmar M. L.; AGUIAR, Márcia Ângela da S.; BUENO, Maria Sylvia Simões (Org.). *O ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Plano, 2002. p.103–134.

DURHAM, Eunice Ribeiro. Uma política para o ensino superior: diagnóstico e proposta. *Documento de Trabalho NUPES – 1/98*. São Paulo: USP, 1998.

ETFQ/RJ (ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE QUÍMICA DO RIO DE JANEIRO). *Jornal Mural*, n.26, ano VIII, 16 a 20 nov. 1999.

GARIGLIO, José Ângelo. A reforma da educação profissional e seu impacto sobre as lutas concorrenciais por território e poder no currículo do Cefet/MG. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambu/MG, 2002. *Anais...* Caxambu/MG: ANPED, 2002.

GAYEGO FILHO, Francisco. A palavra do diretor. *Sinergia*, São Paulo, v.1 n.1, p.3–7, jan./dez. 2000.

GUIMARÃES, Gilda. *O projeto Cefet nas políticas de educação tecnológica no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFG, Goiânia, 1995.

INEP. *Resultados e tendências da educação superior no Brasil*. Brasília: Inep, 2000.

_____. *Censo da educação superior: 1999 e 2003 – resumo técnico*. Brasília: Inep, 2004.

LIMA FILHO, Domingos Leite. *A reforma da educação profissional no Brasil nos anos noventa*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFSC, Florianópolis, 2002.

MENDONÇA, Celma Concesso. *Educação, trabalho e a formação do trabalhador: o significado da reforma da educação profissional dos anos 90*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFG, Goiânia, 2003.

RAMOS, Elbo Lacerda. *A reforma como paradigma: um estudo de caso na Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde/GO*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFG, Goiânia, 2000.

RAMOS, Marise Nogueira. *As políticas do ensino técnico federal na perspectiva de um Estado de classe*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 18., 1995, Caxambu/MG. *Anais...* Caxambu/MG: ANPED, 1995.

_____. *Reforma da educação profissional: uma síntese contraditória da (a)diversidade estrutural*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 19., 1996, Caxambu/MG. *Anais...* Caxambu/MG: ANPED, 1996.

SGUISSARDI, Valdemar. *Diferenciação e diversificação: marcas das políticas de educação superior no final do século*. In: SGUISSARDI, Valdemar (Org.). *Educação superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000. p.47-61.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC*. São Paulo: Xamã, 2002.

VIEIRA, Renato Gomes. *Trabalho e educação: a educação profissional e o Proep em Goiás nos anos 90*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFG, Goiânia, 2000.

Sopros de mudança e ventos de expansão: a educação profissional no Brasil e em Goiás de 2008 a 2015¹

SHIRLEY CARMEM DA SILVA

Considerar a história como construção social e, portanto, como processo implica assumir a impossibilidade de observar um determinado espaço temporal de forma isolada, ignorando a teia de relações que entrelaça o passado e o presente. Nesse sentido, pensar analiticamente o estabelecimento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a paralela criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), bem como a inserção do Instituto Federal de Goiás (IFG) nesse contexto, requer uma visão panorâmica das condições forjadas nos anos anteriores a 2008 que tornaram possíveis tais fatos. Para tanto, o olhar a que se propõe este texto é qualificado pelas teorias críticas da educação.

O CONTEXTO

A educação profissional brasileira dos dias atuais, além do peso da formação restrita, superficial e aligeirada, carrega consigo muitas das marcas

¹ Este texto sintetiza parte das conclusões da dissertação *Políticas de expansão da educação profissional nos anos 2000: o que pensam os professores?*, produzida para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO), sob a orientação da profa. dra. Denise Silva Araújo. Para esta publicação, alguns dos dados foram atualizados.

e das incongruências que constituíram sua trajetória, notadamente no que se refere ao dualismo estrutural que, mesmo diante das políticas públicas das últimas décadas, ainda tende a legitimar a cisão entre a educação para a continuidade dos estudos e a educação para a inserção no mundo do trabalho (GARCIA, 2012).

Na década de 1990, durante o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), caracterizado pelo forte alinhamento ao pensamento neoliberal, as políticas educacionais conferiram à educação um caráter de mercadoria, contribuindo para a ascensão da iniciativa privada e para o enfraquecimento da esfera pública, especialmente no que se refere à formação profissional. A este respeito assim afirma Pires (2005, p.23):

A reforma do Estado, desencadeada no país na década de 1990, negligencia a concepção ampla de formação, assumindo uma visão voltada para a certificação de competências. Para o Estado, é mais rentável econômica e ideologicamente manter-se na contramão da formação unitária.

Em relação à formação de força de trabalho, as ações do governo FHC ultrapassaram os limites do ensino técnico, colocando em foco a qualificação e a requalificação dos trabalhadores, por meio de cursos de rápida duração, o que implicou restrição na aplicação de recursos públicos. Um exemplo dos prejuízos impostos à formação do trabalhador nesse período foi o Decreto 2.208/1997, por meio do qual a educação profissional pública foi seriamente afetada, com a separação compulsória entre ensino profissional e ensino médio e as reformas empreendidas logo em seguida.

Essas ações não aconteceram, no entanto, sem sofrer resistências; tampouco ficaram isentas de duras críticas por parte dos educadores brasileiros de orientação progressista, comprometidos com a educação pública e com a formação dos trabalhadores numa perspectiva integral e emancipatória. Inúmeros foram os trabalhos publicados por teóricos, como Gaudêncio Frigotto (1999), Acacia Kuenzer (2005), Dermeval Saviani (2005, 2008), entre outros, analisando e denunciando os descabimentos cometidos contra a educação pública no país naquele período.

Foram esses educadores que, nos anos 2000, deram o suporte necessário para algumas das mudanças empreendidas pelo governo Lula e que possibilitaram à educação profissional pública sair da estagnação e avançar em algumas direções. A via inicial de mudança foi a revogação do Decreto 2.208/1997 e a edição do Decreto 5.154/2004, que enfatizou a integração entre ensino profissional e médio e, em termos teóricos, ressaltou a educação em sua relação com a prática social e o trabalho como princípio educativo.

O Decreto 5.154/2004 não representou o avanço pretendido, pois não foi acompanhado por medidas complementares desejáveis, como a revisão da própria Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei n.9.394/1996. Significou, entretanto, o ganho possível, diante das condições concretas da sociedade brasileira naquele momento histórico, além de ter apontado para as possibilidades de formação do trabalhador que devem ser conquistadas.

Nos anos seguintes, outras importantes medidas foram tomadas em relação à educação profissional no país, inaugurando um período em que ela se coloca em evidência, apesar das discussões e das contradições ainda existentes. Entre tais medidas, destacam-se o estabelecimento da Rede Federal e a criação dos IFs.

O ESTABELECIMENTO DA REDE FEDERAL, A CRIAÇÃO DOS IFs E A EXPANSÃO

O estabelecimento da Rede Federal e a criação dos IFs, ambos por meio da Lei n.11.892/2008, ampliaram a área de atuação das instituições federais de formação profissional, dando início a um processo de interiorização e de aumento de vagas e promovendo, ao mesmo tempo, intensas transformações no sistema de ensino federal, o que provocou uma série de embates inter e intrainstitucionais.

A criação dos IFs já estava prevista no Plano Nacional de Educação 2001–2010 como uma das estratégias para a ampliação e o fortalecimento da educação profissional no país. Sua efetivação, no ano de 2008, deu-se, não por acaso, no contexto de desenvolvimento do Plano de Expansão da

Rede Federal, cuja primeira fase se iniciou em 2005, com a liberação de crédito extraordinário em favor do MEC pela Lei n.11.249/2005; o processo, porém, não foi pacífico nem consensual.

Embora tenham sido limitadas em número de envolvidos, as discussões que antecederam a aprovação da lei foram, em certos casos, bastante acaloradas. Algumas instituições já consolidadas como autarquias temiam perder *status* — prestígio, poder, autonomia — ao passarem à condição de câmpus em outra configuração institucional. Havia também resistência a abrir mão de uma identidade construída ao longo de muitos anos, em função da reestruturação organizacional para a qual direcionava a proposta. A resistência, no entanto, não foi unânime, o que pode ser explicado pela diversidade das instituições federais de educação profissional que seriam alcançadas pela mudança, bem como pelas aspirações específicas de cada grupo.²

Tendo em vista o antigo desejo dos Cefets de serem elevados à condição de Universidades Tecnológicas e o fato de as mudanças previstas não apontarem para perda de identidade e autonomia, uma vez que tais instituições, detentoras de maior tradição na Rede Federal, provavelmente se tornariam sede das futuras reitorias, a proposta apresentada pelo MEC não encontrou grande resistência desse segmento. O documento expedido pelo Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Concefet), em agosto de 2007, reconheceu o mérito da proposta, afirmando que os IFs poderiam contribuir para o desenvolvimento da educação profissional brasileira. Colocando-se também como proposição, esse documento apresentou uma minuta para o anteprojeto de lei responsável pela criação dos institutos, que deveria ter por base:

1. Adoção de um processo de implantação disposto em Lei única;
2. Inclusão dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia – IFET entre as entidades que constituem o Sistema Federal de Educação Superior,

2 Célia Otranto (2011) oferece um excelente panorama sobre o assunto, que também pode ser dimensionado por meio dos documentos emitidos pelas entidades representantes dos Cefets, das Escolas Agrotécnicas Federais e das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais.

com prerrogativas equivalentes à Universidade caracterizadas em toda legislação que trata desse nível de ensino;

3. A implementação pelo Ministério da Educação de política de apoio que garanta iguais condições (recursos humanos e materiais) aos atuais Cefet e à ETF/Palmas para a transformação em IFET;
4. A adoção de providências para implantação de um Plano de Cargos e Carreira de professores da Educação Tecnológica – PCCPET, consoante com as prerrogativas da nova instituição, e que assegure os direitos hoje consignados em lei aos atuais quadros do ensino do 1º e 2º grau e do ensino superior dessas instituições;
5. Garantia do processo de escolha do Dirigente Máximo dos IFET a partir de eleição direta, de acordo com o que dispõe a legislação em vigor sobre o processo de escolha dos Diretores;
6. Garantia de que as prerrogativas e objetivos dos IFET tenham como base a preservação das conquistas históricas da rede de Cefet e ETF/Palmas — a fim de reafirmar seu trabalho educativo em favor do desenvolvimento da nação brasileira, entre os quais se incluem: a natureza pública das instituições e a coexistência do ensino técnico, superior (graduação e pós-graduação), pesquisa e extensão;
7. A criação, em lei, de um Fundo de Financiamento e Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica, a fim de garantir de modo definitivo à educação profissional e tecnológica o seu caráter estratégico e, ao mesmo tempo, inseri-la no rol das Políticas de Estado.
8. Preocupação com a afirmação da Rede Federal enquanto de formação profissional e tecnológica, com os princípios balizadores de sua atuação, o que a faz reconhecida em todo o território nacional.
9. A ênfase na educação profissional e tecnológica, pesquisa e extensão com o fortalecimento da educação técnica de nível médio, integrada à educação básica. (CONCEFET, 2007, p.11).

Como a proposta apresentada pelo MEC incorporou as reivindicações desse documento, apenas os Cefets de Minas Gerais e do Rio de Janeiro, ao final do processo, se decidiram pela manutenção de sua condição institucional, continuando a pleitear a transformação em Universidade Tecnológica.

As Escolas Agrotécnicas, em número de 36, receberam a proposta de adesão com interesse, mas também com algumas restrições. Apesar de concordarem com a necessidade de fortalecimento da Rede Federal, elas pretendiam desempenhar outro papel durante o processo: a conquista do *status*

de Cefet e não a subordinação a um Cefet já existente, o que fica evidente no texto de autoria do Conselho de Dirigentes das Escolas Agrotécnicas Federais (Coneaf), dirigido ao MEC:

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

Ante a proposição inicial de implantar apenas um instituto por estado, às Agrotécnicas parecia certo o risco de enfraquecimento de sua identidade institucional, uma vez que elas, com menos tradição na Rede, além de uma localização distante dos centros urbanos, dificilmente seriam escolhidas como sede das novas instituições. Nas palavras do Coneaf:

consideramos que a unificação das instituições federais de educação tecnológica em uma única estrutura em determinada base territorial traz consigo o risco de uma subordinação de umas instituições em relação a outras, gerando um desequilíbrio no atendimento a demandas específicas da sociedade e do processo de desenvolvimento regional. (CONEAF, 2007, p.3).

Com essa afirmação, o Coneaf argumentou contra a proposta do governo, expressando preocupação com o futuro da formação de trabalhadores rurais e da formação técnica de nível médio, como principal objetivo das Escolas, diante da nova institucionalidade. Está dito no documento: “A imediata unificação gera um risco de subordinação entre as instituições, o que certamente será prejudicial à manutenção de suas identidades e, conseqüentemente, inibir iniciativas voltadas ao atendimento de demandas específicas.” (CONEAF, 2007, p.7).

Diante da posição assumida pelas Escolas Agrotécnicas e da necessidade de contar com o apoio desse segmento a fim de tornar viável sua proposição, o governo incorporou grande parte das reivindicações da Coneaf nos documentos que se seguiram, como a possibilidade de criação de IFs

por meio da união de Agrotécnicas, bem como de existência de mais de um instituto por estado, deixando claro, no entanto, que não estava em seus planos permitir a transformação das Agrotécnicas em Cefets. Aquelas que optassem pela não adesão à proposta continuariam a ser instituições de ensino médio, enquanto as demais seriam alçadas a instituições de ensino superior. Assim é que, ao final do processo, equalizados alguns dos pontos de conflito, todas as Escolas Agrotécnicas responderam positivamente à proposição, considerando as possíveis represálias que, certamente, atingiriam as instituições resistentes.

A maior resistência veio das Escolas Vinculadas, que não encontraram vantagens na proposta do governo. Considerando que continuariam em posição “subalterna” às reitorias dos institutos, elas acolheram com pouco interesse os argumentos apresentados pelo MEC de ganho de autonomia e de elevação de *status* pela oferta de cursos superiores. Em reunião do Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (Condetuf), realizada em maio de 2007 na cidade de Gramado/RS, foi formulado um documento que reconhecia o mérito da criação dos institutos e da expansão, ao mesmo tempo em que apontava para a complexidade do processo, ressaltando a necessidade de ampliar as discussões sobre a proposta:

A atual Rede Federal de EPT tem possibilidades concretas de expansão (com maior agilidade e baixo custo) aliado ao processo de criação dos IFET e das 150 novas Escolas propostas no PDE.

Com estas considerações pretende-se registrar que existe uma complexidade na proposta de expansão da oferta de EPT e há necessidade de uma discussão técnica e política a ser deflagrada imediatamente com as ETV.

Percebe-se a necessidade de um estudo conjunto, consistente e pertinente que norteie e aponte encaminhamentos para tomadas de decisões das ETV, das Universidades e da SETEC frente ao cenário de expansão da educação profissional e tecnológica.

Finalmente, o Condetuf vê a necessidade do MEC incluir no processo de discussão a Andifes e mais especificamente, os Reitores cujas Universidades possuem Escolas Técnicas. (CONDETUF, 2007, p.2).

Embora, na Carta de Gramado, o Condetuf não tenha firmado posição definitiva acerca do assunto, fato é que, ao final do prazo estipulado pelo MEC,

apenas oito das 32 Escolas Vinculadas responderam positivamente ao convite de adesão voluntária.

Como se pode perceber, a resistência à criação dos institutos foi além de questões operacionais, conceituais e pedagógicas. No momento, não estavam em pauta apenas as preocupações com o rumo das instituições como centros de excelência na formação profissional, com sua capacidade de manter a qualidade dos serviços prestados, apesar do incremento de suas atribuições, ou com um potencial desvirtuamento de seu papel educacional; estavam em foco questões de poder envolvendo a luta pela manutenção ou pela conquista de *status* institucional.

Foram determinantes, no processo de adesão ou rejeição à proposta, as aspirações de cada grupo, de maneira específica. Na medida em que tais aspirações foram atendidas, as oposições foram suficientemente vencidas, dando o lastro de sustentação de que o governo necessitava para avançar em seu propósito de reforma. Assim é que, apesar das vozes dissonantes, a Lei n.11.892/2008 foi aprovada, reconfigurando a educação profissional pública do país e conferindo novo sentido ao projeto de expansão iniciado no ano de 2005, durante o governo Lula, como marco da retomada de investimentos na educação profissional.

Essas ações podem ser consideradas como um contraponto ao que havia sido posto nos anos anteriores, quando se promoveu um “congelamento” da educação profissional a partir da aprovação da Lei n.8.948/1994, que limitou, durante aproximadamente uma década, a criação de novas instituições federais de educação profissional, restringindo a utilização dos recursos destinados a essa modalidade.

O IFG NO RASTRO DA MUDANÇA E NO CONTEXTO DA EXPANSÃO

A história do IFG insere-se na história da educação profissional brasileira, acompanhando o movimento dessa modalidade educacional no país. Criada em 1909 como Escola de Aprendizes Artífices de Goiás, a Instituição passou, em uma trajetória centenária, por dificuldades e êxitos, além de uma

série de alterações em seu perfil, a exemplo do que ocorreu com outras instituições congêneres, nascidas na mesma ocasião ou ao longo dos últimos anos.

Apesar de ter se firmado como uma instituição pública de excelência, o IFG manteve suas atividades restritas ao atendimento da capital e da região metropolitana por mais de quarenta anos (MOREYRA, 2000). Foi no contexto da redemocratização do país e dos movimentos em prol da educação pública, após o fim da Ditadura Militar (1964–1983), que se deu a primeira ação de interiorização das atividades da então Escola Técnica Federal de Goiás (ETFG), por meio da implantação de uma Unidade de Ensino Descentralizada (Uned) na cidade de Jataí, no sudoeste goiano, no ano de 1988. Quase vinte anos depois, como resultado do Programa de Expansão, foi criada a Uned Inhumas, inaugurada em 2007, à qual se juntaram as unidades de Itumbiara e Uruaçu, cujas atividades se iniciaram no ano de 2008, ainda sob a nomenclatura de Cefet/GO. Essas unidades, juntamente com o Câmpus Goiânia, formariam o IFG.

A constituição de cada um dos dois IFs existentes em Goiás se deu de maneira diferenciada. O Instituto Federal Goiano (IF Goiano) foi formado a partir da incorporação de várias autarquias, que, abrindo mão de sua condição, se tornaram câmpus de uma instituição de maior porte. O IFG, por sua vez, não passou por semelhante processo. Considerando sua participação no plano de expansão da Rede Federal, iniciado no ano de 2005, a Instituição já contava, ao final de 2008, com cinco unidades em funcionamento e outras em fase de implantação.

É possível presumir, nesse sentido, que o processo de criação do IF Goiano tenha sido mais complexo e controvertido, considerando a mudança de *status* das autarquias que passaram a integrá-lo. Certamente, as mudanças implicaram relativa perda de autonomia e, também, maiores ajustes administrativos, no contexto da nova institucionalidade. No caso IFG, não houve alterações significativas para as Uneds do antigo Cefet/GO: criadas como unidades hierarquicamente ligadas a uma administração central, foram transformadas em câmpus com a perspectiva de alcançarem

maior autonomia perante tal administração. Dessa forma, com um saldo das mudanças aparentemente positivo, foram tranquilas a adesão do Cefet/go à proposta do MEC e, por conseguinte, sua transformação em um IF.

Já na nova condição institucional, conforme o cronograma do Programa de Expansão, o IFG inaugurou, no primeiro semestre de 2010, três novos câmpus, instalados nos municípios de Formosa, Anápolis e Luziânia, ampliando a oferta de cursos técnicos e superiores no estado, num processo ainda em evolução. Em maio de 2015, dados do sítio eletrônico da Instituição informam que sua oferta consiste em cursos técnicos, tecnológicos, bacharelados e licenciaturas, em seus 14 câmpus: Anápolis, Aparecida de Goiânia, Cidade de Goiás, Formosa, Goiânia, Inhumas, Itumbiara, Jataí, Luziânia, Uruaçu, Águas Lindas de Goiás, Goiânia Oeste, Senador Canedo e Valparaíso, conforme é possível verificar nos quadros que se seguem.

QUADRO 1
ORDEM CRONOLÓGICA DE IMPLANTAÇÃO DOS CÂMPUS DO IFG

Câmpus	Ano de Criação/Implantação
Goiânia	1909 (Cidade de Goiás) 1942 (Transferência para Goiânia)
Jataí	1988
Inhumas	2007
Itumbiara	2008
Uruaçu	
Anápolis	2010
Formosa	
Luziânia	
Aparecida de Goiânia	2012
Cidade de Goiás	
Águas Lindas	2013
Goiânia Oeste	2014
Senador Canedo	
Valparaíso	

Fonte: Organizado com dados disponíveis em www.ifg.edu.br.

É importante mensurar os intervalos entre as implantações das unidades antes da expansão e durante a sua implementação. Da criação da Escola de Aprendizes Artífices de Goiás até a criação da primeira unidade

descentralizada, passaram-se praticamente oito décadas e, dessa unidade até a próxima, duas décadas. A partir de 2008, foram inauguradas de duas a três unidades a cada ano. Ressalte-se ainda que esses números serão ampliados com o início das atividades na unidade ainda em fase de implantação: Novo Gama.

A continuidade da expansão, não apenas no âmbito do IFG, explica-se pelo fato de que, diante de seu grande poder de propaganda, o programa foi encampado como bandeira eleitoral nas eleições presidenciais de 2010, contribuindo para levar ao poder a candidata do governo. Isso porque, em termos gerais, a ampliação das instituições federais de educação profissional e sua interiorização têm sido bem recebidas pela sociedade em geral, que parece perceber nesse movimento um aumento das oportunidades de obter formação de qualidade, baseada na tradição que essas instituições historicamente construíram.

Quanto à oferta de cursos, é importante destacar que sua diversidade não é apenas uma decisão localizada de cunho institucional, considerando que a Lei n.11.892/2008 já determina que os IFs continuem a atuar no nível técnico (inclusive na educação de jovens e adultos), mas incorporem as atividades de ensino superior e de pós-graduação, pesquisa e extensão, até então atribuídas às universidades.

Na Tabela 1, são apresentados os dados referentes aos cursos ofertados pelos câmpus do IFG, a partir do ano de 2002, nos níveis técnico³ e superior.

TABELA 1
EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE CURSOS OFERTADOS POR CÂMPUS E NÍVEL

Câmpus	2002		2006		2011		2013		2015	
	Téc.	Sup.								
Goiânia	9	11	8	11	10	19	12	14	13	15
Jataí	4	2	4	2	4	2	7	3	4	4
Inhumas	—	—	—	—	5	2	5	3	4	3
Itumbiara	—	—	—	—	3	2	5	2	3	3
Uruaçu	—	—	—	—	3	1	6	2	4	3
Anápolis	—	—	—	—	5	1	7	2	5	4

(continua)

3 No nível Técnico estão incluídos os cursos concomitantes, pós-médio, integrados e Proeja.

TABELA 1
EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE CURSOS OFERTADOS POR CÂMPUS E NÍVEL

Câmpus	2002		2006		2011		2013		2015	
	Téc.	Sup.								
Formosa	—	—	—	—	5	2	6	3	5	4
Luziânia	—	—	—	—	5	2	4	3	3	2
Ap. de Goiânia	—	—	—	—	—	—	4	1	5	3
Cidade de Goiás	—	—	—	—	—	—	2	—	5	2
Águas Lindas	—	—	—	—	—	—	—	—	3	—
Goiânia Oeste	—	—	—	—	—	—	—	—	2	1
Senador Canedo	—	—	—	—	—	—	—	—	1	2
Valparaíso	—	—	—	—	—	—	—	—	3	1
Total	13	13	12	13	40	31	58	33	60	47

(conclusão)

Fonte: Organizado com dados extraídos de IFG (2000–2013) e atualizado em maio de 2015 com base em informações coletadas em <<http://visao.ifg.edu.br/>>.

A Tabela 1 expõe um panorama da evolução dos cursos ofertados pelo IFG, em suas diversas unidades, no período de 2002 a 2015. Idealmente, os dados deveriam ser mais bem especificados, porém o levantamento das informações esbarrou numa característica comum aos diversos relatórios de gestão consultados: a falta de uniformização dos números e indicadores. Alguns relatórios, por exemplo, agrupam os cursos técnicos, sem discriminar quais deles são integrados, concomitantes, subseqüentes e integrados com a educação de jovens e adultos. Diante disso, optou-se por tratar os números referentes ao nível técnico em conjunto.

Cabe ressaltar que o ano de 2002 representa, nesse quadro, o período de vigência do Decreto n.2.208/1997, quando não era permitida a integração entre ensino médio e educação profissional. No ano de 2006, não houve oferta de cursos integrados, considerando que, com a revogação do referido decreto e sua substituição pelo Decreto n.5.154/2004, houve a necessidade de a Instituição discutir essa legislação e as ações que seriam tomadas no novo contexto.

No Quadro 2, aparecem os cursos presenciais ofertados pelo IFG durante o ano de 2015, sem considerar aqueles que estão em extinção, embora possuam turmas em andamento.

QUADRO 2

CURSOS PRESENCIAIS EM FUNCIONAMENTO NO ANO DE 2015

Câmpus	Cursos
Águas Lindas	Técnico Integrado
	Técnico em Análises Clínicas
	Técnico em Meio Ambiente
	Técnico em Vigilância em Saúde
	Técnico em Enfermagem
Anápolis	Superior
	Bacharelado em Ciência da Computação
	Bacharelado em Engenharia Civil da Mobilidade
	Licenciatura em Ciências Sociais
	Licenciatura em Química
	Tecnologia em Logística
	Técnico Integrado
	Técnico em Comércio Exterior
	Técnico em Edificações
	Técnico em Química
Técnico Proeja	
Técnico em Transporte de Cargas	
Técnico em Secretaria Escolar	
Aparecida de Goiânia	Superior
	Bacharelado em Engenharia Civil
	Licenciatura em Dança
	Licenciatura em Pedagogia Bilíngue
	Técnico Integrado
	Técnico em Agroindústria
	Técnico em Edificações
	Técnico em Química
	Técnico Proeja
Técnico em Modelagem de Vestuário	
Técnico em Panificação	
Cidade de Goiás	Superior
	Bacharelado em Cinema e Audiovisual
	Licenciatura em Artes Visuais
	Técnico Integrado
	Técnico em Agroecologia
	Técnico em Edificações
	Técnico de Produção de Áudio e Vídeo
Técnico Proeja	
Técnico em Artesanato	

(continua)

QUADRO 2

CURSOS PRESENCIAIS EM FUNCIONAMENTO NO ANO DE 2015

Câmpus	Cursos
Formosa	Superior
	Bacharelado em Engenharia Civil
	Licenciatura em Ciências Biológicas
	Licenciatura em Ciências Sociais
	Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas
	Técnico Integrado
	Técnico em Biotecnologia
	Técnico em Saneamento
	Técnico Proeja
	Técnico em Manutenção e Suporte em Informática
Técnico em Edificações	
Goiânia	Pós-Graduação
	Mestrado Profissional em Tecnologia de Processos Sustentáveis
	Especialização em Políticas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica
	Especialização em Matemática
	Superior
	Bacharelado em Engenharia Ambiental
	Bacharelado em Engenharia Cartográfica e de Agrimensura
	Bacharelado em Engenharia Civil
	Bacharelado em Engenharia de Controle e Automação
	Bacharelado em Engenharia de Transportes
	Bacharelado em Engenharia Elétrica
	Bacharelado em Engenharia Mecânica
	Bacharelado em Química
	Bacharelado em Sistemas de Informação
	Bacharelado em Turismo
	Licenciatura em Física
	Licenciatura em História
	Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa
	Licenciatura em Matemática
	Licenciatura em Música
	Técnico Integrado
	Técnico em Controle Ambiental
	Técnico em Edificações
	Técnico em Eletrônica
	Técnico em Eletrotécnica
	Técnico em Instrumento Musical
	Técnico em Mineração
	Técnico em Telecomunicações
	Técnico Proeja
	Técnico em Cozinha
Técnico em Informática para a Internet	
Técnico em Transporte Rodoviário	

(continua)

QUADRO 2

CURSOS PRESENCIAIS EM FUNCIONAMENTO NO ANO DE 2015

Câmpus	Cursos
Goiânia	Técnico Subsequente
	Técnico em Eletrotécnica
	Técnico em Mecânica
	Técnico em Mineração
Inhumas	Superior
	Bacharelado em Ciência e Tecnologia de Alimentos
	Bacharelado em Sistemas de Informação
	Licenciatura em Química
	Técnico Integrado
	Técnico em Agroindústria
	Técnico em Informática
	Técnico em Química
	Técnico Proeja
Técnico em Panificação	
Itumbiara	Superior
	Bacharelado em Engenharia de Controle e Automação
	Bacharelado em Engenharia Elétrica
	Licenciatura em Química
	Técnico Integrado
	Técnico em Eletrotécnica
	Técnico em Química
	Técnico Proeja
	Técnico em Agroindústria
	Técnico Subsequente
Técnico em Eletrotécnica	
Jataí	Pós-Graduação
	Especialização em Ensino de Ciências e Matemática
	Mestrado Profissional em Educação para Ciências e Matemática
	Superior
	Bacharelado em Engenharia Civil
	Bacharelado em Engenharia Elétrica
	Licenciatura em Física
	Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas
	Técnico Integrado
	Técnico em Edificações
	Técnico em Eletrotécnica
Técnico em Manutenção e Suporte em Informática	

(continua)

QUADRO 2
CURSOS PRESENCIAIS EM FUNCIONAMENTO NO ANO DE 2015

Câmpus	Cursos
Jataí	Técnico Proeja
	Técnico em Secretariado
	Técnico Subsequente
	Técnico em Agrimensura
Luziânia	Superior
	Bacharelado em Sistemas de Informação
	Licenciatura em Química
	Técnico Integrado
	Técnico em Edificações
	Técnico em Informática para Internet
	Técnico em Química
	Técnico Proeja
	Técnico em Manutenção e Suporte em Informática
Técnico Subsequente	
Técnico em Edificações	
Senador Canedo	Técnico Integrado
	Técnico em Automação Industrial
	Técnico em Mecânica
	Técnico Proeja
Técnico em Refrigeração e Climatização	
Uruaçu	Superior
	Bacharelado em Engenharia Civil
	Licenciatura em Química
	Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas
	Técnico Integrado
	Técnico em Edificações
	Técnico em Informática
	Técnico em Química
Técnico Proeja	
Técnico em Comércio	
Valparaíso	Superior
	Licenciatura em Matemática
	Técnico Integrado
	Técnico em Automação Industrial
	Técnico em Mecânica
	Técnico Proeja
Técnico em Eletrotécnica	

(conclusão)

Fonte: Organizado e atualizado com base em dados coletados em <<http://visao.ifg.edu.br/>>, em maio de 2015.

Conforme informações da Pró-Reitoria de Ensino, além dos cursos presenciais, a Educação a Distância (EaD) tem, no ano de 2015, a oferta de oito cursos técnicos subsequentes ao ensino médio, a saber: em Açúcar e Álcool; em Alimentação Escolar; em Cerâmica; em Edificações; em Infraestrutura Escolar; em Multimeios Didáticos; em Química; em Secretaria Escolar.

Como já foi mencionado, a ampliação na oferta de cursos deve ser creditada aos direcionamentos dados pelas políticas públicas para a educação profissional dos últimos anos, a partir das transformações ocorridas nesse âmbito educacional, que incluem a criação dos Cefets e sua transformação em IFs.

As ações próprias da Instituição referem-se à definição das áreas em que os cursos serão oferecidos, obedecendo às disposições legais, que determinam a proporção de 50% de vagas para cursos na modalidade integrada (incluindo a educação de jovens e adultos), 20% para a educação superior em cursos de licenciaturas e 30% para outras modalidades. Presentemente, o Instituto atua também no âmbito da educação a distância e da pós-graduação. Neste último caso, oferece cursos de especialização e mestrado, implantados mais recentemente. Além disso, participa de vários programas focais do governo federal, como Mulheres Mil, Profucionário e Pronatec.

Além dos dados sobre unidades e cursos, outro indicador de interesse no contexto de expansão do IFG é a evolução no número de servidores da Instituição, docentes e técnicos administrativos no período de 2008 a 2014.

TABELA 2
EVOLUÇÃO NO NÚMERO DE SERVIDORES DO IFG NO PERÍODO DE 2008 A 2014

Ano	Docentes	Técnicos Administrativos
2008	426	334
2009	462	381
2010	590	469
2011	647	536
2012	792	699
2013	989	755
2014	1.085	807

Fonte: Organizado com dados disponíveis em IFG (2000–2013) e também com dados extraídos do sistema Q-Acadêmico Web.

Sobre a Tabela 2, é importante ressaltar que a evolução no número de servidores, ainda que significativa, não acompanha, proporcionalmente, o aumento do número de unidades instaladas. Esse aumento é destinado a garantir as condições de funcionamento da Instituição e não representa um incremento numérico na capacidade da força de trabalho instalada antes da expansão.

A ANÁLISE: CONSIDERAÇÕES FINAIS

A exposição sobre algumas facetas da trajetória da educação profissional brasileira e do IFG nos anos de 2008 a 2015 deixa claras as transformações ocorridas nesse período, as quais podem ser analisadas sob diversos pontos de vista. Inicialmente é necessário assumir que as ações desencadeadas pelo governo Lula no que tange à educação profissional colocaram a modalidade em aparente protagonismo.

A revogação do Decreto n.2.208/1997 e sua substituição pelo Decreto n.5.154/2004 abriram espaço para a formação do trabalhador numa perspectiva ampliada, com ênfase na integração entre ensino médio e educação profissional. Da mesma forma, outras medidas legais abriram espaço para a expansão das instituições federais de educação profissional, a reconfiguração da Rede e a criação dos IFs.

O IFG colocou-se nesse contexto de forma a participar ativamente das mudanças, ao acatar as propostas governamentais, transformando-se institucionalmente e ampliando sua capacidade de atendimento às demandas de formação dos trabalhadores em Goiás.

Tais mudanças representam, indubitavelmente, um incremento da oferta de vagas públicas para a educação profissional e resultam no fortalecimento da modalidade, não fornecem, no entanto, garantias sobre a maneira com que se efetiva tal educação nem suprem a carência de formação existente num país onde se expressam todas as contradições típicas da sociedade capitalista.

Esses aspectos são relevantes e merecem ser olhados com base em dois pressupostos teóricos principais: primeiro, a necessidade de a formação do trabalhador se cumprir mediante uma concepção de emancipação e de integralidade e não de mero adestramento e, segundo, a possibilidade de a escola se apresentar como espaço de transformação social e não de reprodução.

Defende-se aqui a formação omnilateral⁴ e integral, na qual a estética, o lazer, a fruição cultural e a participação política aliam-se ao domínio dos conhecimentos básicos das ciências, a fim de possibilitar o desenvolvimento do homem em sua plenitude, tornando-o apto a ingressar no mundo do trabalho. Nesse sentido, a ampliação de instituições e de vagas, embora seja bem-vinda, é apenas um passo inicial no processo de formação profissional do trabalhador brasileiro.

A expansão, portanto, deve ser cuidadosa, criteriosa e comprometida com os interesses da classe trabalhadora, o que inclui a disponibilização de uma estrutura física, administrativa e pedagógica capaz de viabilizar a formação integral e ampliada, que permita aos jovens uma inserção consciente nas atividades da sociedade e o desenvolvimento de uma maturidade intelectual e prática.

Objetivamente, isso implica que as políticas e os investimentos na educação profissional, realizados pelo Estado, pela Rede Federal e pelos IFs, tenham em seu horizonte a consolidação das instituições existentes, com a devida instalação e aparelhamento de laboratórios, bibliotecas, ginásios, auditórios e outros espaços necessários ao atendimento dos educandos. Além disso, deve ser contemplada a formação técnica, política e pedagógica, aprofundada e continuada dos profissionais que atuam na educação profissional, a fim de que o exercício da profissão seja pautado na ética e no compromisso com uma educação pública, qualificada e comprometida com a transformação social.

O não suprimento dessas condições é impeditivo de que a escola se coloque como espaço de denúncia das contradições do capitalismo e cumpra a tarefa de dotar a classe trabalhadora do saber historicamente construído e sistematizado (SAVIANI, 2008), facultando-lhe um posicionamento

4 Para um maior entendimento sobre formação omnilateral, ver Marx e Engels (2005).

competente na esfera do trabalho, na qual são produzidas as condições concretas para a existência humana.

Se falhar o cumprimento dessa tarefa, toda mudança e crescimento tornam-se limitados, parciais e insatisfatórios. Por isso mesmo, apesar do aparente sucesso, tanto a instituição da Rede Federal quanto o processo de criação dos Institutos Federais e o próprio plano de expansão da educação profissional são temas controvertidos, objetos de constante avaliação. Exercício este ao qual não deve se furtar o IFG, em seu propósito de contribuir para a construção de um país melhor e de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto n.2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal n.9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Seção 1, p.7760.

_____. Decreto n.5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jul. 2004. Seção 1, p.18.

_____. Lei n.8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 dez. 1994. Seção 1, p.18882.

_____. Lei n.10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1, p.1.

_____. Lei n.11.249, de 23 de dezembro de 2005. Abre os Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, em favor dos Ministérios da Ciência e Tecnologia, da Educação, da Cultura e do Esporte, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Seção 1, p.58.

_____. Lei n.11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Seção 1, p.1.

CONEAF (CONSELHO DE DIRIGENTES DAS ESCOLAS AGROTÉCNICAS FEDERAIS). *Proposta do Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais (Coneaf) para o novo desenho da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*. Sertão (RS), 2007. Disponível em: <http://www.adurorg.br/4poli/gruposadur/gtpe/CONEAF_Proposta_Rede_Federal_EPT.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2013.

CONCEFET (CONSELHO DE DIRIGENTES DOS CENTROS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO). *Manifestação do Concefet sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://www.celiana-web.net/pasta8/CONCefet_Manifestacao_IFET.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2013.

CONDETUF (CONSELHO NACIONAL DE DIRIGENTES DAS ESCOLAS TÉCNICAS VINCULADAS ÀS UNIVERSIDADES FEDERAIS). *Carta de Gramado*. Gramado, 2007. Disponível em: <http://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/CONDETUF_Carta_de_Gramado.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1999.

GARCIA, Júlio Cezar. *A reforma da educação profissional: a dualidade assumida*. 2012. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC/GO, Goiânia, 2012.

IFG. *Relatório de gestão*. Goiânia, 2000–2013. Disponíveis em: <<http://www.ifg.edu.br/dap/>>. Acesso em: 12 jul. 2013.

_____. *Q-Acadêmico Web*. Disponível em: <<https://academicoweb.ifg.edu.br/qacademico/index.asp?t=4000>>. Acesso em: 27 maio 2015.

IFG. *Visão IFG*: sistema de visualização de relatórios. Disponível em: <<http://visao.ifg.edu.br/entrada/>>. Acesso em: 10 maio 2015.

KUENZER, Acacia Zeneida (Org.). *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã: teses sobre Feuerbach*. São Paulo: Centauro, 2005.

MOREYRA, Ivone Maria Elias. *O mundo do trabalho, o ensino profissional e o Cefet/GO: as relações entre escola e setor produtivo*. 2002. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFG, Goiânia, 2002.

OTRANTO, Regina Célia. A política de educação profissional do governo Lula: novos caminhos da educação superior. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Natal. [*Trabalhos apresentados*]. Natal: ANPED, 2011. Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/GT11-315%20int.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2013.

PIRES, Luciene Lima de Assis. *A criação de Universidades Tecnológicas no Brasil: uma nova institucionalidade para a educação superior*. 2005. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFG, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. *Escola e democracia*. Campinas: Cortez: Autores Associados, 2008. Edição Comemorativa.

Olhar crítico sobre momentos do perfil acadêmico-institucional do IFG/Câmpus Formosa

STEFAN FORNOS KLEIN

THALES ANTONY DE ASSIS SANTOS

A maioria das instituições sob o nome de Centro Federal de Educação Tecnológica (mais conhecido pela abreviação Cefet), parte significativa outrora fundada como Escola Técnica Federal, predominantemente no decorrer de todo o século XX, passou por uma grande mudança ao final da primeira década do século XXI, a saber, a sua transformação em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.¹ Essa breve contextualização serve como ponto de partida para nosso texto, que se centrará na observação da especificidade do câmpus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) localizado em Formosa, cidade a nordeste do Distrito Federal (DF), quase na divisa com essa unidade federativa.

