

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS

HISTÓRIA, RECONFIGURAÇÕES E **PERSPECTIVAS**

Walmir Barbosa
Ruberley Rodrigues de Souza
Mara Rúbia de Souza Rodrigues Morais
organizadores

A Rede Federal e o IFG
em perspectiva:
desafios institucionais e
cenários futuros

3



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**

3



editora ifg

IMAGEM DA CAPA

*Perspectiva digital do projeto arquitetônico da
fachada da IFG/Câmpus Goiânia Oeste,
implantado em abril de 2014 provisoriamente na
unidade do IFG no Jardim América em Goiânia.*

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS

HISTÓRIA, RECONFIGURAÇÕES E **PERSPECTIVAS**

Walmir Barbosa
Ruberley Rodrigues de Souza
Mara Rúbia de Souza Rodrigues Morais
organizadores

A Rede Federal e o IFG
em perspectiva:
desafios institucionais e
cenários futuros

3



editora ifg

ISBN 978-85-67022-10-9

© 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.

R314

A Rede Federal e o IFG em perspectiva: desafios institucionais e cenários futuros/ Organização: Walimir Barbosa, Ruberley Rodrigues de Souza, Mara Rúbia de Souza Rodrigues Morais. – Goiânia: IFG, 2016.

216p.: v.3.: il. – (Coleção Instituto Federal de Goiás: história, reconfigurações e perspectivas; 3)

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

ISBN 978-85-67022-10-9 (vol. 3)

1. Educação. 2. Educação profissional. 3. Institutos federais – perspectivas. I. Barbosa, Walimir, org. II. Souza, Ruberley Rodrigues de, org. III. Morais, Mara Rúbia de Souza Rodrigues, org.

CDD 371.425

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) 3240-7761

editora@ifg.edu.br

Impresso no Brasil

SUMÁRIO

Apresentação	7
JERÔNIMO RODRIGUES DA SILVA	
Introdução	9
1. Institutos Federais: o desafio da (re)significação	13
LUIZ AUGUSTO CALDAS PEREIRA	
2. Perspectivas e possibilidades de construção do IFG	27
WALMIR BARBOSA	
3. Para além do Estado Mínimo e do poder invisível: concepções e perspectivas sobre gestão democrática nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	61
MARA RÚBIA DE SOUZA RODRIGUES MORAIS	
4. Um dos aspectos do tripé da indissociabilidade e seus dilemas para o planejamento estratégico do IFG: observações críticas	91
STEFAN FORNOS KLEIN ANA SARA SPINDOLA	
5. Ensino médio integrado na Rede Federal: limites e possibilidades do planejamento de ensino	111
DANIELLA DE SOUZA BEZERRA	
6. A Filosofia no IFG e suas contribuições para um novo conceito de técnica e de educação	133
MARIA ELIANE ROSA DE SOUZA	

7. O Projeja e a formação dos jovens e adultos trabalhadores no IFG: rumo a uma educação emancipatória?	157
JOSUÉ VIDAL PEREIRA	
JULLYANA BORGES DE FREITAS	
MAD'ANA DESIRÉE RIBEIRO DE CASTRO	
SEBASTIÃO CLÁUDIO BARBOSA	
8. Centro de Inovação Tecnológica e alguns recortes da produção intelectual no IFG: cenários, perspectivas e desafios	181
KAITHY DAS CHAGAS OLIVEIRA	
MARIA APARECIDA DE CASTRO	
MARIA APARECIDA RODRIGUES DE SOUZA	
MARLUCE SILVA SOUSA	
MICHELINE MADUREIRA LAGE	
QUÉREN DOS PASSOS FREIRE ARBEX	
RITA RODRIGUES DE SOUZA	
VIVIANE MARGARIDA GOMES	
Os autores	211

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

A Rede Federal e o IFG em perspectiva: desafios institucionais e cenários futuros é o terceiro volume da coleção *Instituto Federal de Goiás: história, reconfigurações e perspectivas*. Este volume tem o objetivo de problematizar, para além da conjuntura atual, a realidade da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT) e do Instituto Federal de Goiás (IFG).

Está em perspectiva proporcionar elementos de reflexão crítica que concorram para uma projeção de conceitos, políticas e imagens, com vista à consolidação dos Institutos Federais (IFs), em geral, e do IFG, em particular, como “instituições de tradição universitária” (e multicâmpus). Compreendem-se como tais aquelas instituições que atuam fortemente no ensino, na condução de pesquisa e no desenvolvimento de extensão, mas que também são capazes de preservar a singularidade e a herança historicamente construídas em torno da educação profissional e tecnológica e da união entre teoria e prática por meio da formação integrada, o que coloca concretamente a atuação pluricurricular e teoricamente a concepção e a formação politécnica.

Este volume se insere, assim, em um universo de reflexões acerca da construção dos IFs e do IFG, a qual envolve história, ciência, cultura e imaginação, abrigadas em uma dimensão entre utopia e realismo e mediadas pela política e pelo fazer acadêmico. Os textos que integram este livro evidenciam essas apreensões.

Em “Institutos Federais: o desafio da (re)significação”, Luiz Augusto Caldas Pereira realça a importância e o significado que a criação da Rede Federal e dos IFs assumiu no Sistema Educacional Brasileiro. Com base na

identificação de um conjunto de elementos fundantes da referida criação, o autor procura destacar os desafios colocados no processo de (re)significação teórica, conceitual e prática dos IFs no tempo presente, bem como apontar um horizonte possível de atuação e transformação social, tendo como referência a articulação entre educação, ciência, tecnologia, trabalho e formação em relação com o território.

Walmir Barbosa, no texto “Perspectivas e possibilidades de construção do IFG”, detém-se, primeiramente, em identificar sobredeterminações que atuam no IFG (e na Rede Federal) e estão correlacionadas ao capitalismo atual, que se produz e se reproduz com base no padrão flexível-neoliberal de reprodução do capital, o que foi determinante para a integração liberal periférica do país. O autor apresenta um conjunto de elementos orientadores para um projeto que contemple, de uma parte, a resistência do IFG (e da Rede Federal) a esse capitalismo e a seus mecanismos sociometabólicos e, de outra, a emancipação dessa instituição (e dessa Rede), estando esses elementos articulados em uma “imagem futuro” do que se quer construir.

Em “Para além do Estado mínimo e do poder invisível: concepções e perspectivas sobre gestão democrática nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia”, Mara Rúbia de Souza Rodrigues Morais evidencia obstáculos que se antepõem a uma gestão democrática nos IFs e estão ancorados ora na opressão do Estado, sob uma forma de exercício paternalista e centralizado de poder, ora na omissão do Estado, sob a forma de autonomia e descentralização liberal que tem como premissa o Estado mínimo. Com base em fontes bibliográficas e em documentos institucionais, a autora propõe uma reflexão acerca da gestão democrática, segundo uma “concepção dialética de educação como instrumento de transformação da sociedade”. O texto aponta para uma concepção e uma prática de gestão que sejam capazes de integrar as comunidades dos IFs e de articulá-las a um projeto de construção e desenvolvimento que torne essas instituições resistentes à função de criar condições favoráveis à apropriação do excedente de trabalho pelo capital e à reprodução capitalista.

O texto “Um dos aspectos do tripé da indissociabilidade e seus dilemas para o planejamento estratégico do IFG: observações críticas”, de Stefan Fornos Klein e Thales Antony de A. Santos, discute as possibilidades e os limites do modo como a pesquisa no ensino médio tem se apresentado nos Institutos, tendo como referência as experiências vividas no Câmpus Formosa do IFG. Os autores problematizam processos burocrático-administrativos e científico-acadêmicos, sobretudo no que concerne à “desescolarização” do processo formativo dos estudantes do ensino médio, bem como aos elementos fundamentais para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, os quais podem se fazer presentes no planejamento estratégico do Instituto em questão.

Daniella de Souza Bezerra, em “Ensino médio na Rede Federal: limites e possibilidades do planejamento de ensino”, analisa diversos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) de cursos técnicos integrados, ofertados em diversos IFs, e investiga se esses documentos se mostram coerentes com a configuração politécnica e à formação integral/omnilateral. Para tanto, a autora toma como objeto 22 PPPs de instituições das regiões Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Sudeste, o que permite uma leitura crítica da concepção de educação subjacente à organização de alguns cursos técnicos, da atuação da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) na criação desses cursos e da determinação do capital/mercado na elaboração dos projetos analisados.

Maria Eliane Rosa de Souza, no texto “Filosofia no IFG e suas contribuições para um novo conceito de técnica e de educação”, trata do lugar e da importância da Filosofia para a reflexão sobre os modos de pensar, de reproduzir e de viver da sociedade humana. A autora salienta, sobretudo, o papel da Filosofia em face da reprodutividade e do produtivismo alimentados pela razão crítica instrumental e pela técnica da era moderna, bem como as possibilidades que o pensamento filosófico, quando incorporado à educação e aos processos formativos, nos seus diversos níveis e modalidades, proporciona em termos da configuração de uma cultura orientada por

uma estética da existência. Por fim, o texto evidencia a riqueza crítico-reflexiva que a Filosofia pode oferecer aos IFs, visto que essas instituições se constituem, por um lado, em casos avançados das referidas razão e técnica e, por outro, em campos férteis para o escrutínio crítico.

Em “O Projeção e a formação dos jovens e adultos trabalhadores no IFG: rumo a uma educação emancipatória?”, Josué V. Pereira, Jullyana Borges de Freitas, Mad’Ana Desireé R. Castro e Sebastião C. Barbosa conduzem inicialmente uma breve recuperação histórica da trajetória de debates e iniciativas em torno da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na sociedade brasileira, na Rede Federal e no IFG. Posteriormente, apresentam um conjunto de pressupostos históricos, teóricos e educacionais controversos que, na perspectiva dos autores, devem orientar a atuação de diversos atores sociais e da própria Instituição nessa modalidade de ensino.