Não se pretende expressar, com a hipótese de trabalho delineada a seguir, que tal especificidade fique restrita ao Câmpus Formosa. Antes, destaca-se um traço “contraintuitivo” que, em junho de 2010, estruturou o início de seus trabalhos letivos. A criação desse câmpus ocorreu contemporaneamente à de dois outros, o de Anápolis, nas imediações da capital do estado

¹ Os Institutos Federais foram criados pela Lei n.11.892, de 29 de dezembro de 2008. Cabe salientar que nem todo Cefet foi obrigado a transformar-se em IF, pois se tratava de um programa de adesão — ainda que a grande maioria das instituições tenha optado pela transformação.

de Goiás, e o de Luziânia, ao sul do Distrito Federal (DF). Quando se considera que, na ocasião, o IFG era composto de apenas cinco câmpus (Goiânia, Inhumas, Itumbiara, Jataí e Uruaçu), pode-se dizer que houve uma expansão considerável com a instalação de três outros, inclusive pela maior ou menor posição periférica deles: a proximidade de Anápolis e Goiânia e a distância das outras duas cidades no que diz respeito à capital goiana. A implantação dos câmpus em Luziânia e Formosa ocupou, nesse sentido, um lugar de interiorização da Instituição no estado, em uma região sujeita aos efeitos da adjacência com a capital federal.

O objetivo deste texto é apresentar o perfil do Câmpus Formosa, o que será feito sob dois focos distintos: um relato introdutório, aproximado e parcial, de alguns aspectos de sua influência local, seguido por um breve perfil acadêmico-institucional, no que se atentará, sobretudo, às mudanças ocorridas durante o curto período em que o câmpus se encontra em funcionamento. Com base nesse perfil, serão indicadas e exploradas algumas hipóteses sobre tais mudanças. Feito isso, as questões perpassadas constituirão a base para que, de modo preliminar, possamos formular considerações acerca das possibilidades dadas.

IFG/CÂMPUS FORMOSA: A INFLUÊNCIA LOCAL

Como mencionado anteriormente, o Câmpus Formosa começou suas atividades no final do primeiro semestre de 2010. Seu prédio foi construído em um bairro periférico, distante cerca de 2 km da Rodovia BR-020, principal rota de acesso do município à capital federal, que liga o nordeste goiano e o extremo oeste baiano ao Distrito Federal. Com a instalação do Câmpus, o bairro, que antes carecia de investimentos governamentais, sofreu mudanças. Da parte do poder público municipal, houve melhorias com a iluminação, o calçamento e o asfaltamento das vias que dão acesso ao Câmpus — as duas avenidas principais foram duplicadas, nos meses de junho e julho de 2013, beneficiando discentes e servidores e, é claro, os moradores do bairro. Houve ainda aumento de estabelecimentos comerciais,

pela abertura, por exemplo, de padarias, açougues, sorveterias, lanchonetes, *lan houses* e papelarias nas imediações. Em relação à mobilidade urbana, foram criadas em 2011, pela empresa de transporte coletivo do município, duas linhas de ônibus: uma no período da manhã, que atende principalmente os estudantes dos cursos integrados; e a outra no período noturno, servindo aos estudantes dos cursos superiores, do subsequente e do Projeja.

A implantação do Câmpus Formosa também causou outros “impactos” ou, melhor dizendo, influências positivas no cotidiano da cidade. No ano de 2011, quando o Câmpus completava seu primeiro ano de “existência”, foi possível perceber, em decorrência de tais influências, mobilizações da sociedade civil organizada local na busca de soluções para problemas históricos, como, por exemplo, a falta de mecanismos de proteção aos recursos naturais do município, que até então não contava com uma secretaria de Meio Ambiente autônoma, de maneira que grande parte das decisões nesse âmbito, assim como a administração dos recursos financeiros, era assumida pela Secretaria Estadual do Meio Ambiente. Essa situação foi apresentada pelo secretário municipal dessa pasta,² durante a 1ª Semana do Meio Ambiente (Sema), evento organizado anualmente por docentes do câmpus, sobretudo os de Biologia e das Engenharias, em conjunto com estudantes da Licenciatura em Biologia. Após inúmeras discussões, o próprio secretário afirmou a necessidade de obter maior autonomia para a gestão municipal dos recursos naturais e se comprometeu a buscar instrumentos para viabilizar e implementar ações nesse âmbito. Essa postura registra o papel que exerceu o viés ambiental adotado pelo câmpus em seus primeiros anos de atuação, com cursos como Técnico Integrado em Controle Ambiental e Licenciatura em Biologia.

A atuação do Câmpus Formosa mobilizou a comunidade formosense na luta pela preservação ambiental em outros dois momentos. No primeiro

² A fala do secretário Pedro Henrique Mendes Ferreira, que participou como debatedor da mesa-redonda “O meio ambiente de Formosa”, foi presenciada por um dos autores, tendo ocorrido na sexta-feira, dia 10 de junho de 2011, das 19h30min às 20h30min, por ocasião da 1ª Semana do Meio Ambiente (Sema).

semestre de 2012, os cidadãos formosenses foram informados de que 26 árvores centenárias, situadas na praça da Igreja Matriz do município, seriam derrubadas a pretexto de realizar no local um projeto de urbanização. A notícia não foi bem recebida pela comunidade acadêmica que, liderada por discentes e servidores do Câmpus Formosa, em parceria com estudantes da unidade local da Universidade Estadual de Goiás, promoveu uma série de passeatas e manifestações em toda a cidade. A mobilização foi tão expressiva que, por uma decisão judicial da comarca local, a Diocese foi proibida de derrubar as árvores (GOIÁS, 2013). O segundo momento ocorreu em março de 2013, quando um grupo de alunos e professores do Curso de Licenciatura em Biologia, juntamente com representantes de organizações ambientais de Formosa e Brasília, fez uma visita à região do Barreiro, local a cerca de 40 km do centro da cidade. Essa região, muito conhecida por sua área de cerrado preservada, teve em 2012 parte de sua extensão destinada à instalação de uma fábrica de cimento. Tal situação gerou controvérsias. Por esse motivo, o grupo de discentes e professores se propôs a conhecer a região e a dialogar com a comunidade local.

UMA CENTRALIDADE PERIFÉRICA: O PERFIL ACADÊMICO-INSTITUCIONAL

O Câmpus Formosa surgiu no espírito da Lei n.11.892, de 29 de dezembro de 2008, lei de criação dos Institutos Federais (IFs), que pontuou a necessidade tanto de aliar as atividades de ensino, pesquisa e extensão de modo indissociável quanto de atuar nos variados níveis e modalidades de ensino. No início, o Câmpus ofertou três turmas de ensino médio técnico, em sua forma integrada, ou seja, em que uma instituição oferece, no mesmo local e de modo integrado,³ tanto as disciplinas e os conteúdos de formação geral (por exemplo, Física, Química, Matemática e História) quanto os de

³ Para um comentário crítico quanto ao desenvolvimento dessa relação entre a educação profissional (no Brasil, mais frequentemente conhecida como educação técnica) e a educação básica, ver Moura (2010).

formação específica (disciplinas como Microbiologia, Hidráulica e Saneamento, Topografia, Algoritmos, Redes de Software, entre tantas outras). Tratava-se dos cursos de Controle Ambiental, de Edificações e de Informática para Internet, todos ofertados no período matutino.

No período noturno, havia um curso técnico subsequente, também na área de Edificações, o qual tinha como requisito a conclusão do ensino médio (antigo 2º grau), visto que as disciplinas do currículo eram tão somente específicas e técnicas. Havia ainda um curso de Manutenção e Suporte em Informática, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), cujos requisitos eram a idade mínima de 18 anos e a conclusão da educação básica em nível fundamental (ou seja, o nível II, que até recentemente se equiparava à 8ª série). Por fim, oferecia-se o curso superior de Licenciatura em Biologia.

Conforme o que ocorreu em toda a expansão do IFG, em acordo com a expectativa de que os Institutos Federais, em seus âmbitos de atuação, iriam “orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural” (BRASIL, 2008, art. 6º, inciso IV), todos os cursos do Câmpus Formosa deveriam suprir carências formativas de mão de obra qualificada em sua região, para auxiliar o desenvolvimento local e, simultaneamente, garantir uma inserção melhor da população no mercado de trabalho regional ou estadual.⁴

Apesar desse interesse e foco em aspectos locais, podemos dizer que a composição do corpo docente tomou caminho inverso (diferentemente do que é válido para o corpo técnico-administrativo, oriundo em sua maioria da própria cidade ou do estado de Goiás). Entre os cerca de trinta docentes que formaram o quantitativo do câmpus no decorrer dos primeiros meses, pode-se identificar grande heterogeneidade em termos de origem geográfica.

4 Um relatório de pesquisa do Observatório do Trabalho detalha os pressupostos que orientaram a sugestão dos cursos da oferta inicial do Câmpus Formosa (BRASIL, 2009).

Vale registrar que, caso nos restringíssemos às disciplinas de Artes, Biologia, Bioquímica, Ciências Sociais, Filosofia e Química, compreendendo, em virtude da rotatividade, um total de dez docentes no período inicial de 6 a 12 meses, não encontraríamos nenhum representante nascido em Goiás ou que, ao menos, tivesse feito uma parte de sua trajetória acadêmica⁵ no estado, ainda que todos os dez fossem detentores, pelo menos, do título de mestre.

A associação entre algum nível de migração e a posse do título acadêmico, por sinal, pode ser estendida: ainda que seja impossível exacerbar a relação com certa(s) disciplina(s), os dados mostram que outros quatro docentes especialistas ou mestres vieram de outras partes do Brasil (dois deles, inclusive, aproveitaram-se da localização periférica de Formosa e constituíram sua trajetória acadêmica em Brasília). Entre aqueles que migraram em menor grau, por sua origem goiana, encontramos, nesse grupo, seis docentes que não possuíam título de mestre ou o obtiveram após terem sido contratados, de modo que — considerando a existência de prova de títulos no concurso de admissão para a categoria docente — a titulação acadêmica não representou fator preponderante para a aprovação desses docentes.

Seria impossível indicar um tipo de relação causal entre esses aspectos da migração dos docentes,⁶ haja vista que o primeiro grupo indicado é composto, em sua maioria, por ministrantes de disciplinas academicamente associadas à “pesquisa pura”, enquanto um número significativo daqueles com menor titulação encontra-se ligado às disciplinas “técnicas” ou “aplicadas”, as quais, segundo a mais recente Avaliação Trienal dos programas de pós-graduação no Brasil, a cargo da Capes, possuem menor oferta de cursos *stricto sensu*, em especial no que diz respeito ao mestrado acadêmico

5 Os dados referentes à trajetória acadêmica dos professores do Câmpus Formosa foram extraídos da Plataforma Lattes.

6 Ao entendermos que faltam elementos capazes de sustentar uma relação causal, reconhecemos que é difícil apontar o que provocou essa “migração” peculiar. Possivelmente, o fato de que um número significativo de pessoas tenha se deslocado de outras unidades federativas tenha-as tornado menos propensas a, necessariamente, buscar uma vaga no “centro” da Instituição. Em todo caso, é um tema que merece um olhar mais detido.

(que, nas áreas aplicadas, tem sido crescentemente substituído pelo mestrado profissional) e ao doutorado (BRASIL, 2013).

Essa entrada nos permite tecer considerações acerca da maneira pela qual, durante os semestres seguintes à implantação do Câmpus, ocorreram algumas mudanças em seu perfil institucional. Também nos possibilita levantar a hipótese do que chamamos de “centralidade periférica”, ou seja, que, mesmo em sua periferização geográfica, o Câmpus Formosa — por sua capacidade de atrair pessoas qualificadas de outras partes do país — adquiriu certa centralidade. Como veremos mais à frente, esse tipo de centralidade poderia ser, em alguma medida, explicada com base no aumento de cursos de nível superior e na redução dos outros níveis e modalidades, o que talvez escape, em certa medida, das intenções da política pública governamental no que diz respeito aos fins da educação profissional. Essa alteração se encontra alinhada com o esforço de institucionalizar o tripé ensino, pesquisa e extensão, em que a pesquisa acaba adquirindo papel mais central, ao menos na educação superior.

Em um retrato conciso da primeira mudança no perfil do Câmpus Formosa em relação ao pessoal docente,⁷ até o início do primeiro semestre de 2013, ou seja, decorridos aproximadamente três anos desde sua implantação, cerca de dez docentes migraram no interior do IFG, quase todos tendo sido “removidos” (no linguajar técnico-jurídico), a não ser em um caso, para outros câmpus por motivos pessoais e/ou administrativos. A nosso ver, isso nos permite inferir a qualidade dos servidores docentes do câmpus em estudo, que ou foram ativamente buscados por outro(s) câmpus ou conseguiram sua mudança mediante a ocupação de vagas

7 O mesmo tipo de trabalho poderia ser feito para o pessoal técnico-administrativo. Deixamos de inclui-lo aqui por dois motivos: de um lado, tornaria demasiadamente extenso o texto; de outro, entendemos que o pessoal docente tem um impacto mais direto sobre a mudança dos cursos ofertados, haja vista que, para eles, o ensino é simultaneamente atividade-fim e atividade-meio, de modo que observar essas alterações se torna mais central para nosso objetivo. Os dados-base para apreender quantitativamente a mobilidade foram derivados das portarias públicas, divulgadas pelo IFG por força de lei.

disponibilizadas internamente. Em paralelo, outros seis servidores docentes deixaram o IFG, quatro deles por “redistribuição”, ou seja, mudança para outra instituição federal de ensino do mesmo tipo, e outros dois por meio de concurso, do que, novamente, pode-se depreender a qualidade do trabalho, haja vista que tais professores foram requeridos para outros cargos ou sucederam na busca de outras oportunidades. Talvez não por acaso, nesse número encontramos a expressiva quantidade de quatro docentes com o título de doutor, o que, em termos acadêmicos, seria mais um indicador da qualidade do trabalho desenvolvido.

Diante disso, pudemos formular a hipótese de que o Câmpus Formosa é possuidor de uma “centralidade periférica”: apesar de periférico em termos geográficos, em relação tanto à matriz da Instituição quanto à capital do estado, o Câmpus alcançou certa centralidade graças a outros atributos. Entendemos que esse aspecto também contribuiu, em alguma medida, para o tipo de alteração ocorrida no perfil da oferta de ensino.

PREMISSAS DA CRIAÇÃO, EXTINÇÃO E REFORMULAÇÃO DE CURSOS

A partir do primeiro semestre de 2013, observa-se a extinção da oferta de ensino médio técnico subsequente, que ocorre conjugada à criação do Proeja em Edificações. Na modalidade técnica integrada, decidiu-se pelo fechamento das turmas de Controle Ambiental e Edificações (a partir da entrada de 2013), e Informática para Internet (a partir de 2014). Em 2011, já tinha sido criado o Curso de Biotecnologia, que, ao lado do recém-implantado Saneamento Ambiental, disponibilizou vagas para ingresso em 2014.

A educação superior foi o único nível em que a criação de cursos aconteceu com a total continuação da oferta anteriormente existente. Desde o primeiro semestre de 2013, tem-se, ao lado da Licenciatura em Biologia, também o Bacharelado em Engenharia Civil e, a partir do segundo semestre desse mesmo ano, a Licenciatura em Ciências Sociais. A implantação desses cursos foi motivada por focos distintos, ainda que evidentemente vinculados a interpretações da expansão ou da carência do mercado de trabalho no Brasil.

A área de construção passou por uma avaliação peculiar, em que se identificaram duas demandas paralelas. De um lado, pessoas que trabalhavam em algum nível no setor, sem qualquer certificação formal — algo que deveria ser suprido pelo Proeja, sobretudo tendo em vista a idade e a escolaridade de parte significativa dessa mão de obra.⁸ De outro, o suposto aquecimento do mercado de trabalho para engenheiros e a disparidade no tipo de força de trabalho existente em âmbito local tornariam relevante a oferta do Curso de Engenharia.

Já a implantação da Licenciatura em Ciências Sociais, primeiramente, seguiu a tendência, explicitada na Lei n.11.892 (BRASIL, 2008, artigo 7º, inciso VI), de aumentar a formação de docentes para a educação básica. A demanda foi confirmada pela constatação de que naquela região do estado de Goiás faltavam tanto instituições que oferecessem essa formação (a única alternativa eram licenciaturas no DF) quanto profissionais na área. Verificou-se, nesse sentido, que os docentes das escolas públicas da região a quem cabia ministrar a disciplina de Sociologia no ensino médio tinham como área de formação predominante História, Filosofia ou Geografia.

Outra mudança foi a definição do tipo de curso a ser oferecido na modalidade Proeja, que, de modo intermitente (com interrupção em 2012), acrescentou à oferta de Manutenção e Suporte em Informática a de Edificações. Aqui, vale salientar que o Proeja foi objeto da relação entre resistência e adesão docente ao perfil de aluno e concepção de curso, em uma situação similar à exposta por Andressa Ivo e Álvaro Hypólito (2012) num recente artigo sobre outra instituição. O que se observou em Formosa foi a dificuldade de conciliar as aspirações dos envolvidos e os pressupostos do

⁸ Aqui se deve registrar que o programa de certificação de saberes *Certific* também se fez presente no Câmpus Formosa, por meio dos cursos de certificação de condutor cultural e de sonador, cujo intuito foi oferecer algum nível de reconhecimento formal dos saberes já possuídos por pessoas em atividade na área. Entendeu-se que, em decorrência do tipo de crescimento vivenciado pela cidade, na área de construção a oferta do Proeja em Edificações complementar e alavancaria esse esforço.

curso, haja vista que ele deveria especializar os discentes no suporte técnico de *hardware*; às primeiras turmas, faltavam, no entanto, os conhecimentos básicos para realizar tal proposta. O curso era interpretado, então, como uma espécie de “cursinho de informática”, sem a dimensão profissionalizante que seu currículo compreendia.⁹

Cabe salientar que o artigo mencionado deixou de fora uma dimensão relevante que contribuiu para fomentar uma parte da resistência ao Proeja, e que, de certo modo, é sintomática de toda a atuação docente no IFG: a manutenção em segundo plano ou mesmo a ausência de preparação específica na formação docente para lidar com um público que, em sua maioria, esteve, durante tempo significativo, distante dos bancos escolares e, portanto, do processo escolar de aprendizagem. Em Klein (2010), esse aspecto já foi contemplado quando é focada, nesse contexto, a pluridimensionalidade exigida do profissional docente. Carecem, no entanto, de uma discussão mais ampla as possibilidades concretas da atuação simultânea em tantas modalidades e níveis distintos, remetendo apenas aos termos estritos do ensino, conjugado de modo indissociável — o que é legítima e formativamente vital — à pesquisa e à extensão.

Apesar de sua importância, o debate pedagógico acerca da EJA está presente somente de forma reduzida e bastante assimétrica nos currículos da maioria das licenciaturas — e, igualmente, aparece de maneira pouco explícita quando se considera o exame de admissão para docente no IFG. Pretendemos com esse destaque abrir uma janela do que precisaria adquirir maior centralidade na pauta institucional, ao mesmo tempo em que tentamos compreender o tipo de orientação da oferta de cursos no Câmpus Formosa, com base na observação de que os docentes tiveram participação ativa e direta na formulação das novas propostas.

⁹ Não podemos deixar de notar o caráter contraditório que a expansão do Proeja, em número de cursos, representa no que diz respeito ao nosso argumento. Pode-se dizer, entretanto, que a interrupção da oferta, juntamente com o fato de ter sido abortado um projeto de Proeja em Controle Ambiental, permite sustentar a disparidade existente na recepção docente a esse tipo de curso.

O perfil docente, portanto, ajudaria a explicar o fato de nenhum curso superior ter sido extinto e, além disso, de terem sido criados dois cursos novos — sem que, até o momento da escrita deste texto, o Câmpus Formosa enveredasse pelos cursos superiores tecnológicos (mais conhecidos por “tecnólogos”).¹⁰ Consideramos que o perfil docente seja central nesse ponto também pela presença recorrente do Câmpus Formosa na atividade de pesquisa do IFG, o que se mostra desde o primeiro edital do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, divulgado pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação no segundo semestre de 2010, em que o Câmpus teve um trabalho selecionado — número que aumentou nos semestres seguintes.¹¹ Ainda que tenha ocorrido uma diversificação do nível de ensino dos discentes que se candidatam a essas bolsas, é no nível superior que se observa maior adesão prática à pesquisa institucionalizada, até mesmo pelo interesse e pelas condições materiais dos discentes, os quais, em sua maioria, ainda não “vivem do trabalho”.¹²

ASPECTOS E CONTRADIÇÕES DA RECENTE (RE)FORMATAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A evidência em que a educação profissional foi (re)colocada, sobretudo no decorrer da última década, deve-se a fatores variados, mas, no caso do Brasil, a decisão de torná-la uma espécie de política pública assume um papel central nesse processo, dada a sua ampla oferta por parte do Estado. Tomar a posição estatal como variável dependente ou independente seria,

10 O início do primeiro curso tecnólogo do Câmpus Formosa, de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, estava previsto para o ano de 2014, mas como não dispúnhamos, à época da produção deste texto, de maiores dados a respeito de sua criação e concepção, abstermo-nos de analisá-lo.

11 Para ter acesso aos dados deste parágrafo, basta confrontar os resultados dos editais divulgados pelo IFG, disponíveis, em sua grande maioria, em: <www.ifg.edu.br/proppg>.

12 Quanto à regulamentação estatal recente da educação profissional, ver Kuenzer (2007). O texto dessa autora também explora o caráter classista do tipo de educação ofertado.

no entanto, simplificar demasiadamente a constelação que deu origem à recente expansão, do ponto de vista tanto quantitativo quanto qualitativo, em termos de diversificação ou de abordagem.

Assim, para encaminharmos a primeira etapa de encerramento deste texto, iluminando algumas de nossas hipóteses e alguns de nossos achados, retomamos criticamente o paradigma da chamada “sociedade do conhecimento”, que, em sua vertente econômica, ganhou o rótulo de “economia baseada no conhecimento”.¹³ Para tanto, nós nos reportamos ao texto de Adriana Takahashi e Wilson Amorim (2008) que insere essa argumentação no estudo sobre o papel-chave atribuído à educação de tipo profissional, lembrando como ela se tornaria cada vez mais central, ainda que fosse necessário adaptá-la à nova realidade da produção e do conhecimento.

Assim, pode-se compreender também como a educação superior adquire um caráter de maior prestígio que, para ficar com o caso referido anteriormente, o Proeja: as duas opções são vistas como mutuamente excludentes, ou seja, quem cursa a segunda o faz ante a impossibilidade de acessar a primeira. Esse tipo de distinção social é rapidamente apercebido pelos responsáveis por colocar em prática a proposta educacional do governo. Do modo como é tratado, sem a devida articulação e planejamento, numa Instituição que se vê às voltas com tantas facetas do processo educacional em que precisa atuar, o Proeja é impossibilitado de se beneficiar da multiplicidade de itinerários formativos em voga e dos profissionais presentes, e ainda pode ser prejudicado pelo valor simbólico atribuído a cada nível e modalidade.

É curioso que, na exposição de Takahashi e Amorim (2008, p.215–216), esteja explícita a identificação de um “preconceito” contra a educação profissional no Brasil, sem que o arcabouço teórico referente às formas de violência simbólica esteja presente, o que torna difícil perceber a origem e os efeitos do que foi tão somente tido por preconceito. Além disso, os autores fazem uma

13 A literatura que sustenta este paradigma é bastante vasta, motivo pelo qual optamos por recorrer a um artigo que a contemple no contexto de nosso debate. Para um olhar crítico sobre o conceito de sociedade do conhecimento e seu desenvolvimento no último quartel do século xx, ver a obra de Boltanski e Chiapello (2011 [1999]).

confusão terminológica com “níveis” e “modalidades” de educação, pois, ao tentarem especificar o significado da educação tecnológica (ou seja, profissional de nível superior), esbarram na ideia de que a própria educação profissional seria um “nível”, se, a rigor, ela expressa precisamente uma tentativa de fazer a comunicação entre níveis e modalidades — tentativa que, a nosso ver, se mostrou pouco frutífera empiricamente (ver BRASIL, 1996).

Talvez uma das principais limitações da argumentação dos autores possa ser encontrada quando, após oporem a formação de especialista (profissional tecnológica) à de generalista (de graduação superior), eles afirmam que “os principais atributos da educação tecnológica são o foco, a rapidez, a inserção no mercado de trabalho e a metodologia” (TAKAHASHI; AMORIM, 2008, p.217). Deve-se, em contraste, considerar que falta foco à educação não tecnológica, que ela é lenta e exclui os seus egressos do mercado de trabalho? Pensamos que, conforme pode ser depreendido de outras partes do artigo, os seus autores sequer concordariam com tais assertivas.

Bastante distinta é a ótica de Monica Ribeiro da Silva (2011), que nos parece focar um dos (se não o) pontos mais conflituosos presentes no debate pedagógico referente ao Proeja: o modo de organizar o currículo, ou seja, a concepção integrada,¹⁴ que mais recentemente também ganhou corpo na proposta de substituição das disciplinas por eixos temáticos transversais ou áreas do saber. A pesquisa de campo retratada no artigo de Silva (2011) expressa, precisamente, a dificuldade de levar às últimas consequências o debate sobre o trabalho como princípio educativo, o qual tenta pensar — empiricamente — a atuação didático-pedagógica, o modo de integrar variados conteúdos e disciplinas, que enfrenta, entre outras questões, certo corporativismo científico-disciplinar e escancara os atuais limites do discurso cujo cerne é a disposição da interdisciplinariedade.

14 Em um registro teórico diverso, mas ainda com foco em um IF, o texto de Lisiane Palma, Nilo Alves e Tânia Silva (2013) apresenta um dos diversos aspectos que circundam os paradigmas didático-curriculares e as questões de organização que por eles são trazidas ao dia a dia pedagógico-administrativo e institucional.

Consideramos que, desse ponto de vista, pode-se notar uma disparidade na valorização da educação profissional na forma do Proeja, pois se trata de um esforço incapaz de encontrar respaldo na prática, que continua presa a uma dimensão hierarquicamente cindida, conferindo ao *ensino superior* (em termos de nomenclatura) uma *superioridade* (em termos valorativos). A ideia de *conhecimento*, se é predominante no discurso, apresenta especificidades e distinções que ainda precisam ser mais bem discutidas e avaliadas.

O que se observa, portanto, é uma dupla tentativa de integração: de um lado, a concepção abrangente da educação profissional, com um modelo de instituição capaz de congregiar níveis e modalidades de cursos escolares tão distintos, cujo foco maior esteja na atuação local; de outro, a integração, que aqui denominaremos de “micro”, expressa de modo pedagógico e, evidentemente, curricular. Ambas as tentativas enfrentam limitações, que, em grande medida, podem ser atribuídas a um descompasso entre a proposta de criação dos Institutos Federais, tomada como concepção e ideia, e as condições concretas de sua implementação.

PERSPECTIVAS FUTURAS E SEUS CONDICIONANTES

Maria Ciavatta e Marise Ramos (2012)¹⁵ adentram indiretamente na questão indicada no final da seção anterior, quando se referem à noção de “era de diretrizes”, a qual estaria em voga, porque teria se multiplicado sobremaneira o número de marcos regulatórios, notadamente os de ordem jurídica (distribuídos entre leis, decretos e parâmetros curriculares, por exemplo), responsáveis por definir explicitamente como a atividade educacional deveria ser posta em prática. Isso vale, entendem as autoras, em especial para a educação profissional durante os últimos anos. Podemos afirmar que o esforço de garantir uma nova concepção à EJA teve maior impacto nesse

15 O texto ainda aborda, sob a perspectiva da *politecnia* e da concepção de *educação unitária*, as limitações e as contradições, em termos de conteúdo, de diversos desses decretos e diretrizes, o que infelizmente não nos será possível aprofundar aqui.

sentido, mas raramente foi acompanhado por um debate com a “massa” de educadores, que seria responsável pela transposição das diretrizes para os estabelecimentos educacionais, em geral, e para as salas de aula, em particular.

Existe um desenho institucional nos recém-criados IFs que congrega e conjuga diversas necessidades e exigências, no que diz respeito à relação com a atividade pedagógica e, igualmente, com as expectativas do mercado de trabalho e dos discentes, ao mesmo tempo em que se entende como dever do estabelecimento constituir fator contribuinte na produção de conhecimento. Essa atuação dupla (ou tripla, se consideramos a permanência e o reforço do tripé da indissociabilidade) carece de profissionais que estejam tanto interessados em, quanto, o que é tão ou mais importante, habilitados e preparados para lidar com essa multiplicidade de elementos. Diante disso, nota-se que um dos grandes desafios dos IFs é estrutural, na medida em que essa configuração institucional se mantém, o que talvez apenas possa ser enfrentado quando, ao menos do ponto de vista interno, a questão for endereçada tal qual o é: como um pressuposto de cunho político-educacional que deve ser explicitado — inclusive em termos das possíveis contradições que engendra.

No caso específico que nos propusemos a brevemente analisar, observam-se, acima de tudo, seguidas rupturas na criação e no encerramento de cursos, que, se pensarmos no tempo necessário para averiguar o impacto desse tipo de intervenção — pois é disso que se trata, ao menos em parte, na expansão da educação por meio dos IFs —, mereceriam ser discutidas em maiores detalhes no que se refere às justificativas acadêmicas e pedagógicas para as alterações. Ainda que, com isso, não se tenha o propósito de colocar em xeque a preparação dos docentes que integram o Câmpus Formosa, considera-se que talvez exista nesse âmbito (mais) um ponto a ser alvo de reflexões mais profundas no que diz respeito à estruturação do trabalho dos IFs.

A existência de pressões externas ao ambiente acadêmico *stricto sensu* não é um dado que foi conhecido apenas recentemente. No contexto particular do referido câmpus, distingue-se saber em que medida essas pressões foram defrontadas de maneira mais ou menos autônoma: se há certa organicidade (ou, ao menos, uma pretensão de produzi-la) orientando as diversas

alterações ocorridas em tão pouco tempo e, assim, assumindo explicitamente a centralidade periférica já cogitada; ou, se o desenho institucional e as expectativas e os antagonismos constituem um fator de maior relevância para compreender os redirecionamentos, que, portanto, representariam um dos resultados da elevada migração docente anteriormente indicada.

O problema central — e sua contradição — que gostaríamos de destacar reside na reprodução do dualismo educacional, ou seja, na manutenção da referência implícita à oposição da *educação profissional* à *educação acadêmica*, apesar do entendimento de que ambas devam convergir. Desse modo, a nosso ver, uma parte significativa dos textos sobre esse assunto — incluindo o artigo de Takahashi e Amorim (2008) — comete a mesma simplificação que se manifesta no debate pedagógico-educativo estatal, a saber, de reservar um espaço específico à educação profissional e distingui-la radicalmente da educação acadêmica, sem definir, afinal, para o que esta última prepara quem a ela se dedica: seria o “acadêmico” alguém “não profissional”?

Parece-nos notório que a relevância do conhecimento para a produção é algo que data de muito antes do século xx: como se sabe, já em sua famosa obra *Grundrisse*, Karl Marx (1953 [1857–1858], em especial p.592 e seguintes) havia identificado como o uso da ciência e, sobretudo, sua possível aplicação no sistema produtivo seriam centrais para compreender a produtividade. Por conseguinte, aproximar a mudança radical do surgimento das tecnologias de informação e comunicação, tal qual fazem Takahashi e Amorim (2008), na esteira de diversos outros intérpretes, equivale a simplificar o desenrolar do processo histórico¹⁶ (e, ato contínuo, educacional).

Evidentemente, não pretendemos, com isso, negar a existência de conteúdos que se dirijam mais diretamente àquelas atividades ligadas a certas profissões e outros que sejam de “preparação geral”, o que decorre tanto

¹⁶ Saliente-se que os autores cometem outro grande equívoco ao associarem o surgimento da educação profissional no Brasil à criação dos Cefets, deixando de mencionar tanto as Escolas de Artes e Ofícios quanto as Escolas Técnicas Federais (TAKAHASHI; AMORIM, 2008, p.213). Poder-se-ia atribuir isso ao foco dado à educação superior no texto; no entanto, o título da seção em causa não deixa margem à dúvida: “A reformulação da educação profissional no Brasil”.

de necessidades da realidade cindida dessa maneira quanto das expectativas que nosso pensamento reproduz inconscientemente, ao aceitar de forma acrítica essa oposição. Além disso, saliente-se que derivar daí tipos ou modalidades distintos de educação é um grande salto, realizado, frequentemente, de modo simplório.

Um desafio similar a esse se apresenta para a proposta dos IFs, tal qual aparece em sua lei de criação, especialmente quando se considera o recente processo de interiorização de uma instituição desse tipo. Estamos, com isso, face à questão contida no projeto de criação propriamente dito, a saber, conjugar, com um mesmo grupo de profissionais da educação, necessidades e exigências tão amplas e, igualmente, tão díspares do ponto de vista qualitativo.

REFERÊNCIAS

BOLTANSKI, LUC; CHIAPELLO, Ève. *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard, 2011 [1999].

BRASIL. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei n.11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Seção 1, p.1.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Sistema de Informação da Educação Profissional e Tecnológica. Observatório do Mundo do Trabalho e da Educação Profissional e Tecnológica — Região Centro-Oeste. *Relatório de estudo/pesquisa natural, social, econômica e educacional do município de Formosa e da região de influência*. Goiânia, 2009. Disponível em: <www.formosa.ifg.edu.br/images/arquivos/relatorio_de_estudo_pesquisa_formosa.pdf>. Acesso em: 30 set. 2013.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). *Avaliação trienal 2013*. Disponível em: <<http://avaliacaotrienal2013.capes.gov.br/>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

_____. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). *Plataforma Lattes*. Disponível em: <lattes.cnpq.br>. Acesso em: 22 dez. 2013.

ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.17, n.49, p.11–37, jan./abr. 2012.

GOIÁS (Estado). Tribunal de Justiça do Estado de Goiás. Ação popular com o intuito de condenar os requeridos na obrigação de não fazer consistente na proibição de extração de árvores situadas na Praça Imaculada Conceição. Autores: Pedro Henrique Mendes Ferreira e Município de Formosa. Requeridos: Dilmo Franco de Campos e Mitra Diocesana de Formosa. Formosa, 6 de agosto de 2013. Disponível em: <<http://www.tjgo.jus.br/index.php/consulta-processual>>. Acesso em: 25 set. 2013.

Ivo, Andressa Aita; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Educação profissional e Proeja: processos de adesão e resistência à implantação de uma experiência. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.28, n.3, p.125–142, set. 2012.

KLEIN, Stefan Fornos. O lugar da pesquisa face ao vínculo entre a educação e o trabalho. In: SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO, 19., 2010, Goiânia. *Anais...* Goiânia: FE/UFG, 2010. v.1.

KUENZER, Acacia Zeneida. Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível? *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v.5, n.3, p.491–508, nov. 2007.

MARX, Karl. *Grundrisse der Kritik der Politischen Ökonomie*. Berlim: Dietz, 1953 [1857–1858].

MOURA, Dante Henrique. “A Relação entre a educação profissional e a educação básica na Conae 2010: possibilidades e limites para a construção do novo Plano Nacional de Educação”. *Educação e Sociedade*. Campinas, v.31, n.112, p.875–894, jul./set. 2010.

PALMA, Lisiane Celia; ALVES, Nilo Barcelos; SILVA, Tânia Nunes da. Educação para a sustentabilidade: a construção de caminhos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). *Revista de Administração Mackenzie*, São Paulo, v.14, n.3, p.83–118, maio/jun. 2013.

SILVA, Monica Ribeiro da. A política de integração curricular no âmbito do Projea: entre discursos, sujeitos e práticas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.19, n.71, p.307–326, abr./jun. 2011.

TAKAHASHI, Adriana Roseli Wünsch; AMORIM, Wilson Aparecido Costa de. Reformulação e expansão dos cursos superiores de tecnologia no Brasil: as dificuldades da retomada da educação profissional. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v.16, n.59, p.207–228, abr./jun. 2008.

IFG/Câmpus Inhumas: em busca de uma escola

MONICA GRAZIELLA DE PAOLIS BARTHOLO

Um dos objetivos deste texto¹ é resgatar parte da história do Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (Cefet/go),² em face das políticas públicas da época. Nosso olhar voltou-se para a trajetória da então Unidade de Ensino Descentralizada de Inhumas (Uned Inhumas) e buscou mostrar a luta da população do interior para alcançar novas oportunidades de educação. Para construir essa história, foi necessário ouvir diversos atores sociais: dirigentes, políticos, alunos, professores, servidores, membros da comunidade, e compor a tessitura deste texto. Também foi necessário o resgate de documentos, como jornais locais, portarias e leis federais e municipais, além da análise do levantamento socioeconômico com os vestibulandos do Cefet/go.

O Câmpus Inhumas do Instituto Federal de Goiás (IFG) não surgiu por acaso. Foi resultado do esforço da comunidade local, de representantes políticos e das instituições envolvidas em seu processo de construção, que está inserido no histórico contemporâneo da educação profissional no

1 O presente texto é um recorte da dissertação de mestrado da autora, defendida na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília em 2011, sob a orientação do professor Remi Castioni.

2 Ao longo do texto, o leitor irá deparar-se com diferentes denominações do atual Instituto Federal de Goiás (IFG) – Câmpus Inhumas, uma vez que as situações históricas e políticas levaram a Escola a possuir denominações variadas. Esses nomes farão o leitor situar-se ora num passado mais distante, ora num tempo mais próximo da atualidade.

estado de Goiás. A longa e difícil trajetória do Câmpus (foram dez anos do início da construção até a sua efetiva inauguração) não pode ser esquecida e merece ser contada. Antes, porém, de realizarmos esse resgate no tempo, acreditamos ser importante efetuar uma breve contextualização para o leitor sobre a cidade de Inhumas.

O MUNICÍPIO DE INHUMAS/GO

O município de Inhumas está localizado a 42 km da capital de Goiás, Goiânia. Geograficamente, insere-se na Mesorregião Centro Goiano e Microrregião de Anápolis. Sua região de influência imediata abrange os municípios de Brazabantes, Caturai, Damolândia, Goianira, Nerópolis e Nova Veneza. Segundo o Censo 2010, a população do município era de 47.572 habitantes, dos quais a maioria (93,5%) reside na zona urbana, tendência também verificada na sua região de influência.

O município não se difere das demais cidades da região e do estado, em relação à migração rural-urbana. Pádua (2008) aponta que em Goiás houve acelerado processo de criação de municípios com grande concentração demográfica espacial, que teve como desdobramentos: crescimento urbano desordenado, falta de infraestrutura, desemprego, exclusão social, entre outros. Ao mesmo tempo, o interior sofreu com a diminuição da população trabalhadora e a sensível redução das atividades de indústria e comércio, o que provocou sérios problemas na área social. A partir do período de 2000 e 2007, percebe-se um declínio na taxa de crescimento geométrico populacional em Inhumas, cuja possível causa está na proximidade do município com Goiânia e na consequente migração de parte de sua população para a capital em busca de trabalho e educação.

A faixa etária predominante em Inhumas e em boa parte dos municípios que integram sua região de influência imediata compreende as idades entre 15 e 49 anos (61,7%). Grande parte da população é, portanto, formada por jovens, futuros trabalhadores ativos, que demandam qualificação,

capacitação e atualização de conhecimentos profissionais. Esse é o segmento social beneficiado pelas modalidades de ensino oferecidas pelo Cefet/GO, hoje IFG, como os cursos superiores de licenciatura e bacharelado, técnico integrado e subsequente e educação de jovens e adultos.

Em relação à economia, os setores de atividade econômica que mais se destacam em Inhumas, conforme *Relatório de estudo/pesquisa natural, social, econômica e educacional do Município de Anápolis e da Microrregião de Anápolis*, realizado pelo Observatório do Mundo do Trabalho e da Educação Profissional e Tecnológica, são: indústria, agropecuária, serviços e comércio (BRASIL, 2009). A indústria de transformação lidera a geração de empregos nos últimos 15 anos, com destaque para o Subsetor de Alimentos, Bebidas e Álcool Etilico.

A média salarial é baixa, a maioria dos trabalhadores (70%) recebe de um a três salários mínimos e segue a mesma tendência salarial percebida no estado de Goiás. Entre os fatores que concorrem para a desvalorização da mão de obra, encontram-se a baixa escolaridade e a falta de capacitação e qualificação profissional. Essas variáveis são consideradas desestimuladoras de potenciais investimentos do setor privado na criação de empreendimentos de base tecnológica com postos de trabalho mais valorizados.

TRAJETÓRIA DO IFG/CÂMPUS INHUMAS

A escola de Inhumas foi concebida em 1995, quando uma família local doou um terreno à prefeitura, que o repassou para a então denominada Escola Técnica Federal de Goiás (ETFG), para a implantação de uma unidade de ensino descentralizada,³ cuja atuação previa a área de Ciência dos Alimentos. A referida doação tinha como exigência a construção da escola em um prazo determinado.