O texto “O Centro de Inovação Tecnológica e alguns recortes da produção intelectual no IFG: cenários, perspectivas e desafios”, de Viviane Margarida Gomes et al., procura contextualizar a constituição do Centro de Inovação Tecnológica (Cite) no IFG e expor dados da Instituição referentes à política de inovação e à proteção intelectual. O objetivo é disponibilizar subsídios que venham a balizar o estabelecimento de metas institucionais em relação à referida política.

O volume *A Rede Federal e o IFG em perspectiva: desafios institucionais e cenários* futuros pode ser caracterizado, em certa medida, como uma publicação que traz elementos de síntese e de estado da arte acerca de como diversos servidores da Rede Federal, no presente momento, veem os desafios e os rumos da construção dos IFs e do IFG. Também pode ser considerado como parte da construção de um conjunto de convergências materializadas em uma “imagem futuro” dessas instituições, no próprio contexto das concepções e dos projetos em disputa que as permeiam.

Institutos Federais: o desafio da (re)significação

LUIZ AUGUSTO CALDAS PEREIRA

Neste texto, refletimos sobre as possibilidades dos Institutos Federais como instituições que, situadas no âmbito das “instituições de tradição universitária”, atuam fortemente no ensino, na pesquisa e na extensão, mas se constituem com caráter politécnico, entendido como integração entre teoria e prática e formação integrada; pluricurricular, com atuação nos diversos níveis e modalidades de ensino; e multicâmpus, compreendido como a presença em diversos contextos.

Para as reflexões que buscaremos suscitar neste texto, recorreremos à temática do “desafio da (re)significação” nos Institutos Federais, com uma abordagem que procura romper com uma visão meramente prescritiva que essa temática poderia suscitar; o que significa abrir espaço para um movimento que compreenda os Institutos Federais, não apenas do ponto de vista do que descreve a Lei n.11.892/2008, e sim por um olhar que se volta para “como” se faz educação nos Institutos, “para quê” e “para quem”. Assim, não somente se reconhecem suas atribuições, mas também se percebe a sua identidade como instituições que fazem educação profissional e tecnológica. Por isso, considera-se fundamental observar o que cabe preservar do ponto de vista histórico e o que está dimensionado para adiante, fazendo-o com base em uma natureza institucional que configure os Institutos Federais em um lugar próprio no contexto do Sistema Educacional Brasileiro.

As atribuições e os regulamentos institucionais são, nesse sentido, fios condutores para trazer à tona elementos que contribuam com questões que

a todo instante precisamos responder: afinal, o que é um Instituto Federal? Qual seu papel? Quais suas possibilidades? É cabível perceber os elementos com base em um modo próprio de trabalho? É preciso ressaltar que não há intenção de minimizar o desafio que significa reunir, em uma única instituição, afazeres diversos; atribuições que, aparentemente, definem papéis tão díspares, que nos remetem ao imediato entendimento de que se trata de modelo institucional com atuação de densa complexidade: do nível básico à pós-graduação.

O DESAFIO DA (RE)SIGNIFICAÇÃO

Sem desconsiderar o desafio que significa atuar, simultaneamente, na educação básica, técnica e tecnológica (em todos os níveis, vertentes e modalidades) e na educação superior (graduação e pós-graduação), o que ocupa lugar fundamental para a consolidação dos Institutos Federais é o que denominamos de “o desafio da (re)significação”.

O prefixo (re), nessa concepção, reflete o reforço coerente da posição política e de encadeamento histórico, não se definindo como apologia a hiatos, mas como exercício de renovação do compromisso institucional original: de agir pela via da formação para o trabalho com o fim de tonificar a ação humana na construção de caminhos dignos de vida. A esse aspecto se somam a reafirmação de uma educação profissional e tecnológica (em todos os níveis e modalidades) que não está circunscrita aos limites impostos pelas necessidades do mercado, mas não deixa de observá-las, e também a ampliação da “escuta” dos anseios e das demandas dos atores, a partir do local do qual falam, que devem ser encaradas como caminhos para garantir o desenvolvimento e o fortalecimento da cidadania.

Como projeto institucional, os Institutos Federais atuam de forma a contribuir para o reordenamento democrático das estruturas e dos processos produtivos no território, o que implica reconhecer um compromisso com as pequenas e médias organizações, que preconize uma concepção de desenvolvimento baseada na crítica à economia tradicional. Esta estimula

o consumo, por meio de estratégias como a produção de necessidade e de bens distintivos, em uma relação industrial-capitalista que se abastece, para assegurar a sua reprodução, não do que é prioritariamente importante para melhorar as condições da vida humana, e sim do que a mantém, sobrepondo o que lhe é necessário ao que é essencial ao ser humano e, assim, intensificando desequilíbrios e potencializando as ameaças à natureza.

Num mundo em que se vivencia um crescente esfacelamento do homem e de seus valores, a educação profissional e tecnológica pode concorrer para a transformação social, conquanto dê centralidade ao indivíduo e à formação de sua consciência crítica para que ele possa se reconhecer como ser social mergulhado e comprometido com seu tempo e lugar. O grande desafio da educação profissional e tecnológica é voltar-se para uma formação profissional que coloque em seu cerne a humanização e a democratização do progresso, o que nos conduz à defesa do desenvolvimento traduzido na ampliação da produção de bens e serviços que promovam maior qualidade de vida.