Em 23 de dezembro de 1996, foi firmado convênio entre o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica

3 Hoje, IFG/Câmpus Inhumas.

(Semtec), e a ETFG, com orçamento de um milhão de reais destinados à edificação de onze blocos a totalizar 9.000 m² de área construída. O financiamento foi custeado pelo Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (Protec),⁴ que limitava o término da obra no máximo em um ano, ou seja, em 31 de dezembro de 1997. Sobre esse projeto, um servidor relata:

o que aconteceu é que um milhão naquela época, ou qualquer época, não era suficiente para concluir o projeto. Então a administração da época optou por começar a fazer a estrutura de tudo, de tudo que foi possível. Aplicou o recurso em estrutura, não selecionou, por exemplo, um prédio, ou um bloco, e terminou ele. Começou todos, porque a expectativa era que, no ano seguinte, continuasse a receber os recursos até construir, e isso não aconteceu. (servidor 1).

Essa opinião é corroborada pelo depoimento de outro servidor, ao considerar que a estratégia adotada na condução das obras não foi a mais adequada: “talvez, se eles tivessem construído um ou dois blocos completos, a escola poderia ter iniciado as atividades antes que o Fernando Henrique proibisse” (servidor 2).

Findo o ano de 1997, a Escola, ainda na estrutura de concreto, aguardava recursos do governo federal para sua conclusão. Porém, em maio de 1998, o presidente Fernando Henrique Cardoso sancionou a Lei n.9.649 que, entre outras providências, desautorizava a União a responsabilizar-se pela manutenção e pela gestão de novas instituições de ensino profissional, passando essas atribuições aos estados, municípios, ou organizações não governamentais (BRASIL, 1998). O Cefet/GO viu-se sem recursos federais para finalizar a obra, porque, até então, não havia entidades dispostas a manter a Instituição por meio de convênios, na medida em que o investimento do governo federal, “nos termos da Lei n.8.948/94, alterada pela Lei n.9.649/98, estaria restrito à construção e aparelhamento de escolas profissionais, cabendo à entidade

4 O Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico foi lançado na década de 1980 pelo presidente José Sarney, com o objetivo de interiorizar as Escolas Técnicas, até então restritas às capitais dos estados. Da meta inicial de duzentas escolas, somente 56 entraram em funcionamento até o final do mandato de Sarney, o restante ficou no papel ou com construções parciais.

conveniente a responsabilidade de assumir todos os encargos decorrentes do funcionamento regular da instituição” (BRASIL, 2007). A obra, dessa forma, não teve prosseguimento naquele ano. Outros fatores contribuíram para o fracasso da implantação da Uned à época: em primeiro lugar, a tentativa de transformar o que deveria ser uma instituição pública e gratuita em uma escola vinculada a uma fundação privada; em segundo lugar, as divergências políticas entre grupos locais, as quais atrasaram ainda mais o processo.

Com o objetivo de prosseguir com a obra, foi criada a Fundação Indes, com participação de políticos e membros da comunidade local. Esta solicitou ao diretor-geral da ETFG a devolução do terreno, para finalizar a construção e a implantação da escola. O pedido foi negado pela Direção Geral, que temeu o uso político e a privatização do espaço já conquistado pela União. Conforme declara um servidor, a posição da Instituição em relação a todo esse processo era a seguinte:

a Escola Técnica não concordou com a doação porque a gente sabia que o Proep na iniciativa privada, ou ia virar instrumento de político, ou não ia funcionar, e a escola seria privada. Então a Escola Técnica não doou, mas eles continuaram insistindo. Houve uma movimentação de parlamentares em torno disso. Isso foi em 1999–2002, no período em que o Proep saiu das escolas e foi para a iniciativa privada, para o segmento comunitário. (servidor 3).⁵

Mesmo assim, a Fundação Indes encaminhou um projeto ao Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep)⁶ na tentativa de obter financiamento, no âmbito do Subprograma do Segmento Comunitário, voltado para as instituições de personalidade jurídica de direito privado, criadas mediante parcerias entre o Estado e a sociedade civil, ou somente entre membros da sociedade civil. A tentativa não foi bem-sucedida. O projeto não foi aprovado pelo programa e a Fundação foi desfeita.

5 Além de servidor, o entrevistado era morador local.

6 Programa criado pelo governo Fernando Henrique Cardoso envolvendo o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho, visando à expansão, modernização, melhoria da qualidade e permanente atualização da educação profissional no Brasil.

Nesse período, alterou-se a direção política do município com a eleição de um partido de oposição. Temendo que a devolução do terreno se concretizasse, proporcionando ganhos de popularidade a seus adversários, o prefeito eleito, fundamentado na lei que regulamentou a doação do terreno para a construção da escola, a qual previa sua reversão para o município, caso a escola não fosse construída no prazo previsto, abriu processo judicial demandando a devolução, como relatam servidores, políticos e moradores locais:

veio a eleição e o prefeito perdeu a eleição para [...] que era do partido contrário. Como o prédio não foi concluído no prazo e o terreno foi doado pela prefeitura, a lei autoriza a fazer a reversão. Aí o prefeito eleito entrou na justiça pra retomar o terreno. A prefeitura não tinha interesse e aí também entrou um pouco de briga política de grupos. (político 1).

a escola serviu de plataforma política nas eleições, mas os prefeitos não tocavam o projeto e assim a construção ficou desacreditada. (morador 1).

houve uma mudança de governo em Inhumas, saiu de um grupo político-partidário e foi para outro. O grupo que assumiu, acho que ficou com medo de que a Escola Técnica doasse, porque a Fundação tinha sido proposta pelo outro grupo... entrou na justiça pedindo o terreno de volta (servidor 4).

a cidade teve um passado de desenvolvimento forte em relação à saúde, comércio e agricultura e foi perdendo espaço com as alternâncias de poder entre duas famílias na prefeitura. Isso também atrapalhou a construção da Escola Técnica (servidor 5).⁷

As ações judiciais movidas contra a Instituição foram contestadas pela Advocacia-Geral da União e o processo se instalou na Justiça, inviabilizando totalmente o projeto de consolidar a nova escola. Como não havia interesse por parte da prefeitura na retomada da obra e na posterior manutenção da escola, restou o “esqueleto” do prédio até o ano de 2006. A expressão “sem que uma única parede fosse erguida”,

7 Os servidores 4 e 5 também eram moradores locais.

FIGURA 1
Estrutura de
concreto –
construção do
IFG/Câmpus
Inhumas
(1996–2006)
 Fonte: Brasil (2007).



retirada do *Relatório de avaliação do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica* (BRASIL, 2007), foi empregada, neste caso, em sentido literal, como podemos observar na Figura 1:

De acordo com servidores mais antigos, no período compreendido entre 1999 e 2000, a ETFG, já transformada em Cefet/GO, aderiu ao Proep⁸ e, “ao invés do crescimento físico, optou por crescer internamente com os cursos superiores de tecnologia. A Direção criou 13 cursos superiores de uma vez. Então toda a energia da Instituição foi direcionada pra isso” (servidor 6). Com as prioridades institucionais voltadas para a sede em Goiânia e para a Unidade de Ensino Descentralizada de Jataí, a implantação da Uned Inhumas ficou em segundo plano.

Coincidente com o final do mandato do governo Fernando Henrique Cardoso, ocorreu a mudança de direção no Cefet/GO. Nesse momento, a expansão física da Escola voltou a ser uma opção viável. No entanto, como a prefeitura de Inhumas na época era novamente de oposição ao grupo criador da extinta Fundação Indes, o prefeito resistiu a retirar a ação judicial em razão da disputa local sobre a questão.

Nesse mesmo período, a Instituição foi novamente procurada pelo grupo da Fundação, originalmente proprietários do terreno doado à prefeitura e repassado à então ETFG, para proceder à sua devolução. A Direção do Cefet/GO não abriu mão do projeto e propôs uma parceria com a prefeitura. Os esforços seriam somados, porém a unidade ofereceria ensino público e gratuito. Sobre isso, diz um servidor:

entre o 2º semestre de 2001 e 1º semestre de 2002, começamos formalmente, enquanto Instituição, a ir lá pedir à prefeitura para abrir as portas para uma negociação mais favorável. (servidor 7).

8 A ETFG submeteu um projeto e obteve financiamento do Proep somente para a unidade-sede em Goiânia.

Em outubro de 2003, a Câmara Municipal realizou uma audiência pública, à qual compareceram o diretor do Cefet/GO, o prefeito, o presidente da Câmara de Vereadores, políticos, representantes da Subsecretaria Regional de Educação, representantes do MEC e representantes de segmentos organizados da sociedade local. O jornal local *Goianão* noticiou a reunião com a manchete “Responsabilidade de todos”, destacando como de “grande importância pela sociedade a audiência pública realizada recentemente [...] em favor do reinício de construção do Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (Cefet), antiga Escola Técnica” (RESPONSABILIDADE..., 2003, p.3).

Em 2003, na gestão do professor Cristóvão Buarque no MEC, iniciou-se o planejamento da Fase I do Projeto de Expansão da Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica. Segundo um técnico da Semtec entrevistado em nossa pesquisa, fez-se um levantamento para averiguar a condição das escolas “órfãs” do Protec e a decisão foi “começar a expansão por aqui... vamos começar a expansão terminando o que não estava acabado... não vamos começar do zero”. Dessa forma, a expansão começou com a construção ou a retomada de obra de 57 escolas já planejadas e não executadas. Devido ao litígio com a União, a Uned Inhumas ficou, a princípio, fora desse processo.

Mesmo com a movimentação da comunidade em prol do reinício da obra, manteve-se a resistência da prefeitura, conforme relata um político entrevistado:

fizemos uma reunião na casa do prefeito: “— Olha, tem ações pra retomada do imóvel e a União não investe quando tem litígio, se você [prefeito] retirar essas ações eu [político] garanto a você que nós vamos terminar aquilo lá.” O prefeito falou o seguinte: “— Qual a garantia que eu tenho?” Eu disse: “— A minha palavra.” O fato é que a prefeitura não tomou nenhuma iniciativa pra retirar essas ações, e parou por aí (político 2, da localidade).

A imprensa local publicou reportagem intitulada “Cefet, a luta continua”, cujo texto reportava a preocupação com a paralisação das obras:

O esqueleto de obra existente no Setor Vale das Goiabeiras, próximo à Pecuária, é motivo de preocupação de todos, porque demonstra o descaso com que é tratada a coisa pública no Brasil. O prédio que abrigaria o Cefet (Centro de Educação Federal de Ensino Tecnológico) tornou-se um verdadeiro elefante branco, entregue ao total abandono. (CEFET..., 2005, p.4).

Entretanto, a situação não se modificou e a obra ficou abandonada ao aguardo dos esforços de políticos da região.

Novamente, as mudanças políticas entraram em cena, mas dessa vez de maneira favorável. Na sede da Instituição à época, atualmente o Câmpus Goiânia, o novo diretor elegeu uma equipe para analisar a viabilidade da unidade em Inhumas e, ao mesmo tempo, o novo prefeito encarregou o seu vice de retomar as negociações com o Cefet/GO. Na ocasião, o litígio já havia tomado novos rumos, pois a ação fora julgada procedente pelo judiciário, devolvendo a posse do terreno à prefeitura, conforme relata um entrevistado: “nós [a prefeitura] tivemos que fazer novo acordo com o Cefet. A prefeitura dizendo que nós não tínhamos interesse no terreno e que o devolvíamos para o Cefet” (político 3).

Mesmo com os estudos de viabilidade levados a termo pela Instituição e a nova doação do terreno homologada pela prefeitura, a entrada da obra na Fase I da expansão da Rede Federal estava impedida pela Lei n.9.649/1998, ainda em vigor. Naquele momento, a lei já tinha sido revogada pela Câmara dos Deputados e aguardava, no Senado Federal, o parecer da Comissão de Educação para ser votada. O relator da comissão, senador Reginaldo Duarte, assim concluiu sua análise:

O presente projeto, ao substituir a palavra “somente” por “preferencialmente”, não anula o desiderato anterior pelo qual se prioriza a responsabilização da educação profissional pelos entes subnacionais e pelo setor produtivo. Mas ele corrige o rigor extremo da legislação atual [...].

Considero, portanto, o atual projeto uma iniciativa de retorno da União a seu compromisso de garantir educação pública em regime de colaboração com os entes federados e em associação às entidades civis que se dispuserem a cooperar na resposta à crescente demanda pela formação profissional da população. [...] Pelo exposto, meu voto é favorável ao PLC n.70, de 2005 (BRASIL, 2005, p.4–5).

Com o parecer favorável, o projeto de lei foi aprovado na íntegra pelo Senado Federal e, assim, a Lei n.11.195/2005 foi sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Quando em 2006, a construção da Uned Inhumas foi finalmente retomada, as opiniões, tanto da comunidade como dos políticos locais, se alternaram entre a comemoração e a desconfiança, como demonstraram as entrevistas:

o Cefet de Inhumas não é obra de uma pessoa só, mas fruto do trabalho de inúmeros sonhadores. Quando várias pessoas sonham juntas, o sonho se torna realidade. (político 4).

quando falaram que o Cefet ia ser construído de novo, a gente não acreditou muito não. (morador 2).

a gente só espera que desta vez a construção não pare de novo. (morador 3).

quando a construção começou de novo a gente ia no terreno pra verificar se a obra estava mesmo andando pra frente. Na época eu pensei: só espero que a escola termine a tempo dos meus filhos estudarem nela. (morador 4).

Pode-se notar, pelas palavras dos entrevistados, que o descrédito ao projeto era comum entre a população. Mesmo com o término da obra e a abertura da escola, os pais, ainda desconfiados, matricularam seus filhos no ensino técnico integrado ao ensino médio no Cefet/GO, mas também em outra instituição de ensino médio, “como garantia, só para o caso da escola interromper suas atividades”, como comentaram servidores do Instituto. Os jornais assim noticiaram o reinício das obras:

A construção de 2.900 metros quadrados está apenas no esqueleto acabando com o tempo, num verdadeiro descaso para com o dinheiro do contribuinte. (INHUMAS..., 2006).

para a continuação da obra do Cefet/GO início das obras estão previstos para o mês de abril e suas obras serão concluídas ainda este ano para que seja realizado no início de 2007 o seu primeiro vestibular. (JÁ..., 2006, p.5).

Depois de mais de oito anos paralisadas, finalmente foram retomadas as obras de construção do Cefet – Centro Federal de Ensino Tecnológico (antiga Escola Técnica Federal) unidade de Inhumas, localizado no Setor Vale das Goiabeiras, próximo ao Parque Agropecuário. (CEFET..., 2006, p.12).

As obras do Cefet (Centro de Ensino Federal Tecnológico) no setor Vale das Goiabeiras continuam de vento em poupa [sic] em janeiro será realizado o primeiro vestibular. (AS OBRAS..., 2006, p.2).

Antiga aspiração do povo inhumense, finalmente o Cefet (Centro Federal de Educação Tecnológica), unidade de Inhumas, realizará seu primeiro exame de vestibular no dia 25 de fevereiro, sendo que as aulas terão início no mês de março deste ano. (CEFET..., 2007).

Um total de 120 vagas para 2 cursos superiores em tecnologia será oferecido pelo Cefet em vestibular [...] na nova unidade da instituição, localizada em Inhumas [...] expansão da instituição para outros municípios. (NOVA..., 2007).

Mesmo inacabada, no dia 20 de março de 2007, a Unidade de Ensino Descentralizada do Cefet/GO em Inhumas foi inaugurada com a presença dos então presidente, Luiz Inácio Lula da Silva, e ministro da Educação, Fernando Haddad, de políticos estaduais e municipais, de dirigentes e servidores do IFG e da comunidade.

Vale destacar as palavras proferidas em discurso pelo aluno calouro Glicério Tomé Rosa, um cidadão de 54 anos, casado, pai de oito filhos, pequeno comerciante no Setor Alegrino Lélis, que, após 34 anos afastado das salas de aula, prestou exames no Cefet/GO – Uned Inhumas e conseguiu aprovação para o Curso Técnico Integrado em Alimentos:

Sou homem da roça, que veio para a cidade empurrado pelas circunstâncias [...] por vários anos passei por este local onde sempre via com tristeza uma obra abandonada. Apenas o esqueleto do que seria uma escola. Dinheiro público jogado fora [...] agradeço ao presidente Lula, porque agora este pai de família retorna à escola e volta a sonhar com seu futuro. (LULA..., 2007, p.6).

As atividades escolares foram iniciadas em seguida, com a oferta de 120 vagas, distribuídas entre dois cursos de nível superior, Bacharelado em Informática e Licenciatura em Química, e dois cursos técnicos integrados de nível médio, o de Técnico Integrado de Alimentos e o Técnico Integrado de Informática.



FIGURA 2
Fachada do IFG/Câmpus Inhumas – 2010
Fonte: Acervo fotográfico do IFG.

Em 2014, o Câmpus Inhumas oferecia os seguintes cursos: Bacharelado em Sistemas de Informação, Licenciatura em Química, Técnico Integrado em Informática e Técnico Integrado em Química, totalizando 120 vagas, havendo ainda os cursos técnicos integrados nas modalidades do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) e do ensino a distância.

CÂMPUS INHUMAS E A COMUNIDADE LOCAL

Com o objetivo de promover o desenvolvimento local e regional, a escolha dos cursos ofertados pela Instituição teve como base a consulta aos representantes da comunidade local, como prefeitura, secretarias municipais, balcão do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), além de estudo das atividades socioeconômicas do município, realizado por comissão do Cefet/GO para a implantação da unidade. Um dos membros dessa comissão explicou o processo em entrevista:

quando nós iniciamos o funcionamento e fizemos o planejamento do Câmpus, não existia o Observatório [do Trabalho], então a proposta de cursos foi feita a partir de um trabalho bem pessoal, conversas com a prefeitura e secretários [...]. O secretário de Indústria e Comércio tinha acabado de fazer um estudo das principais atividades econômicas do município e das principais cidades que polarizam pra Inhumas, então a gente pegou isso como referência, aí a gente escolheu os cursos a partir desse estudo. (dirigente 1).

A escolha dos cursos na área de Química e Alimentos já estava prevista no projeto inicial da escola, em atenção à indústria local, que dispunha de pequenas fábricas de processamento de carnes, vegetais, hortaliças e frutas. Posteriormente, na época da retomada da obra, os estudos confirmaram essa opção e, assim, a escola iniciou suas atividades com o curso Técnico Integrado em Alimentos e, logo após, o Técnico Integrado em Química.

A área de Informática, no entendimento dos dirigentes do Instituto, também foi considerada estratégica, como podemos observar nesta declaração:

porque a gente tem uma carência de profissionais naturalmente nessa área e, ao mesmo tempo, essa é uma formação que ela é útil para o estudante em qualquer área que ele resolver posteriormente desenvolver os seus estudos, então, é uma área adequada e que se transforma facilmente em ferramentas para o aluno em qualquer outra área, então, daí o Técnico e o Bacharelado em Informática. (dirigente 2).

O Curso de Licenciatura em Química veio parte para cumprir uma exigência do governo federal,⁹ parte para responder à demanda regional por professores da área e ainda para aproveitar a estrutura física e de pessoal (laboratórios e professores) já existente na unidade. Para atender a uma carência não apenas da cidade, mas de todo o estado de Goiás, o Câmpus iniciou também o Curso Técnico Subsequente em Açúcar e Alcool, na modalidade a distância, por meio do programa Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil).¹⁰

Em 2008, a Escola, já elevada a Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, em parceria com a Associação de Produtores Rurais do Cerrado, o Ministério da Educação, a Prefeitura Municipal e a Subsecretaria Estadual de Educação (regional de Inhumas), viabilizou o Curso de Capacitação Inicial em Olericultura Geral como parte do Projeto Escola

⁹ Por lei, os Institutos Federais devem ofertar pelo menos 20% das vagas totais para cursos de licenciatura ou de capacitação de professores.

¹⁰ Desde 2010, a e-Tec Brasil atua em dois polos regionais, instalados em Inhumas e Goianésia, mas está hoje com projeto de atendimento em 16 polos espalhados por todo o estado.

de Fábrica,¹¹ com o objetivo principal de formar profissionais competentes em práticas agrícolas economicamente viáveis e de menor impacto ambiental, garantindo, assim, a sustentabilidade dos sistemas produtivos. Foram escolhidos como público-alvo indivíduos na faixa etária de 16 a 24 anos, em situação de exclusão e vulnerabilidade social, preferencialmente os residentes na zona rural e matriculados na rede pública de ensino, levando em conta a necessidade de inserir e manter o jovem rural na agricultura familiar, além da crescente demanda por trabalhadores qualificados na área agrícola.

Outro projeto do IFG que teve a adesão do Câmpus Inhumas foi o Pró-Funcionário, com o objetivo de oferecer formação profissional em nível médio aos funcionários que atuam nas redes públicas (estadual e municipal) de educação básica dos sistemas de ensino.

Além de oferecer cursos, o Instituto também promove eventos, como a 1ª Semana de Educação, Ciência e Tecnologia (Secitec), realizada em 2010 com o tema “Integração com a sociedade em prol do desenvolvimento sustentável”, visando, principalmente, à aproximação e à troca de experiências com as empresas e a comunidade. O jornal local *A Voz*, em publicação sobre a Secitec, salientou:

o público que visitou os stands instalados por todo o Câmpus Inhumas pode, ainda, conhecer o trabalho desenvolvido pelas empresas parceiras do evento, além de receber informações sobre os cursos regulares e programas de extensão ofertados atualmente pela instituição. (CARRIJO, 2010, p.5).

Em relato de servidor do IFG, percebe-se a importância do evento na ocasião:

a parceria traz benefícios inegáveis para todas as partes, de um lado aproxima a instituição do mercado de trabalho, ajudando na captação de vagas de estágio e emprego, auxiliando na atualização de currículos e na capacitação docente.

¹¹ Esse projeto, criado pela Lei n.11.180, de 23 de setembro de 2005, e executado pelo Ministério da Educação, tem a finalidade de ampliar as possibilidades de formação profissional básica, favorecendo o ingresso de estudantes de baixa renda no mercado de trabalho.

De outro lado, coloca à disposição de empresas e empreendedores todo um aparato tecnológico e recursos humanos capacitados. (servidor 8).¹²

Outro diálogo com a comunidade local aconteceu quando o município, pretendendo investir em um polo de confecção, consultou a Instituição quanto à demanda por profissionais na área. Sobre o assunto, um dirigente do IFG assim se manifestou:

a Instituição já está conversando com o município sobre isso e a gente vai continuar acompanhando e vendo a possibilidade do Câmpus atender a uma possível demanda decorrente da instalação do polo [...] a gente não quer deixar que um projeto que é muito importante para o desenvolvimento econômico e social local sofra dificuldade por falta de alternativa de formação profissional (dirigente 2).

Os estudos do Observatório Nacional do Trabalho e da Educação Profissional e Tecnológica confirmaram as tendências socioeconômicas de Inhumas e de sua região de influência e apontaram os caminhos que podem ser trilhados pelo Câmpus.

PROJETOS DE INTEGRAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE

Sobre as expectativas da comunidade de Inhumas em relação ao papel da Instituição, propusemos estas questões nas entrevistas: “Qual realidade a comunidade acreditava que mudaria, com a implantação do Cefet/GO na cidade? O que esperava da escola?”. Destacam-se, nesse sentido, as seguintes declarações de moradores e empresários:

ah! Uma faculdade federal muda tudo, engrandece a cidade (morador 5).

a gente queria essa escola pra não ter que mandar nossos filhos estudarem em Goiânia, fica muito caro para os pais pagarem (morador 6).

a abertura de uma escola superior em Inhumas vai dar oportunidade aos jovens mais pobres de conseguirem um diploma (morador 7).

12 Esse servidor desempenhava à época a função de gerente de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão.

eu tenho esperança que, agora, com a escola funcionando, a cidade vai melhorar o comércio por causa das pessoas que vão mudar pra cá (morador 8).

com os novos profissionais formados pela escola técnica¹³, pode ser que mais indústrias venham para a cidade, dando emprego aos alunos e à população em geral (morador 9).

No meu comércio vieram umas alunas da escola e deram uma ajuda aqui no estabelecimento, foi muito bom para os funcionários e clientes. (morador 10).

Os depoimentos da comunidade denotam, mesmo que de forma superficial, a perspectiva de promoção do desenvolvimento socioeconômico do município para propiciar a mudança da realidade local. Revelam também a importância dada à educação como elemento propulsor da melhoria das condições de vida da população a ser refletida pela integração efetiva da escola com a comunidade. A Instituição entende que essa integração deva ser alcançada com ações específicas ligadas à pesquisa e à extensão, além da prática profissional mediante os estágios curriculares. Para isso, têm sido executados vários projetos, entre os quais vale destacar:

- projeto “Informática básica para aprendizes da Fundação de Assistência ao Menor Inhumense (Fami)”: trata-se de curso de informática básica ministrado pelos alunos do IFG para os aprendizes da Fami que buscam oportunidades de emprego.
- projeto “O uso de ferramentas de qualidade em panificadoras do município de Inhumas/GO”: consiste em realizar, com a participação de alunos do Curso Técnico Integrado em Alimentos, um estudo de caso em três panificadoras do município com o objetivo de propor a implantação das ferramentas de qualidade necessárias para melhorar os serviços prestados à comunidade.
- projeto “Horta escolar”: com a participação de alunos do Curso Técnico Integrado em Alimentos, visa ao enriquecimento da

¹³ A população ainda se refere ao Cefet/GO como Escola Técnica. Esse fenômeno acontece também nos câmpus Goiânia e Jataí. No presente, o IFG ainda se encontra atrelado a essa marca histórica.

merenda escolar por meio de uma horta implantada em área disponível na própria unidade escolar, para divulgação da importância de uma alimentação equilibrada.

ALUNOS DO IFG/CÂMPUS INHUMAS: PERFIL E PERCEPÇÕES

Desde o início de sua atuação em 2007, a Instituição realiza pesquisa socioeconômica com todos os candidatos do vestibular. Essa pesquisa tem como finalidade a verificação dos segmentos da população que se beneficiam da Escola. A análise do levantamento efetuado na base de dados da Instituição (Cefet/GO-IFG¹⁴), realizada no período de 2007 a 2010, com os candidatos aprovados, revelou algumas características importantes acerca do perfil dos alunos.

A pesquisa institucional abarcou 628 alunos dos cursos superiores, do curso técnico integrado e do Proeja. A maioria dos estudantes (média de 70,77%) provinha de escolas públicas, fato que pode ser explicado pelo baixo número de escolas particulares no município ou pela política de cotas adotada pela Instituição, em que 50% das vagas em todas as modalidades de ensino são reservadas para alunos da rede pública. Como, no caso do Proeja, o projeto e o objetivo dos cursos já configuram a oportunidade de qualificação para um grupo social específico, 85,64% do alunado dessa modalidade era proveniente de escolas públicas.

O aluno-trabalhador era minoria (média de 36,92%). Para esse perfil discente, as oportunidades de qualificação esbarram em inúmeras dificuldades, como a falta de incentivo nas empresas, razões financeiras e mesmo a estrutura escolar, por vezes, muito rígida, o que impede a continuidade dos estudos. Os cursos modulares, implantados na década de 1990, tinham

14 A composição Cefet/GO-IFG faz referência ao período de transição (1999–2008) entre Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

como objetivo a flexibilização do ensino, especialmente para esse grupo, mas infelizmente se depararam com a ausência de condições físicas e humanas das escolas. O Proeja tem alguns diferenciais que podem explicar o percentual de trabalhadores (média de 73,97%) maior que o de outros cursos: a faixa etária média de seu público-alvo (25 anos), a concepção específica dos cursos oferecidos e o auxílio financeiro fornecido pela União.

A diminuição da presença de trabalhadores no ensino técnico integrado pode ser explicada. No primeiro ano de funcionamento, talvez pela oportunidade de qualificação voltada ao mercado de trabalho local, a procura foi grande pelo público com faixa etária média de 25 anos, formado provavelmente por profissionais já atuantes na área de Alimentos. Acredita-se que a entrada de alunos com idade menor nos anos seguintes tenha contribuído para a migração, que também pode estar associada à oferta do Proeja, tanto que a média de idade dos alunos tem aumentado nessa modalidade, mas tem diminuído nos cursos técnicos integrados e superiores. As entrevistas realizadas com a comunidade comprovaram essa tendência.

Na entrevista, a questão sobre os motivos que levaram os alunos a escolher o Cefet/GO-IFG teve a “qualificação profissional” como resposta majoritária (média de 85%) em todas as modalidades de ensino, seguida por “ser escola pública” (média de 11%), demonstrando que, apesar da aparente desvalorização pela sociedade dos cursos técnicos e tecnológicos, estes ainda são vistos como meio de ascensão social e, por vezes, como única oportunidade de estudo da classe trabalhadora.

O resultado da pesquisa sobre a percepção dos alunos quanto às perspectivas profissionais aponta que a maioria se apresenta otimista, mesmo considerando que muitos tendem a optar por continuar os estudos no ensino superior em vez de atuar rapidamente no mercado de trabalho. O maior percentual de estudantes que se dizem sem perspectiva de emprego, quase a metade, é observado no Curso Técnico em Informática. Alguns estudantes entrevistados relacionaram tal fato ao restrito mercado de trabalho no município, embora considerem oportuna a formação técnica na área, estando de acordo com o objetivo do Instituto de oferecer um

curso com inúmeras possibilidades em qualquer área de atuação. Todos os estudantes desse curso técnico indicaram perspectivas de emprego na capital, ao passo que, no Curso Técnico em Alimentos, a maioria (70%) tem em seu horizonte o mercado de trabalho local.

Sobre a contribuição do Cefet/GO-IFG para o desenvolvimento local, nota-se que a maioria dos estudantes (67%) tem expectativa otimista, em relação tanto à melhoria do mercado de trabalho, considerando o aumento na qualidade dos processos produtivos, quanto à ampliação do número de postos de trabalho. Os entrevistados, mesmo ainda em fase inicial de ingresso na vida profissional, consideraram que a implantação da escola possibilitou ao município nova dimensão social e econômica, promovendo, por meio de pesquisas, o surgimento de produtos, unidades industriais e tecnologias adequadas às atuais necessidades do sistema produtivo local. Afirmaram que, por isso, fazem questão de recomendar os cursos do IFG/Câmpus Inhumas para a comunidade não só do município, mas também de outras regiões do estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou resgatar a trajetória de construção e implantação do IFG/Câmpus Inhumas. Para isso, foram levantados aspectos históricos, processos de implantação, aspectos legais e dificuldades envolvidas na execução do projeto, assim como a percepção de dirigentes, servidores, estudantes e membros da comunidade em geral, em diversos momentos da Instituição (Escola Técnica Federal de Goiás, Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás e Instituto Federal de Goiás).

Constatou-se que a implantação do Câmpus sofreu com as mudanças de políticas públicas federais, em específico no período do governo Fernando Henrique Cardoso, que, com a promulgação da Lei n.9.649/1998, praticamente eliminou a possibilidade de implantação de uma unidade do Cefet/GO em Inhumas. Durante esse período, implicações legais, somadas

a questões políticas locais, em especial acerca da posse da área onde seria instalada a Escola, levaram a comunidade ao desânimo e ao descrédito. Nas entrevistas, alguns depoimentos revelaram tais dúvidas e também as angústias dos negociadores do projeto para a desobstrução das obras paralisadas.

A eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva trouxe esperanças, particularmente na área da educação profissional, pois seu programa de governo apontava para a alteração das políticas anteriores. Porém, a aguardada revisão profunda da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) não ocorreu. Apesar de receber várias críticas, o plano de expansão da Rede Federal finalmente permitiu a implantação da Uned Inhumas, hoje IFG/Câmpus Inhumas, ao revogar a lei que a impedia.

A implantação da unidade gerou grande expectativa na comunidade local por melhorias em vários aspectos do município, sejam econômicos, sociais e educacionais. Na percepção dos entrevistados, a Escola criou novas perspectivas, pelas quais transpareceu certo anseio por um desenvolvimento local mais acelerado. Eles relatam a possibilidade de ampliação na indústria e no comércio, que refletirá no crescimento do número de oportunidades de trabalho em benefício de toda a comunidade.

Constatou-se que a retomada do interesse pela construção da Uned Inhumas se deu em razão de mudanças políticas no município e na Instituição, que propiciaram negociações para o término da obra, e, ao mesmo tempo, no âmbito federal, quando a educação profissional voltou a ser “obrigação do Estado”. O fato de essa situação não ter sido exclusiva da unidade objeto deste trabalho reafirma a instabilidade das políticas públicas educacionais brasileiras, que demonstram ser, na realidade, políticas (pontuais) de governo, sujeitas a ideologias, influências externas e desavenças partidárias.

Apesar de estar há pouco tempo em funcionamento, o Câmpus Inhumas já provocou uma mudança de postura da comunidade em relação ao desenvolvimento do município. A implantação da Escola abriu espaço para um debate sobre as potencialidades locais e seu aproveitamento, a beneficiar, direta e indiretamente, todos os setores: econômico, social e cultural.

REFERÊNCIAS

AS OBRAS do Cefet. *A Voz*, Inhumas, ano III, n.25, jun. 2006.

BRASIL. Lei n.9.649, de 27 de maio de 1998. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 maio 1998. Seção 1, p.5.

_____. Lei n.11.180, de 23 de setembro de 2005. Institui o Projeto Escola de Fábrica e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 set. 2005. Seção 1, p.1.

_____. Lei n.11.195, de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei n.8.948, de 8 de dezembro de 1994. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 nov. 2005. Edição Extra, Seção 1, p.1.

_____. Senado Federal. Comissão de Educação. Parecer, de 25 de outubro de 2005. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/atividade/Materia/getPdf.asp?t=25219>>. Acesso em: 22 abr. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Relatório de Avaliação do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica*. Brasília, 2007.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Sistema de Informação da Educação Profissional e Tecnológica. Observatório do Mundo do Trabalho e da Educação Profissional e Tecnológica – Região Centro-Oeste. *Relatório de estudo/pesquisa natural, social, econômica e educacional do Município de Anápolis e da Microrregião Anápolis*. Goiânia, 2009.

CEFET, a luta continua. *A Voz*, Inhumas, ano II, n.17, out. 2005.

CEFET, inicia as obras. *A Voz*, Inhumas, ano III, n.23, abr. 2006.

CEFET realiza primeiro vestibular. *Tudo In*, Inhumas, fev. 2007. Disponível em: <<http://www.tudo.in.com.br/post/Cefet-realiza-primeiro-vestibular.html>>. Acesso em: 20 jan. 2011.

INHUMAS pede Cefet a Lula. *Tudo In*, Inhumas, mar. 2006. Disponível em: <<http://www.tudoin.com.br/post/inhumas-pede-Cefet-a-lula.html>>. Acesso em: 20 jan. 2011.

CARRIJO, Isaura. IFG/Câmpus Inhumas realiza a 1ª Secitec. *A Voz*, Inhumas, ano VI, n.77, out. 2010.

JÁ depositado R\$ 2.720.000,00. *A Voz*, Inhumas, ano II, n.22, mar. 2006.

LULA visita inhumas. *A Voz*, Inhumas, ano III, n.34, março de 2007.

NOVA unidade vai oferecer 120 vagas no 2º semestre. *O Popular*, Goiânia, mar. 2007.

PÁDUA, Andréia Aparecida Silva de. *Migração, expansão demográfica e desenvolvimento econômico em Goiás*. 2008. 111 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Planejamento Territorial) – PUC/GO, Goiânia, 2008.

RESPONSABILIDADE de todos. *O Goianão*, Inhumas, 2003.

“Transtornos passam, benefícios ficam?”: sobre a implantação do IFG/Câmpus Luziânia (2010–2014)

RICARDO VIDAL GOLOVATY

REINALDO DE LIMA REIS JÚNIOR

DIRCEU LUIZ HERMANN

Nossa reflexão, construída por meio de debates e trocas de textos, possibilitados pelas tecnologias da comunicação, é um arrazoado da experiência de três docentes ingressos no Instituto Federal de Goiás (IFG) — Câmpus Luziânia, em julho de 2010 e no início de 2011 e de 2012. Serão tecidos relatos e considerações críticas sobre o que vivenciamos nesse período. Enfatizamos que as críticas dizem respeito ao modo e ao ritmo com os quais a expansão do IFG se dá, não à expansão propriamente dita. A inclusão da frase “transtornos passam, benefícios ficam” no título de nosso texto deu-se como síntese e metáfora das condições de trabalho nos câmpus em implantação: um canteiro de obras. Em muitas situações, o canteiro tornou-se cotidiano porque os prazos se estenderam e o projeto aos poucos foi sendo modificado, minimizado e miniaturizado.

Entendemos que a Reitoria, na gestão 2013–2017, tem a oportunidade de construir uma gestão plebiscitária no IFG, ou seja, administrar a Instituição consultando seus servidores e alunos sobre os caminhos que desejam traçar, seja ao lado da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC), seja mesmo na contramão. Caso deseje enfrentar esse desafio, o atual reitor terá que superar o que chamamos de modo de funcionamento do IFG, qual seja, o de jogar com a tese, falsa,

da falta de identidade (e norteamento) da Instituição, para, de um lado, aceitar programas governamentais, como o Pronatec, sem discussão prévia com a comunidade e, de outro, “cozinhar em fogo baixo” demandas burocráticas e políticas de reconstrução do Instituto e de seus documentos e locais políticos, como é caso do Conselho Superior e dos Conselhos de Câmpus.

A tese da falta de identidade do IFG serve como álibi para a estratégia necessária e central à manutenção da gestão, pelo menos desde a hegemonia do grupo do ex-reitor, a qual coloca o IFG para andar: a burocratização das demandas (“ainda estamos em construção, vamos devagar, há muito documento a ser escrito, há muita estrutura a construir”) que vão tocando o barco segundo a divisão ou distinção entre o que a gestão “aceita” praticar “imediatamente” porque se desculpa com a velocidade das exigências e programas do governo federal (Setec/MEC), daí as incorporações sem debate prévio (ou debate com mais qualidade, como no caso do Pronatec e mesmo do perfil esperado aos cursos técnicos integrados em tempo integral) e o que a gestão precisa ir mais devagar, seus documentos (importantíssimos, como PDI e regulamentações, criações de Comissões, Conselho Superior), documentos esses que refundam, reorganizam a instituição, e que por isso são o alvo de disputas acirradas entre os grupos de servidores, o próprio “jogo” de poder do IFG se coloca aqui, na luta pelo acesso à administração, qual seja, o acesso à Reitoria. (GOLOVATY, 2014).

Nossa reflexão não se atém ao relato, pelo contrário, ela também traz encaminhamentos pelo que deveriam ser a expansão e a implantação dos câmpus, ou seja, pela qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão, no que diz respeito à politecnia como projeto e identidade institucional.

A noção de politecnia constitui o embate com a especialização rasteira — predominante nas Universidades e nos Institutos —, em busca de superá-la, sobretudo na educação profissional. Quando foi criada no pensamento socialista, no século XIX, politecnia significava a tentativa de construir escolas e currículos que rompessem com a dualidade entre trabalho predominantemente físico e trabalho predominantemente intelectual, entre execução e planejamento, entre dominados e dominadores. A politecnia reconhece o caráter contraditório da ciência e da especialização, que representam tanto libertação quanto opressão e dominação.

Na educação profissional, isso significa formar um sujeito que vai além da especialização, ao conseguir relacioná-la a processos mais amplos, entendendo a dimensão social de sua profissão, os conflitos sociais que ela envolve, os interesses políticos que a atravessam e também seus usos científicos que se tornam estratégias de dominação do Estado ou de grupos. A título de exemplo de tais estratégias, mencionamos: a questão ambiental limitada na ideia de consumo sustentável; as tecnologias da informação como mecanismos de rastreamento, documentação, opressão e erradicação dos conflitos sociais; a propagação e o crescimento da alienação política e cultural pelos meios de comunicação de massa.

A politecnia também chama atenção para a prática do conhecimento, com enfoque na necessidade de o estudante vivenciar concretamente os processos que será chamado a desempenhar no mercado, para poder, ainda na escola, ter condições de se contrapor a eles e superá-los, seja no plano mais restrito da prática de pesquisa — daí a importância de projetos como os de Pibic no ensino médio — seja no plano mais amplo das relações sociais que atravessam a especialização científico-profissional.