O PAPEL E O COMPROMISSO DOS INSTITUTOS FEDERAIS

No contexto dos desafios e imperativos da (re)significação, destacamos a importância de refletir sobre o compromisso dos Institutos Federais com a centralidade da formação para e pela cidadania. Em breve digressão, sublinhamos alguns antecedentes no contexto de criação dos Institutos Federais e angulamos as possibilidades que se apresentam a eles, como instituições de Educação, Ciência e Tecnologia sob a tríade ensino, pesquisa e extensão.

A educação profissional esteve sempre imersa em um “contexto semântico”. Desde os seus primórdios, conforme registra Luiz Antônio Cunha (2000, 2005) em sua vasta e importante produção sobre a história da educação profissional, essa modalidade de ensino transitou entre propósitos contraditórios e plurais: conservadores, na medida em que afirmavam a qualificação profissional como pauta da disciplinarização dos filhos das classes proletárias; elitistas, ao sugerirem-na como modalidade do fazer, própria

apenas para certo grupo social (os pertencentes às camadas menos assistidas, os dirigidos); e, ao mesmo tempo, progressistas, como projeto que evidenciava, na relação educação-trabalho, uma estratégia para a construção da nacionalidade e do progresso do país. Nessa ótica, cabe destacar que a educação profissional sempre se configurou como um lugar em que as disputas são mais fortes do que os consensos, como também chamar a atenção para o que se delinea como um processo plural.

Assim, tudo que se relaciona à educação profissional e tecnológica (cursos, instituições, trabalho, missão e objetivos) nos impele ao desafio das escolhas; daí a conotação polissêmica que envolve também os Institutos Federais.

CONTEXTO E SIGNIFICADO DA EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

A formalização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em 2008, por meio da Lei n.11.892, aconteceu num momento histórico em que o país defendia um projeto mais democrático e mais igualitário para a sociedade, momento marcado pela convergência de um conjunto de vetores de natureza política, ideológica, conjuntural, econômica, técnico-científica e educacional.

A emergência, no Brasil, de um governo popular, identificado doutrinária e simbolicamente com teses vinculadas à subjetivação da classe trabalhadora, abriu espaço para que se retomasse o lugar da educação profissional nas políticas públicas como expressão de direito. Ao destacar-se a Rede Federal como compromisso do governo federal, reafirmou-se a importância estratégica dos recursos públicos para investimentos na educação profissional e para sua manutenção.

E é neste movimento que se potencializaram e se materializaram os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, instituições com autonomia pedagógica e administrativa, implantadas por todo o território nacional, o que traduziu a decisão de ampliar o acesso à educação, concorrendo assim para o desenvolvimento de regiões e cidades interioranas.

Para trilhar o caminho que leva a essas instituições, passamos necessariamente pela expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e por um conjunto de medidas configuradas como diretrizes das deliberações políticas do Ministério da Educação que alcançaram a educação profissional e, em especial, a Rede Federal, a partir do ano de 2003. Assim, percebem-se: a) as ações que, em cooperação com estados e municípios, visam à ampliação da oferta de cursos técnicos, sobretudo na forma de ensino médio integrado, inclusive utilizando a forma de educação a distância (EaD); b) a defesa de que os processos de formação para o trabalho estejam ligados à elevação de escolaridade, aspecto em que se inclui o Programa da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA); c) a valorização formal dos saberes dos trabalhadores construídos nas relações de vida e de trabalho por meio da certificação (Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – Rede Certific); d) as políticas de apoio à elevação da titulação dos profissionais das Instituições da Rede Federal, com a formação de mais mestres e doutores.

Ainda no contexto da expansão, é importante uma incursão no ano de 2005, quando o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica foi concebido. Nesse período, de acordo com Rubin (2013), a rede era constituída por 140 unidades, numa realidade que pressionava por um olhar mais amplo, que possibilitasse pensar o país por inteiro. A Rede ainda não podia, nessa época, ser reconhecida como de amplitude nacional. Em sua configuração, havia uma concentração de unidades nas regiões mais desenvolvidas do Brasil. Observando o mapa de distribuição territorial das unidades, era perceptível, na perspectiva horizontal, uma grande concentração no litoral brasileiro e, na perspectiva vertical, uma densidade de unidades no centro-sul do país.

As diretrizes traçadas na Fase I do Plano de Expansão da Rede foram estabelecidas de forma a valorizar as unidades da Federação que não tivessem nenhuma escola da Rede, ou seja, as regiões mais interioranas do país

e as periferias dos grandes centros urbanos, fomentando investimentos nas regiões historicamente excluídas na formulação de políticas públicas.