A ruptura com a especialização como alienação busca integrar as disciplinas que compõem o currículo escolar, bem como eliminar a dispersão dos alunos na diversidade dos conteúdos que devem ser estudados ao mesmo tempo. Isso não significa interdisciplinaridade minimalista, aquela em que se elege um tema gerador, como meio ambiente ou saúde pública, e cada disciplina dá seu direcionamento sem nenhum tipo de articulação, o que mantém a reprodução fragmentária entre as áreas do conhecimento e a prática docente. A politecnia passa necessariamente pela interdisciplinaridade, mas não se esgota nela, pois envolve integração dos docentes, problematização do meio social e da ciência, (re)significação e, sobretudo, intervenção de um conhecimento voltado para a ampliação de horizontes cognitivos e políticos.

Essa mudança requer muita disposição do corpo docente do IFG para o debate. Isso porque será preciso, primeiramente, romper com a vaidade científica dos docentes e o conforto de suas especializações, criando grandes diálogos e zonas mediadoras entre métodos de pesquisa em comum, e ir a

fundo aos fundamentos de cada ciência, para compará-los e confrontá-los, investigando a totalidade social. Posteriormente, há a necessidade de envolver os docentes, já no interior das especializações propostas nos cursos. Dessa forma, o centro do debate deve ser a totalidade social: a sociedade capitalista, suas relações sociais predominantes e os desafios que ela nos coloca para superá-la.

O IFG possui história e possui identidade. A questão se dá na organização dos câmpus e na capacidade de gestão articulada à comunidade. Posicionamo-nos contra a tese da falta de identidade tal como foi sintomaticamente ressaltada pelo atual pró-reitor de Extensão na abertura do Simpósio de Pesquisa, Ensino e Extensão (Simpeex) de 2013: com a imagem da Instituição como “ornitorrinco com fibromialgia diagnosticada em hebraico”. Palavras que podemos interpretar justamente para enfatizar que a falsa tese da falta de identidade dá sintomas de fibromialgia no cotidiano institucional, pelas dores espalhadas pela estrutura organizacional, bem como por sua propagação, que gera um ambiente de pouco diálogo, no qual departamentos e coordenações lutam pela imposição de suas línguas específicas. Quanto ao ornitorrinco, não podemos deixar de lembrar o célebre ensaio de Francisco de Oliveira (2008), que nos ajuda a pensar sobre a contemporânea conjuntura enfrentada pela educação profissional e pelo IFG.

Nossa análise chama atenção crítica a essa parva visão, interiorizada no comando do IFG, de uma evolução natural da educação profissional e tecnológica (EPT), como se a ela estivesse garantido o processo linear da história com sua autosseleção, rumo a encontrar o caminho do sucesso. Pelo contrário, entendemos que o processo histórico é feito de rupturas. É na luta que nossa Instituição compreenderá seu papel na dinâmica social, não se justificando pelo simplismo cultural, burocratismo patriarcal e cientificismo novecentista embalsamado em ideologias *business*.

O modo como Oliveira (2008) descreve o atual Estado brasileiro muito bem cabe à administração do IFG. É perdulário e polivalente em torno de sua política voltada aos estratos mais abastados, entretanto, ante os estratos da base da pirâmide social, é pueril, fragmentário, curto e assistencial —

um monarca temendo a revolta popular, abonado e opulento, convivendo numa conjuntura de pobreza fora de seus muros, com o paradigma da ciência empresarial do *agrobusiness* e do e-tec.

Como é o ornitorrinco? Altamente urbanizado, pouca força de trabalho e população no campo, *dundue* nenhum resíduo pré-capitalista; ao contrário, um forte *agrobusiness*. Um setor industrial da Segunda Revolução Industrial completo, avançando, tatibitate, pela Terceira Revolução, a molecular-digital ou informática. Uma estrutura de serviços muito diversificada numa ponta, quando ligados aos estratos de altas rendas, a rigor, mais ostensivamente perdulários que sofisticados; noutra, extremamente primitivo, ligado exatamente ao consumo dos estratos pobres. (OLIVEIRA, 2008, p.132–133).

É controverso administrar uma instituição de ensino profissionalizante. Há reprodução esquizofrênica de uma concepção dicotômica entre trabalho intelectual e trabalho manual, que desce ao seio de sua estrutura curricular e organizacional, reforçando uma interpretação do mundo do trabalho do início do século passado, apesar de alardear o baluarte da educação politécnica — como manifesto no *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2012–2016* —, ao invés de promover a ruptura e a abertura de trincheiras em favor de uma educação emancipadora e transformadora, que se dirija contra os problemas referentes às desigualdades históricas da sociedade. Enfim, continua-se a fazer o mesmo, embora em roupas de vanguarda. Assim, o IFG representa um paradigma social em contradição, como definido por Oliveira (2008) sobre o governo do Partido dos Trabalhadores (PT), ao tentar conciliar duas concepções de Estado antitéticas: o Estado do mercado neoliberal com o Estado de bem-estar social.

Nosso trabalho se propõe, em um primeiro momento, a situar o cenário social e político de criação e expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT), como braço estendido de uma política de governo, não de Estado, na configuração da hegemonia petista — processo que está como uma cobaia da (des)articulação política, entre uma cultura rançosa e neoliberal e as tentativas de ruptura com tal estrutura. Em um segundo momento, descemos ao nosso cotidiano, para

dele observarmos até que ponto os sujeitos têm conseguido negar ou afirmar essa contraditória hegemonia, rearticulando e traçando novos rumos, ao analisarmos as políticas de ensino, pesquisa e extensão, que deveriam ser os pilares do IFG.

O PAPEL DOS IFs NA CONSTRUÇÃO DA HEGEMONIA PETISTA

É por demais sabido que somente uma lei ou a criação de escolas que incorporem princípios curriculares e pedagógicos de ação transformadora não garantem exequível consagração. Existem disputas acontecendo no interior dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) que devem ser vistas com acuidade. O resultado da correlação de forças sinalizará a ação por uma educação pública de ensino técnico, tecnológico e superior que vise à atuação do educando na realidade local ou apenas no mercado como profissional flexível.

A Lei n.11.892/2008 significou a tentativa de (re)aproximar a então distante EPT das políticas públicas do Estado, quando desde 1998 “o governo federal proíbe a construção de novas escolas federais” (PACHECO; REZENDE, 2009, p.7). O projeto de reconfiguração partiu de 144 unidades distribuídas entre Cefets, Universidades Tecnológicas, Escolas Agrotécnicas, Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades e o Colégio Pedro II no Rio de Janeiro.

Do ponto de vista físico, notamos uma “catapora brasileira de IFs” espalhados pelo território. De acordo com o relatório da Setec/MEC, os IFs passam por uma evolução indiscutível (BRASIL, 2011). Em 2002, eram 140 unidades, chegando em 2011 a um total de 306 unidades. Na Fase III do Plano de Expansão da Rede Federal, o objetivo consiste em atender 1,2 milhão de alunos em mil unidades, sejam elas IFs, Cefets, Universidades Tecnológicas ou Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades, compondo a Rede Federal.

A expansão dos IFs foi uma tentativa de romper com a tradição de uma política focal no setor de EPT. Em sua compreensão de acesso e de interiorização, está em pauta a integração entre ensino médio, subsequente e superior, portanto, entre educação básica, técnica e tecnológica, como

fundamento, o que traz em si uma institucionalidade, como nova tentativa de gestão siamesa da formação para a cidadania, incorporando a atuação do sujeito no mundo do trabalho.

A criação dos IFs vai ao encontro do esforço de promover o desenvolvimento regional, seguido pela trajetória do desenvolvimento tecnológico que alinha ensino e produção. Existe um processo de formação de uma rede, por meio dos IFs, que alavanque a atuação da EPT, pelo governo federal, no âmbito local, mas que tenha em seu nascimento uma atuação distinta nesse setor. Para Pacheco (2011), os IFs são um processo inédito e marcam a busca por consagrar uma educação vinculada à cidadania, forjada pelo mundo do trabalho.

Contudo, sem nos deixarmos levar pela falácia de limitação da educação tecnicista, lembramos, com Saviani (2007, 2008), que a educação que promove a necessária vinculação entre teoria e prática tem na politécnia a formação de sujeitos adequados, com qualificação técnica, bem como com comprometimento político, dado que “competência técnica tem um sentido claramente não tecnicista, já que não diz respeito ao domínio de certas regras externas simplificadas e aplicáveis mecanicamente a tarefas fragmentadas e rotineiras.” (SAVIANI, 2008, p.29).

Os IFs devem estar conscientes de sua missão não reducionista, percebendo que a inclusão em uma sociedade desigual não resolve: faz-se necessária a inclusão para a emancipação. Assim, o conceito de cidadania transcende a mera incorporação de direitos civis, políticos e sociais, ao agir em prol da conscientização, da integração entre povos, da relação com o meio ambiente, bem como da organização, da mobilização e da participação.

A atuação dos IFs em pequenos e médios municípios, muitos dos quais distantes das capitais, possibilita a readequação das políticas educacionais da EPT no Brasil. Um olhar sobre o mapa da região Centro-Oeste, conjugado com a referência à definição do IBGE¹ de pequeno, médio e grande

1 De acordo com o IBGE: municípios pequenos são aqueles que têm até 100 mil habitantes; municípios médios, os que têm de 100 mil a 500 mil; e são grandes aqueles que têm acima de 500 mil habitantes e também os que têm de 100 mil a 500 mil, localizados em regiões mais pobres.

município, coloca como exemplares os municípios de Luziânia e Águas Lindas de Goiás, localizados no entorno do Distrito Federal, recorrentemente lembrados por possuírem altos índices de violência e exclusão social.

Dos IFs presentes no Centro-Oeste em 2015, havia sessenta e três unidades distribuídas nos três estados e no Distrito Federal. Deles, dezessete estavam no Mato Grosso, dez no Mato Grosso do Sul, dez no Distrito Federal e 26 em Goiás, com 14 unidades do IFG que, no seu plano de expansão, inaugurou em 2014 as unidades de Águas Lindas de Goiás e de Valparaíso.² Do total de câmpus, quase metade está localizada em municípios pequenos, o que é uma clara sinalização do movimento de implantação dos IFs nessa região. Essa distribuição dos câmpus revela o projeto de instalação das instituições no interior e em regiões de pouco acesso. Em Goiás, estado mais populoso do Centro-Oeste, há, além disso, uma clara política de implantação de unidades em municípios e regiões com marcas de exclusão social, como Luziânia, Formosa, Águas Lindas de Goiás e Valparaíso.

Na Conferência Nacional de Educação (Conae) em 2010, a educação profissional foi situada como necessidade, com indicações de incentivar ações, organizar o Fórum de Educação Profissional, ampliar a oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) por meio da educação profissional e gerar condições para a qualificação dos profissionais da educação na área. Entre as deliberações, podemos destacar:

Expandir a educação profissional de qualidade, em diferentes modalidades e níveis, na *perspectiva do trabalho como princípio educativo*, com financiamento público permanente, que atenda às demandas produtivas e sociais locais, regionais e nacionais, em consonância com a sustentabilidade socioambiental, com a gestão territorial e com a inclusão social, de modo a dar suporte aos arranjos produtivos locais e regionais, contribuindo com o desenvolvimento econômico-social. (BRASIL, 2013, p.55–56, grifos nossos).

2 No endereço <<http://redefederal.mec.gov.br/>>, está disponível um mapa do Brasil no qual está indicada a localização de todas as unidades que compõem a Rede Federal.

Essa conjuntura favoreceu tomadas de decisão fragmentárias, de distintas matrizes ideológicas, políticas e econômicas em torno da EPT, desconsiderando seu acúmulo histórico e mesmo as características estruturantes das instituições da Rede Federal. O discurso de falta de identidade tem concorrido para validar ações e processos de esvaziamento e perda de legitimação dessas instituições. É evidente que a identidade institucional não é algo cristalizado, pois se faz por meio de constantes negociações e conflitos. No senso comum interno, defende-se constantemente a ideia de instituições sem identidade, sobretudo após a transformação dos Cefets em IFs. Entretanto, tal argumentação merece cautela.

A lei de criação dos IFs (Lei n.11.892/2008) superou os limites das Escolas Técnicas, alargando a atuação nas diversas modalidades do ensino, como ensino médio técnico integrado, técnico de ensino médio concomitante, técnico subsequente, Proeja, cursos superiores e pós-graduação,³ aprofundando o desafio de promover uma educação que aproxime definitivamente fundamentação propedêutica e profissional. Como manifesto em seu artigo 6º:

v – orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

vi – constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica. (BRASIL, 2008).

Há fundamentos constitutivos dos IFs na concentração multidisciplinar em um mesmo espaço institucional, na interiorização, na oferta de cursos de nível médio até o superior etc. Esses são alguns dos elementos

3 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, 2008).

que não podem faltar na análise da identidade dessas instituições. A esses elementos, deve-se acrescentar, como centro, a noção de politecnia, fundamentando o trabalho como princípio educativo, fundindo a educação propedêutica com a profissional e eliminando a dicotomia entre trabalho manual e intelectual.

A alteração da lei sobre a educação profissional no segundo mandato do governo Lula sinalizou uma mudança tática em torno de toda a política pública de educação profissional do governo federal. Parte intrigante dessa alteração está manifesta no livro *Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Na apresentação dessa obra, Eliezer Pacheco (2011), então titular da Setec/MEC, defende que a proposta de educação do governo Lula foi de ruptura com o modelo construído nos últimos vinte anos da era neoliberal. Ele reconhece que as heranças são de difícil superação, porém indica possíveis ações para a construção de um projeto de educação democrática e popular, que estabeleça um novo paradigma, direcionando a escola para um diálogo com o mundo do trabalho, sem reduzir a formação à empregabilidade.

Quando lembramos que um colégio industrial português possibilitou o surgimento de um José Saramago, é importante registrar que isso foi possível somente porque aquela escola possuía em seu currículo, como ele lembra, Física, Química, Matemática, Mecânica, Desenho Industrial, História, Filosofia, Português e Francês, entre outras disciplinas.

Nosso objetivo central não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho — um cidadão que tanto poderia ser um técnico quanto um filósofo, um escritor ou tudo isso. Significa superar o preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista. A música, tão cultivada em muitas de nossas escolas, deve ser incentivada e fazer parte da formação de nossos alunos, assim como as artes plásticas, o teatro e a literatura. Novas formas de inserção no mundo do trabalho e novas formas de organização produtiva como a economia solidária e o cooperativismo devem ser objeto de estudo na Rede Federal. (PACHECO, 2011, p.11).

Um dos méritos dessa fala está no fato de o governo indicar uma direção estratégica, sobretudo para os sequazes de uma educação para a

formação integral. Entretanto, nem sempre essa sinalização se configura na prática.⁴

Pacheco (2011) afirma que a criação dos IFs é inédita, não havendo no mundo experiência semelhante. Um dos elementos nodais dessa distinção estaria na vinculação orgânica de educação na perspectiva do trabalho manual e do intelectual como unidade, regida pela integralidade. Outro ponto estaria na junção sem hierarquia entre ensino, pesquisa e extensão, para a ampliação das condições de formação que os IFs podem proporcionar. Quanto a tais questões não podemos ser ingênuos. Esses documentos, oficiais, são cercados de propostas belas, mas estranhas ao cotidiano dos IFs, como podemos observar no IFG, cada vez mais tomado pelo imediatismo e pela racionalidade instrumental do Pronatec. Longe de serem expressão de políticas concretas, tais textos representam maneiras da Setec/MEC afirmar uma coisa fazendo outra. Nós, que lutamos pela educação profissional baseada na politecnia, reconhecemos a validade de tais documentos, porém vemos também a distância a que estamos de suas proposições.

Nossa reflexão seguirá trazendo, então, elementos que comprovam esses impasses e conflitos em torno dos IFs, considerando que o debate não diz respeito à falta de identidade dos IFs, mas a qual projeto será vencedor: o projeto baseado na tradição da politecnia (afirmado em arranjos econômicos, sociais e culturais) ou o projeto de adequação ao mercado (centralizado apenas no arranjo econômico local).

4 “A primeira é a disputa política direta com o capital, uma vez que esse tipo de formação claramente não lhe interessa. Dessa forma, seus representantes e intelectuais orgânicos, que no campo da formação profissional são capitaneados pelo Sistema S, defendem ardorosamente, embora com desfaçatez, a formação estrita para o atendimento imediato aos interesses do mercado de trabalho. Enquanto isso, *o governo federal tem posição completamente ambígua, raiando a esquizofrenia*. Às vezes adota o discurso da politecnia e da formação humana integral, mas, nesse caso, vai muito pouco além das palavras. Outras vezes assume, em nome dos interesses dos trabalhadores e dos mais pobres, o que, na verdade, interessa ao capital. Nesse caso, vai além das palavras e promove ações efetivas, inclusive, financiando-as regilmente.” (MOURA, 2013, p.717, grifos nossos).

AS PARTICULARIDADES DO IFG E DO CÂMPUS LUZIÂNIA NO CENÁRIO DESCRITO

A implantação do Câmpus Luziânia constitui parte estratégica do programa de expansão do IFG, que, segundo o discurso da Reitoria, estaria em três pilares: o primeiro, na região metropolitana de Goiânia; o segundo, em regiões do interior, especialmente em zonas agrícolas como Jataí e Itumbiara; o terceiro, no entorno do Distrito Federal. No entorno, foram contemplados, em 2013, os municípios de Luziânia e de Formosa e, em 2014, os municípios de Valparaíso e de Águas Lindas; em 2015, será a vez do município de Novo Gama.

O entorno do Distrito Federal é uma das áreas de maior vulnerabilidade social e econômica do Brasil. A região agrega uma população de 1.015.010 habitantes, distribuída em vinte municípios, que possuem as mesmas características: reduzido investimento em desenvolvimento por parte do governo estadual e precários serviços de saúde e de educação e carência em infraestrutura, como asfalto, saneamento e segurança pública, apesar da proximidade geográfica de uma das regiões mais abastadas e desenvolvidas do país.⁵ Na região, Luziânia é a cidade mais populosa, a quinta maior do estado, com quase duzentos mil habitantes, dispondo de um PIB municipal de R\$ 1,895 bilhão e de um PIB *per capita* de R\$ 8.859,35, em 2008 (IBGE, 2008, 2010). Além disso, distintamente de Valparaíso e de Águas Lindas, cidades formadas a partir do Distrito Federal, Luziânia possui mais de duzentos anos de história, tendo sido a principal região de ocupação no período colonial, com fundação em 1746.

5 A região do entorno do DF, com o crescimento de Brasília, passou a se situar num vácuo político administrativo, não estando incluída nos marcos legais que beneficiam o Distrito Federal, no aporte de recursos da União, e, em muitas situações, sendo esquecida pelas políticas do governo de Goiás, devido justamente à proximidade com a capital federal. Entretanto, assim como os demais municípios do estado, a região ascendeu a um novo *status* com a construção da nova capital federal, inaugurada em 21 de abril de 1960. Tornou-se também a periferia que pressiona as condições de infraestrutura de Brasília, sobretudo no que tange ao acesso à saúde, à educação e ao trabalho.

A implantação dos câmpus no entorno tem em vista agir em prol do desenvolvimento em dois sentidos: o primeiro é o de garantir uma educação pública de qualidade, e o segundo é o de contribuir para a indução do desenvolvimento local, a partir da geração de uma nova mão de obra, como disposto no documento produzido pelo Observatório do Mundo do Trabalho e da Educação Profissional e Tecnológica (2009). Contudo, para a formatação da Instituição na região, tal documento já previa dificuldades, dada a proximidade de Brasília, sobretudo com relação à rotatividade dos servidores. Nos últimos três anos, vivenciamos uma rotatividade de mais de 25% do corpo docente. Isso precariza as condições de trabalho, tornando difícil o amadurecimento do coletivo em prol dos interesses institucionais, já que, dessa forma, num intervalo de quatro anos, quase todo o corpo docente terá sido renovado. Fato que se comprova ao olharmos a atual configuração docente no Câmpus Luziânia do IFG, e que são apenas seis os professores da Instituição desde 2010.

Procuraremos analisar detidamente as práticas realizadas em torno da coluna da criação da Instituição: a relação indissociável entre ensino, pesquisa e extensão. Qualquer servidor, gestor e mesmo aluno dos IFs tem em seu discurso a articulação entre essas três esferas. Entretanto, mesmo defendendo-a, nossa experiência e análise crítica sobre o processo recente diz que a articulação entre elas, também (devido à proposta de politécnica) está restrita ao âmbito do discurso e da organização legal, alcançando muito pouco a prática do cotidiano escolar. Nesse ponto, inicia-se nossa crítica ao distanciamento do discurso da politécnica para ações necessárias.

O ENSINO: DE ESSÊNCIA DA TRÍADE PARA A SUBMISSÃO À SALA DE AULA

O ambiente essencial à prática docente é a sala de aula; por ela o professor tem garantido o seu exercício profissional e seu contato diário com o aluno. É na interação dialética entre educador e educando que se deve percorrer o processo de formação humana. Entretanto, quando tal ambiente se torna o lócus exclusivo da prática docente, há um esvaziamento da relação entre ensino, pesquisa e extensão, além da reafirmação de um modelo de escola aulista e conteudista.

Nos dois anos iniciais do Câmpus Luziânia, foi formatado um modelo para o curso técnico integral de quatro anos, com a integração curricular entre as disciplinas da área comum e da área técnica nos três primeiros anos e o trabalho exclusivo das disciplinas da área técnica no quarto ano. Esse modelo apontou, contudo, para um problema seríssimo: a evasão escolar no penúltimo ano, considerando que os alunos possuem como horizonte a inserção no ensino superior, por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Para atender a essa aspiração do alunado, foi realizada uma série de debates institucionais em todos os câmpus do IFG durante o ano de 2012, e a maioria dos novos câmpus passou a adotar o modelo de ensino médio técnico integrado em tempo integral, com o qual o curso se completa em três anos.⁶ Esse modelo, até o momento, em vez de solucionar um problema, trouxe dificuldades e precarizações à prática de ensino e pesquisa no Câmpus.

Com a mudança, os alunos, do início até a conclusão do curso, passaram a cumprir a carga horária de dezoito a vinte e duas disciplinas por ano, com aulas nos turnos vespertino e matutino durante os três anos, o que gera a compreensão de que o estudo se restringe às salas de aula. A relação com a pesquisa também sofreu prejuízo, pois hoje somente os alunos do 2º ano do ensino médio podem participar do certame para a iniciação científica. Além disso, as atividades extracurriculares, como participação em seminários e congressos, ficaram prejudicadas e o estágio foi quase inviabilizado. O tempo integral não conseguiu equilíbrio com a integração para melhor articular as áreas do conhecimento e as etapas do processo de ensino-aprendizagem. Ele reduziu o período de permanência do estudante na Instituição, mas aumentou a intensidade das aulas, haja vista a maior concentração das disciplinas. Pode-se entender esse modelo tomando como metáfora o pecado da gula: sem pensar a dinâmica, os objetivos e o planejamento, ele obrigou os alunos a

6 É importante observar que, no Câmpus Luziânia, o problema da evasão foi sintomático com a primeira turma, mas não ocorreu com a segunda, que chegou ao quarto ano em 2014. Em um rápido levantamento com os discentes, após dois bimestres letivos, o que temos observado é a crítica à perda de disciplinas e conteúdos para a participação no Enem. Atualmente, estamos pensando em algo que possa ser uma terceira via, distinta dos modelos de quatro anos e de três anos em tempo integral.

engolir uma carga exaustiva de conteúdos em um período reduzido. Isso leva a certa estafa da relação professor-aluno e ao esfacelamento de todo o processo de aprendizagem, sobretudo das atividades que transcendiam os ambientes de sala de aula, tais como o grêmio estudantil e as visitas técnicas.

Elementos, como tempo integral, currículo integrado, titulação dos professores, dedicação docente exclusiva a uma única instituição de ensino, estão presentes no Câmpus Luziânia, mas, em vez de constituir um modelo com pressupostos de uma educação de qualidade, sinalizam uma urgência de mudança de práticas e de organização interna, para não se ver desgastada uma proposta de institucionalização da educação, se não politécnica, pelo menos progressista. O que está sendo realizado sob a roupagem de um processo com princípio educativo no trabalho reproduziu, internamente, um modelo de educação do início do século passado: aulista, conteudista, fragmentado e positivista, trazendo para a sala de aula um excesso de informações desconexas sem sentido crítico. Dessa forma, preparam-se os alunos para serem sujeitos de uma prática profissional extenuante e pouco reflexiva.

A EXTENSÃO: PARALELISMO E SENAIZAÇÃO⁷ DOS INSTITUTOS FEDERAIS

No campo da extensão, a Lei n.12.513/2011, que institui o Pronatec, buscou o objetivo de “ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica,

7 Luiz Antônio Cunha (2000) denominou *senaização* o processo que a Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC implementou nas Escolas Técnicas Federais (ETFs) e nos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), no final dos anos 1990 e início dos anos 2000, marcado por processos como: a) formação básica e aligeirada de trabalhadores (formação profissional de curta duração, qualificação profissional, retreinamento de trabalhadores — inclusive reconversão e capacitação de jovens e adultos para o trabalho), articulados mediante o estabelecimento de módulos e a preservação de flexibilidade no sistema (de entradas e saídas, certificação parcial e cumulativa etc.); b) atuação das escolas na prestação de serviços às empresas e às agências governamentais, inclusive como forma de remuneração paralela de professores e demais servidores; c) privatização progressiva das instituições mediante o seu atrelamento às demandas imediatas do mercado e à busca de receita no próprio mercado. Pode-se perceber, sob vários aspectos, mesmo após a reconfiguração das ETFs e dos Cefets em IFs, a retomada de formas de atuação que nos remete ao processo que o autor denominou *senaização*.

por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira.” (BRASIL, 2011). O Pronatec e o subprograma da Bolsa-Formação, instalados na transição do governo Lula para o governo Dilma, trouxeram sentidos verticalizados, de cima para baixo, nas práticas de extensão dos câmpus.

No Câmpus Luziânia, recordista de cursos Pronatec em todo o IFG, o Bolsa-Formação tomou envergadura maior do que a dos cursos regulares, com os cursos de Formação Inicial Continuada (FIC). Em 2013, os dois cursos superiores, os três Proejas e os quatro cursos técnicos integrados tinham cerca de seiscentos alunos. Em 2013/1, o Bolsa-Formação teve 578 matrículas e, em 2013/2, foram 513, ou seja, em todo o ano, houve um total de 1.091 matrículas, quase duas vezes o número de alunos regulares do Câmpus. Entretanto, cabe a ressalva de que o programa teve uma evasão de quase 33%, já que foram emitidos apenas 366 certificados no primeiro semestre e 371 no segundo.

Essa situação tem levado o Bolsa-Formação a tomar para si toda a política de extensão do Câmpus, exclusivamente, ocasionando consequências negativas. Uma dessas consequências está no grande poder de sedução das bolsas oferecidas pelo programa aos professores, o que tem revelado uma perda da compreensão política da prática docente em regime de dedicação exclusiva.⁸ Para essa constatação, basta um rápido olhar sobre o número de docentes que têm participado de programas de extensão e de pesquisa fora do Bolsa-Formação. Em 2013, tivemos 17 servidores do Câmpus no programa, em cada semestre, diante de um total de 13 professores com orientação de iniciação científica, entre os quais alguns estão nos projetos de pesquisa cadastrados. O regime de dedicação exclusiva sinalizou um avanço das condições de trabalho dos docentes, que foram contemplados com condições de exercer sua profissão em uma única instituição, situação a que

8 O regime de trabalho de dedicação exclusiva foi uma conquista dos movimentos sindicais que, a partir das negociações da greve de 2012, tornaram a contratação de professores nesse regime em uma prioridade do governo federal. Antes da lei, cerca de 20% do corpo docente não estava no regime de dedicação exclusiva, e caminhava a passos largos o aumento da contratação de professores de 40 horas e 20 horas. No entanto, a partir de 2011, os editais para concurso público estavam quase na totalidade no desenho de certame para dedicação exclusiva.

está condicionada a qualidade do ensino. No entanto, o estabelecimento da Bolsa-Formação, com o seu retorno financeiro, serviu como um poderoso indutor ao aumento das horas de trabalho dos professores em sala de aula, esvaziando a ainda incipiente prática de pesquisa e de extensão.

Outra consequência foi a incorporação do Programa Mulheres Mil ao Bolsa-Formação no final de 2013. Embora o Mulheres Mil fosse bem-sucedido, o fato de não contar com bolsas ou auxílios para os professores envolvidos causava descontentamento. A incorporação ao Bolsa-Formação causou, no entanto, um debate sobre a perda da essência daquele programa, que se caracterizava pelo acompanhamento individualizado de mulheres em situação de vulnerabilidade social e que buscavam não apenas uma prática profissional, mas também um espaço de socialização e de retomada de sua autoestima.

É também uma resultante negativa a desarticulação entre ensino, pesquisa e extensão, visível no completo distanciamento dos alunos dos cursos regulares em relação aos alunos advindos do Bolsa-Formação. Muitos destes últimos, no perfil demandado pelo Ministério do Desenvolvimento Social, desempregados, estão vinculados a programas, que tentam uma relação direta com setores da sociedade, sobretudo os desvalidos, situados na base da pirâmide social. Na dinâmica interna da Instituição, não se tem conseguido articular esses sujeitos, o que aponta para a dificuldade de trabalho entre os dois grupos estudantis. Além disso, o modelo do programa, que visa agir em cursos profissionalizantes de curta duração, em suma medida, trabalha com a certificação, havendo açodamento na realização de parcerias institucionais, que até o momento não conseguem demonstrar capacidade de (re)inserção daqueles sujeitos no mercado de trabalho.

Em diálogos com gestores e cursistas, o que vem a lume quanto ao discurso dos alunos é o interesse pelo auxílio, que chega ao valor de R\$ 15,00 por dia, sendo R\$ 10,00 para a alimentação e R\$ 5,00 para o transporte. E esse auxílio poderia justificar a existência do Bolsa-Formação, dada a condição de pobreza em que se encontram os sujeitos-alunos — o que demonstra que são configuradas medidas financeiras de cooptação —, mas o programa muito

pouco contribui para o desenvolvimento social e mesmo para a emancipação dos sujeitos, apesar do vultuoso volume de recursos destinados.

Portanto, há na extensão uma dimensão do “ornitorrinco”, sobretudo quando gestores tornam-se paladinos da defesa da inclusão, ocultando a prática excludente: uma inclusão à exploração que causa mal-estar de corpo e alma em uma instituição juvenil, com inflamações de ranço pedagógico mercadológico e neoliberal, ou seja, instituição dentro da Instituição, que se torna maior que a sua matriz. Prática contraditória: por um lado, direcionada à lógica de interesse do mercado desde o modelo gestor, baseado em bolsas e auxílios, até a escolha dos cursos, e, por outro, direcionada aos desvalidos, que buscam nos recursos mais uma fonte de sobrevivência. Em qualquer uma das direções, observa-se a decomposição dos princípios estruturantes que formataram os IFs.⁹ Contudo, cabe a ressalva, foi pelo Bolsa-Formação que pela primeira vez os IFs se aproximaram definitivamente de setores sociais desfavorecidos, para os quais é nossa missão possibilitar uma qualificada inserção no mercado de trabalho.

Além disso, não se pode também fechar os olhos para os modelos estabelecidos para os estágios obrigatórios dos alunos do ensino médio técnico. A regulamentação desconsidera as práticas de pesquisa como elementos desse estágio. Na maior parte dos casos, a política de estágio tem preparado os alunos para ser empregados, pouco ou nada estimulando princípios do cooperativismo e da colaboração. Devemos ainda mencionar a precariedade a que os estagiários estão expostos, pois, em pesquisas ainda em desenvolvimento, temos percebido que eles estão aprendendo pouco nos ambientes profissionais. Há empresas que os colocam como trabalhadores comuns e, em algumas situações, fora da função adequada.

⁹ Não é objeto deste trabalho, mas cabe aqui ainda salientarmos o volume de recursos públicos que são repassados para a iniciativa privada, até o momento, sem nenhum tipo de controle social. Dados elaborados pelo Sinasefe demonstram que quase 70% dos recursos do Pronatec vão para o Sistema S. Esses recursos poderiam estar sendo utilizados para o fortalecimento dos IFs. Isso evidencia a própria desconfiança do governo com a Rede Federal para o desenvolvimento da educação profissional.

A PESQUISA: RUMO À CIÊNCIA NOVECENTISTA

Desde nossa entrada no Câmpus, cada um a seu tempo, no intervalo de 2010 a 2012, temos dialogado sobre as possibilidades da pesquisa com objetivos sociais e locais próprios ao projeto dos IFs. Existe um debate interno — mais tácito que concreto — sobre qual é o perfil da pesquisa no Câmpus Luziânia e se esse perfil se articula com os pressupostos da Instituição.

Num primeiro olhar, o que se tem é um completo distanciamento entre a constituição do Câmpus e a construção de suas linhas de pesquisa. Os docentes realizam pesquisa, mas poucos sabem da estruturação legal da Instituição. Muitos vêm com uma profunda formação acadêmica e trazem essas experiências para seus projetos locais. Tal fato é compreensível, porém ressalvamos a dificuldade de articulações mais amplas caso ele seja reproduzido. Exemplar foi a trajetória da construção dos critérios para a passagem ao regime de dedicação exclusiva dos docentes de 40 horas semanais no ano de 2012. Apesar de, ao final do processo, graças às conquistas sindicais, todos esses docentes terem ingressado no regime de dedicação exclusiva, a construção dos critérios de avaliação trouxe a lume as distintas concepções de pesquisa que permeavam tais sujeitos.

Embora possa parecer uma análise tipicamente de modelo administrativo, esteve em voga e foi muito alardeado o sentido dado à pesquisa no Câmpus. Os professores doutores fizeram a defesa incontestada do seu título e do modelo de publicação de artigos qualificados pelo CNPq, demonstrando muito pouco de compreensão sobre os fundamentos expressos na legislação e nos planos pedagógicos da Instituição. Mesmo com os alertas sobre o interesse institucional, a perspectiva individual e academicista foi assumida por vários dos docentes interessados.

Essa arraigada cultura acadêmica, aparentemente, não comparece somente à base de formação da pesquisa no Câmpus, é também reproduzida na própria gestão da pasta, pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPPG). Essa pró-reitoria tem conduzido a gestão da pesquisa no IFG com um posicionamento mais atrasado do que o manifesto pelos servidores.

De uma maneira direta ou não, no Câmpus têm sido realizadas pesquisas que procuram vinculação com a realidade local, não somente no sentido de aplicação, mas no sentido de ciência articulada com a comunidade, que também produz e realiza formas cognoscíveis de intervenção.¹⁰

A PROPPG destina atenção a duas experiências que muito dizem sobre o modelo de gestão no campo da pesquisa: o Café Empresarial e o Plano Institucional de Formação de Quadros Docentes do IFG (Planfor). Sobre o Café Empresarial, a própria temática do evento já aponta para um tipo de segmento econômico, determinando o investimento da pesquisa. Sua proposta visa aproximar o IFG do segundo setor, dedicando energia intelectual para o incremento empresarial. Pensamos que há distorção sobre o sentido da pesquisa no IFG, perdendo de vista todo o terceiro setor, ou mesmo possibilidades de atuação em demandas para além das mercadologicamente estabelecidas, pois não foi para atender a essas demandas que os IFs foram criados: “caracterizados pela ousadia e inovação necessárias a uma política e a um conceito que pretendem antecipar aqui e agora as bases de uma escola contemporânea do futuro e comprometida com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa.” (PACHECO, 2011, p.12, grifos nossos).

A leitura retrógrada da onda uníssona do mercado, que remonta ao século passado, é caracterizada ao destrinchar o discurso de abertura da PROPPG no Café Empresarial do Câmpus Goiânia em 2013. Inicialmente, falou a equipe diretiva do Câmpus Goiânia, composta pelo Diretor-Geral e pelo Gerente de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão. Em suas falas, genéricas,

¹⁰ Como exemplo de iniciativa de intervenção, temos a comunidade do Indaiá. Localizada na zona rural do município de Luziânia, essa comunidade possui vasta experiência no campo da agroecologia. Ela já se constituiu recentemente como cooperativa, com membros profissionais formados em várias áreas, contemplando mais de 150 famílias e agregando toda a produção agroecológica do município. O Câmpus Luziânia tem procurado desenvolver e realizar parcerias das mais variadas matizes com a comunidade do Indaiá, o que inclui desde intervenção ambiental, garantindo a preservação dos leitos dos rios, até a formação para a economia solidária e a promoção de eventos sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS).

reproduziram o chavão: “incentivar pesquisas e inovação para o desenvolvimento regional”. Nesse ponto, caberia maior agudeza na definição de desenvolvimento regional, a qual não ficou clara nas explicações. Na sequência, a apresentação da PROPPG, por sua vez, abriu um campo fértil de análise de discurso, sobretudo quanto ao sentido político que ela vem dando à pasta, como, por exemplo, em: “desenvolver pesquisa aplicada, de uso prático e direto pelo empresariado”.

Vale fazer a pergunta: o que significa uso prático e direto da pesquisa aplicada pelo empresariado? Há uma clara sinalização para que a pesquisa dos IFs atue em prol de ampliação da produtividade, significando, portanto, incremento da mais-valia relativa. O papel das Ciências Sociais e Humanas, portanto, caberia somente quando dinamizado à empregabilidade, ao empreendedorismo e ao aumento da lucratividade empresarial? Para tal definição, a conclusão sobre a pesquisa foi: “resolução de um problema prático”.

Na apresentação da PROPPG, ao exemplificar com o edital MEC/Setec/CNPq n.94/2013, destinado à promoção da pesquisa, explicou-se que a contrapartida da empresa poderia ser uso dos trabalhadores, ou seja, que tal contrapartida não precisaria ser um produto, poderia ser em trabalho da equipe da empresa, em maquinaria e equipamento cedido. Exemplificando, ainda, e de maneira infeliz, com o uso de trabalhadores coletores de lixo reciclável. Completamente descontextualizada e embebida de um senso comum letrado, reforça as condições precárias de trabalho e de exploração desses trabalhadores.

No Câmpus Luziânia, cancelamos o evento Café Empresarial, em primeiro lugar, por falta de confirmação da participação dos empresários — mesmo no Câmpus Goiânia, os representantes do segundo setor não chegaram a uma dezena. Em segundo lugar, por uma questão ideológica, tendo em vista que a energia da pesquisa na Instituição deve ser dedicada ao desenvolvimento regional: desenvolvimento que não esteja restrito às empresas e a seus interesses privados, mas que seja um núcleo irradiador das condições sociais, econômicas, culturais, ambientais e de cidadania da localidade. Essa noção

de desenvolvimento afeta muito mais os pressupostos da criação dos IFs, no diálogo com o sentido republicano de ação institucional.

Podemos mencionar como exemplo de tal relação com a pesquisa o que tem sido feito pelo projeto de levantamento socioambiental da comunidade do Ingá em Luziânia. Trata-se de uma comunidade agrícola, com produção familiar e ambientalmente responsável, que tem cada vez mais se aproximado do Câmpus Luziânia, o que vem possibilitando, por meio da pesquisa, além do diagnóstico situacional, ações para potencializar suas práticas, tanto econômicas quanto sociais e ambientais, e também para ampliar o horizonte científico e cultural dos alunos, com Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) e com cooperativismo. Outro exemplo é a pesquisa e a formação do Centro de Memória, projeto realizado com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (Fapeg), o qual busca diagnosticar as dificuldades de arquivamento, conservação e publicidade dos documentos referentes à história do município. São iniciativas que não se situam no campo da aplicação prática, mas que estão diretamente articuladas às razões políticas da implantação dos IFs.

A forte dedicação de professores orientadores à iniciação científica para o ensino médio é uma das experiências que têm demonstrado o êxito de outra formação científica. Podemos destacar, nesse sentido, projetos de pesquisa no campo da CTS, proposta que visa à integração dialógica entre o pesquisador e a sociedade, não como ciência positivista hierarquicamente superior às práticas e aos conhecimentos desenvolvidos pelas comunidades locais, pelo contrário, como espaço de dinâmica sociotécnica, rompendo com a noção novecentista de ciência.

Enfrentamos um desafio para associar a constituição dos IFs ao estabelecimento de toda uma comunidade voltada para o incremento da CTS. O elo entre essas duas esferas está na proposta de um desenvolvimento que tenha como centro o avanço da tecnologia direcionada para a geração do bem-estar social das localidades, que leve em conta o diálogo e que rompa com as proposições perenes e estanques da dicotomia entre conhecimento

científico e conhecimento produzido pelas coletividades locais. Esse elo traz como premissa a necessária superação da tradição histórica que coloca a Ciência e a Tecnologia para a inclusão social em uma trajetória de um assistencialismo racionalista e impositivo, o qual põe em tábula rasa a cultura local e o desenvolvimento autônomo das comunidades. Isso pode ser realizado se a CTS for incorporada como política de pesquisa nos IFs, cabendo a tais instituições assumir o compromisso com a perspectiva da ciência e da educação de qualidade, dirigidas para o combate às desigualdades regionais do Brasil.