A Fase II do Plano de Expansão trouxe o conceito de cidades-polo. Nesse sentido, a proposta de localização das novas 150 unidades alinhavou a distribuição delas às demandas oriundas de políticas de desenvolvimento industrial, de geração de trabalho e renda, de modernização e expansão do agronegócio, de fortalecimento do *trade* turístico, de fomento às novas formas de associação e cooperativismo, de desenvolvimento de arcos produtivos com elevado grau de inovação tecnológica.

A Fase III da expansão da Rede Federal empregou como critérios para escolha o atendimento, em primeiro lugar, aos municípios com mais de cinquenta mil habitantes ou a microrregiões não assistidas por escolas federais; depois, aos municípios populosos e com baixa receita *per capita*, com percentual elevado de extrema pobreza e ainda aos municípios com Arranjos Produtivos Locais localizados no entorno de grandes investimentos, visando à interiorização da oferta pública de educação profissional e ensino superior.

UMA NOVA FORMA DE PENSAR NO PRESENTE E UM FUTURO A CONSTRUIR

A transformação em Instituto Federal, no bojo da expansão, remete-nos para além da ampliação em escala ou da efetiva nacionalização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e nos instiga à mudança de pensamento e à imersão em um futuro por construir. Isso significa tratar todos os temas e todas as ações, tomando por base o amplo sentido de complexidade, com suas interfaces, inter-relações e efeitos sobre todas as dimensões envolvidas, e definir um modo próprio de atuação e de localização e uma forma de agir.

Os Institutos Federais convergem para uma lógica baseada no olhar verdadeiramente social, em direção a políticas e ações que impliquem uma participação mais substantiva da Rede Federal na elevação e no aproveitamento das potencialidades da cultura produtiva local como medida fundamental

e também na ruptura dos pontos de estrangulamento que dificultam um processo de desenvolvimento social e economicamente mais democrático, o que pressupõe a inclusão dos territórios, no sentido *lato* de pessoas produtivas, de culturas locais.

É preciso que se estabeleça mais claramente o papel que essas instituições desempenham e o que as distingue em sua constituição identitária. Ao trazer para o debate a reflexão, a compreensão e a representação dos Institutos Federais na sociedade, faz-se importante recorrer aos conceitos que constituem sua identidade e que justificam seu fazer. Daí ser indispensável que os percursos dos Institutos sejam singulares e carregados de significações históricas.

O estabelecimento de uma identidade institucional envolve matriz complexa e requer exercício que ultrapasse a fronteira do que se evidencia nas atribuições mais diretas e alcance escala axiológica. Isso implica tomar emprestadas formas de análise da ciência a favor da política, da história, da educação, entre outros campos, uma vez que o que se coloca em destaque exige fecundidade, em um exercício interpretativo minucioso, bem como uma hermenêutica voltada para a busca de valores nos trechos mais recônditos da Lei n.11.892/2008, nas entrelinhas dos textos e contextos relacionados à criação dos Institutos Federais, na história da Rede Federal, na centralidade das pessoas, no sentido histórico e ontológico de trabalho, e assim por diante.

As considerações aqui apresentadas ficam distantes desse ideal e não pretendem ser conclusivas, mas, ao contrário, ao iluminar alguns aspectos vinculados aos Institutos Federais, objetivam chamar a atenção sobre a importância imperativa de avançar em direção à afirmação de sua identidade.

UMA NOVA FORMA DE CONCEBER EDUCAÇÃO, PESQUISA, TECNOLOGIA E TRABALHO

Na perspectiva da ampliação do seu significado, busca-se compreender os Institutos Federais, que são de Educação, pois formam para o

trabalho e, acima de tudo, trazem a dimensão ontológica do trabalho. Portanto, sua centralidade está na formação do ser humano e no compromisso com a melhoria da educação básica. Os Institutos Federais trazem para si a responsabilidade de dialogar com os municípios e com os estados no sentido do fortalecimento da educação básica e da formação do docente.

Os Institutos Federais trabalham a produção do conhecimento e se comprometem com a democratização desse conhecimento; por isso, são de Ciência. A pesquisa está em sua essência e se faz não no sentido de utilitarismo fácil, numa forma miniaturizada, mas de utilidade preciosa para a sociedade e, portanto, contextualizada, distanciando-se do conflito estéril entre pesquisa pura e aplicada. Recorrendo à publicação da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) sobre concepção e diretrizes dos Institutos, encontramos:

O desafio colocado para os Institutos Federais no campo da pesquisa é, pois, ir além da descoberta científica. Em seu compromisso com a humanidade, a pesquisa, que deve estar presente em todo trajeto da formação do trabalhador, deve representar a conjugação do saber e de mudar e se construir, na indissociabilidade pesquisa, ensino e extensão. E mais, os novos conhecimentos produzidos pelas pesquisas deverão estar colocados a favor dos processos locais e regionais numa perspectiva de reconhecimento e valorização dos mesmos no plano nacional e global. (BRASIL, 2008b, p.35).

Ainda sobre a importância da Ciência no processo de formação, torna-se relevante destacar que as instituições de formação profissional e tecnológica precisam ampliar espaços ou mesmo provocar o diálogo entre os saberes acadêmicos e os saberes populares, permitindo que se conduza o desenvolvimento da ciência que produz a técnica e que alimenta processos de inovação, com sensibilidade social, de modo a contribuir para a superação das desigualdades sociais.

Nesse contexto, os Institutos são também de Tecnologia, uma vez que o seu dever de trabalhar as tecnologias é, antes de tudo, o dever de traduzir o conhecimento científico sob o aparato das tecnologias, entendidas, pois, como manifestação da essência do homem, o que significa configurá-lo para

o meio e este para ele. Entendem-se, portanto, as tecnologias como produtos da ação humana, historicamente construídos, que expressam relações sociais, das quais dependem e sobre as quais exercem influência. Daí ser possível afirmar que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são verdadeiros fomentadores do diálogo com o conhecimento e com a sociedade. Eles amalgamam trabalho-ciência-tecnologia-cultura na busca de soluções para os problemas de seu tempo, aspectos que, necessariamente, devem estar em movimento, articulados ao dinamismo histórico da sociedade em seu processo de desenvolvimento.

Cabe acrescentar ainda a temática da inovação, com o propósito de discutir o seu conceito sob a ótica dos Institutos Federais. A percepção em relação à inovação é que há uma prevalência do conceito impresso pela visão econômica que a apreende como propulsora do desenvolvimento em cuja base está a tecnologia. Na reflexão proposta por esse entendimento, a formação profissional tende a valorizar conhecimentos científicos e tecnológicos que favoreçam o capitalismo clássico.

Os Institutos Federais precisam ampliar o conceito de inovação e buscar outros enfoques que abranjam mudanças qualitativas na vida humana e ultrapassem novos métodos, processos ou práticas com vistas a uma maior lucratividade. Por isso, é fundamental entender essas instituições como fenômeno social criador, obtido pela produção de novos conhecimentos, que consideram diferenças culturais e temporais. Nesse sentido, julgamos importante trazer a discussão sobre inovação, não apenas na perspectiva da promoção do desenvolvimento econômico, mas também das transformações sociais, por meio do desenvolvimento do conhecimento científico e tecnológico partilhado coletivamente.

Nos Institutos Federais, a produção de saberes científicos, por meio do ensino, da pesquisa e inovação, deve contribuir para o desenvolvimento da Nação e do homem, sem, contudo, deixar de considerar a escuta de saberes outros construídos no cotidiano dos grupos sociais quando buscam superar suas necessidades de existência. Exemplos de estudos e ações nesse campo

são o incentivo e a valorização do conhecimento voltado para o desenvolvimento de tecnologias sociais e a discussão sobre sustentabilidade.

Como afirmam Lago e Pádua (1984), é necessário que se intensifiquem a produção e o uso de tecnologias alternativas, visto que as tecnologias convencionais utilizadas têm limitações econômicas, sociais e ambientais. As tecnologias alternativas ajudariam, assim, a resolver não só os problemas ecológicos, mas também os sociais, na medida em que potencializariam a geração de emprego e renda: constatações trazidas de situações já existentes que apresentam excelentes resultados, como é o caso da agroecologia, da medicina natural, da ecoarquitetura etc.

CONTEXTUALIZAÇÃO E TERRITÓRIO

A defesa é, portanto, por uma concepção de educação profissional e tecnológica que supere o viés meramente funcionalista do conhecimento, a favor de uma abordagem contextualizada e socialmente valorizada; que assegure aos jovens e trabalhadores formados os elementos necessários a uma compreensão da ciência e da tecnologia, para além da sua aplicação aos sistemas produtivos; que valorize a reflexão crítica em torno do destino e fim do desenvolvimento tanto quanto das necessidades sociais que o determinam.

Por isso, os Institutos traduzem em sua conformação a constituição de política pública e não podem ser compreendidos sem que se estabeleçam os elos intersetoriais. Isso significa compreender o papel dos Institutos em sua relação com as políticas educacionais e delas com outras políticas, como as sociais, as de geração de trabalho e renda, não se restringindo àquelas de cunho econômico e produtivo. Reafirma-se, portanto, o lugar primordial da educação, da centralidade humana, do conhecimento e da não exclusividade do mercado, o que confirma a vinculação dos Institutos com o território.

Aqui, damos destaque ao conceito dado por Milton Santos (2001) a território, tomado não em sua circunscrição geográfica, na materialidade do chão, mas no espaço de vida, situado e datado por pessoas que constroem a

cultura de seu tempo. Território que influencia e é influenciado pelos atores ali presentes e pelas interações que dele emergem. O território, na análise social, só se torna um conceito a partir de seu uso, ou seja, quando pensado juntamente com atores que dele se utilizam. São esses atores que exercem um diálogo com o território usado, o que inclui as coisas naturais e artificiais, a herança social e a sociedade em seu movimento atual. O território deve ser entendido, conforme Santos (2001, p.96), como “uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence”.