A tentativa de delinear um planejamento no Câmpus por meio da proposta da CTS, por sua convergência com os fundamentos político-pedagógicos dos IFs, foi escamoteada pela PROPPG, que considerou a área fora do eixo estratégico da Instituição durante a elaboração do Planfor (IFG, 2013). Defendeu-se um modelo de ciência estanque como bem sinaliza o documento final, que dispõe como áreas estratégicas a serem contempladas pelo programa Prodoutoral: Educação; Ensino de Ciências e Matemática; Meio Ambiente e Sustentabilidade; Informática; Engenharia Eletromecânica; Engenharia Civil; Planejamento Urbano, Infraestrutura e Logística; Tecnologia de Alimentos; Ciências Sociais e Cultura. Essas áreas agem muito mais como um reflexo do modelo de pesquisa e pós-graduação das Universidades que como um campo próprio de atuação do Instituto, articulado com as realidades locais. O que vivenciamos no Planfor foi exatamente o contrário do que enseja a CTS, isto é, uma incapacidade de situar a pesquisa no nicho próprio de constituição dos IFs e também de entender que o interesse institucional se estrutura com base no perfil dos pesquisadores e docentes dos câmpus, e não como um ser de cimento e ferro autóctone. Ao fim, o que se percebe no documento é um reprodutivismo academicista, materializado, sem senso crítico, em um modelo de ciência e pesquisa que reflete aspectos problemáticos da Universidade, não fazendo nenhuma caracterização dos verdadeiros anseios da instituição à qual se refere.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: BALANÇO E ENCAMINHAMENTOS

O problema central da precariedade na expansão do IFG se dá no que entendemos por uma concepção heroica, para a qual expandir de qualquer maneira é melhor que não expandir, acreditando no argumento de que a atual hegemonia petista proporcionou a ampliação da Rede Federal, de modo que ou se aproveita tal momento ou se corre o risco de ficar “a ver navios”. Tal concepção deixa claro que é melhor permanecer dois anos (em hipótese) com instalações improvisadas em um prédio cedido por prefeitura (como os atuais Câmpus Cidade de Goiás e Goiânia Oeste do IFG) que não tê-las. Essa era uma fala recorrente do último reitor do IFG que dá mostras de se repetir com o atual, tendo em vista notícias no sítio da Instituição sobre a possibilidade de instalação de um câmpus em Caldas Novas e sobre um encontro deste reitor com o prefeito de Planaltina de Goiás.

É interessante que esse discurso possa ser encontrado no evento II Ciclo de Formação, realizado pelo IFG em conjunto com o Instituto Federal Goiano (IF Goiano), no início de 2014, quando da palestra do professor Luiz Augusto Caldas Pereira, ex-diretor de Políticas da Setec/MEC do governo Lula e à época presidente do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif) e reitor do Instituto Federal Fluminense (IFF). Na ocasião, como é praxe na performance de gestores/reitores de IFs diante da comunidade acadêmica, há sempre o reconhecimento das dificuldades e problemas enfrentados pela Rede Federal, porém há ao seu lado uma espécie de autoimagem de herói da expansão, da figura daquele que enfrentou críticas e circunstâncias difíceis em nome da educação profissional. A performance do ex-reitor do IFG, que gostava de lembrar de seu passado de ex-aluno da Instituição, representa tal construção de imagem de homem público em missão histórica e heroica.

Longe de duvidar dos bons sentimentos e interesses desses gestores, colocamos a questão pelos seguintes pontos: planejamento coerente com qualidade e responsabilidade pela biografia de servidores e estudantes. Não cabe na sociedade contemporânea administrar um projeto e uma instituição como líder carismático. Pede-se um mínimo de racionalidade sobre as prováveis

consequências negativas — em longo prazo — de uma expansão desorganizada. Como analisamos, trata-se de uma expansão que marca a biografia de sucessivas gerações de estudantes egressos formados em situações insatisfatórias.

A concepção heroica da expansão da EPT acredita que é melhor formar de maneira precária do que não formar, de que é melhor improvisar do que planejar e racionalizar. De nosso lado, acreditamos que as consequências dessa política já são sentidas em curto prazo, e serão ainda duramente sentidas em médio e longo prazo por toda a comunidade do IFG (e da EPT). Se for melhor o improvisado imediato que o planejamento racionalizado, então: antes formar-se em seis meses no Pronatec que em quatro anos nos cursos técnicos; antes ter aulas de prática profissional por vídeos que não as ter; antes ser aluno do IFG em um câmpus improvisado, sem biblioteca e espaços adequados, do que não o ser. A concepção heroica da expansão usa a precariedade do resto da sociedade como desculpa para a defesa da precariedade menor na Rede Federal. Para nós, isso é indesculpável. É o elogio da mediocridade com uma visão no mínimo maniqueísta do processo histórico.

Assim como alguns servidores usam a noção de contra-hegemonia interna para angariar postos burocráticos e políticos nas sucessivas gestões do IFG, chegando à contradição de acreditar possível um Pronatec para além do capital, os reitores (novamente lembrando a palestra do professor Luiz Caldas, que, como citado, foi diretor de Políticas da Setec/MEC, presidente do Conif e reitor do IFF) também se colocam como representantes da contra-hegemonia e das demandas dos IFs e da sociedade no interior do Estado, criando o toque final da imagem do herói. Pelo contrário, entendemos que, até este momento, as gestões do IFG se deram como representantes do Estado na Instituição.

Quanto ao processo de implantação de novos câmpus do IFG, elegemos três pontos que deveriam ser reconhecidos para obter a qualidade necessária, com o devido respeito à comunidade acadêmica e local. O primeiro ponto é *a formação do corpo docente e a organização acadêmica dos câmpus*. Faz-se preciso assegurar que o ingresso do corpo docente ocorra anteriormente ao começo dos cursos, com pelo menos seis meses de antecedência. É evidente que na lógica burocrática há inviabilidade de garantir o número de sessenta

professores no início do processo de implantação, entretanto, é fundamental tencionar a presença do maior quantitativo possível de servidores docentes e técnicos (não somente aqueles destinados às funções gratificadas), para que possam fazer parte do processo e deliberar sobre a implantação. Dessa forma, seria viável o fortalecimento do(s) eixo(s) científico-tecnológico(s) dos câmpus, assegurando que os interesses individuais e conjunturais não se sobreponham a um plano coletivo e estruturante. Para isso, podemos ter em vista experiências anteriores, tanto as bem-sucedidas como as problemáticas. Destas últimas um exemplo é a pluralização e desvio de eixos em câmpus em implantação, desrespeitando os estudos e as propostas geradas pelo próprio IFG com o Observatório. O ingresso do corpo docente antes do início dos cursos viabilizaria também o fortalecimento da formação integral como etapa garantida, o que começamos a esboçar com a capacitação de novos servidores (essencialmente daqueles sem o curso de licenciatura).

O segundo ponto é o *planejamento na criação de infraestrutura física dos câmpus*, o que significa superar o imprevisto e coordenar com sincronia as instalações da infraestrutura de pessoal e de laboratórios. A arquitetura dos câmpus construídos recentemente não contempla gabinetes para docentes trabalharem individualmente e em grupo com os alunos, em pesquisa e extensão. Isso demonstra que o discurso dos IFs sobre a tríade ensino, pesquisa e extensão se dá no papel, mas não no concreto. Com a implantação já iniciada, lembramos ainda a necessidade de aceitação, de resposta e de implementação das demandas internas das seções sindicais que versam sobre questões de infraestrutura. Aqueles que trabalham cotidianamente nos câmpus são os personagens que mais têm legitimidade para analisar essas questões.

O terceiro e último ponto é a *superação da estrutura minimalista dos câmpus*. Como já assinalado, é urgente a criação de gabinetes docentes para a condução de núcleos de pesquisas e de orientações com os discentes. Além disso, faz-se necessário fornecer ao técnico integrado em tempo integral condições mínimas no que tange à criação de restaurantes e centros de convivência, dada a exaustão de aulas já relatada. Como podem os IFs se

afirmarem como instituições de nível superior se não possuem os suportes básicos que definem a vida acadêmica fora das salas de aula?

Para além dos desafios elencados, nós, servidores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, somos colocados para dar conta de uma proposta de educação profissional que transcenda o já decantado modelo fracassado de formação taylorista, mercadológica e positivista, sem cair nas armadilhas dos discursos ambíguos do modelo flexível.

No campo do ensino, algumas experiências começam a surgir e trazem possibilidades de uma institucionalização mais integrada e problematizadora. Podemos mencionar, nesse sentido, o curso de capacitação dos servidores, iniciado em 2014/1, e experiências locais, como a tentativa de integração entre as áreas de História, Sociologia, Geografia e Educação Física no ensino médio do Câmpus Luziânia, na qual também têm contribuído áreas como Química e Filosofia. Isso traz uma nova demanda de trabalho e novas problematizações à prática docente dentro da Instituição. Assim, assumimos o desafio de romper com um modelo de educação fragmentária em favor de uma educação verdadeiramente integral. No campo da pesquisa, há sinalizações, como a articulação entre áreas no desenvolvimento da pesquisa, e a promoção e incentivo da participação de alunos na iniciação científica, como parte do processo formativo. O debate sobre a CTS é vivo no Câmpus Luziânia e suas possibilidades ainda estão por vir. Na extensão, acenamos para uma maior integração intercâmpus, inicialmente entre os câmpus de Luziânia e de Águas Lindas de Goiás, com possibilidades de inclusão dos câmpus de Formosa e de Valparaíso.

Como apresenta Luckesi (2011), o IFG deve ter a sagacidade de não incorrer em uma institucionalidade da educação redentora ou reprodutora.¹¹ O IFG deve objetivar uma proposta de educação transformadora, que supere a esquizofrenia frenética do metabolismo social do século XXI.

¹¹ Para Luckesi (2011), a escola redentora situa-se, inicialmente, no modelo de educação do medievo, como responsável por mediar o caminho da salvação moral, dos sujeitos no mundo terreno. Já a escola reprodutora, forjada no seio da sociedade capitalista, é uma concepção de educação como reflexo passivo da sociedade, voltado única e exclusivamente para o mercado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Seção 1, p.1.

_____. Lei n.12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 out. 2011. Seção 1, p.1.

_____. Lei n.12.772, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 31 dez. 2012.

_____. Ministério da Educação. *Conferência Nacional de Educação (Conae)*. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=46&Itemid=57>. Acesso em: 10 dez. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Prestação de Contas Ordinária Anual: relatório de gestão 2010*. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1064&id=14945&option=com_content&view=article>. Acesso em: 10 dez. 2013.

_____. Ministério da Educação. *Conae: documento referência*. Brasília, DF, 2013.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.14, maio/jun./ago. 2000.

GOLOVATY, Ricardo. *Balanço da Audiência Pública com Reitor: conseguiremos ir além da ideologia e da burocracia (e outros pontos lamentáveis)? (parte 1)*. 14 jun. 2014. Disponível em: <<http://ricardogolovaty.blogspot.com.br/2014/06/balanco-da-audiencia-publica-com-reitor.html>>. Acesso: 2 jul. 2014.

IBGE. *Produto Interno Bruto dos Municípios 2004–2008*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/pibmunicipios/2004_2008/tabelas_pdf/tab01.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2013.

_____. *Censo 2010*. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>>. Acesso em: 11 dez. 2013.

IFG. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2012–2016*. Disponível em: <<http://ifg.edu.br/images/arquivos/2014/pdi.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

_____. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. *Plano Institucional de Formação de Quadros Docentes: Planfor 2014–2018*. Goiânia, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da educação*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.39, n.3, p.705–720, jul./set. 2013.

OLIVEIRA, Francisco de. *Crítica à razão dualista: o ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

PACHECO, Eliezer. Apresentação. In: PACHECO, Eliezer. (Org.). *Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Brasília; São Paulo: Fundação Santillana: Moderna, 2011. p.5–12.

PACHECO, Eliezer; REZENDE, Caetana. Institutos Federais: um futuro por armar. In: JURACY, Caetana; VIDOR, Alexandre; PACHECO, Eliezer; CALDAS, Luiz Augusto (Orgs.). *Institutos Federais, Lei 11.892, de 29/12/2008: comentários e reflexões*. Natal: IFRN, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v.12, n.34, p.152–180, jan./abr. 2007.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10.ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

Licenciatura em Ciências: o início da formação de professores no IFG

RUBERLEY RODRIGUES DE SOUZA

PAULO HENRIQUE DE SOUZA

O presente texto é resultado de um exercício de reconstrução histórica com base, sobretudo, nas memórias de seus autores, que vivenciaram a concepção, implantação e consolidação do primeiro curso de licenciatura do então Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (Cefet/GO), o que foi o princípio para a criação do Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Câmpus Jataí.

Mais que um relato sobre a elaboração do *Projeto Pedagógico de Curso da Licenciatura em Ciências*, posteriormente transformada em Licenciatura em Física, este texto se apresenta como uma reflexão sobre as dicotomias, as tensões e as dificuldades deparadas no processo de criação do curso, bem como uma visão de como esse processo interveio na trajetória acadêmico-científica dos atores institucionais, ao mesmo tempo em que sofreu influências de tais atores.

BREVE HISTÓRICO DO CÂMPUS JATAÍ

A Unidade de Ensino Descentralizada de Jataí, da antiga Escola Técnica Federal de Goiás (ETF/Uned Jataí), começou a funcionar em 18 de

abril de 1988, em uma modesta instalação cedida pelo município de Jataí. No ano seguinte, constatada a inviabilidade de investimentos em infraestrutura para que a nova escola se desenvolvesse, buscou-se a celebração de um convênio com a Secretaria Estadual de Educação. Desde então, a Unidade ocupou o prédio da Escola Estadual Polivalente Dante Mosconi, cedido na forma de comodato — nesse prédio, está hoje a Unidade Riachuelo do IFG/Câmpus Jataí. Em contrapartida, a Instituição se comprometeu a manter o oferecimento da 2ª fase do ensino fundamental, em parceria com o governo do estado de Goiás.

Com essa situação, a ETFG/Uned Jataí distinguiu-se das demais Escolas Técnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica do país apresentando a seguinte característica: o funcionamento, no mesmo prédio, da segunda fase do ensino fundamental e dos cursos técnicos em nível médio. Assim, o trabalho tornava-se ainda mais desafiador, pois se procurava gerir uma parceria, em que o governo do estado era responsável pela contratação dos professores que atuavam no ensino fundamental e a ETFG pela administração tanto da dimensão pedagógica como do espaço físico. É importante destacar que os alunos do ensino fundamental eram matriculados na Escola Estadual Dante Mosconi, apesar de ser considerados, por todos da comunidade interna e externa, como alunos da Escola Técnica. A interferência da Secretaria Estadual de Educação começou pequena, mas aumentou no decorrer dos anos, gerando, como consequência, vários conflitos.

A implantação da ETFG/Uned Jataí, além das dificuldades enfrentadas com a necessidade de reformas e adequações das instalações físicas, encontrou outro grande problema em seus primeiros anos de atuação: a falta de destinação de quadro de servidores docentes e técnico-administrativos por parte do governo federal. Embora a Unidade tenha começado a funcionar no início de 1988, seu quadro de servidores foi criado somente no final de 1989, com a efetivação da contratação a partir de 1º de fevereiro de 1990. Até aquele momento, era uma instituição municipal, a Fundação Educacional de Jataí (FEJ), que custeava as despesas dos professores concursados, que aguardavam suas contratações.

No campo da ampliação dos espaços físicos, foram realizadas diversas reformas de grande porte. Ao longo dos anos, foram construídos: auditório com capacidade para 270 pessoas, biblioteca, quadras de esportes e laboratórios de informática. A Unidade de Jataí continuou funcionando nas instalações em regime de concessão por comodato até 1995, quando o governo do estado de Goiás transferiu em definitivo o prédio para a ETFG por meio de um termo de doação assinado pelo então governador em exercício, Agenor Rezende, segundo autorização aprovada pela Assembleia Legislativa do Estado de Goiás, por meio da Lei Estadual n.12.542, de 28 de dezembro de 1994, publicada no *Diário Oficial do Estado de Goiás* n.17.104, de 5 de janeiro de 1995:

Art. 1º – Fica o Chefe do Poder Executivo autorizado a doar, sem encargos, à Escola Técnica Federal de Goiás [...] o terreno urbano e as benfeitorias nele edificadas, na cidade de Jataí, de propriedade do Estado de Goiás, com as seguintes divisas e confrontações: “noventa (90) metros de frente para a Rua Riachuelo, noventa (90) metros de fundo, limitando com a área remanescente, duzentos e vinte e um metros e sessenta centímetros (221,60) pelo lado direito, confrontando com a Rua Caiapônia, duzentos e vinte e um metros e sessenta e cinco centímetros (221,65) pelo lado esquerdo, dividindo com o prolongamento da Rua Mineiros [...]”

Art. 2º – O imóvel é destinado à Unidade de Ensino Descentralizada, da Escola Técnica Federal de Goiás, em Jataí, tendo por finalidade ministrar o Ensino Tecnológico.

Parágrafo único – Se, por qualquer motivo, a beneficiária encerrar suas atividades em Jataí, por mais de três (3) anos, ou ocorrer desvio de finalidade comprovada, o imóvel doado reverterá ao patrimônio da pessoa Jurídica doadora, vedada a sua alienação pela beneficiária. (GOIÁS, 1995).

Com o Decreto de 22 de março de 1999, a ETFG se tornou Cefet/GO, conforme previsto na Lei n.8.948, de 8 de dezembro de 1994 (BRASIL, 1994), que dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica:

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei n.8.948, de 8 de dezembro de 1994, DECRETA:

Art. 1º – Fica implantado o Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás, mediante transformação e mudança de denominação da autarquia “Escola Técnica Federal de Goiás.” (BRASIL, 1999).

Com a transformação, constitui-se uma instituição especializada na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, com prioridade para a área tecnológica. Nesse contexto, a Unidade de Jataí criou em 2000 seu primeiro curso superior: o Curso de Tecnologia em Informática, com habilitação em Sistemas de Informação. Naquela data, a Unidade passou a contar com esse curso superior, quatro cursos técnicos de nível médio — Agrimensura, Edificações, Eletrotécnica e Informática — e o ensino médio propedêutico (curso sem formação técnica), conforme a desvinculação do ensino médio e técnico, provocada pelo Decreto n.2.208, de 17 de abril de 1997 (BRASIL, 1997a).

Ainda no ano 2000, foi aberto o primeiro vestibular para o Curso de Licenciatura em Ciências, ofertando quarenta vagas. O curso deu início às suas atividades em 2001, mas, dois anos depois, foi transformado em Licenciatura em Física.

O PROJETO DO CURSO DE LICENCIATURA

Além da prerrogativa de atuar nos cursos superiores de tecnologia, o Decreto n.2.406, de 27 de novembro de 1997, que regulamentou a Lei n.8.948/1994, atribuiu aos novos Cefets este objetivo: “ministrar cursos de formação de professores e especialistas, bem como programas especiais de formação pedagógica para as disciplinas de educação científica e tecnológica” (BRASIL, 1997b, artigo 4º, inciso VI). Na mesma direção, o Decreto n.3.462, de 17 de maio de 2000, ampliou a competência dos Cefets quanto aos cursos de formação de professores para as disciplinas científicas e tecnológicas:

Art. 1º – O art. 8º do Decreto n.2.406, de 27 de novembro de 1997, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 8º – Os Centros Federais de Educação Tecnológica, transformados na forma do disposto no art. 3º da Lei n.8.948, de 1994, gozarão de autonomia para a criação de cursos e ampliação de vagas nos níveis básico, técnico e tecnológico da educação profissional, bem como para implantação de cursos de formação de professores para as disciplinas científicas e tecnológicas do ensino médio e da educação profissional. (BRASIL, 2000).

Foi mediante essa reconfiguração institucional que a Coordenação de Ciências da Natureza da Unidade de Jataí recebeu da Direção-Geral do Cefet/GO a incumbência de elaborar um projeto de curso de licenciatura na área de Ciências da Natureza (Física, Química, Biologia) e Matemática. A princípio, essa tarefa deveria ser executada em articulação com a Coordenação de Ciências da Natureza da unidade-sede, em Goiânia, mas, embora tenham ocorrido algumas tratativas com esse intuito, a parceria não se concretizou.

A possibilidade de criação de um curso superior de licenciatura na Unidade de Jataí motivou boa parte do grupo de docentes do núcleo comum (áreas não técnicas), pois se tratava da oportunidade de ampliar não só a sua atuação didático-pedagógica, mas também sua participação na definição dos rumos de um novo curso e de uma nova perspectiva para a Instituição. Até então, o trabalho desses docentes restringia-se à oferta de disciplinas básicas e complementares, não incluindo, ou incluindo de forma periférica, as discussões sobre os cursos técnicos integrados. No entanto, nem todos eles concordavam com a criação do curso de licenciatura. Os dissidentes alegavam que essa era uma atribuição das universidades e que a Instituição não tinha capacidade didático-pedagógica para atuar na formação de professores. Em contraposição, outros docentes apoiavam a visão da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC) de que os Cefets, por sua tradição e competência no trato das disciplinas relacionadas ao ensino das Ciências, especialmente no desenvolvimento de tecnologias aplicadas, podiam contribuir significativamente para o estabelecimento de modelos de educação nessa área.

Embora a Unidade de Jataí não possuísse laboratórios de Ciências bem estruturados, o quadro docente da área de Ciências da Natureza, constituído por especialistas, mestres e doutores (ver Tabela 1), tinha condições e competências para assumir a função de formar professores de Ciências. Nesse contexto, constituiu-se uma comissão com 13 docentes (dois doutores, quatro mestres e sete especialistas — três físicos, três matemáticos, três químicos, dois biólogos

e dois professores da área de Ciências Humanas), com o objetivo de elaborar o projeto do curso de licenciatura a ser implantado na Unidade de Jataí.

TABELA 1
CORPO DOCENTE DA UNIDADE DE JATAÍ NO ANO 2000

Titulação	Total de docentes		Docentes envolvidos com o curso		Docentes de outras áreas	
	Número	%	Número	%	Número	%
Graduação	13	21,3	—	—	13	30,2
Especialização	35	57,4	10	55,6	25	58,2
Mestrado	11	18,0	06	33,3	05	11,6
Doutorado	02	3,3	02	11,1	—	—
Total	61	100	18	100	43	100

Fonte: Projeto Pedagógico de Curso da Licenciatura em Ciências da Uned Jataí (CEFET/GO, 2000).

LICENCIATURA EM CIÊNCIAS

Quando a discussão sobre o projeto do curso de licenciatura para a Unidade de Jataí foi iniciada, no final de 1999, sabia-se da Licenciatura em Ciências Exatas, que tinha sido implantada em 1993 no Câmpus São Carlos da Universidade de São Paulo (BARREIRO, 1992), envolvendo três unidades acadêmicas: o Instituto de Física de São Carlos, o Instituto de Química de São Carlos e o Instituto de Ciências Matemática e Computação de São Carlos (USP, 2014). O curso inovava com o escopo de formar docentes aptos para ministrar aulas tanto de Ciências no ensino fundamental quanto de Física, Química e Matemática no ensino médio. Os alunos cursavam disciplinas comuns nos três primeiros anos e no quarto e último ano faziam a opção por uma das habilitações: Física, Química ou Matemática.

Outra inovação do curso era o seu distanciamento dos tradicionais modelos 3+1 e 2+2, adotados na época pelos diversos cursos de licenciatura das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras. Conforme esses modelos, as licenciaturas eram montadas com base na matriz curricular dos cursos de bacharelado, diferenciando-se apenas a partir do quarto (modelo 3+1) ou terceiro (modelo 2+2) ano. A diferenciação entre as matrizes

se restringia basicamente à inclusão de disciplinas pedagógicas no final do curso, em substituição a disciplinas de conhecimento específico. Na Licenciatura em Ciências Exatas, as disciplinas pedagógicas eram inseridas no currículo desde o início do curso (BARREIRO, 1992).

Um documento em que se fundamentou a elaboração do projeto do curso de licenciatura da Unidade de Jataí foi a *Proposta de diretrizes para a formação iniciação de professores da educação básica, em cursos de nível superior* (BERGER FILHO, 2000), disponibilizada pelo MEC em maio de 2000. Segundo essas diretrizes, os cursos de licenciatura em área/disciplina específica deveriam possuir uma matriz curricular que contemplasse disciplinas pedagógicas e estágio ao longo de todo o curso, como indica a Figura 1.

FIGURA 1
PERCURSO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES ESPECIALISTAS EM ÁREAS OU DISCIPLINAS



Legenda

- Formação comum aos professores da educação básica
- Formação comum aos professores especialistas
- Formação específica dos professores de cada disciplina/área - conteúdos ampliadores
- Formação específica dos professores de cada disciplina/área - perspectiva do ensino e da aprendizagem, incluindo as opções de formação em áreas específicas
- Estágio

Fonte: Adaptado de Berger Filho (2000, p.78).

No início das discussões acerca da Licenciatura em Ciências da Unidade de Jataí, foi pensada a oferta das habilitações de Física, Química, Biologia e Matemática. O aluno receberia uma formação comum a todas as habilitações durante os três primeiros anos e faria a opção por uma delas no último ano. Com a habilitação em Matemática, o licenciando estaria apto a ministrar aulas de Matemática nos anos finais do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano) e no ensino médio. No caso das outras três habilitações (Física, Química e Biologia), poderia ministrar aulas de Ciências Naturais nos anos finais do ensino fundamental e, no ensino médio, da disciplina correspondente à habilitação escolhida.

A Licenciatura em Ciências tinha como objetivo, portanto, oportunizar aos interessados no ensino de Ciências da Natureza e Matemática a realização de um curso voltado exclusivamente para a formação de docentes, o que poderia resolver a grave falta regional de professores para atuar nessas áreas, problema explicitado no diagnóstico socioeconômico de Teixeira Neto e Gomes (1995). Segundo esses autores, de um total de 1.033 docentes atuantes, registrados no quadro da Subsecretaria Regional de Ensino de Jataí,¹ apenas 128 (12,4%) tinham curso superior — realidade muito mais crítica no caso específico das áreas de Física, Química, Biologia e Matemática.

Em outro levantamento realizado em 2000 nas escolas municipais e estaduais localizadas em Jataí, os mesmos autores constataram que, de um total de 118 docentes das disciplinas de Ciências Naturais e Matemática no ensino fundamental e de Física no ensino médio, apenas 33% possuíam curso superior, na maior parte em áreas distintas daquela de atuação. Verificou-se também que 26% dos docentes não formados estavam cursando alguma graduação, mas somente 15% em área específica (Ciências Biológicas e Matemática).

Vale mencionar o fato de que, na região sudoeste do estado de Goiás, não havia à época nenhum outro curso similar ao proposto. Na área de

¹ Essa subsecretaria, situada em Jataí, englobava as escolas estaduais e privadas das cidades de: Jataí, Aparecida do Rio Doce, Aporé, Caçu, Itajá, Itarumã, Cachoeira Alta, Chapadão do Céu e Serranópolis.

Ciências da Natureza, os cursos de licenciatura existentes na região eram: Licenciatura em Ciências Biológicas na cidade de Jataí, ministrada pela Universidade Federal de Goiás (UFG), e Licenciaturas em Matemática nas cidades de Jataí e Rio Verde, ministradas pela UFG e pela Universidade de Rio Verde, respectivamente. Entretanto, todos esses cursos estavam ainda configurados conforme os modelos tradicionais (3+1 e/ou 2+2), com uma matriz curricular que dispunha as disciplinas específicas da área nos primeiros anos e concentrava as disciplinas pedagógicas nos últimos anos.

A organização curricular da Licenciatura em Ciências da Unidade de Jataí foi estabelecida de forma a atender às diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica (BERGER FILHO, 2000), buscando desenvolver competências em relação tanto a conteúdos quanto a metodologias, de modo a propiciar o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, assim como a utilização da pesquisa no ensino. Tratou-se de contemplar no currículo os diversos eixos das dimensões teóricas e práticas da formação comum e específica, assim como da formação pedagógica, presente em todo o curso, desde o primeiro período. As disciplinas foram agrupadas de maneira a compor um conjunto coeso, sem fragmentar demasiadamente os conteúdos, possibilitando o trabalho de determinadas competências, distribuídas em uma parte comum a todas as habilitações e em uma parte específica a cada uma delas. Para os seis primeiros períodos, estavam previstas disciplinas das áreas de Física, Matemática, Química, Biologia, além das disciplinas pedagógicas, e, para o sétimo e o oitavo período, apenas as disciplinas específicas. A característica principal do curso era a formação de um professor com ênfase no conhecimento integrado e interdisciplinar.

Atendendo às exigências das novas diretrizes para a formação de professores da educação básica (BERGER FILHO, 2000) e afastando-se dos tradicionais modelos 2+2 e 3+1, a proposta do Curso de Licenciatura em Ciências trazia algumas características inovadoras, entre elas: a introdução das disciplinas obrigatórias de Leitura e Ensino, Astronomia e História da Ciência; a inserção de atividades de práticas de ensino, trabalhadas nas disciplinas de conteúdos específicos; e a inclusão do estágio supervisionado

como componente curricular separado, e não como parte da disciplina de didática e prática de ensino, como normalmente acontecia nos diversos cursos de licenciaturas das IES brasileiras. As novas disciplinas e as atividades de práticas de ensino tinham como objetivo proporcionar ao licenciando o desenvolvimento de habilidades de expressão na língua portuguesa e de transposição didática dos conteúdos específicos, fundamentais para sua futura atuação profissional na educação básica.

As práticas de ensino eram distribuídas ao longo de todo o curso, associadas aos conteúdos ministrados de forma teórica e experimental, sem vínculo formal com uma disciplina específica. Para a sistematização desse componente curricular, cada aluno deveria construir um portfólio, contendo a descrição comentada e analisada das atividades propostas nas diversas disciplinas, o qual era avaliado periodicamente pelos docentes responsáveis. Ao final do curso, os alunos deveriam encaminhar o seu portfólio à Coordenação do Curso, que referendaria o trabalho e atestaria o cumprimento das quatrocentas horas destinadas às práticas de ensino.

No caso do estágio supervisionado, o aluno poderia se matricular a partir da conclusão da primeira metade do curso. Tratava-se de um componente curricular que também não estava vinculado a nenhuma disciplina em específico — o que diferia dos moldes tradicionais das IES brasileiras. No estágio, o licenciando deveria: realizar uma observação da realidade escolar, não se restringindo à sala de aula; elaborar e executar um projeto de intervenção na escola; acompanhar o trabalho de um docente da escola-campo e ministrar aulas, com um planejamento adequado; e redigir um relatório contendo descrição e análise de todas as atividades. Esse relatório deveria ser avaliado e aprovado pelo Colegiado do Curso, para que o aluno obtivesse o atestado de desempenho das quatrocentas horas reservadas ao estágio supervisionado.

Outro componente obrigatório presente na estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Ciências era o desenvolvimento de um projeto de pesquisa como trabalho de conclusão de curso (TCC). Esse componente buscava oportunizar ao futuro docente a compreensão do fazer científico, o que implicava entender a pesquisa como uma atividade humana, constituída

de um processo sistemático de construção do conhecimento, com o objetivo de descobrir respostas para inquietações ou problemas mediante o emprego de determinados procedimentos. Os trabalhos desenvolvidos pelos alunos poderiam abordar características tanto quantitativas quanto qualitativas, desde que tivessem em seu escopo a solução de um problema do ensino de Ciências ou da educação em geral.

A IMPLANTAÇÃO E A TRAJETÓRIA INSTITUCIONAL DO CURSO DE LICENCIATURA

O Curso de Licenciatura em Ciências da Unidade de Jataí iniciou-se no primeiro semestre de 2001, ofertando quarenta vagas no período noturno. Embora a proposição inicial do curso previsse quatro opções de habilitações, os editais para as duas primeiras turmas (2001 e 2002) disponibilizaram apenas duas: Física e Matemática. A escolha pelas duas habilitações foi definida em razão, basicamente, do pequeno quadro de docentes da área de Ciências da Natureza e Matemática existente à época na Unidade de Jataí, constituído por apenas 12 professores efetivos: quatro físicos, quatro matemáticos, dois biólogos e dois químicos.

A implantação desse curso na Unidade de Jataí representou um marco histórico não só para a Instituição, mas também para toda a Rede Federal de Educação Profissional. Esse curso foi o segundo de licenciatura a ser criado por uma instituição da Rede, após o Decreto n.3.462/2000, e o primeiro em uma Unidade de Ensino Descentralizada.²

Utilizou-se, então, a infraestrutura de laboratório destinada aos cursos técnicos da Unidade de Jataí, com alguns poucos investimentos na reforma dos laboratórios de Física, Química e Biologia e na aquisição de equipamentos, somando um custo total, na época, de 22 mil reais. Foram instaladas novas bancadas nos laboratórios, novas tubulações de gás, armários fechados

² O primeiro curso de licenciatura da Rede Federal foi ofertado pelo Cefet Campos (hoje Instituto Federal Fluminense), no segundo semestre de 2000.

para as vidrarias e equipamentos, além de sistema de segurança, com saída de emergência e chuveiro no laboratório de Química. No período, foram solicitados recursos para a melhoria das condições dos espaços físicos, inclusive para a criação de uma sala de estudos destinada aos estudantes de licenciatura, e a compra de materiais bibliográficos e equipamentos de laboratórios didáticos na área de Física, Química, Biologia e Matemática. O projeto enviado aos gestores da Instituição previa uma despesa de 160 mil reais.

Nos primeiros anos de funcionamento do curso, foram enfrentadas diversas dificuldades, que envolviam os diferentes níveis de gestão e de organização administrativa e pedagógica de um curso superior, além de outros problemas, que classificaremos como políticos internos e externos à Instituição.

Mencionamos, no âmbito político interno, o complicado processo eleitoral que houve em 2000, o qual culminou em três mudanças na Direção-Geral do Cefet/GO no ano seguinte, com a nomeação de dois diretores *pró-tempore*. Essas alterações produziram de forma imediata um redirecionamento nas prioridades institucionais, o que, por conseguinte, exigiu novas construções políticas para a obtenção de apoio à implantação da licenciatura na Instituição. Os compromissos do diretor-geral anterior foram reavaliados pela nova gestão, que agora possuía como meta a reformulação curricular de todos os cursos e a reestruturação administrativa, como descrito no Relatório Anual de Gestão 2001 do Cefet/GO (2002). A complexidade das ações da nova gestão deve ser compreendida diante do cenário de implantação de cursos superiores: 13 entre os anos de 1999 e 2001, sendo 12 de tecnologia e um de licenciatura. Fez-se necessária, então, uma organização administrativa para regularizar todos os projetos de curso e aprová-los no Conselho Superior da Instituição (denominado na época de Conselho Diretor).

Quanto aos problemas políticos externos, podemos destacar a inexistência de um programa de apoio financeiro às licenciaturas nos Cefets e a falta de consenso entre as secretarias do MEC sobre a possibilidade de tais instituições formarem professores, tendo em vista que seu papel

sempre foi o de ofertar cursos de educação profissional. Essa visão foi claramente exposta no I Encontro Nacional dos Professores Formadores dos Cefets, realizado pela então Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec), no dia 24 de setembro de 2002. Nesse evento, houve quem defendesse que os Cefets não deveriam mudar seu foco, demonstrando um descontentamento da Secretaria de Educação Superior (SESu) em relação ao Decreto n.3.462/2000.

A esses problemas, podemos acrescentar o fato de o curso não ser reconhecido na própria Instituição. Durante alguns anos, a Licenciatura em Ciências (ou Licenciatura em Física) sequer constava na lista de cursos ofertados que o então Cefet/GO disponibilizava em sua página eletrônica. Essa situação só foi corrigida com a expansão iniciada em 2007, que, seguindo a orientação do MEC para que as instituições da Rede Federal atuassem na formação de professores, incluiu a criação de duas novas licenciaturas: uma na Unidade de Inhumas (Química/2007) e outra na Unidade de Goiânia (História/2009).

A falta de consolidação do corpo docente do curso era outro grave problema, associado ao excessivo número de professores substitutos, o que acontecia fundamentalmente por não existir uma política de recomposição de quadros por parte tanto do governo federal quanto da gestão institucional. As poucas vagas disponibilizadas para a Instituição nunca eram destinadas ao curso de licenciatura, cujo primeiro concurso para professores efetivos aconteceu somente em 2004.

Com o MEC, houve mais duas dificuldades: uma relacionada à denominação do curso e a outra aos procedimentos necessários para o seu reconhecimento. A questão da nomenclatura foi amplamente debatida pelos docentes do curso no decorrer dos dois primeiros anos (2001 e 2002). Nesse ponto, foram importantes alguns eventos promovidos pela Setec e pelo Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Concefet) — hoje Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif) —, em que foram discutidos os novos modelos de licenciatura para os Cefets. Os responsáveis

pelo projeto do curso também estiveram em Brasília para receber orientações da equipe do Programa de Articulação com os Sistemas de Ensino da Setec e do Setor de Legislação da SESu, o que resultou em alterações da proposta da licenciatura.

Segundo o Setor de Legislação da SESu, o Conselho Nacional de Educação (CNE) havia definido a não adoção do termo “habilitação” nas denominações dos cursos superiores. Por isso, o termo deveria ser excluído do projeto, para não haver problemas no momento de reconhecimento do curso. Esclareceu-se ainda que o curso do Câmpus São Carlos da Universidade de São Paulo, de Licenciatura em Ciências Exatas com habilitação em Física/Química/Matemática, não passava por esse problema, por ser oferecido por uma universidade estadual, que estava submetida ao Conselho Estadual de Educação e não ao CNE. Diante dessas condições, a solução foi optar pela descontinuidade da Licenciatura em Ciências e pela oferta da Licenciatura em Física, a partir de 2003. A escolha desse curso foi embasada no fato de já existir um Curso de Licenciatura em Matemática na cidade de Jataí, ofertado pela UFG.

Houve outro complicador no reconhecimento do curso pelo MEC, pois, como previa o Decreto n.5.224/2004, a avaliação de uma licenciatura deveria ser realizada pela SESu e não pela Setec, diferentemente dos demais cursos da Instituição, que eram todos de tecnologia:

Art. 18. – O reconhecimento e a renovação do reconhecimento dos cursos de graduação ofertados pelos Cefet serão efetivados mediante atos do Ministro de Estado da Educação, por prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação inserido no Sistema Nacional de Avaliação de Ensino Superior.

Parágrafo único. A supervisão e a regulação dos cursos de que trata o caput caberão à:

I – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, no caso dos cursos superiores de tecnologia;

II – Secretaria de Educação Superior, no caso das licenciaturas e das demais graduações (BRASIL, 2004).

A situação de ser o primeiro curso da Instituição a ser cadastrado para reconhecimento na SESu e os desencontros de informações nos setores

internos acarretaram o atraso no reconhecimento da Licenciatura em Ciências. O curso só foi reconhecido mediante a Portaria n.744/2006, publicada quase dois anos após o prazo previsto para a conclusão da primeira turma. Como o curso já havia sido extinto nessa data, a portaria validava os atos praticados para a expedição dos diplomas:

Art. 1º – Validar os atos praticados pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás, em relação à oferta do curso de Ciências, licenciatura, habilitações em Física e em Matemática, ministrado no município de Jataí, Estado de Goiás.

Art. 2º – Reconhecer, unicamente para fins de expedição e de registro de diplomas dos alunos ingressantes até o ano de 2002, o Curso de Ciências, licenciatura, habilitações em Física e em Matemática, com 40 (quarenta) vagas totais anuais, turno noturno, ministrado pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás, mantido pela União, na Rua Riachuelo, nº 2.090, bairro Samuel Graham, no município de Jataí, Estado de Goiás (BRASIL, 2006).

O contratempo acabou retardando o processo de reconhecimento da Licenciatura em Física. Naquela ocasião, esse processo já deveria estar em andamento, mas foi encaminhado às instâncias competentes somente em 2008. Nesse mesmo ano, o curso recebeu a visita da comissão de avaliação do MEC; o reconhecimento no entanto, se concretizou apenas em abril de 2009, com a publicação da Portaria n.559 (BRASIL, 2009).

A experiência acadêmica numa licenciatura propiciou ao corpo docente a ampliação de sua atuação além do ensino, por meio do desenvolvimento de projetos de pesquisa e de extensão, relacionados, principalmente, à formação de professores e às políticas públicas do governo federal, diante da nova institucionalização da Rede Federal, que culminou na transformação dos Cefets em Institutos Federais. O desempenho na pesquisa foi favorecido, tendo em vista a atividade de orientação de TCCs e de trabalhos de Iniciação Científica, pela criação, em 2006, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) na Instituição. Na extensão, houve, por exemplo, uma parceria com a Secretaria Municipal da Educação de Jataí, com o objetivo de oferecer um curso de capacitação para professores de Ciências dos anos iniciais do ensino fundamental. Essa ação gerou um

projeto de pesquisa que buscou verificar as contribuições da formação continuada para a melhoria do ensino na rede pública municipal.

O acúmulo de experiência com pesquisas científicas na área de educação possibilitou que a Unidade de Jataí, em menos de uma década de existência do curso de licenciatura, ofertasse, a partir de 2010, uma pós-graduação *lato sensu* em Ensino de Ciências e Matemática. Dois anos depois, quando a especialização já estava em sua segunda turma, foi possível alcançar, com o engajamento de docentes de outros cinco câmpus do IFG, mais um degrau para a verticalização do ensino: a partir do segundo semestre de 2012, foi ofertado um dos dois primeiros cursos de mestrado do IFG aprovados pela Capes, o Mestrado Profissional em Educação para Ciências e Matemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória vivenciada na implantação do Curso de Licenciatura em Ciências no Câmpus Jataí é um exemplo de superação de obstáculos, enfrentados por um grupo de docentes que confiou no potencial da Instituição e na importância de formar professores em nosso país. O déficit de licenciados na área de Ciências da Natureza e Matemática nas salas de aula de Jataí e região por si só já justificava a ação de atores incomodados com o problema.

Para a elaboração do projeto de licenciatura no Cefet/GO, foram necessárias várias reuniões e debates entre professores de diferentes áreas do conhecimento, formação acadêmica e visões sobre formação docente. Essa fase, mesmo que exaustiva, fortaleceu a determinação de construir um projeto viável, com possibilidades de propor mudanças no modelo dos cursos de formação de professores vigentes na época.

O processo de implantação do curso se tornou ainda mais complexo, na medida em que muitos docentes questionavam a conveniência de insistir nesse caminho diante de dificuldades, como a inadequação dos investimentos financeiros, a necessidade de alteração na estrutura administrativa,

a ausência de uma legislação acadêmica para a licenciatura, a pouca experiência na formação docente e, muitas vezes, a falta de apoio dos gestores institucionais e do MEC. As incertezas foram defrontadas com o trabalho coletivo dos docentes envolvidos, em que a cada momento eram apresentados os objetivos e as finalidades da iniciativa.

Podemos apresentar como principal resultado dessa jornada a formação de professores de Física e Matemática, que hoje atuam em escolas públicas e privadas de Jataí e cidades vizinhas ou ainda de outros municípios e estados. Mesmo com as dificuldades relatadas, colaram grau 24 estudantes nas duas primeiras turmas da Licenciatura em Ciências. Apesar de focalizarmos o que ocorreu no Cefet/GO, sabemos que houve outras realidades semelhantes em todo o país. Avaliamos que os cursos de licenciatura em questão não tenham sido implantados para formar profissionais de qualidade inferior, mas professores que acreditam na educação e em sua capacidade transformadora da sociedade.

Muitos docentes do curso formaram e também foram formados, tanto nas atividades desenvolvidas na licenciatura como na capacitação em sua área de atuação. As ações de acompanhamento do estágio curricular e de orientação de TCCs reforçaram a relevância do compromisso com uma educação de qualidade. As palestras e eventos voltados para a reflexão sobre os problemas educacionais envolviam, muitas vezes, não somente o corpo de professores do curso, mas vários outros servidores da Instituição.

O comprometimento dos docentes nos levou a propor uma atuação também na pós-graduação em ensino de Ciências e Matemática. Em 2010, iniciamos uma especialização e, dois anos depois, obtivemos a aprovação pela Capes do projeto de mestrado profissional, iniciado no segundo semestre de 2012, com a concorrência de aproximadamente quatro candidatos por vaga. Acreditamos que esse seja um bom exemplo de verticalização do ensino na área de formação de professores, tão necessária para a diminuição das injustiças sociais e para o desenvolvimento sócio-político-econômico de nosso imenso país.

REFERÊNCIAS

BARREIRO, Águida Celina de Méo. Licenciatura em Física: uma proposta. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v.14, n.3, p.125–128, 1992.

BERGER FILHO, Ruy Leite (Coord.). *Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior*. Brasília, maio 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>>. Acesso em: 3 jan. 2014.

BRASIL. Decreto n.2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 abr. 1997a.

_____. Decreto n.2.406, 27 de novembro de 1997. Regulamenta a Lei n.8.948, de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 nov. 1997b.

_____. Decreto de 22 de março de 1999. Dispõe sobre a implantação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 mar. 1999. Seção 1, p.30.

_____. Decreto n.3.462, de 17 de maio de 2000. Dá nova redação ao art. 8º do Decreto n.2.406, de 27 de novembro de 1997, que regulamenta a Lei n.8.948, de 8 de dezembro de 1994. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 maio 2000.

_____. Decreto n.5.224, de 1º de outubro de 2004. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 4 out. 2004.

_____. Lei n.8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 dez. 1994.

_____. Ministério da Educação. Portaria n.744, de 6 de outubro de 2006. Reconhece, para fins de expedição e de registro de diplomas do Curso de Ciências, Licenciatura, habilitações em Física e Matemática. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, n.195, 10 out. 2006. Seção 1, p.8.

_____. Ministério da Educação. Portaria n.559, de 17 de abril de 2009. Reconhece o curso de Física, Licenciatura. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, n.74, 20 abr. 2009. Seção 1, p.19.

CEFET/GO (Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás). Unidade de Ensino Descentralizada de Jataí. *Projeto Pedagógico de Curso da Licenciatura em Ciências*. Jataí, 2000.

_____. *Relatório Anual de Gestão 2001*. Goiânia, 2002. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/proad/images/downloads/relatorio/2001/relatorio_gestao_2001.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2015.

GOIÁS (Estado). Lei n.12.542, de 28 de dezembro de 1994. Autoriza o Chefe do Poder Executivo a fazer doação que especifica. *Diário Oficial do Estado de Goiás*, Poder Executivo, Goiânia, 5 jan. 1995.

TEIXEIRA NETO, Antônio; GOMES, Horieste. *Diagnóstico sócio-econômico do Sudoeste Goiano*. Jataí: Fundação Educacional de Jataí, 1995.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). Instituto de Química de São Carlos. *Licenciatura em Ciências Exatas*. Disponível em: <<http://graduacao.iqsc.usp.br/licenciatura-em-ciencias-exatas/>>. Acesso em: 12 abr. 2014.

Identidade, memória e tombamento: novos olhares sobre o IFG¹

NATALIA DE PAULA SANTOS

Este estudo visa pôr em evidência fatos da trajetória do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), a fim de colaborar com a recuperação de sua memória. Pretende-se, como objetivo geral, contribuir com o reconhecimento, a preservação, a valorização e a divulgação do patrimônio histórico-cultural e, como objetivo específico, identificar os principais motivos que levaram um dos principais prédios do atual IFG a ser objeto de tombamento.

Valemo-nos, para tanto, da revisão bibliográfica, da análise de relatos de experiências e do resgate de imagens do acervo fotográfico da Instituição. Em nosso percurso de reflexão, seguimos o paradigma da pesquisa qualitativa, a qual, tendo em vista que a realidade e o sujeito são elementos indissociáveis (SILVA; SILVEIRA, 2007), coloca em foco o não mensurável, diferentemente da pesquisa quantitativa, cuja ênfase está naquilo que pode ser quantificável.

¹ O presente trabalho foi inspirado no projeto institucional intitulado “Da Escola de Aprendizizes Artífices ao Cefet/Go: 100 anos de História – Resgate de Memória através de Imagens”, desenvolvido sob a orientação da professora Sônia Aparecida Lobo, entre maio de 2008 e setembro de 2009, com a coordenação e o apoio da Diretoria de Pesquisa e Extensão do então denominado Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (Cefet/Go). O projeto tinha por objetivo iniciar um processo de recuperação e preservação da memória histórica da Instituição, atualmente Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), que, em 2014, completou cento e cinco anos de existência.

Acerca das fontes, foram utilizadas duas, em busca de uma complementação entre elas: as visuais e as orais. A imagem propicia a investigação de novas reflexões metodológicas ao conectar a realidade retratada a outras realidades, seja no passado ou no presente. Ela permite a reconstrução da história, por concretizar o constante desejo de eternizar a condição humana e, conseqüentemente, os lugares por onde o ser humano passou (PAIVA, 2006). Nessa perspectiva, as fotografias reproduzidas neste texto não só ilustram trechos dos depoimentos, como revelam a memória histórica dos entrevistados, que, sem terem tido acesso às imagens, acabaram descrevendo algumas delas com grande riqueza de detalhes. É importante salientar que todas as imagens utilizadas fazem parte do acervo fotográfico do IFG, que atualmente se encontra arquivado no Departamento de Áreas Acadêmicas I do Câmpus Goiânia.

As entrevistas ou narrativas abertas são classificadas como um instrumento da pesquisa qualitativa para a coleta de dados, em que o indivíduo ou os grupos sociais entrevistados contam histórias com palavras e sentidos específicos à sua experiência e ao seu modo de vida. Assim, observa-se nos depoimentos que esse recurso de pesquisa possui duas dimensões: a cronológica, referente à narrativa como uma sequência de episódios, e a não cronológica, que implica a construção de um todo a partir de sucessivos acontecimentos numa espécie de “enredo pessoal” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002).

Vale ressaltar que a influência do entrevistador deve ser mínima na entrevista narrativa, que trabalha com um tipo específico de comunicação cotidiana, o contar e o escutar história. Tal procedimento deve ser frequentemente lembrado para que o pesquisador não interfira no depoimento do entrevistado. Para a análise dos dados coletados em entrevistas, emprega-se a transcrição, cujo nível de detalhamento varia conforme as finalidades do estudo (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002). No caso deste trabalho, algumas características paralinguísticas, como as pausas e risos, foram também transcritas, a fim de retratar com maior fidelidade a forma como as informações nos foram repassadas. Contudo, como elementos

de variação linguística não são relevantes para os objetivos deste estudo, as transcrições foram ortográficas, ou seja, não ressaltamos questões fonéticas/fonológicas.

Todas as entrevistas foram feitas no próprio IFG. Optou-se por entrevistar servidores de diferentes áreas que tivessem vivenciado ativamente a construção da Instituição e pudessem expor suas experiências/vivências. Os participantes aceitaram colaborar, autorizando a gravação, bem como o uso de seus depoimentos neste texto. Eles quiseram ser identificados por se considerarem parte da história do IFG. Foram entrevistados os professores Luis César Fleury de Oliveira e Edwaldo Augusto Won Waldow.² Neste trabalho, focalizaram-se os aspectos que levaram o prédio do então Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (Cefet/GO) a ser tombado como patrimônio.

Este texto se desenvolve em duas vertentes. A primeira delas elucida os elementos teóricos essenciais para o seu embasamento, apresentando os conceitos de memória, identidade e imagem. A ênfase nas inter-relações desses conceitos busca, de maneira ampla, demonstrar como eles propiciam uma visão sobre a importância da preservação e valorização do IFG. Já a segunda vertente aborda a questão do tombamento, e relata, por meio de dados bibliográficos e entrevistas, como se deu esse processo na Instituição: em que contexto ocorreu, quais seus principais atores e que reflexos gerou na história do IFG.

A RELAÇÃO ENTRE MEMÓRIA, IDENTIDADE E IMAGEM

Le Goff (1990, p.476 apud BARRETO, 2000, p.43) afirma que “a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual

² Luis César Fleury de Oliveira, professor do IFG da área de Construção Civil, ingressou na Instituição quando ela era denominada Escola Técnica Federal de Goiás (ETFG) e atuou no processo de tombamento do prédio do atual Câmpus Goiânia como membro da comissão executiva do dossiê *Goiânia Art Déco: acervo arquitetônico e urbanístico*. Já o professor Edwaldo Augusto Won Waldow é aposentado e ex-diretor da ETFG.

ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje”. A memória social será tão mais significativa quanto mais representar o que foi vivenciado pelos diversos segmentos da sociedade e quanto mais mobilizar a afetividade dos indivíduos, despertando suas lembranças particulares (RODRIGUES, 2002, p.18). Assim, é por meio da memória que se evoca o passado para rever e entender o presente, “definindo os elementos representativos de uma comunidade e garantindo a sua identidade” (SILVA; MANCINI, 2008, p.26–27).

Segundo Martins (2003), identidade é o sentimento de pertencimento que as pessoas trazem como seres simbólicos, relacionado à memória coletiva, exterior aos indivíduos. Para o autor, “essa memória envolve muitas outras referências de ordem individual e preserva de forma peculiar os fatos da sociedade contexto desse indivíduo” (MARTINS, 2003, p.46). Recuperar ou manter a característica, a cor, os traços arquitetônicos de um local aparece no fim do século xx como uma necessidade generalizada em face da intensa globalização e da ampliação do uso dos conceitos de patrimônio e preservação. Atualmente, a identidade não é tida como algo essencial e fixo, como uma característica humana imutável, pois, juntamente com a ideia de algo que deve ser preservado, passou a ser mais flexível e sujeita a mudanças e inovações, dependendo, em grande parte, da relação do indivíduo com os grupos sociais. As pessoas passaram a compreendê-la como uma construção social que pode ser mudada (BARRETO, 2000).

O reflexo da identidade de um indivíduo ou de um grupo, ao longo do tempo, influencia diretamente na construção da memória. A recuperação e a conservação desta, fatores primordiais para a sua continuidade, constituem o elo do presente com o passado, que cria e/ou integra a identidade do indivíduo e da própria sociedade (BARRETO, 2000). Nesse âmbito, existem ainda as representações iconográficas que, segundo Paiva (2006), são fontes que contribuem para o melhor entendimento das formas por meio das quais, no passado, as pessoas configuraram sua história e sua historicidade, representadas pela atuação do homem como agente no processo histórico-literário, e se apropriaram da memória cultivada

individual e coletivamente. Essas fontes estabelecem novos parâmetros de análise e novas demandas metodológicas, propondo uma ampliada relativização histórica e cultural que nos possibilita, por meio de diversos olhares, valores, interesses e técnicas, compreender o “diferente”, o “outro”, de que fazem parte o nosso passado e o nosso presente.

A iconografia é, certamente, uma fonte histórica das mais ricas, que traz embutidas as escolhas do produtor e todo o contexto no qual foi concebida, idealizada, forjada ou inventada. No entanto, como qualquer outra fonte, ela precisa ser explorada com muito cuidado. Não são raros os casos em que as imagens são tomadas como verdade, como se retratassem fielmente uma época, um evento, um costume ou uma paisagem. Porém, elas não são cópia do real, mas registros vistos e compreendidos das mais diferentes formas possíveis, considerando que construímos representações também com base em outras representações.

Os contextos diferenciados imprimem, portanto, juízos diversos às imagens, cuja significação depende das concepções daquele que as produz, mas também é influenciada pelo distanciamento no tempo entre o observador e o objeto, o que gera diferentes entendimentos, realizados no presente em direção ao passado. Nesse âmbito, um risco que se corre é o do anacronismo, que significa ler a imagem sem relativizar o que ela representa em seu devido contexto; em outras palavras, lê-la tomando por base valores, padrões e conhecimentos que não existiam na época em que ela foi produzida ou não faziam parte de seu universo cultural. É importante ressaltar, nesse sentido, que toda imagem tem uma “memória”, porque se compõe como um recorte social, parte de uma história que deve ser analisada e preservada. Assim, a diversidade de situações é enorme e, conseqüentemente, são múltiplas as possibilidades de análise (PAIVA, 2006).

O TOMBAMENTO

Dados atuais do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) informam que a proteção aos bens culturais está estritamente

ligada à real vontade coletiva de conservar sua memória, expressa nesses bens. A existência de tal vontade social é que faz nascer a norma jurídica, cujo objetivo é dar o respaldo institucional às ações empreendidas no sentido da preservação da memória nacional. Segundo consta no site do Iphan, “tombamento é um ato administrativo realizado pelo poder público, nos níveis federal, estadual ou municipal”. Os tombamentos federais são de responsabilidade do Iphan e começam pelo pedido de abertura do processo, por iniciativa de qualquer cidadão ou instituição pública. O objetivo é preservar bens de valor histórico, cultural, arquitetônico, ambiental e também de valor afetivo para a população, impedindo a destruição e/ou descaracterização de tais bens. Porém, é importante ressaltar que, de acordo com a Constituição Federal, tomar não significa cristalizar ou perpetuar edifícios ou áreas urbanas, inviabilizando toda e qualquer obra que venha a contribuir para a melhoria da cidade (BRASIL, 1988).

Preservação e revitalização são ações que se complementam e, juntas, podem valorizar tanto os bens que se encontram deteriorados quanto aqueles que ainda se encontram em um bom estado de conservação (BRASIL, 2013). A ação de preservar o patrimônio cultural, no sentido de tomar, não tem como proposta congelar o passado, tendo em vista que uma das características da cultura é justamente ser dinâmica. A preservação deve manter o elo entre o patrimônio e a identidade social, já que somente a própria sociedade, em sua compreensão e vivência, pode decidir não apenas sobre o que deve ou não ser preservado, mas, acima disso, sobre o que vai ou não ser reconhecido e valorizado dessa forma (BARRETO, 2000).

O artigo 216 da Constituição Federal inclui no patrimônio cultural: as formas de expressão; os modos de criar, fazer e viver; as criações científicas, artísticas e tecnológicas; as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; e os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. A Constituição também estabelece

que cabem ao poder público, com o apoio da comunidade, a proteção, a preservação e a gestão do patrimônio histórico e artístico do país (BRASIL, 1988). O Iphan, criado com o objetivo de preservar o patrimônio cultural e artístico brasileiro,³ tem se preocupado, durante a sua trajetória, em estabelecer formas de atuação que permitam o efetivo alcance de seu propósito institucional. Com esse intuito, são realizados planejamentos para os tombamentos e a regulamentação das áreas tombadas e de entorno, para os registros e para os inventários (BRASIL, 2013).

O Decreto-Lei n.25, de 30 de novembro de 1937, normatizou a atividade de preservação dos bens histórico-culturais na esfera federal e continua como um dos instrumentos legais básicos dos órgãos do patrimônio histórico e artístico nacional. Essa preservação se faz, fundamentalmente, por meio de ato do poder público, impondo limitação a direitos individuais em função do interesse coletivo. Sem retirar do domínio do proprietário o bem cultural, confere-lhe, no entanto, uma característica especial, que determina sua conservação e manutenção como dever de toda a comunidade, visando sempre ao interesse público geral (BRASIL, 2009). Nesse âmbito, é importante ressaltar o artigo 18 do referido decreto:

Sem prévia autorização do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, não se poderá, na vizinhança da coisa tombada, fazer construção que lhe impeça ou reduza a visibilidade, nem nela colocar anúncios ou cartazes, sob pena de ser mandada destruir a obra ou retirar o objeto, impondo-se neste caso a multa de cinquenta por cento do valor do mesmo objeto. (BRASIL, 1937).⁴

3 Segundo Rodrigues (2006), o projeto de lei para criação de um órgão encarregado da preservação do patrimônio cultural, elaborado por Rodrigo Melo Franco de Andrade, resultou na expedição do Decreto-Lei n.25, de 30 de novembro de 1937, que criou o então Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), atual Iphan, e regulamentou o tombamento como forma de proteção do patrimônio histórico nacional.

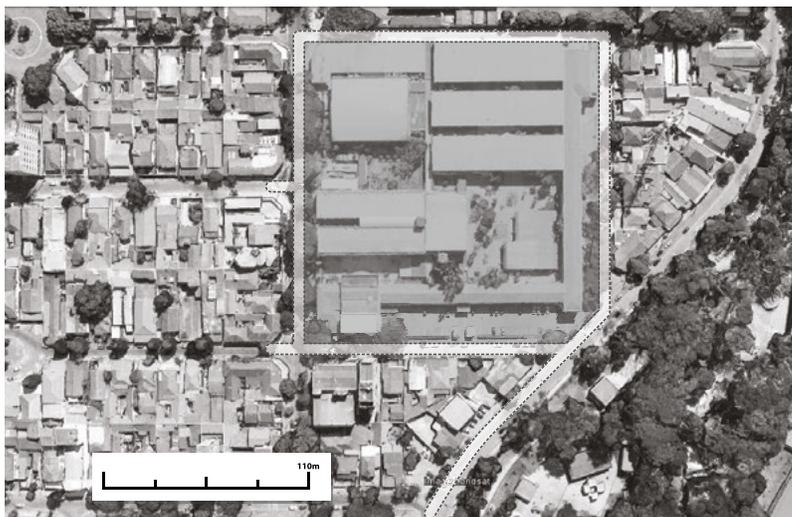
4 Em busca de fazer cumprir as disposições do Decreto-Lei n.25/1937, o Iphan, por meio da Portaria n.187, de 11 de junho de 2010, dispôs sobre os procedimentos para imposições de penalidades decorrentes de infrações contra o patrimônio cultural edificado.

Segundo Manso (2004, p.7),

o perímetro da área de tombamento e da área de vizinhança, designada também de entorno, é definido pelo Iphan levando em conta as características complementares da área tombada, por sua proximidade e compatibilidade ou como componente espacial e ambiental ou, ainda, como referência do contexto cultural. O entorno do imóvel tombado é a área de proteção localizada na vizinhança, que é delimitada com o objetivo de preservar o seu espaço e impedir que novos elementos obstruam ou reduzam a visibilidade do bem. Portanto, compete aos órgãos que efetuaram o tombamento estabelecer os limites e as diretrizes para as intervenções nas áreas e edificações, com restrições de ocupação da área de entorno dos bens tombados.

O IFG, à época ainda Cefet/GO, foi tombado pelo Iphan, como um bem isolado e edifício público componente do acervo arquitetônico e urbanístico de art déco da cidade de Goiânia, o que justificou também o seu tombamento pelo estado de Goiás. De acordo com Manso (2004), o perímetro do entorno, isto é, da área de tombamento da Instituição, inclui toda a quadra 118 onde hoje se encontra localizado o IFG: inicia-se na esquina da Rua 66 com a Rua 79, no Setor Central; prossegue pela Rua 79, passando pelo lote do Corpo de Bombeiros e até metade do lote do Comando da Polícia Militar; atravessa a Rua 79, retorna por essa rua até a esquina da Rua 62 e segue por essa rua até a Avenida Contorno; atravessa essa avenida em direção ao Parque Mutirama; segue pela Avenida Contorno em direção ao Colégio Santo Agostinho até pouco além da esquina com a Rua 55; cruza a Avenida Contorno, e retorna em direção ao IFG até a esquina com a Rua 75; segue nessa rua até a esquina com a Rua 66 e por essa rua até a esquina com a Rua 55; retorna pela Rua 55 até a esquina com a Rua 75; prossegue por essa rua cerca de 50 metros, atravessa a rua e retorna até a Rua 66; dessa rua segue até a Rua 77, de onde segue por cerca de 50 metros e retorna até a Rua 66; segue nessa rua até a esquina com a Rua 79, atravessa as ruas 79 e 66, fechando o perímetro. Na Figura 1, é possível perceber a localização do IFG, bem como todo o traçado do entorno da área tombada.

FIGURA 1
Perímetro do
entorno da área
de tombamento
no IFG/Câmpus
Goiânia
 Fonte:
 Google Maps.



Em um trecho da fala do professor Luis César Fleury de Oliveira, que acompanhou diretamente o processo de tombamento da Instituição, vê-se de forma mais simplificada as partes tombadas.

Pelo tombamento de 2004 do Iphan, foram tombados, o pavilhão 100, que é o voltado “pra” rua 75, incluindo as salas de aula, as salas administrativas; o teatro, que dentro da classificação da escola é outro pavilhão. E o anexo do teatro que incorpora a antiga casa do diretor na época da fundação da escola. E alguns acréscimos que foram feitos nela e no teatro. Foi feito um acréscimo no fundo onde estão aquelas salas de som e entre a casa do diretor e o teatro existia um vazio onde foram criados os camarins, onde está aquela escada, a sala de aula da ginástica de dança, aliás, que tem em cima, tem duas salas... Então, essas partes foram incorporadas porque na época da construção delas foi mantido o padrão de arquitetura. Então foi repetido... as janelas, os frisos e todos os elementos que existiam na arquitetura originalmente. O que sobrava foi de certa forma mantido. E o pavilhão das 200, que é o voltado pra rua 66. Ele também foi totalmente tombado, apesar de uma arte dele, essa parte terminal dele onde tem ali a seleção e tal... é um prédio já construído na década de 70...

Não! na... década de... 80, parece que em 80. Já é um prédio novo. Mas ele também foi construído, na época, no mesmo padrão, inclusive... quer dizer, além das janelas e dos frisos, o telhado — o telhado também é de telha tipo francesa, mantém o telhado. Então esse pavilhão do fundo, ele foi construído mais recentemente. Onde tá a gráfica foi na década de 70. Pode ver que tem uma divisa ali, inclusive no piso, dá pra ver claramente. Onde tem o Centro de Seleção, os laboratórios da mecânica... Tem uns laboratórios aqui em cima e em baixo também. São prédios novos, mas eles mantiveram o mesmo

padrão de arquitetura dos outros. Então ele entrou como tombamento total. Foi tombado todo. Só os pavilhões do centro da escola que não foram. O portal existente no pavilhão 3, nas salas de eletrotécnica, não foi tombado porque... na mesma gestão do diretor Ítalo, quando foi feito o segundo pavimento do pavilhão 3, o frontão desse portal foi demolido. Nós conseguimos guardá-lo durante um período, pra tentar reconstruí-lo... aproveitando o período de férias que eu tava fora da escola, eles jogaram fora. Porque eu vigiava. De vez em quando eu ia lá dar uma olhada como é que ele estava... (OLIVEIRA, 2011).

Nota-se o profundo conhecimento que o professor possui acerca do processo de tombamento no IFG no modo claro como ele se recorda da localização das áreas tombadas. Em seu depoimento, ele demonstrou uma preocupação específica com um portal que existia no terceiro pavilhão do prédio, ressaltando que, apesar da tentativa de reconstruir o seu frontão, ele não chegou a ser tombado por conta de sua demolição.



FIGURA 2
Pavilhão das salas do bloco 200 (ao fundo) – década de 1970
Fonte: Acervo fotográfico do IFG.



FIGURA 3
Prédio da Biblioteca da ETFG – década de 1970
Fonte: Acervo fotográfico do IFG.

O acervo arquitetônico e urbanístico art déco de Goiânia encontra-se registrado em três das quatro categorias existentes para tombamento proposto pelo Iphan.⁵ Hoje, tal acervo é considerado um dos maiores símbolos sedimentados na história da cidade e, conseqüentemente, na história do IFG, que, por suas características em art déco, também se encontra tombado nas mesmas categorias. Mediante a observação das fotos de três momentos diferentes, é possível perceber características da fachada da Instituição (cores, formas e estrutura) que foram mantidas ao longo do tempo, o que evidencia a preservação do prédio.

FIGURA 4
Fachada da
ETFG - década
de 1970
Fonte: Acervo
fotográfico do IFG.



5 De acordo com Manso (2004), o Arquivo Central do Iphan está situado na cidade do Rio de Janeiro e é o setor responsável pela abertura, guarda e acesso aos processos de tombamento, de retorno e de saída de obras de artes do país, assim como pela emissão de certidão para efeito de prova e inscrição dos bens nos Livros do Tombo e nos Livros de Registro do Patrimônio Imaterial. O artigo 4º do Decreto-Lei n.25/1937 determina a criação de quatro Livros do Tombo, nos quais estão inscritos todos os bens culturais sob a proteção da lei: no Livro do Tombo Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico, as coisas pertencentes às categorias de arte arqueológica, etnográfica, ameríndia e popular; no Livro do Tombo Histórico, as coisas de interesse histórico e as obras de arte histórica; no Livro do Tombo das Belas Artes, as coisas de arte erudita, nacional ou estrangeira; e no Livro do Tombo das Artes Aplicadas, as obras que se incluírem na categoria das artes aplicadas, nacionais ou estrangeiras. Cada um dos Livros do Tombo poderá ter vários volumes. Este é o modo como se encontra registrada a cidade de Goiânia no Livro do Tombo do Iphan:

Goiânia

Bem/Inscrição Acervo arquitetônico e urbanístico Art Déco de Goiânia

Nome atribuído Goiânia/go: acervo arquitetônico e urbanístico Art Déco da cidade
N. Processo 1500-T-2002

Liv. Arq./Etn./Psg. N. inscr.: 134; Vol. 2; F. 37-40; Data: 03/02/2005

Livro Belas Artes N. inscr.: 626; Vol. 2; F. 56-58; Data: 03/02/2005

Livro Histórico N. inscr.: 575; Vol. 1; F. 85-87; Data: 03/02/2005



FIGURA 5
*Fachada do
 Cefet/GO –
 final da
 década de 1990*
 Fonte: Acervo
 fotográfico do IFG.



FIGURA 6
*Fachada do IFG
 (2011)*
 Fonte: Acervo
 fotográfico do IFG.

MEMÓRIA DE GOIÂNIA, MEMÓRIA DO IFG

Goiânia é uma das capitais mais novas do país. Com um pouco mais de 80 anos de existência, a cidade possui, no entanto, muita história para contar. Famosa por ser a capital verde, ficou de fato conhecida com sua elevação a patrimônio arquitetônico nacional, que concedeu a um conjunto de 22 edifícios a primeira distinção recebida pela art déco em todo o Brasil.

Esses edifícios, pioneiros na construção da cidade, desempenharam um importante papel na disseminação do estilo art déco — até então uma novidade vinda da Europa —, o qual, posteriormente, tomou amplitude não somente no restante do país, como em todas as Américas, por ser considerado um símbolo de inovação e modernidade para a época (MANSO, 2004).

Todavia, criar a imagem de uma cidade não é tarefa fácil. Geralmente são necessárias décadas, séculos para que uma cidade encontre sua verdadeira vocação, definindo marcas, símbolos e fatos que a tornem única. Uma preocupação essencial na configuração da identidade de uma cidade deve ser a manutenção de seu passado arquitetônico e urbanístico, de acordo com a realidade de cada local. É fato que a nossa sociedade não tem o hábito de preservar e o ser humano, instintivamente, só valoriza aquilo em que ele se vê reconhecido, por fazer referência à sua história, ainda que de tempos remotos. Nota-se aí a necessidade de transformar cada patrimônio cultural inserido na construção de nossa cidade em um bem comum, que componha nossa identidade e história coletiva (SILVA; MANCINI, 2008; MANSO, 2004).

Se adotasse essa perspectiva, o IFG valorizaria o tombamento do prédio do Câmpus Goiânia como parte importante de seu percurso histórico e, conseqüentemente, de sua formação identitária como instituição responsável por preservar um dos importantes patrimônios da cidade. Isso implicaria apreender nas características da edificação a memória das décadas que se passaram desde a fundação de Goiânia, como testemunho de mudanças internas e externas: nos anos 1940, Escola Técnica de Goiânia (ETG); nos anos 1960, ETFG; nos anos 1990, Cefet/GO; nos anos 2000, IFG. Tal postura favoreceria a divulgação do trabalho institucional, tomando parte no reconhecimento coletivo da relevância do Instituto na história de nossa capital, o que seria o princípio para que muitas das propostas de interação com os cidadãos resultassem em laços efetivos com a sociedade.

Em entrevista com o professor Edwaldo Augusto Won Waldow, que foi diretor da então ETFG, percebem-se, ao mesmo tempo, a dificuldade

e a vontade de preservar o prédio da Escola, contrapostas com as mudanças ocorridas naquele contexto e com o inevitável crescimento da Instituição. Ele dá início à sua fala questionando a condição de patrimônio tombado do Câmpus Goiânia, tendo por base a sua própria história como gestor.

Eu tive, por uma questão de patrimônio histórico, eu vou dizer pra você, muita dificuldade. Quer dizer, muita dificuldade eu considero que seja até hoje para qualquer um, essa questão relativa ao patrimônio histórico. Primeiro porque isso aqui é uma escola, é uma entidade de ensino, como tal ela não é só escola, mas é uma escola que, eu acredito que, tenha que evoluir mais, tenha que andar mais depressa na questão de se equiparar às novas metodologias e melhorar suas instalações, métodos de ensino e tudo mais. A escola está num prédio antigo, mas, considerando-se os progressos tecnológicos hoje em dia, ela não está adaptada evidentemente a todas essas novas aquisições que facilitam muito o estudo e que hoje são necessárias, como por exemplo: computadores... é... vamos dizer... toda essa parte referente à eletrônica. (WON WALDOW, 2011).

Como o próprio professor apresenta, apesar de o IFG ser uma instituição historicamente voltada para a tecnologia, é notório que em algumas áreas o seu desempenho ainda deixa a desejar, como acontece com alguns cursos que utilizam equipamentos da época da ETEG.

E, pra não falar das necessidades de readaptação requeridas por mudanças de curso, por ampliação do número de estudantes, que geralmente o MEC está sempre a requerer um número de matrículas maior e o espaço físico tem que ser, evidentemente, alterado, aumentado, pra poder atender a tudo isso. E aí, vêm as grandes complicações, porque você tem que mexer na estrutura do prédio e o patrimônio histórico [Iphan] normalmente não gosta disso. Por razões óbvias. É... daí, eu entendia que o melhor era o seguinte: quando se tomba um prédio, o ideal seria fechá-lo como está, é... quem sabe recuperar aquilo que já foi alterado até então e dar-lhe uma destinação que não exigisse modificações. Bom, mas isso é impraticável! Então, quando eu cheguei aqui pra escola, eu cheguei em 64, a escola estava passando por um processo de ter que deixar os cursos do ginásio para os cursos do ensino técnico, de segundo grau, que eles chamavam de segundo grau. O professor Nizo Prego [o então diretor] estava se vendo à volta com esse problema — e que era um

grande problema — porque ele tinha que providenciar a execução dos laboratórios destinados a esses cursos. E o ginásio ainda existia. O ginásio ia ser extinto gradativamente e o curso técnico, sendo implementado junto com ele. Conclusão: ele não podia acabar com as oficinas. [...]

Bom, aí ele me pediu que pensasse onde colocar os laboratórios. Bem, as áreas escolhidas foram aquelas duas áreas entre esses três blocos que hoje são de dois andares [Blocos das salas 100 e 200 – 1º andar] — naquela época eram só de um andar — onde se situavam as oficinas do ginásio. Ficava ali tipografia, marcenaria, mecânica, enfim... e os laboratórios eram grandes laboratórios, quer dizer eram oficinas. Estavam ali. E eu sugeri a ele que fizesse então, provisoriamente... esse provisoriamente é ótimo. [risos] Porque você fala provisório... [risos] Acaba ficando definitivo, é um desastre! [risos] Então, entre esses dois espaços, essas duas áreas — são três blocos, havia duas áreas vagas, disse a ele que construísse os laboratórios ali. E foi o que se fez. Pensando no futuro, quando não existisse mais o ginásio, demolisse aquelas construções e passasse os laboratórios para o lugar das oficinas. Bem, isso foi feito. Enquanto isso não se mexeu naqueles dois blocos de oficinas. Mas os cursos técnicos foram evoluindo, a necessidade de ampliar a matrícula e a necessidade de ampliar também a diversificação de oferta, mais cursos, foi aumentando e daí o espaço começou a não dar. O ginásio foi sumindo e os laboratórios foram sendo criados, mas aqueles provisórios que tinham sido construídos foram sendo reutilizados para outras coisas. [...]

Posteriormente... é... bom ... tem que se levar em conta o seguinte: a escola naquela época, ela tinha um campo de futebol aqui. Nesse lugar aqui [uma das salas do Departamento de Áreas Acadêmicas I do IFG]. Nesse lugar aqui, onde nós estamos, era um campo de futebol. (WON WALDOW, 2011).

Uma das questões mais interessantes da entrevista do professor Waldow (forma como ele é conhecido na Instituição) é que ele situa determinado contexto histórico, relatando importantes e concretas informações sobre a Instituição, ao mesmo tempo em que traz uma visão subjetiva, repleta de saudosismo e de experiências pessoais. Seu relato retrata, inicialmente, a questão do patrimônio histórico e depois caminha para a sua vivência na Instituição. As indagações que o professor faz a si mesmo geram um grande fluxo de ideias, que não seguem necessariamente o tempo cronológico, mas o encadeamento dos fatos gravados em sua memória. Por meio das fotos a seguir é possível identificar muitos dos lugares apresentados pelo depoimento do professor Waldow.



FIGURA 7
Ginásio da
época da ETEG,
atual sala dos
servidores –
década de 1970
 Fonte: Acervo
 fotográfico do IFG.

Ele [o ex-reitor, professor Paulo César Pereira] precisava fazer um estacionamento ali na frente, resolveu mudar a praça, a configuração da praça. Ele disse: nós vamos colocar esse monumento dentro da Escola. Inclusive a concepção dele [do monumento] foi dentro de um lago, um espelho d'água quadrado e aquilo não deu muito certo porque a meninada aí de fora é... começava a tomar banho lá dentro e aí jogavam casca de laranja e... essas coisas sabe? Ficava sujo e pra você limpar tudo... haja dinheiro gasto com água, né? [...] Então acabou aquilo sempre ficando seco, sem água. Aqui, a gente não colocou mais espelho d'água aqui. Colocou o monumento sem isso. (WON WALDOW, 2011).

O monumento citado encontra-se há alguns anos no meio do pátio do Câmpus Goiânia, como forma de reconhecimento e valorização da obra que fez e faz parte da história da Instituição.

Bem, o professor Nizo deixou a escola e aí eu entrei. Vou pular agora. Bom, eu entrei em 71, julho de 71. Aí eu fiz um plano diretor pra Escola. Justamente pra prever como que seria o crescimento da Escola ao longo dos anos, em função daquilo que se estava solicitando à Escola: os cursos técnicos e tudo mais, calculei o número de salas que tinha que ter, laboratório e tudo mais e como que isso seria alcançado. A partir desse estudo, eu achei que, por causa do Mutirama, as salas de aula que havia naquela ala lá, deveriam ser retiradas

de lá, porque as aulas eram prejudicadas com o barulho à noite do Mutirama, o som. E passar a administração pra lá. Porque era tudo meio misturado, sabe? A administração era nessa ala de cá [Bloco do pavilhão 100], a administração era praticamente nessa ala da frente. Naquela ala, naquela, eram salas de aula [Bloco do pavilhão 200]. Então eu resolvi inverter. E daí apareceu essa estruturação de fluxo que tem hoje: mantive esse corredor [Bloco do pavilhão 100], previ que lá deveriam ser salas de aula, previ a ampliação daquele bloco lá [Bloco do pavilhão 200] pra chegar até no outro lado da rua. E aí começou interferência ... quando eu decidi que tinha de passar para os dois pavilhões, os dois blocos de oficinas. Aquilo foi que começou a desvirtuar o patrimônio histórico, certo? Pedi para manterem o telhado, uma tesoura do telhado. Uma tesoura que você vê na parede afixado, na parede do primeiro bloco, nesse corredor. [...] E a gente tinha necessidade de fazer novos laboratórios de Física, Química e Biologia. Foi aí que surgiu a base desses dois blocos [2º e 3º pavimentos]. O primeiro de lá foi o laboratório de Física, Química e Biologia... E com isso, nós ocupamos, precisamos ocupar o campo de futebol. E, com isso, fiz outro projeto de ginásio, agora no campo de futebol, que foi esse aí que existe hoje. Coloquei ali, porque eu achava que era o lugar melhor, porque era o mais afastado dos blocos de aulas, e então podia interferir menos o barulho. E estava previsto uma piscina naquele lugar onde hoje tem um... é... o arco... é... uma garagem... a do ônibus. Mas, tudo isso, veja bem, os laboratórios, a biblioteca... eu na biblioteca [antiga biblioteca que existiu até meados de 2007], eu procurei manter mais ou menos ainda as linhas da escola. Se bem que tava ficando impossível porque já os pavilhões são totalmente diferentes, essas janelas não têm nada a ver com... o estilo original, a cobertura no caso, nada a ver. Então, esses pavilhões daqui também já não tiveram mais com as tais abóboras, tal... é... isso começou a descaracterizar... É... mas eu, sempre evitei mexer na parte... externa, quer dizer, essa parte antiga mesmo que ficava para fora. Mas tive que mexer também. Teve que fazer mudança de parede. Uma coisa boa é... que... a gente não podia mexer muito nas paredes porque a estrutura não era de concreto. As próprias paredes serviam como elementos de sustentação. Então... é... eu nunca cheguei a verificar muito isso não, mas eu procurei falar pra todo mundo que não pode porque isso aqui são os tijolos que seguram, a gente não pode tirar pra evitar o máximo possível de mexer nessa parte, sabe? (WON WALDOW, 2011).