Esse percurso teórico conceitual cria panoramas favoráveis quando se trata da relação dos Institutos Federais com o desenvolvimento local e regional. Atuar no sentido de tal desenvolvimento sob a perspectiva da construção da cidadania, sem perder a dimensão do universal, é preceito fundante dos Institutos. O diálogo vivo e próximo que eles estabelecem com a realidade local e regional objetiva provocar um olhar criterioso na sociedade, em busca de soluções para o quadro de exclusão que ainda castiga os brasileiros no que se refere aos bens sociais.

Para atingir o objetivo político de combate às desigualdades regionais e contribuir na construção de um projeto de nação mais igualitária, os Institutos precisam criar uma estreita relação com o território em que se situam: “a interferência no local propicia alteração na esfera maior” (BRASIL, 2008b), como afirma o documento de concepção e diretrizes. Trata-se de ir além da compreensão da educação profissional e tecnológica como instrumentalizadora de pessoas para o trabalho, visando atender exclusivamente aos interesses do mercado. Nessa ótica, torna-se imprescindível situar os Institutos como potencializadores de uma educação capaz de gerar conhecimentos, por meio de práticas interativas com a realidade, de modo a propiciar a construção de projetos locais. Isso implica assumir um lugar e um comportamento de combate a todas as formas de autoritarismo, na implantação e na implementação desses projetos, e também a defesa da crença de que a cultura de um determinado território pode se alterar em consequência da interação estabelecida entre os diversos atores e agentes envolvidos.

O DESAFIO DE UM NOVO DESENHO CURRICULAR

O desenho curricular dos Institutos Federais traz para os profissionais da educação um espaço ímpar de construção de saberes. Elaborar uma proposta de currículo para os Institutos com a singularidade que os envolve não seria possível sem destacar alguns aspectos que devem concorrer para sua operacionalização. Para que a coerência da proposta não se dilua na concretude das ofertas da formação, sugere-se que haja a preocupação com constituir uma arquitetura que, embora diversa, agregue nexos de convergência, considerando-se como ponto de partida para a tessitura a quebra dos limites dos campos de saber, na perspectiva da transversalidade possível.

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

Por esse grau de abrangência, os Institutos têm condições de estabelecer uma singularidade em sua arquitetura curricular: a flexibilidade para instituir itinerários de formação que permitam um diálogo rico e diverso em seu interior e a integração dos diferentes níveis da educação básica e superior, da educação profissional e tecnológica, além de instalar possibilidades de educação continuada, aspecto decorrente da dinâmica da realidade produtiva.

O espaço que se configura mediante a oferta múltipla de formação proporciona uma ambiência em que as multifacetadas do processo educativo se evidenciam e trazem a possibilidade de engendrar nexos internos e de promover a inter-relação de saberes, o que contribui para um tratamento mais adequado à natureza da ciência que é multi e interdisciplinar.

Por fim, algumas orientações devem ser observadas para a construção do projeto político dos Institutos Federais: de perceber sua essência, sua razão de existir; de pensar o espaço em que eles estão localizados — sua territorialidade; de perscrutar suas potencialidades, vasculhar as necessidades das populações locais, tomando como horizonte o quadro universal; de ter a coragem de romper com modelos consagrados e ousar outros e novos caminhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Institutos Federais devem trilhar seus próprios passos rumo ao futuro, no encontro não com modelos traçados e repetidos, muitas vezes sem um questionamento mais profundo de sua aplicabilidade no Brasil presente, mas com as pessoas reais. A proclamação necessária neste momento é na direção de buscar responder questões centrais que dão sentido a essas instituições. Assim, nós nos faremos e seremos, de fato, atores e autores de seu projeto, de sua identidade social.

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. 2008a, Seção 1, p.1.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Concepção e diretrizes – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*. Brasília: MEC/SETEC, 2008b.

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata*. São Paulo: Unesp; Brasília: Flacso, 2000.

_____. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: Unesp; Brasília: Flacso, 2005.

LAGO, Antônio; PÁDUA, José Augusto. *O que é Ecologia?* São Paulo: Brasiliense, 1984.

RUBIN, Gleisson. Educação profissional e tecnológica: contribuição para o projeto de desenvolvimento nacional. In: GENTILI, Pablo. (Org.). *Política educacional, cidadania e conquistas democráticas*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2013. p.99–105.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 6.ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

Perspectivas e possibilidades de construção do IFG

WALMIR BARBOSA

A sociedade brasileira conviveu com transformações profundas nas duas últimas décadas. Pode-se afirmar que foi encaminhado um processo de integração da sociedade brasileira ao capitalismo global, sob a égide do padrão flexível-neoliberal de reprodução do capital.¹ Integração de caráter liberal periférico que se apoiou sobre quatro conjuntos: a liberalização, a privatização e a desregulamentação da economia; a progressiva mercadologização da vida social; a subordinação e a vulnerabilização externa estrutural em relação ao mercado internacional e a dominância do capital financeiro nacional e internacional em relação ao setor produtivo nacional, aprofundando a subordinação externa do país.

Nesse contexto, ocorreu a transição do modelo econômico desenvolvimentista para o modelo econômico exportador. Também ocorreu uma modificação do padrão de financiamento da economia brasileira, com o padrão de financiamento dependente-associado dando lugar ao padrão de financiamento integrado-subordinado.