A dificuldade relatada pelo professor ainda é sentida nos dias de hoje. O pórtico da Rua 66, uma das partes da Instituição que foi tombada pelo Iphan, hoje está interdito pelo próprio IFG para reforma.



FIGURA 8
*Pátio interno da
 ETFG (ao fundo,
 prédio onde
 funcionava a
 biblioteca)*
 Fonte: Acervo
 fotográfico do IFG.

O teatro tinha uma área circular assim, a boca do palco. Era circular. Queria que tirasse aquilo lá: “Waldo, esse aro não serve, isso é coisa antiga, não dá. Tem que ser um negócio retangular, abrir mais essa boca do palco aí”. Aí eu disse pra ele: “eu não vou deixar isso não, você me desculpe, mas isso aí é do patrimônio... mexer nesse negócio...”. Eu não mexi nisso não. [risos] Só mexeram agora. E foi com o Iphan. [...] Mas é como eu lhe digo, manter o patrimônio não é fácil. [...] E hoje é mais fácil: hoje quando a gente tem dúvida, a gente chama o Iphan e passa o abacaxi para eles, como se diz. [risos] É... o que vocês acham, se faz, não faz. Se eles disserem “não faz”, não faz. E então são essas as grandes dificuldades que eu encontro em tudo que é relacionado com o patrimônio histórico, porque... eu acho que uma das regras que norteiam o patrimônio é não mexer nas coisas. Procurar conservá-las como foram concebidas. O que se faz hoje nas igrejas. Quando se faz a recuperação das igrejas vai se verificar primeiro qual era a pintura original. Isso foi feito aqui na escola também. Eles [os demais dirigentes da escola] fizeram, fui eu quem não fiz. Eles, depois de mim, eles tiveram esse cuidado de verificar qual foi a primeira cor que se utilizou na escola. Porque eu, por exemplo, quando eu fui diretor, eu pintei a escola de verde. Verde claro e verde escuro, por quê? Porque eu tinha... eu fiz arquitetura já quando é... comecei antes de ser diretor da escola. E terminei como diretor. É... e eu então tinha algumas noções sobre questão de cor. Eu tinha lido um livro que falava que a cor mais relaxante, mais adequada para a escola era o verde. Ela deixava as pessoas mais tranquilas. Foi por isso que eu optei por pintar a escola de verde. Mas, é... do ponto de vista... do ponto de vista do patrimônio, isso é um pecado. Você deve manter o original, a cor concebida por seu criador. Bom, como eu já tinha cometido

vários pecados contra o patrimônio... mais um ou menos um, eu achava que não ia me tirar do inferno [risos], eu ia continuar lá [risos]. Bom, mas, veja bem, se esse é um problema sério para todos os administradores. Eu fico às vezes pensando, é uma pena como as pessoas que recebem às vezes [pausa] um prédio que tem que ser mantido pelo patrimônio. Porque é difícil arranjar verba para conservar. (WON WALDOW, 2011).

Nesses trechos, fica notória a dualidade existente nas muitas mudanças que o prédio do atual Câmpus Goiânia sofreu ao longo de sua história: algumas não foram feitas de forma definitiva, mas, com o passar do tempo e diante de circunstâncias socioeconômicas e políticas, acabaram por não se alterar como previsto inicialmente; outras, que, ao contrário, foram mais bem planejadas, foram demolidas ou, de alguma forma, modificadas em razão do crescimento da Instituição, somado à visão subjetiva de seus diferentes gestores. A riqueza de detalhes, bem como a informalidade do depoimento do professor, facilita ao leitor acompanhar e até a “ver” de modo mais preciso os fatos relatados. Na entrevista, é apresentada ainda a dificuldade que existia (e existe) em preservar um local, cuja reforma, apesar de ser necessária, requeria o cumprimento de uma série de protocolos preestabelecidos pelo Iphan a fim de conservar os aspectos históricos em acordo com o tombamento.

FIGURA 9
Parte interna do teatro da ETFG (palco com abertura redonda) – década de 1960
Fonte: Acervo fotográfico do IFG.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelos depoimentos e imagens apresentadas, notam-se, por um lado, as inúmeras transformações físicas sofridas pela Instituição ao longo do tempo e, por outro, a dificuldade imposta pelo tombamento a tais transformações. A expansão do ensino (que traz consigo a ampliação de cursos e o aumento do número de estudantes e, conseqüentemente, a demanda de adaptação do espaço físico) é contraposta à necessidade de preservação de um prédio tombado pelo Iphan e ao receio por parte da gestão de não cumprir as normas estabelecidas por tal órgão. Percebe-se também a presença do sentimento de saudosismo no ato de relembrar momentos marcantes tanto para a Escola como para a vida pessoal de quem narra.

Neste texto, as imagens foram usadas para mostrar de forma mais concreta os eventos mencionados pelas narrações bem como as mudanças e permanências na história da Instituição no que tange a valores, gostos, ideias e conhecimentos. As fotografias foram utilizadas, portanto, como fontes de pesquisa histórica, na medida em que retratam de maneira simbólica um passado que, de alguma forma, se reflete em nosso presente e permanecerá em nosso futuro. Procurou-se, então, durante todo este trabalho, estabelecer um diálogo entre duas modalidades de fontes, as orais e as visuais, que, embora tenha cada uma o seu sentido próprio, se complementam (BORGES, 2005). Ainda hoje, grande parte do acervo fotográfico do IFG não possui identificação, lacuna que os depoimentos ajudam a preencher, (re)construindo os amplos contextos subjacentes a cada imagem.

Após a análise do conceito de patrimônio histórico cultural, bem como por meio das entrevistas realizadas e ainda das imagens fotográficas que compõem este estudo, constata-se que as transformações sofridas pela Instituição ao longo dos anos, tanto as físicas quanto as sociais, influenciaram para que acontecesse o processo de tombamento. O prédio do Cefet/GO, hoje o Câmpus Goiânia do IFG, juntamente com outros edifícios e monumentos em Goiânia, foi tombado em razão de suas características em art déco. A sua construção no padrão arquitetônico vigente à época do

estabelecimento na nova capital possibilitou que ele se tornasse um dos marcos identitários da cidade e também do estado, na condição de patrimônio histórico-cultural. Todavia, mesmo tendo tão importante “título”, o IFG não é visto hoje com a devida valorização histórica.

Mediante a análise dos depoimentos apresentados, conclui-se também que atualmente faltam conhecimento e divulgação das informações fornecidas por servidores que colaboraram com a construção da Instituição. Além disso, desconhecem-se dados acerca do processo de tombamento (não se tem acesso ao documento oficial do qual constam os locais tombados). Registra-se, além disso, a necessidade de identificar e catalogar um acervo com quase quatro mil fotografias, que retratam e recontam, das mais diversas formas, não só a história da Instituição como também a história de estudantes e servidores, sem os quais tudo isso não existiria.

Para mudança de tal realidade, é necessária uma tomada de consciência, que, por meio da compreensão da história do IFG, dê a devida valorização ao patrimônio histórico-cultural que o integra. A elaboração de projetos e eventos bem como uma forte divulgação nos principais meios de comunicação são opções relativamente acessíveis com o objetivo de mobilizar tanto a comunidade interna como a externa para a conservação e o reconhecimento da Instituição, em todas as suas dimensões: prédios, imagens, documentos e pessoas.

A Escola Técnica de Goiânia, a Escola Técnica Federal de Goiás, o Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás compõem uma mesma história. As mudanças de nome e os contextos gerais vividos trouxeram vantagens e desvantagens. Porém, em toda a sua trajetória, essa Instituição sempre foi muito mais que um local de ensino. Ela, com seus mais de cem anos de existência, é um marco histórico para a sociedade goiana. Uma escola pública e gratuita compromissada com a formação de profissionais qualificados, mas, acima de tudo isso, um lugar onde seres humanos buscam uma identidade e escrevem, junto com a história institucional, a história de suas próprias vidas.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Margarita. Legado cultural e identidade. In: _____. *Turismo e legado cultural: as possibilidades do planejamento*. Campinas/SP: Papyrus, 2000. p.43–51.

BORGES, Maria Eliza Linhares. *História e fotografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988.

_____. Decreto-Lei n.25, de 30 de novembro de 1937. Dispõe sobre a organização da proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Poder Executivo, 6 dez. 1937. Seção 1, p.24056.

_____. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). Coordenação de Documentação – (Copedoc). *Bens móveis e imóveis inscritos nos Livros do Tombo do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional: 1938–2009*. Org. Francisca Helena Barbosa Lima, Mônica Muniz Melhem e Zulmira Canário Pope. 5.ed. Rio de Janeiro: Iphan/COPEDOC, 2009. Disponível em: <<http://portal.Iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=1356>>. Acesso em: 31 mar. 2011.

_____. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br>>. Acesso em: 27 dez. 2013.

_____. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). Portaria n.187, de 11 de junho de 2010. Dispõe sobre os procedimentos para apuração de infrações administrativas por condutas e atividades lesivas ao patrimônio cultural edificado, a imposição de sanções, os meios de defesa, o sistema recursal e a forma de cobrança dos débitos decorrentes das infrações. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Poder Executivo, 11 jun. 2010. Seção 1, p.4–5.

GOOGLE MAPS. [Perímetro do entorno da área de tombamento no IFG/ *Campus* Goiânia]. Disponível em: <<https://goo.gl/maps/Jheobu3gy9J2>>. Acesso em: 29 set. 2015.

IFG. *Acervo fotográfico*. Disponível em: Departamento de Áreas Acadêmicas I. Consultado em: mar. 2015.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, MARTIN W.; Gaskell, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Trad. Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MANSO, Celina F. A. (Org.). *Goiânia Art Déco: acervo arquitetônico e urbano* – dossiê de tombamento. Goiânia: Seplan, 2004.

OLIVEIRA, Luis César Fleury de. *Luis César Fleury de Oliveira: entrevista* [4 mar. 2011]. Entrevistadora: Natalia de Paula Santos. Goiânia, 2011.

PAIVA, França Eduardo. *História e imagens*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RODRIGUES, Francisco Luciano Lima. Conceito de Patrimônio Cultural no Brasil: Do Conde de Galvêias à Constituição Federal de 1988. In: MARTINS, José Clerton de Oliveira (Org.). *Patrimônio Cultural: da memória ao sentido do lugar*. São Paulo: Roca, 2006.

RODRIGUES, Marly. Preservar e consumir: o patrimônio histórico e o turismo. In: FUNARI, Pedro Paulo; PINSKY, Jaime (Orgs.). *Turismo e patrimônio cultural*. São Paulo: Contexto, 2002.

SILVA, Clarinda A. da; MANCINI, Cristiane R.. Patrimônio Cultural Art Déco de Goiânia: caminhos de identidade local. *Cadernos Temáticos*, Brasília: Ministério da Educação, n.18, jan. 2008.

WON WALDOW, Edwaldo Augusto. *Edwaldo Augusto Won Waldow: entrevista* [3 mar. 2011]. Entrevistadora: Natalia de Paula Santos. Goiânia, 2011.

Bibliotecas do IFG: a trajetória do desenvolvimento

ALISSON DE SOUSA BELTHODO SANTOS

GRAZIELLE PEREIRA DA SILVA

LANA CRISTINA DIAS OLIVEIRA

MARIA APARECIDA ANDRADE DE OLIVEIRA TSU

MARIA APARECIDA RODRIGUES DE SOUZA

ODETE JACOMINI DA SILVA

ROSY CRISTINA OLIVEIRA BARBOSA

THALITA FRANCO DOS SANTOS DUTRA

WILMA JOAQUIM DA SILVA

Escrever a história das bibliotecas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) implica resgatar a memória de seu (des)fazer com base nas experiências de seus profissionais e nas políticas educacionais brasileiras. As bibliotecas do IFG surgem timidamente na década de 1960 e, em razão do projeto de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, ampliam seus espaços de organização, de preservação, de disponibilização do conhecimento e, consequentemente, de atuação.

Nos tempos da Escola Técnica Federal de Goiás (1960–1997), a Instituição possuía somente duas bibliotecas. Em atendimento às mudanças nas políticas educacionais e à reestruturação econômica global, mais uma biblioteca foi construída na época do Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (1998–2007) e outras onze, com a instituição do IFG e a sua expansão pelo interior goiano (2008–2015), foram equipadas como recurso de apoio ao ensino, à pesquisa e à extensão. Uma das políticas educacionais do governo federal consistia em intensificar o processo de

interiorização dos Institutos Federais, constando em sua estrutura bibliotecas com profissionais qualificados.

Na atual conjuntura, nosso desafio é apresentar as contradições presentes na expansão do IFG, a qual ocorreu sem que as condições de trabalho de seus profissionais fossem adequadas às novas demandas. Neste texto, resultado de pesquisa bibliográfica e documental, refletimos especificamente sobre as bibliotecas do IFG. Antes de tratarmos do momento presente, buscamos compreender a dimensão social e educativa das bibliotecas da Instituição, retomando o surgimento da escrita, do livro e dos recursos tecnológicos que dão vazão cada vez maior ao poder do conhecimento organizado para a comunidade científica. A historicização das bibliotecas do IFG evidencia as possibilidades e os limites desse setor no contexto das (re)configurações institucionais na década de 2000.

A ESCRITA, O LIVRO E AS BIBLIOTECAS: BREVE HISTÓRICO

Para escrevermos a história das bibliotecas do IFG, foi preciso perpassar pelo conceito de biblioteca e por seus tipos. Além disso, julgamos importante conhecer um pouco sobre a evolução da escrita e de seus suportes, sobre o registro da memória e ainda sobre os domínios do saber que nos remetem aos atuais centros de informação.

Durante muitos séculos, a única forma de transmissão dos conhecimentos de uma geração para outra era a tradição oral. A escrita mudou as relações humanas e a interação com a natureza. O seu surgimento propiciou o aparecimento de tecnologias fundamentais para o desenvolvimento do saber científico. O advento da linguagem escrita constituiu, nesse sentido, um grande marco da história da humanidade.

Alguns estudiosos, como Martins (2001), afirmam que a informação retida em um suporte concreto surgiu na Mesopotâmia, aproximadamente no ano 4.000 a.c., e desenvolveu-se da pictografia à escrita alfabética. Esta permitiu o registro da memória e a criação de novas realidades, contribuindo, assim, para a perpetuação e a disseminação do saber humano.

Com a invenção da imprensa por Gutenberg, em 1456, na Mogúncia, Alemanha, a história da escrita se alterou completamente. A imprensa significou a mudança de uma produção artesanal para uma fabricação industrial e comercial. Assim, os livros, que eram escritos manualmente e estavam disponíveis somente aos nobres — sacerdotes e reis — nos templos e palácios, passaram a ser material de consumo e de uso doméstico, deixando de ser privilégio de poucos (SILVA, 2009).

O livro, primeiro produto feito em série, popularizou a cultura e o conhecimento e determinou profundas transformações na história do pensamento humano: a circulação de ideias expandiu-se e saltou, definitivamente, o muro dos conventos, chegando cada vez mais a um número maior de pessoas. De acordo com Silva (2009), o livro apresenta três características singulares: suporte de escrita, difusão e conservação de um texto e manejabilidade. As bibliotecas foram criadas como resposta à preocupação, existente desde a antiguidade, de conservar e organizar esse produto singular que guarda os segredos da cultura e do conhecimento humano.¹

Em Nínive, os arqueólogos encontraram aproximadamente 22 mil placas, que estavam ali desde o século VII a.C. É a biblioteca mais antiga de que se tem notícia. Em Alexandria, o *Museion*, uma espécie de centro de cultura, chegou a reunir cerca de 500 mil volumes. A difusão do papel no Ocidente fez com que as bibliotecas tornassem repositórios preciosos do conhecimento em espaços úteis onde o livro passou a ser material de consumo (SILVA, 2009). O surgimento da universidade, por sua vez, acelerou a produção de manuscritos, favorecendo a popularização do livro.

A partir da Revolução Industrial, a biblioteca deixou de apenas reter o conhecimento como um “museu” e assumiu a condição de biblioteca-serviço, com a incumbência de disponibilizar informação. Essa modalidade

1 A palavra biblioteca tem sua origem nos termos gregos *biblion* (livro) e *theka* (caixa), como designação do móvel ou do lugar para guardar os livros. Ferreira (2009, p.175) define biblioteca como: “coleção pública de livros e documentos congêneres, organizada para estudo, leitura e consulta [...], edifício ou recinto onde se instala essa coleção [...], estante ou outro móvel onde se guarda e/ou ordena os livros”.

assumiu o papel educativo de beneficiar um maior contingente de pessoas e de incentivar o hábito da leitura. Assim, já no limiar do século xx, sobrepondo-se à ideia de biblioteca como uma forma de organização do saber, desenhou-se para ela uma nova função: disseminar de modo sistemático o acesso às informações e colocar dados à disposição, satisfazendo uma demanda da sociedade (MILANESI, 1998).

Em razão do avanço das tecnologias e dos diversos meios e suportes de registro de informação, podemos afirmar que, nos moldes atuais, a

biblioteca é uma coleção de documentos bibliográficos (livros, periódicos, folhetos) e não bibliográficos (gravuras, mapas, filmes, discos, fitas etc.) organizada e administrada para a formação, consulta e recreação de todo o público ou de determinadas categorias de consulentes. (SILVA, 2009, p.21).

As bibliotecas são classificadas segundo suas finalidades: escolar — atua de forma articulada à sala de aula e subsidia o desenvolvimento do currículo escolar; especializada — promove toda informação específica a uma determinada área do conhecimento; infantil — busca despertar nas crianças o hábito da leitura; pública — encarrega-se de levar a informação à comunidade em geral; nacional — funciona como depositária do patrimônio cultural, científico e intelectual de uma nação; universitária — oferece apoio ao desenvolvimento de programas de ensino e à realização de pesquisas, como parte integrante de uma instituição de ensino superior (SILVA, 2009). As tipologias nos ajudam a perceber a função social de cada biblioteca, pois se articulam a um conhecimento apurado da comunidade atendida, evidenciando seus anseios por informação e seus hábitos culturais.

Destacamos que nem sempre é possível a classificação das bibliotecas em uma única dessas categorias. É o que acontece com as bibliotecas do IFG, que seriam híbridas, se considerarmos o nível de formação de seus usuários — ensino médio, técnico subsequente, superior e pós-graduação — e a especificidade da área de atuação da Instituição em educação profissional tecnológica. Com esses parâmetros, as bibliotecas do IFG podem ser classificadas como escolares, universitárias e especializadas. Essa configuração torna complexa a atuação profissional dos servidores que nelas trabalham.

Em uma instituição educacional complexa e em plena expansão como o IFG, o bibliotecário e a bibliotecária devem atentar para o vir a ser da biblioteca em relação aos objetivos institucionais, ao público, ao acervo e ao avanço tecnológico em atendimento a sua função social. Mas qual seria a função social das bibliotecas do IFG para conseguir dar suporte informacional no tempo da sociedade da informação e da comunicação?

FUNÇÃO SOCIAL DAS BIBLIOTECAS DO IFG

Antes as bibliotecas eram apenas um organismo situado espacial e temporalmente. Na era globalizada, elas foram desterritorializadas pelo acesso virtual, mas continuam atendendo diferentes públicos que anseiam por dados, informações, diversão e por um ambiente adequado para estudo. Há muito deixaram de ser vistas exclusivamente como espaço de conservação e preservação da informação e do conhecimento. Houve época em que era suficiente manter o acervo organizado. Na atualidade há mais por fazer. Acompanhando os movimentos dialéticos da história, as bibliotecas se repositionam para satisfazer novos públicos, agora com um enfoque na função viva do livro (ORTEGA Y GASSET, 2006). Elas aparecem com seu papel atualizado: oferecer democraticamente subsídio informacional, interagir com os usuários, favorecer suas escolhas e possibilitar-lhes aprender com as experiências de outros (VARELA, 2007). Daí a importância de pensar um modo de atendimento diferente.

Na sociedade da informação e da comunicação, a definição do que seja uma biblioteca precisa incluir a sua necessidade de ser fonte para a construção do conhecimento, por meio do acesso, da disponibilidade, do uso da informação e da interação com os usuários. O direito à informação está imbricado com o contexto em que o sujeito vive, seja um cenário de desigualdades socioeconômicas, seja um meio em que a facilidade do acesso possibilita o saciamento de direitos básicos do ser humano. A caminhada acadêmica tem várias trilhas e nelas os usuários vão revolvendo conceitos e transformando realidades.

Com o advento das novas tecnologias, de acordo com Gómez-Hernandéz (2008), o papel das bibliotecas ganha outra dimensão: manter serviços compatíveis com a nova forma de produção e consumo da informação, pois os “novos usuários” participam ativamente da geração e da publicação da informação. Coloca-se para a biblioteca o desafio de aprender a ser “nova”, ou seja, tornar-se mais dinâmica e interativa nesse contexto da sociedade da informação, por exemplo, desenvolvendo serviços nas redes sociais como forma de promoção e *marketing*, melhorando sua visibilidade por meio de *blogs*, implantando a *web* referência com *chats*. A informação é um bem imaterial e a biblioteca é um meio que propicia o encontro de pesquisadores com o conhecimento, que poderá afetar o trabalho, o estilo de vida, as posturas e mesmo as escolhas dos sujeitos/usuários. Nesse quadro, fica clara a função social das bibliotecas como unidades de informação: interagir com conjunturas, conhecimentos e pessoas.

Em relação ao novo contexto social da biblioteca, Gómez-Hernandéz (2008, p.59 apud BERNARDINO; SUAIDEN; CUEVAS-CERVERÓ, 2013, p.7) diz:

cremos firmemente na função da biblioteca como mediadora da aprendizagem durante toda a vida e em todos os níveis, como uma instituição que pode ajudar na transição entre a cultura impressa e a cultura eletrônica através da alfabetização informacional entre outros meios.

Na *Declaração sobre as bibliotecas e a liberdade intelectual*, elaborada pela Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias (IFLA), consta que “as bibliotecas proporcionam acesso à informação, às ideias e às obras da imaginação. Servem como portas de acesso ao conhecimento, ao pensamento e à cultura” (IFLA, 1999). Bibliotecas como as do IFG primam, nesse sentido, pelo apoio às atividades educacionais a fim de contribuir para a promoção de uma educação pública de qualidade (IFG, 2013), exercendo sua função social com seus usuários internos (corpo docente, discente e técnico-administrativo da Instituição) e externos (comunidade em geral).

O IFG, em atendimento às políticas de expansão da educação profissional, vem disponibilizando — “a duras penas”, diga-se de passagem — para a comunidade acadêmica os serviços de acesso à informação e à pesquisa, por meio das bibliotecas. Esse espaço de estudo foi oferecido pelo IFG à sociedade a partir da década de 1960, depois de cinco décadas de criação da Escola de Aprendizes Artífices de Goiás, na qual o IFG tem suas raízes. Para entendermos esse processo, feito de avanços e retrocessos, descreveremos sucintamente o surgimento das primeiras bibliotecas do IFG.

BIBLIOTECAS DO IFG: ENTRE O PASSADO E O PRESENTE

As bibliotecas no IFG não tiveram uma história de construção diferente da de outras bibliotecas no Brasil. Sua implantação tem sido marcada por invisibilidade e morosidade política e administrativa. O pouco registrado sobre o assunto já é um indício da dificuldade de marcar a presença delas, ou inexistência até, no meio cultural, social e educacional. Está registrada na literatura a implantação da biblioteca na então Escola Técnica de Goiânia na década de 1960 por decorrência de determinantes político-educacionais (CARVALHO, 1970). O processo de reorganização institucional levou à criação de um espaço próprio para biblioteca.

Para entendermos esse processo, retornamos ao momento em que a Escola Técnica de Goiânia alcançou a condição de autarquia federal, adquirindo autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, com a Lei n.3.552/1959. A primeira biblioteca da Instituição surgiu no ano de 1960 quando a educação profissional no Brasil completou 51 anos de existência (SOUZA, 2013). Nas obras de Carvalho (1970, 1972), consta que a Escola Técnica Federal de Goiás (ETFG),² em 1968, possuía 3.446 volumes na biblioteca para atender a 2.039 discentes, em uma proporção de 1,6 livros por discente.

2 A Escola Técnica de Goiânia passou a denominar-se Escola Técnica Federal de Goiás (ETFG) em agosto de 1965.

Para Carvalho (1972), a organização de bibliotecas nas Escolas Técnicas fazia parte da política educacional da época e visava ao melhoramento e à expansão do ensino técnico e industrial por meio do acesso ao livro. Nada foi mencionado sobre a presença de profissionais qualificados ou sobre os responsáveis pelo trabalho executado — o que se registra é o quantitativo de bens materiais e o número de discentes a serem atendidos.

A segunda biblioteca da Instituição foi implantada em Jataí, como parte da ampliação da presença da ETFG no estado de Goiás, com a criação da Unidade de Ensino Descentralizada (Uned) de Jataí, primeiro polo da Instituição no interior (IFG, 2011b).³ Essa ampliação aconteceu em atendimento ao Decreto n.91.628, de 5 de setembro de 1985, com o “propósito de criar novas escolas técnicas, visando aumentar o número de vagas no ensino técnico no país” (IFG, 2011b, p.1).

Conforme estudos de Souza (2013), em 1º de fevereiro de 1990, ocorreu a primeira admissão por concurso público de bibliotecário-documentalista para a então ETFG. Nesse concurso, foi aprovada uma bibliotecária, que assumiu a gestão do acervo da primeira biblioteca da Instituição em Goiânia. Com a aprovação da Lei n.8.433, de 16 de junho de 1992, que dispõe sobre a criação de cargos nas novas unidades de ensino técnico e agrotécnico, incluindo o cargo de bibliotecário-documentalista (BECKER, 2010), a Instituição contratou, por concurso, mais uma bibliotecária, para trabalhar na Uned de Jataí. O objetivo dessa contratação foi responder aos desafios do pensamento educacional e do desenvolvimento econômico da época e, ao mesmo tempo, zelar pela missão patrimonial da biblioteca.

Em 22 de março de 1999, a ETFG transformou-se em Cefet/GO, passando a atuar no ensino superior, com destaque para os cursos de formação

3 A biblioteca da Uned de Jataí, por decisão dos dirigentes da época, manteve o nome já existente, Dante Mosconi, quando da autorização para usar o prédio da Escola Estadual Polivalente Dante Mosconi, onde já existia uma biblioteca, cujas obras passaram a integrar o acervo da Instituição (SOUZA, 2013). Em 2015, com a mudança para um novo prédio, a biblioteca recebeu outro nome mediante a realização de um concurso, no qual venceu a indicação “Veredas da Leitura”.

de tecnólogos e de licenciaturas, bem como para o desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão (IFG, 2011a). A transformação das Escolas Técnicas em Cefets foi oficializada pela Lei n.8.948, de 8 de dezembro de 1994, com a criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, impulsionada pelo Projeto de Modernização Tecnológica.

Na virada do milênio, ante grandes e rápidas transformações nas políticas educacionais, as bibliotecas do Cefet/GO se encontraram em uma encruzilhada e tiveram de buscar uma nova identidade gerencial, pedagógica e tecnológica, a fim de atender às especificidades de cada unidade de ensino. Não era mais possível mantê-las como “caixas”, individualizadas e sacralizadas. Surgiu então a necessidade de pensar em um sistema integrado de bibliotecas, coordenadas institucionalmente, sobretudo com a perspectiva de um grande aumento no número de unidades. Entre o passado e o presente, desvelam-se as mudanças no cenário das bibliotecas, articuladas às políticas educacionais de expansão na possibilidade de se ampliarem na mesma proporção estrutural e gerencial demandada pela missão de prestar serviço público de qualidade.

A “ERA DE OURO” DAS BIBLIOTECAS DO IFG: ANOS 2000–2014

Consideraremos aqui a “era de ouro” das bibliotecas do IFG, seguindo o mesmo raciocínio da simbologia, de que o auge acontece quando estamos no impasse de avançar ou mudar os rumos da história (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1998). Esse momento para as bibliotecas do IFG foi oportunizado na primeira década do século XXI, por meio do Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

A partir de 2003, ainda na fase de Cefet/GO, outros concursos foram realizados para provimento das vagas de bibliotecário-documentalista de modo a suprir o déficit em bibliotecas das unidades existentes. Conforme o então secretário de Educação Profissional e Tecnológica, Eliezer Pacheco, era necessário que as bibliotecas se adequassem à nova estrutura organizacional, com a oferta de cursos de nível médio e superior. “A biblioteca

deixa de ser unicamente escolar e passa a ser também biblioteca universitária” (FRAGA, 2007, p.1). Esse fato revela possíveis desafios para quem coordenava a biblioteca no período, pela precarização dos espaços e pelo aumento da demanda, considerando que os serviços seriam ofertados para um público de diferentes níveis.

O problema foi amenizado com a reforma estrutural da primeira biblioteca da Instituição, sediada em Goiânia, denominada Professor Jorge Félix de Souza, que, antes de sua reinauguração, em 2007, não tinha um espaço apropriado para cumprir a sua função. Segundo Santos (2007), a reinauguração dessa biblioteca teve como objetivo atender às necessidades de informação dos docentes e discentes dos cursos técnicos, tecnológicos e de licenciatura e também dos servidores técnico-administrativos da Instituição.

Em virtude das mudanças na legislação educacional que regia o Cefet/GO, o acervo de suas bibliotecas não poderia mais ser composto somente por livros, jornais, revistas gerais e especializadas, pois deveria incluir as mídias digitais (CDs, DVDs) e eletrônicas. Assim, foram necessários recursos financeiros para a manutenção e a atualização do acervo e da estrutura física, mobiliária e tecnológica.

Em 30 de abril de 2007, completando o ciclo da expansão no período do Cefet/GO, nasceram a Uned Inhumas e, com ela, a Biblioteca Atena. Cresceu, portanto, o número de bibliotecas e de bibliotecários-documentalistas na Instituição (SOUZA, 2013). A partir de então, outros câmpus vão surgindo paulatinamente. Com a Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, foi impulsionada a segunda fase da expansão. A mudança de nomenclatura representou para as bibliotecas um avanço não somente quantitativo, mas também de ordem organizacional, política e administrativa.

No período de 2008 a 2014, foram criados mais onze câmpus com suas respectivas bibliotecas, cada uma com identidade própria e nome escolhido pela comunidade: Itumbiara e Uruaçu (2008); Anápolis, Formosa

e Luziânia (2010); Aparecida de Goiânia e Cidade de Goiás (2012); Goiânia Oeste, Águas Lindas, Senador Canedo e Valparaíso (2014).⁴

A implantação das bibliotecas em cada uma das novas unidades de ensino exige que elas sejam equipadas com recursos humanos, estrutura física, mobiliário e acervo para atender seus usuários. A construção dessas bibliotecas precisa seguir padrões mínimos conforme os princípios da Biblioteconomia e as necessidades básicas do universo acadêmico. Via de regra, as bibliotecas do IFG que fazem parte do Programa de Expansão do governo federal são projetadas para ocupar áreas cuja extensão varia entre 400 m² a 700 m². Além disso, destinam-se a elas recursos financeiros anuais para a aquisição de acervo (bibliográfico e não bibliográfico) de acordo com a demanda dos cursos de cada câmpus. A quantidade de exemplares a ser adquirida é orientada pelo Sistema de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). O quadro de pessoal — número de profissionais e formação — da biblioteca, até então, era definido pelo Colégio de Dirigentes do IFG, com um modelo único de projeção de crescimento para todos os câmpus.

Ao fim do processo de implantação, prevê-se que a biblioteca de cada câmpus tenha dois bibliotecários e quatro auxiliares, à exceção do Câmpus Goiânia, que teria outra orientação em razão do quantitativo de cursos e de discentes. Esse número de profissionais é insuficiente, tendo em vista o volume de serviços a ser cumpridos em ensino, pesquisa e extensão e a especificidade dos cursos ofertados, além da necessidade de manter as bibliotecas em funcionamento de segunda a sexta com horário estendido das 7h às 22h e aos sábados das 7h às 18h, conforme está documentado no Plano de Desenvolvimento Institucional do IFG 2012–2016 (IFG, 2013a). Até que se contemple o número ideal de profissionais para o setor, o trabalho nas bibliotecas será precarizado pela sobrecarga de atividades e responsabilidades. Se o quadro estivesse completo, já seria difícil; não estando, mais grave é a situação.

4 Algumas bibliotecas estão em espaços improvisados, outras em áreas construídas sem a devida observação da dimensão necessária ao seu funcionamento.

A problemática da não constituição de um quadro de pessoal qualificado e suficiente para atuar na biblioteca abriu espaço para o processo de terceirização nos serviços de guarda-volumes. A terceirização, segundo Meireles (2007), é “uma forma de reestruturação administrativa, pela qual uma empresa transfere para outras determinadas atividades produtivas, em regra, não relacionadas diretamente a sua atividade produtiva principal”, buscando garantir sua lucratividade. Essa dimensão, no entanto, não se aplica ao setor público, cujo objetivo principal é prover a sociedade de bens e serviços gratuitos. De acordo com Rebicki (2014, p.1, grifo do autor).

o parágrafo 1º do art. 18 da Lei Complementar 101/2000 (Lei de Responsabilidade fiscal), admite a terceirização no serviço público. Tal dispositivo legal determina que os valores dos contratos de terceirização de mão-de-obra que se referem à substituição de servidores e empregados públicos serão compatibilizados como “outras despesas de pessoal”.

A terceirização é uma alternativa que não resolve o problema. Com a implantação de novas bibliotecas e a reforma e ampliação das já existentes, faz-se necessário um olhar mais significativo para o aumento do número de servidores nas bibliotecas da Instituição, como forma de melhor prestar os serviços aos usuários, evitando a precarização do atendimento.

Da apresentação estrutural e organizacional das bibliotecas do IFG a partir do plano expansionista da Rede Federal em Goiás, observamos um aparente movimento linear em todos os câmpus em relação ao número de servidores em cada biblioteca e à presença do profissional bibliotecário-documentalista. Há uma desproporção entre o número de discentes e de cursos, o tamanho da área dispensada a cada biblioteca e o número de profissionais. A “era de ouro” nas bibliotecas do IFG chama a novos desafios de reconfiguração de seu fazer e de articulação entre os servidores que trabalham nelas. Esse entendimento se deve ao fato de as bibliotecas do IFG apresentarem um diferencial pelo tipo de público a quem se destinam, sobretudo num momento em que o fluxo de informação se intensifica com o uso da rede de computadores e do acervo eletrônico, o que as obriga a agilizar seus serviços, de acordo com um novo papel e um novo lugar na sociedade.

TABELA 1

DIMENSÃO DO NÚMERO DE USUÁRIOS DAS BIBLIOTECAS DO IFG (2009–2012)

Exercício	N. de Câmpus	N. de Usuários	
		1º Semestre	2º Semestre
2009	5	5.941	4.469
2010	8	6.895	5.742
2011	8	8.660	6.588
2012	10	9.931	8.096

Fonte: Adaptado de Souza (2013).

O crescimento do número de usuários com potencial de uso das bibliotecas do IFG acompanhou o processo de expansão da Instituição, com a criação de novos cursos e de novos câmpus. Na Tabela 1, consta o número de discentes matriculados nos cursos de nível médio, de ensino superior e de pós-graduação. Somam-se a eles, além da comunidade externa, os docentes e os técnicos administrativos, que também frequentam as bibliotecas e utilizam os seus serviços. Ressaltamos que o diferencial nos dados estatísticos de um período para outro na Tabela 1 se refere à implantação de cada câmpus em anos diferentes. Nos dois períodos letivos de 2009, por exemplo, não existiam câmpus do IFG nas cidades de Luziânia, Formosa e Anápolis, e somente em 2011 foram construídos os câmpus de Aparecida de Goiânia e da cidade de Goiás. Este último faz parte das estatísticas de usuários da Instituição a partir do segundo semestre de 2011.

O decréscimo de usuários de um semestre para outro no mesmo ano, observado no período em análise, justifica-se pelo sistema de ingresso na Instituição, que é semestral para os cursos superiores e anual para os cursos técnicos de ensino médio e os para cursos de pós-graduação. Esse fator interfere assim no diferencial de número de matrículas como apresentado no relatório emitido pelo Serviço de Informação ao Cidadão do IFG em 2013, em atendimento à pesquisa de mestrado de Souza (2013). Nesse sentido, a data de criação do câmpus e as modalidades de ensino dificultaram o cálculo para equacionar a proporção de usuários por servidor das bibliotecas na tentativa de identificar a exploração da mão de obra.

A expansão em número de bibliotecas e de profissionais bibliotecários no IFG demandou um olhar sistêmico para esse espaço. As primeiras iniciativas nesse sentido partiram dos profissionais bibliotecários, que se tornaram partícipes no processo de criação do gerenciamento integrado das bibliotecas no IFG.

SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS DO IFG

Antes mesmo da mudança de Cefet/GO para IFG e de sua efetiva expansão, os bibliotecários da Instituição se movimentaram por meio de fórum local e nacional para refletir sobre suas práticas em prol do desenvolvimento de um trabalho institucional articulado e politizado. Em 2007, os bibliotecários do antigo Cefet/GO, das unidades de Goiânia e de Jataí, organizaram o III Fórum Nacional dos Bibliotecários dos Cefets, um dos marcos da Instituição para analisar o trabalho realizado nas bibliotecas que, por sua natureza, faziam parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Essa iniciativa trouxe como resultado a articulação para o desenvolvimento de um trabalho em rede, pensado e realizado de acordo com os princípios de uma educação pública de qualidade.

A partir de então, encontros nacionais e locais de bibliotecários foram promovidos para discutir o regimento das bibliotecas na sua pluralidade de ação. Foram debatidas, entre outras questões que entraram em cena no período de 2000 a 2014: a avaliação de um *software* para gerenciamento de acervos; as políticas de desenvolvimento de acervo e processo de aquisição; as condições de trabalho e a criação da gestão integrada de bibliotecas.

Um das soluções propostas pelos bibliotecários que a Reitoria do IFG acatou foi a aprovação do Sistema Integrado de Bibliotecas do IFG (SIB/IFG) pelo Conselho Superior em 26 de março de 2013, por meio da Resolução n.5, que regimentou o SIB/IFG e regulamentou a organização administrativa e funcional das bibliotecas da Instituição. A assinatura desse documento representou a consolidação e o reconhecimento dos serviços propostos no Regulamento das Bibliotecas, somando-se ao que está colocado no PDI 2012–2016.

Consta, no art. 171 da minuta do *Regimento geral do IFG*, que a organização, a estrutura e o funcionamento das bibliotecas do IFG devem ser coordenados por profissional de Biblioteconomia ou da Ciência da Informação, o qual, por sua vez, se subordina à Coordenação de Administração Acadêmica e Apoio ao Ensino, institucionalmente representada no Colégio de Dirigentes pelo diretor-geral de cada câmpus. Com a aprovação do SIB/IFG, as bibliotecas passam a ser representadas, no Colégio de Dirigentes, pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Na nova reconfiguração organizacional das bibliotecas do IFG, os bibliotecários ganharam espaço com a presença de um profissional bibliotecário na pró-reitoria, apresentando as reais necessidades das bibliotecas.

O processo de elaboração do documento para constituição do SIB/IFG considerou também o fato de o bibliotecário-documentalista ter a função de apoio ao ensino com a responsabilidade de realizar “estudos, pesquisas, sistematização e disponibilização de acervo bibliográfico e demais dispositivos multimeios para o desenvolvimento das atividades de estudos e pesquisas” (IFG, 2008, art. 171). Essa função prevê um trabalho sintonizado entre as bibliotecas “irmãs”. Para formalizar a cooperação e a padronização do trabalho desenvolvido nas bibliotecas do IFG, foi constituída, em 2012, uma Comissão de Bibliotecários-Documentalistas, com a incumbência de discutir e elaborar a proposta de implantação do SIB/IFG, na busca de assegurar melhores condições de trabalho (relações humanas, pedagógicas, tecnológicas e estruturais) aos usuários das bibliotecas e aos profissionais que nelas atuam. De acordo com o art. 2º da Resolução n.5/2013, o Sistema Integrado de Bibliotecas do IFG foi instituído “com a finalidade de gerenciar o funcionamento integrado das bibliotecas da Instituição e otimizar a utilização dos recursos informacionais, tecnológicos e humanos, de forma a atender às demandas de ensino, pesquisa e extensão.” (IFG, 2013c, p.1).

A iniciativa dos bibliotecários do IFG de elaborar esse documento demonstrou consciência política sobre a importância de seu trabalho na Instituição, fugindo, assim, do estereótipo de alienação que acompanha

historicamente a atuação dos bibliotecários no Brasil. Os profissionais da informação do IFG sempre mantiveram um posicionamento crítico em relação ao processo de expansão da Rede e aos rumos dados às decisões em relação às bibliotecas da Instituição, pois sabem o que fazem e por que fazem. O conteúdo do documento reforça a preocupação dos profissionais em manter uma unidade técnico-administrativa, tecnológica e pedagógica nas bibliotecas do IFG e está referenciado nas discussões realizadas, desde 2007, pelo Fórum de Bibliotecários da Instituição, pensado para tratar do aumento do número de bibliotecários-documentalistas, da capacitação, atualização e atuação desses profissionais e da construção de documentos que respondam à realidade expansionista (CEFET/GO, 2008; IFG, 2009a; IFG, 2009b).

Além da criação do SIB/IFG, as outras conquistas do Fórum de Bibliotecários, até o momento, foram: aquisição de um *software* único para todas as bibliotecas do IFG; troca de experiência entre os profissionais; requisição de recursos para capacitação e para participação em eventos científicos e contratação de uma bibliotecária-documentalista para a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação do IFG, para atuar com os bibliotecários-documentalistas, tendo a função de analisar, atualizar e redigir documentos, entre os quais está o regulamento do SIB/IFG, assim como para ser responsável pelas ações relativas à administração, coordenação e supervisão das atividades do SIB/IFG, como coordenador-geral das bibliotecas do IFG.

O SIB/IFG, de “olho no futuro”, está sistematizando e elaborando regulamentos e políticas de serviços e procedimentos considerados primordiais para o desempenho das bibliotecas da Instituição. Com esse intuito, foram criados cinco Grupos de Trabalho (GTs): Biblioteca Digital; Divulgação das Bibliotecas do SIB/IFG; Manual de Processamento Técnico; Portal de Periódicos da Capes: Orientação para o Usuário; Política de Desenvolvimento de Coleções.

Na transformação de Cefet/GO para IFG, redimensionando e ampliando o espaço de atuação educacional, as bibliotecas como parte da Instituição também revigoraram sua ação mediadora, unindo-se em um sistema integrado

na busca de articular seu desenvolvimento à política de expansão da Rede em todo o Brasil. Diante desse cenário, o SIB/IFG é desafiado a criar estratégias comunicacionais e administrativas para trabalhar numa conjuntura de quatorze bibliotecas, com uma diversidade de espaço e um número considerável de profissionais, tendo em mente que são, aproximadamente, trinta bibliotecários e sessenta auxiliares de biblioteca.⁵ Com isso, surgem as demandas tecnológicas aplicadas aos serviços prestados pelas bibliotecas, o que seria outro desafio, tanto operacional quanto financeiro, conforme veremos adiante.

TECNOLOGIAS NO PROCESSO DE GERENCIAMENTO DE ACERVO NAS BIBLIOTECAS DO IFG

A informatização da primeira biblioteca do IFG teve início com a automatização do sistema de cadastro de acervo e de consulta e controle de empréstimo, desenvolvido e implantado na década de 1990 por servidores de Tecnologia da Informação do Câmpus Goiânia (SOUZA, 2013). A implantação desse sistema, denominado Sistema de Controle Bibliográfico, representou um avanço no que se refere ao gerenciamento do serviço de circulação. O *software* passou por várias atualizações, em termos tanto tecnológicos quanto funcionais, até chegar à versão atual.

Em 2005, a Direção-Geral do IFG/Câmpus Jataí adquiriu o *software* Aula, com o Módulo Acadêmico, para administrar as atividades de secretaria — cadastro de alunos, notas, entre outras funcionalidades — e também com o Módulo Biblioteca, para gerenciar seu acervo e as rotinas diárias no que concerne ao trabalho biblioteconômico de empréstimos e devoluções do material bibliográfico, além de facilitar a pesquisa de títulos por diversos modos de busca (título, assunto, autor e coleção).

No Câmpus Uruaçu, a unidade informacional teve, em sua trajetória, uma característica peculiar: a utilização do Gnuteca, um sistema livre de

5 Está prevista a implantação de um câmpus em Novo Gama, com a construção de uma biblioteca.

gerenciamento de bibliotecas, e o apoio às bibliotecas dos seguintes câmpus: Itumbiara, Luziânia, Anápolis, Formosa, Aparecida de Goiânia e Cidade de Goiás. A escolha que levou ao Gnuteca envolveu uma série de fatores, entre os quais estão os recursos que o *software* disponibiliza, como os serviços *online* de catálogo, renovação e reservas de materiais. Com esse *software*, foi possível trabalhar com a automação de todos os processos da biblioteca, em um sistema desenvolvido de acordo com as normas biblioteconômicas (WEISHEIMER, [2010]). As atividades de catalogação e classificação, desde então, foram realizadas em rede, favorecendo a eficiência e a rapidez na inserção dos dados. Além disso, foi criado um grupo de discussão no sistema Gnuteca, em que os bibliotecários integrantes podiam relatar dificuldades na utilização do *software*, bem como sugerir melhorias.

Com o aumento do número de unidades e a criação do SIB, ficou inviável utilizar diversos sistemas de gerenciamento do acervo na mesma Instituição, o que, além de impossibilitar o trabalho em rede, poderia demonstrar amadorismo por parte da administração. No final de 2012, esteve em curso a tomada de decisão das coordenações de biblioteca e da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação sobre a escolha de um *software* único para automatização das bibliotecas do IFG como forma de padronizar o serviço de gerenciamento de acervo (cadastro, empréstimo, devolução e consulta). Com a aquisição do *software* Sophia em 2014 (por meio de licitação) e sua utilização para gerenciamento das bibliotecas, vislumbra-se:

- criar a rede de bibliotecas do IFG por meio do SIB;
- agilizar a recuperação da informação;
- atualizar o processamento técnico do acervo;
- disponibilizar consulta, empréstimo e reserva do acervo pela internet;
- possibilitar a integração das informações e serviços entre as bibliotecas do SIB/IFG e delas com outras bibliotecas do Brasil;
- agilizar a emissão de relatórios, listagens e estatísticas;

- aprimorar o controle de circulação do acervo;
- melhorar a distribuição e a realização das atividades biblioteconômicas e administrativas a serem executadas nas bibliotecas do SIB/IFG.

Na biblioteca do Câmpus Goiânia, há outro recurso tecnológico em implantação, que deverá entrar em funcionamento no segundo semestre de 2015: o sistema de autoatendimento. Esse sistema agiliza significativamente o processo de empréstimo de livro, dando autonomia ao usuário na retirada dos itens, sem a necessidade da ajuda de um funcionário, além de processar com segurança livros, revistas, vídeos, CDs e DVDs e fornecer monitoramento e diagnóstico remoto por meio da internet. O uso da tecnologia nesse serviço, apesar de trazer facilidades, configura um processo de exclusão da mão de obra, por levar à substituição do ser humano pela máquina, o que ocasiona desemprego (ANTUNES, 2011) e até mesmo a alienação do trabalhador.

O aparecimento das novas tecnologias de informação possibilitou a organização, a disponibilização e a utilização de recursos digitais, favorecendo o aprimoramento e a agilização do processo de transferência de informação. Novos tipos de bibliotecas se estabelecem para complementar e enriquecer os recursos informacionais das bibliotecas tradicionais, com soluções inovadoras para a produção e a difusão científica, alterando as formas de trabalho de autores e bibliotecários, ou seja, de produtores e intermediadores do conhecimento (SILVA; SÁ; FURTADO, [2004]).

Surge então a biblioteca digital, para ampliar o acesso à informação por meio da internet e, conseqüentemente, para facilitar a elaboração de novas formas de produção e apresentação do conhecimento, estimulando o desenvolvimento de uma cultura digital. Como exemplo de biblioteca digital, temos o repositório institucional, que é um ambiente virtual destinado, segundo Sayão et al. (2009, p.9), “a guardar, preservar e garantir livre acesso, via internet, à produção científica no âmbito de uma dada instituição”. Os repositórios podem ser temáticos, focados em determinado domínio do conhecimento, e institucionais, destinados à produção de uma instituição específica.

No IFG, iniciou-se em 2013 a elaboração de um projeto de repositório institucional sob a coordenação da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, no qual será divulgada a produção acadêmica de seus servidores e discentes. Essa biblioteca digital seguirá os ditames da lei autoral vigente (Lei n.9.610/1998), respeitando todos os direitos dela decorrentes.

Diante de todas essas mudanças, as bibliotecas do IFG estão sendo convidadas a reconfigurar sua atuação e suas relações de trabalho.

A RECONFIGURAÇÃO DO IFG E SUA MATERIALIZAÇÃO NOS SERVIÇOS DAS BIBLIOTECAS

Em 2014, o IFG possuía quatorze câmpus com as suas respectivas bibliotecas, assim distribuídos: Águas Lindas, Anápolis, Aparecida de Goiânia, Cidade de Goiás, Formosa, Goiânia, Goiânia Oeste, Inhumas, Itumbiara, Jataí, Luziânia, Senador Canedo, Valparaíso e Uruaçu. Essa composição de bibliotecas atende à Lei n.12.244/2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino no país, em cujo art. 1º está dito que “as instituições de ensino públicas e privadas de todos os sistemas de ensino do país contarão com bibliotecas” (BRASIL, 2010). No entanto, ainda falta um olhar igualitário entre os espaços criados, pois as áreas físicas das bibliotecas do IFG diferem de umas para outras, mesmo possuindo objetivo comum: oferecer informação de forma precisa a todos os seus usuários. O Regimento do SIB/IFG prevê, nesse sentido, a disponibilização de salão para leitura, sala de informática e cabines para estudos individuais, além de outros serviços, como forma de propiciar meios para o acesso à informação.⁶

⁶ Serviços oferecidos pelas bibliotecas do IFG aos seus usuários de acordo com o relatório de gestão 2014 (IFG, 2015): empréstimo domiciliar; elaboração de ficha catalográfica; empréstimo entre bibliotecas; levantamento bibliográfico; normalização de trabalhos acadêmicos; orientação ao uso do Portal de Periódicos da Capes; reserva de livros; treinamento de usuários; catálogo impresso e *online*; divulgação de produtos informacionais e novas aquisições; acesso gratuito à internet com fins de informação, estudo e pesquisa.

É fundamental que, além de intermediar o acesso à informação, os profissionais de biblioteca desenvolvam ações culturais e educativas com o objetivo de incentivar o hábito da leitura, dinamizar os serviços e tornar a biblioteca um espaço agradável, integrado à comunidade. Cabral (1998, p.40) diz que a “ação cultural se realiza dentro dos princípios da prática da arte, de caráter libertário e questionador, que não se restringe a trabalhar com o já estabelecido mas, ao contrário, procura incessantemente o ‘vir-a-ser’”. Para tanto, os profissionais que atuam nas bibliotecas do IFG são convidados constantemente ao aperfeiçoamento pelos documentos oficiais que regem a educação profissional.

Diversos projetos culturais foram desenvolvidos nas bibliotecas do IFG no ano de 2014, tais como: Semana do Livro e da Biblioteca; Sarau Literário; exposições com temas diversos. Outros projetos também realizados foram considerados relevantes para o aprimoramento dos usuários das bibliotecas do IFG:

- o concurso para a escolha do nome para a biblioteca do Câmpus Jataí;
- a ação social “Quite seu débito com alimentos não perecíveis” na biblioteca do Câmpus Itumbiara;
- visitas técnicas às bibliotecas por meio do projeto Conhecendo o IFG;

O IFG disponibiliza em suas bibliotecas o acesso gratuito à internet com fins de informação, estudo ou pesquisa. O uso da internet sem fio é uma realidade em alguns câmpus do IFG, mas, em razão de fatores estruturais e tecnológicos, cerca de 40% dos usuários das bibliotecas não dispõem desse serviço (IFG, 2013b), um porcentual relativamente alto em uma instituição tecnológica.

Como forma de ampliar a obtenção da informação, é facultado a toda a comunidade acadêmica do IFG o acesso ao Portal de Periódicos da Capes, uma das maiores bibliotecas virtuais do mundo. Em 2014, os usuários das bibliotecas pertencentes ao SIB/IFG (alunos e servidores) tiveram à sua disposição 172 diferentes bases de dados, em diversas áreas do

conhecimento, pelo endereço eletrônico: <http://www-periodicos-capes.gov.br>. Atualmente é possível o acesso remoto por meio da Comunidade Acadêmica Confederada (CAFe).⁷ Outro recurso informacional disponível virtualmente pelo site do IFG aos usuários das bibliotecas é o acesso à Coleção da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) pela rede de computadores. A coleção é constituída por mais de 11 mil normas técnicas de documentação e regulamentação.

O parágrafo único do art. 2º da Lei n.12.244/2010 afirma:

será obrigatório um acervo de livros na biblioteca de, no mínimo, um título para cada aluno matriculado, cabendo ao respectivo sistema de ensino determinar a ampliação deste acervo conforme sua realidade, bem como divulgar orientações de guarda, preservação, organização e funcionamento das bibliotecas escolares. (BRASIL, 2010).

Em conformidade com essa lei, o sistema de aquisição do acervo no IFG é realizado por compra compartilhada, com o objetivo de reduzir o preço final de bens e serviços, possibilitando maior economia, bem como de diminuir o número de processos com o mesmo objeto, resultando na melhoria do controle administrativo (IFG, 2012).

Todo o processo de seleção do acervo atende às necessidades informacionais do usuário representadas nas ementas dos cursos, seguindo as políticas de desenvolvimento de coleções, sobretudo pelo fato de o IFG possuir cursos de graduação, já que a avaliação do MEC considera, entre outros fatores, a qualidade e a quantidade das fontes informacionais disponibilizadas para os alunos. Os componentes do acervo devem refletir as características da biblioteca, o que conseqüentemente influenciará no tipo de usuário que buscará a unidade de informação.

⁷ É uma federação de identidade que reúne instituições brasileiras de ensino e pesquisa. Por meio dessa comunidade, um usuário mantém todas as suas informações na instituição de origem, mas pode acessar serviços oferecidos pelas outras instituições que participam da federação. Esse recurso possibilita que cada usuário tenha uma conta única em sua instituição de origem, válida para todos os serviços oferecidos à federação, o que elimina múltiplas senhas de acesso e processos de cadastramento.

De acordo com Vergueiro (1989 apud FIQUENE; DAMASCENO, 2012), “a política de seleção de materiais para o acervo de uma biblioteca contribui para que essas unidades de informação ganhem reconhecimento”, já que é mediante o acesso a esse acervo que os usuários poderão suprir suas necessidades informacionais. No final de 2014, o acervo geral das bibliotecas do IFG contava com 48.446 títulos e 118.779 exemplares, resultado das políticas de governo e do trabalho dos profissionais da biblioteconomia, que disponibilizam aos frequentadores das bibliotecas do IFG as diversas obras adquiridas para atender às demandas educacionais (IFG, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um universo de reconfiguração social, econômica e política, as bibliotecas do IFG veem-se em constante metamorfose por meio da gestão de pessoas e de recursos financeiros e tecnológicos, para que possam cumprir o seu papel social e educacional de disseminadoras da informação, otimizando de forma sistemática seus serviços. O projeto expansionista da Rede Federal atingiu os espaços das bibliotecas ao sinalizar a possibilidade de os usuários terem condições mais adequadas para a recuperação da informação com o intuito de colaborar no processo educativo e emancipador em que estão inseridos. Isso tem custado aos trabalhadores em educação um esforço a mais no sentido de assumir a posição de autores na expansão da Rede Federal.

Pelas experiências relatadas, o SIB/IFG tem muitos desafios pela frente, tais como: a modernização tecnológica dos serviços, a integração do sistema de bibliotecas e o desenvolvimento de práticas educativas que levem os frequentadores das bibliotecas a ir além das prateleiras. Vale lembrar que o IFG é uma instituição pública e gratuita cuja missão é oferecer serviços de qualidade para um público bastante complexo que busca ensino, pesquisa e extensão. As bibliotecas do IFG são, em seu âmbito de atuação, partícipes da construção de conhecimento para a vida, independentemente de onde estejam e de quando foram implantadas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 15.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BECKER, Caroline da Rosa Ferreira. *Gestão de bibliotecas escolares com foco nas quatro funções gerenciais: estudo de caso nas bibliotecas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense*. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Centro de Ciência da Educação, UFSC, 2010.

BERNARDINO, Maria Cleide Rodrigues; SUAIDEN, Emir José; CUEVAS-CERVERÓ, Aurora. A biblioteca pública e sua função educativa na sociedade da informação. *RACIn*, João Pessoa, v.1, n.2, p.5–20, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://racin.arquivologiauepb.com.br/edicoes/v1_n2/racin_v1_n2_artigo01.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2014

BRASIL. Decreto n.91.628, de 5 de setembro de 1985. Institui Comitê para coordenação das diretrizes referentes ao aprimoramento da educação técnica. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 6 set. 1985. Seção 1, p.13145.

_____. Lei n.8.433, de 16 de junho de 1992. Dispõe sobre a criação de cargos nas novas Unidades de Ensino Técnico e Agrotécnico. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 jun. 1992. Seção 1, p.7657.

_____. Lei n.8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 dez. 1994. Seção 1, p.18882.

_____. Lei n.9.610, de 19 de fevereiro de 1998. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 fev. 1998. Seção 1, p.3.

_____. Lei n.12.244, de 24 de maio de 2010. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino no país. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 maio 2010. Seção 1, p.3.

CABRAL, Ana Maria Rezende. *Ação cultural*: possibilidades de atuação do bibliotecário. Belo Horizonte, 1998. Disponível em: <<http://gebe.eci.ufmg.br/downloads/106.pdf>>. Acesso em: 3 set. 2013.

CAFE (COMUNIDADE ACADÊMICA FEDERADA). Disponível em: <<http://portal.rnp.br/web/servicos/cafes>>. Acesso em: 3 set. 2013.

CARVALHO, Dóris de Queiroz. . *Bibliotecas de escolas técnicas industriais*: manual de organização e funcionamento. Brasília: MEC, 1970.

_____. *Bibliotecas escolares*: manual de organização e funcionamento. Brasília: MEC, 1972.

CEFET/GO. Biblioteca Uned Inhumas. *Ata de reunião do I Encontro de Bibliotecários do Cefet/GO*, realizada no dia 2 de abril de 2008. 1 f.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos*. 12.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

IFLA (FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE ASSOCIAÇÕES E INSTITUIÇÕES BIBLIOTECÁRIAS). *Declaração sobre as bibliotecas e a liberdade intelectual*. 1999. Disponível em: <http://archive.ifla.org/faife/policy/iflastat/iflastat_pt.htm>. Acesso em: 22 abr. 2014.

FIQUENE, Amanda Conceição; DAMASCENO, Fernanda Silva. *Política de formação e desenvolvimento de acervo da biblioteca da Faculdade Unidade de Campinas (FACUNICAMPS)*. Campinas, 2012. Disponível em: <<http://rabci.org/rabci/sites/default/files/Politica%20de%20forma%C3%A7%C3%A3o%20e%20desenvolvimento%20de%20acervo.pdf>>. Acesso: 6 set. 2013.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio*: o minidicionário da língua portuguesa. 7.ed. Curitiba: Positivo, 2009.

FÓRUM NACIONAL DE BIBLIOTECÁRIOS DOS CEFETS, 3., 2007, Goiânia. *Relatório...* Goiânia: Cefet/GO, 2007.

FRAGA, Marco Aurélio. *Novas instalações da biblioteca do Cefet Goiás*. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=7823catid=209&Itemid=86>. Acesso em: 3 set. 2012.

GÓMEZ-HERNÁNDEZ, Jose Antonio. La función educativa de bibliotecas y bibliotecarios en el contexto de las tecnologías participativas de la web social. *Ponto de Acesso*, Salvador, v.2, n.1, p.51–71, jun./jul. 2008. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaici/article/view/2666/1882>>. Acesso em: 22 abr. 2014.

IFG. *Regimento geral*. Goiânia, 2008. Disponível em: <<http://www.ifg.edu.br>>. Acesso em: 20 abr. 2013.

_____. *Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica* [Folder Institucional]. Brasília: PDE, 2011a.

_____. *Pibid/IFG e os desafios da formação de professores no Brasil contemporâneo*. Goiânia: IFG, 2011b. Projeto Pibid financiado pela Capes coordenado por Flomar Ambrosina Oliveira Chagas.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2012–2016*. Goiânia, 2013a. Disponível em: <<http://ifg.edu.br/images/arquivos/2014/pdi.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2014.

_____. *Relatório geral: bibliotecas IFG 2012*. Goiânia, 2013b.

_____. *Resolução n.5, de 26 de março de 2013*. Institui o Sistema Integrado de Bibliotecas do Instituto Federal de Goiás (SIB/IFG). Goiânia, 2013c. Disponível em: <<http://www.ifg.edu.br/images/arquivos/2013/resolucao%205.pdf>>. Acesso em: 19 maio 2015.

_____. *Relatório geral: bibliotecas IFG 2014*. Goiânia, 2015.

_____. Biblioteca Câmpus Jataí. *Ata de reunião do II Encontro de Bibliotecários do IFG, realizada no dia 2 de junho de 2009*. Jataí, 2009a. 1 f.

_____. Biblioteca Câmpus Goiânia. *Ata de reunião do III Encontro de Bibliotecários do IFG, realizada no dia 2 de dezembro de 2009*. Jataí, 2009b. 1 f.

_____. Biblioteca Câmpus Goiânia. *Ata de reunião do IV Encontro de Bibliotecários do IFG, realizada no dia 3 de maio de 2010*. Goiânia, 2010. 2 f.

_____. Pró-Reitoria de Administração. *Memorando circular n.24/PROAD/IFG/2012*. Goiânia: IFG, 2012. 8 f. Não publicado.

_____. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. *Memorando circular n.004/2014/PROPPG/IFG*. Goiânia: IFG, 2014. 2 f. Não publicado.

MARTINS, Wilson. *A palavra escrita: história do livro da imprensa e da biblioteca*. 3.ed. São Paulo: Ática, 2001.

MEIRELES, Livia Maria Silva. *Terceirização*. 2007. Disponível em <<http://www.webartigos.com/artigos/terceirizacao/1743/>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

MILANESI, Luis. *O que é biblioteca*. 10.ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.

ORTEGA Y GASSET, José. *Missão do bibliotecário*. Brasília: Briquet de Lemos, 2006.

REBICKI, Rafael Antonio. *A terceirização pela administração pública: a nova súmula 331 do TST*. 2014. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=10873>. Acesso em: 15 abr. 2014

SANTOS, Andréa Pereira dos. Biblioteca Professor Jorge Félix de Souza: Cefet/GO e sua nova estruturação física e organizacional: relato de experiência. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 22., Brasília, 2007. *Anais...* Brasília: CBBB, 2007. CD-ROM.

SAYÃO, Luis et al. (Org.). *Implantação e gestão de repositórios institucionais: políticas, memória, livre acesso e preservação*. Salvador: EDUFBA, 2009. 365 f.

SILVA, Divina Aparecida da. *Auxiliar de biblioteca: técnicas e práticas para a formação profissional*. 6.ed. Brasília: Thesaurus, 2009.

SILVA, Neusa; SÁ, Nysia O.; FURTADO, Sandra R.S. *Bibliotecas digitais: do conceito às práticas*. [2004] Disponível em: <<http://www.miniweb.com.br/biblioteca/Artigos/libdigi.unicamp.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2013.

SOUZA, Maria Aparecida Rodrigues de. *A/O bibliotecária (o)-documentalista ante as novas tecnologias e a flexibilização do trabalho no IFG: 2009–2012*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC/GO, Goiânia, 2013.

VARELA, Aida. *Informação e construção da cidadania*. Brasília: Thesaurus, 2007.

WEISHEIMER, Sandro Roberto. *Manual do usuário do Gnuteca*. [2010]. Disponível em: <oss4lib.sourceforge.net/projects/gnuteca/manual_gnuteca.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2013.

OS AUTORES

ALISSON DE SOUSA BELTHODO SANTOS

Especialista em Biblioteconomia pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá (2009). É, desde 2008, bibliotecário-documentalista e coordenador da Biblioteca Jorge Félix de Souza no Câmpus Goiânia do IFG. E-mail: alisson.santos@ifg.edu.br.

DANIELLA DE SOUZA BEZERRA

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2012), mestra em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (2007), especialista em Docência no Ensino de Língua e Literatura (2006) e graduada em Letras-Português/Inglês (2004) pela Universidade Estadual de Goiás. É, desde 2008, professora do IFG. É de sua autoria o livro *Ensino médio (des)integrado: história, fundamentos, políticas e planejamento curricular*. Tem experiência e interesse (na interface entre) (n)as áreas de Educação, Linguística Aplicada, Ensino de Línguas e Ensino de Ciências e Matemática. E-mail: daniella.bezerra@ifg.edu.br.

DIRCEU LUIZ HERMANN

Especialista em Direito Processual Civil (1999) e graduado em Filosofia pela Escola Superior de Estudos Sociais de Brusque (1997). É, desde 2014, professor de Filosofia do IFG/Câmpus Águas Lindas, com passagem pelo Câmpus Luziânia entre 2011 e 2014. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia e Sociologia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: teorias pedagógicas, ética, políticas públicas educacionais, educação tecnológica. E-mail: dirceu.hermann@ifg.edu.br.

FLÁVIA PEREIRA MACHADO

Mestra em História pela Universidade Federal de Goiás (2006) e graduada em História pela Universidade Estadual de Goiás (2003). Atualmente é professora do IFG/Câmpus Goiânia. Suas produções acadêmicas tem ênfase em História Social e Cultural, principalmente nos temas: movimentos sociais, representações, identidades culturais. E-mail: flavia.machado@ifg.edu.br.

GRAZIELLE PEREIRA DA SILVA

Especialista em Docência em Educação Superior pelo Instituto de Educação Superior de Brasília (2013) e bacharela em Biblioteconomia pela Universidade de Brasília (2007). É, desde 2013, bibliotecária-documentalista no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, tendo ocupado o mesmo cargo no IFG nos anos de 2012 e 2013.

LANA CRISTINA DIAS OLIVEIRA

Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura (2014), bacharela em Biblioteconomia pela Universidade Federal de Goiás (2010) e tecnóloga em Hotelaria pelo IFG (2010). É, desde 2013, bibliotecária-documentalista no IFG/Câmpus Goiânia. E-mail: lane.oliveira@ifg.edu.br

LUCIENE LIMA DE ASSIS PIRES

Doutora em Educação (2005), mestra em Educação Escolar Brasileira (1997) e licenciada e bacharela em Ciências Sociais (1981) pela Universidade Federal de Goiás. É professora no IFG/Câmpus Jataí, atuando da educação básica à pós-graduação. É coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática e desenvolve pesquisas na linha de políticas educacionais com ênfase na Formação de Professores. E-mail: luciene.pires@ifg.edu.br.

LUZIA MATOS MOTA

Doutora em Difusão do Conhecimento pelo Programa Multi-Institucional e Multidisciplinar da Universidade Federal da Bahia (2013), com estágio doutoral no Departamento de Política Científica e Tecnológica da Universidade Estadual de Campinas, mestra em Ensino de Ciências Naturais e Matemática pela Universidade Federal de Santa Catarina (2000) e licenciada em Física pela Universidade Federal da Bahia (1994). É, desde 1994, professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – Câmpus Salvador. É vice-líder do Grupo de Pesquisa em Educação Científica e Tecnológica.

MARIA APARECIDA ANDRADE DE OLIVEIRA TSU

Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Estadual de Goiás (2002), MBA em Gestão Empresarial pela Fundação Getúlio Vargas (2002) e bacharela em Biblioteconomia pela Universidade Federal de Goiás (1991). É, desde 2010, bibliotecária-documentalista e, desde 2012, coordenadora-geral de bibliotecas do IFG. Atua no projeto de pesquisa “A trajetória da transferência da capital da Cidade de Goiás para Goiânia”. E-mail: maria.tsu@ifg.edu.br.

MARIA APARECIDA RODRIGUES DE SOUZA

Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2013) e bacharela em Biblioteconomia pela Universidade Federal de Goiás (1995). É, desde 2008, bibliotecária-documentalista no IFG/Câmpus Inhumas. Participa do Núcleo de Estudos e Pesquisa Interdisciplinares do IFG como pesquisadora desde 2009. E-mail: maria.souza@ifg.edu.br.

MONICA GRAZIELLA DE PAOLIS BARTHOLO

Mestra em Educação pela Universidade de Brasília (2011), especialista em Informática na Educação pela Faculdade de Administração e Informática (2000) e em Didática Geral pela Universidade do Sagrado Coração (1998), e graduada em Economia Doméstica pela Universidade Federal de Viçosa (1984). É, desde 2004, professora do IFG/Câmpus Goiânia. E-mail: monica.bartholo@ifg.edu.br.

NATALIA DE PAULA SANTOS

Especialista em Gestão Pública pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura (2012) e graduada em Tecnologia em Gestão de Turismo pelo IFG (2011). É, desde 2010, servidora técnico-administrativa do IFG/Câmpus Goiânia. Integra o Núcleo de Estudos sobre Trabalho, Educação e Formação Humana. E-mail: natalia.santos@ifg.edu.br.

ODETE JACOMINI DA SILVA

Especialista em Gestão Pública (2008) e bacharela em Biblioteconomia (2004) pela Universidade Federal de Goiás. É, desde 2008, bibliotecária-documentalista do IFG/ Câmpus Uruaçu. E-mail: odete.silva@ifg.edu.br.

PAULO HENRIQUE DE SOUZA

Doutor em Física Aplicada (1998) e mestre em Física Básica (1992) pelo Instituto de Física da Universidade de São Paulo de São Carlos, e bacharel em Física pela Universidade Federal de Goiás (1989). É, desde 1995, professor do IFG/Câmpus Jataí. E-mail: paulo.souza@ifg.edu.br.

REINALDO DE LIMA REIS JÚNIOR

Mestre em Ciências Sociais (2008) e graduado em História (2005) pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2005). É, desde 2012, professor de História do IFG/Câmpus Luziânia. É autor dos livros *Cidade, trabalho e memória: os trabalhadores da construção de Brasília (1956–1960)* e *Sessenta anos de história: organização e trajetória do movimento sindical operário de Santa Catarina (1952–2012)*. E-mail: reinaldo.reis@ifg.edu.br.

RICARDO VIDAL GOLOVATY

Doutor (2010) e mestre (2005) em História Social pela Universidade Federal de Uberlândia e bacharel em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2002). É, desde 2013, professor do IFG/Câmpus Goiânia, com passagem pelo Câmpus Luziânia entre 2010 e 2013. Integra o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Sociologia, Educação e Sociedade do IFG. E-mail: ricardo.golovaty@ifg.edu.br.

ROSY CRISTINA OLIVEIRA BARBOSA

Bacharela em Biblioteconomia pela Universidade Federal de Goiás (2006). Atuou como bibliotecária-coordenadora da Unidade Universitária de Porangatu da Universidade Estadual de Goiás (2007-2013) e como bibliotecária-coordenadora do Centro Superior de Educação do Norte Goiano (2011-2013). É, desde 2013, bibliotecária-documentalista do IFG/Câmpus Jataí. E-mail: rosy.barbosa@ifg.edu.br.

RUBERLEY RODRIGUES DE SOUZA

Doutor (1998) e mestre (1992) em Física pela Universidade de São Paulo – Câmpus São Carlos e bacharel (1989) e licenciado (2003) em Física pela Universidade Federal de Goiás. Realizou estágio de pós-doutorado em Educação para Ciências na Universidade Estadual Paulista – Câmpus Bauru (2008-2009). É, desde 1995, professor do IFG/Câmpus Jataí. Atualmente, exerce a função de pró-reitor de Pesquisa e Pós-Graduação dessa instituição. E-mail: ruberley.souza@ifg.edu.br.

SHIRLEY CARMEM DA SILVA

Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2003), especialista em Museologia (2001) e graduada em Pedagogia (1995) pela Universidade Federal de Goiás. É, desde 2006, servidora técnico-administrativa do IFG/Câmpus Inhumas. E-mail: shirley.silva@ifg.edu.br.

STEFAN FORNOS KLEIN

Doutor (2011) e mestre (2006) em Sociologia pela Universidade de São Paulo, graduado em Ciências Sociais também por essa universidade (2003) e graduado em Ciências Econômicas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2004). É, desde 2012, professor do Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília. Foi professor do IFG no período de 2010 a 2012. Integra o Núcleo de Estudos e Pesquisas – Trabalho, Educação, Cultura e Ciência e Direito, Sociedade Mundial e Constitucionalismo.

THALES ANTONY DE ASSIS SANTOS

Licenciado em Ciências Biológicas pelo IFG/Câmpus Formosa (2015). Desenvolveu pesquisa de Iniciação Científica em 2011–2012 nessa instituição. É professor no Colégio Estadual Hugo Lôbo e na Escola Municipal Izáira Machado de Freitas Camargo, ambos localizados em Formosa/GO.

THALITA FRANCO DOS SANTOS DUTRA

Mestra em Ciência da Informação pela Universidade de Brasília (2011) e graduada em Biblioteconomia pela Universidade Federal de Goiás (2005). É, desde 2011, bibliotecária-documentalista do IFG/Câmpus Aparecida de Goiânia e, desde 2013, professora-pesquisadora da Escola Técnica Aberta do Brasil nessa mesma instituição. E-mail: thalita.santos@ifg.edu.br.

WALMIR BARBOSA

Doutor em História (2012), mestre em História das Sociedades Agrárias (1997) e licenciado em História (1985) pela Universidade Federal de Goiás. Atua como professor do IFG/Câmpus Goiânia. Lidera o Núcleo de Estudos sobre Trabalho, Educação e Formação Humana e coordena o projeto de pesquisa “Padrão de reprodução do capital e educação profissional e tecnológica no Brasil: a trajetória do IFG nos anos 1990 e 2000”. É coautor de livros como *A História da História* (2002), *Estado e poder político: da afirmação da hegemonia burguesa à defesa da revolução social* (2004), e *Estado e poder político: do pragmatismo político à ideia de contrato social* (2005), publicados pela Editora PUC/GO. Suas produções acadêmicas atuais têm como foco o capitalismo no século xx. E-mail: walmir.barbosa@ifg.edu.br.

WILMA JOAQUIM DA SILVA

Especialista em Educação Infantil pela Universidade Salgado de Oliveira (2002) e bacharela em Biblioteconomia pela Universidade Federal de Goiás (2000). É, desde 2004, bibliotecária-documentalista e coordenadora da Biblioteca Dante Mosconi do IFG/Câmpus Jataí. E-mail: wilma.silva@ifg.edu.br.

CRÉDITOS

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS

REITOR

Jerônimo Rodrigues da Silva

PRÓ-REITOR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Ruberley Rodrigues de Souza

COORDENADORA DA EDITORA

Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz

CONSELHO EDITORIAL

Claudia Azevedo Pereira

Erika Regina Leal de Freitas

Liberato Silva dos Santos

Luciene Lima de Assis Pires

Luiz Marcos Dezaneti

Marina Kanthack Paccini Razzé

Murilo Ferreira Paranhos

Ruberley Rodrigues de Souza

Simone Silva Machado

Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz

PROJETO GRÁFICO, DIAGRAMAÇÃO, ILUSTRAÇÃO E CAPA

Pedro Henrique Pereira de Carvalho

REVISÃO

Gustavo Lopes Silva

Kepler Benchimol Ferreira

Mabel Pettersen Prudente

Olliver Robson Mariano Rosa

Paulo Henrique do Espírito Santo Nestor

Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz

Impresso em Curitiba, em junho de 2016,
por Impressoart Gráfica e Editora Ltda. para a
Editora IFG.

Formato 160 x 230 mm

Tipografia Myriad Pro Light 16/20 (títulos)
Minion Pro 10/16 (texto)

Papel Pólen 80g/m² (miolo)
Cartão Supremo 300g/m² (capa)

Tiragem 500 exemplares.

CONSELHO CIENTÍFICO

Adelino Cândido Pimenta (IFG)

Albertina Vicentini Assumpção (PUC/GO)

Alice Maria de Araújo Ferreira (UNB)

André Luiz Silva Pereira (IFG)

Angel José Vieira Blanco (IFG)

Antônio Borges Júnior (IFG)

Camila Silveira de Melo (IFG)

Cândido Vieira Borges Júnior (UFG)

Carlos Leão (PUC/GO)

Celso José de Moura (UFG)

Clarinda Aparecida da Silva (IFG)

Cláudia Azevedo Pereira (IFG)

Dilamar Candida Martins (UFG)

Douglas Queiroz Santos (UFU)

Gláucia Maria Cavasin (UFG)

Jullyana Borges de Freitas (IFG)

Jussanã Milograna (IFG)

Kellen Christina Malheiros Borges (IFG)

Kenia Alves Pereira Lacerda (IFG)

Liana de Lucca Jardim Borges (IFG)

Lídia Lobato Leal (IFG)

Lillian Pascoa Alves (IFG)

Manoel Napoleão Alves de Oliveira (IFG)

Marcelo Costa de Paula (IFG)

Marcelo Firmino de Oliveira (USP)

Maria Sebastiana Silva (UFG)

Marshal Gaioso Pinto (IFG)

Marta Roverly de Souza (UFG)

Mathias Roberto Loch (UEL)

Maurício José Nardini (MP/GO)

Pabline Rafaella Mello Bueno (IFG)

Paulo César da Silva Júnior (IFG)

Paulo Henrique do Espírito Santo Nestor (IFG)

Paulo Rosa da Mota (IFG)

Rachel Benta Messias Bastos (IFG)

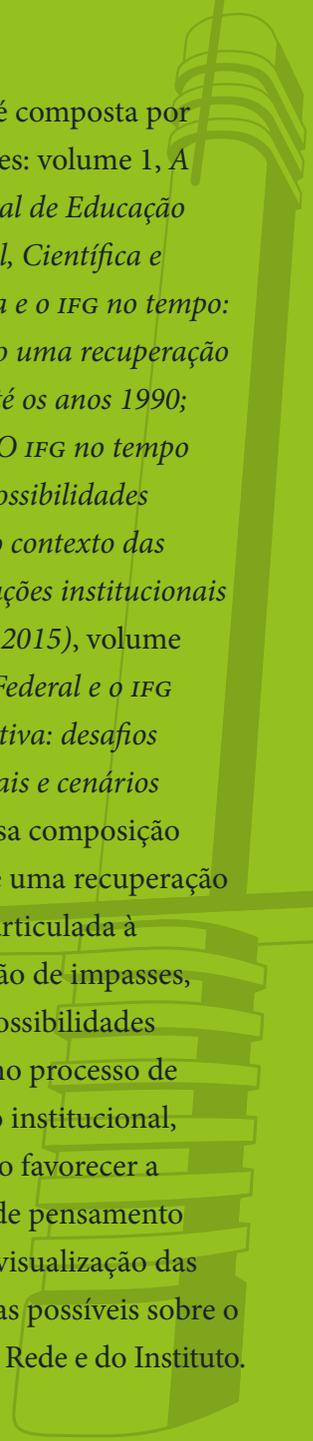
Ronney Fernandes Chagas (IFG)

Rosana Gonçalves Barros (IFG)

Simone Souza Ramalho (IFG)

Waldir Pereira Modotti (UNESP)

Walmir Barbosa (IFG)



A coleção é composta por três volumes: volume 1, *A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e o IFG no tempo: conduzindo uma recuperação histórica até os anos 1990*; volume 2, *O IFG no tempo presente: possibilidades e limites no contexto das reconfigurações institucionais (de 1990 a 2015)*, volume 3, *A Rede Federal e o IFG em perspectiva: desafios institucionais e cenários futuros*. Essa composição desenvolve uma recuperação histórica, articulada à identificação de impasses, limites e possibilidades presentes no processo de construção institucional, objetivando favorecer a formação de pensamento crítico e a visualização das perspectivas possíveis sobre o vir a ser da Rede e do Instituto.

A coleção *Instituto Federal de Goiás: história, reconfigurações e perspectivas* oferece aos leitores um conjunto de textos que proporcionam olhares críticos sobre a constituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e sobre a trajetória do Instituto.

O segundo volume da coleção, *O IFG no tempo presente: possibilidades e limites no contexto das reconfigurações institucionais (de 1990 a 2015)*, busca a apreensão de processos, dinâmicas e contradições, gerais e particulares, que se fizeram presentes na reorganização da atual Rede Federal e de suas instituições, sobretudo do IFG, no período histórico entre 1990 e 2015.

Este volume problematiza realidades e proporciona parâmetros para a atuação da Rede Federal, inserindo-se em um universo de preocupações político-acadêmicas mediante uma reflexão ampla sobre as circunstâncias que envolvem as comunidades interna e externa e sobre a conformação das políticas e dos planejamentos institucionais. Os textos que integram este livro, em uma leitura de uns em relação aos outros, expõem aos leitores essas preocupações.