1 O padrão flexível-neoliberal e o capitalismo global impuseram uma acumulação essencialmente flexível, com características como a fragmentação e a dispersão geográfica da produção econômica, a hegemonia do capital financeiro, a obsolescência programada de tecnologias, produtos e qualificações profissionais, a intensa rotatividade da mão de obra, o desemprego estrutural decorrente da automação flexível e da precarização e intensa rotatividade da mão de obra e a exclusão social, política e econômica de amplos setores sociais. Teve curso um processo de “compressão espaço-temporal”: de um lado, a fragmentação e dispersão espacial e temporal; de outro, a compressão do espaço (tudo se passa *aqui*, sem distâncias e limites de fronteira) e a compressão do tempo (tudo se passa *agora*, sem passado e sem futuro) (HARVEY, 1989).

Pode-se reconhecer que a integração liberal periférica, em termos macroestruturais, foi conduzida, embora estabeleça continuamente novas fronteiras para o seu aprofundamento. Atualmente, desfrutamos de uma visão clara de conjunto da nova ordem do capital nacional e internacional e de um norte de resistência dos movimentos sociais e das organizações da sociedade civil referenciadas no mundo do trabalho em face das contradições e dos limites que essa ordem acarreta.

Todavia, a integração liberal periférica, em termos microestruturais, não foi completamente conduzida, sobretudo na esfera pública que se ocupa de atividades sociais. Na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT) e no Instituto Federal de Goiás (IFG), que é o objeto de análise deste texto, convivemos com a imposição de processos de reorganização do campo da educação e das redes de ensino e de reconfiguração das suas instituições, sob os preceitos teóricos, políticos e práticos de matriz flexível-neoliberal, com relativa resistência por parte de determinados setores sociais.

Este texto busca situar o IFG (e a Rede Federal) nesse contexto e propor um conjunto de orientações que se constitua, ao mesmo tempo, em oposição aos referidos processos e em parâmetro para a condução de uma direção alternativa àquela atualmente em curso. Tem-se, portanto, a pretensão de ser expressão de uma utopia realista.

CONTEXTO, SURGIMENTO E TRAJETÓRIA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

A universidade brasileira, implantada tardiamente em pleno século XX, tem a sua gênese determinada pela natureza e pelo desenvolvimento do capitalismo no Brasil, em um contexto marcado pela reelaboração das bases da sua dependência externa. A fase inaugural dessa implantação coincidiu com o período da crise internacional que se estendeu de 1929/1930 a 1946/1947 e foi permeada pela ruptura da divisão internacional do trabalho e pela corrida armamentista e a consequente Segunda Guerra Mundial.

A instituição universitária foi construída conforme um projeto de elite quanto à definição do seu papel social e do acesso ao conhecimento e à cultura acadêmica, tendo em vista a conformação dos grupos de intelectuais e cientistas, gestores dos setores públicos e privados e pessoal técnico altamente qualificado (engenheiros, matemáticos, sociólogos, químicos etc.), demandados pelos processos de industrialização, de modernização infraestrutural e de urbanização, em andamento no país dos anos 1930 aos anos 1950. Portanto, estava presente na universidade então nascente uma noção de modernidade e de modernização das elites brasileiras, identificada com os processos anteriormente indicados, ao mesmo tempo que essa noção incorporava projetos e ações políticas com vista à reelaboração das bases da dependência socioeconômica brasileira.

Essa construção envolveu, em sua primeira fase, a aglutinação de Instituições de Ensino Superior (IES) não universitárias (Faculdades de Direito, Filosofia, Medicina),² de elites intelectuais oriundas das oligarquias regionais e de missões de universidades estrangeiras. Posteriormente, envolveu a mobilização das primeiras universidades brasileiras consolidadas por meio do deslocamento de “missões” universitárias para a condução de graduações nas regiões e estados em que novas universidades estavam sendo construídas, sobretudo nos anos 1960 e 1970. Também teve curso nessa fase a condução dos novos professores para os programas de pós-graduação criados nas primeiras universidades, sobretudo na Universidade de São Paulo e na Universidade do Rio de Janeiro (Universidade do Brasil).

O conceito que enformava o processo de construção da universidade brasileira era o da universidade clássica, iluminista. Segundo esse conceito, a universidade, apoiada na epistemologia positivista-cartesiana, figura como materialização por excelência da perspectiva de produção do conhecimento como parte integrante da busca da verdade, isto é, de revelação da complexidade do mundo expresso nos processos naturais e sociais.

2 “Instituições universitárias” aqui compreendidas como instituições que, para além da formação em nível de graduação, também ofertam programas de pós-graduação *stricto sensu* e desenvolvem atividades de pesquisa e de extensão.

O professor (ou cientista) era o intelectual autônomo e independente que se ocupava do seu trabalho na complexidade dos saberes e da história, não como profissão, mas como vocação. Sobre ele se constituía uma “aura de intelectual”, ou seja, uma expectativa socialmente construída em torno de um ator social que procurava descortinar caminhos e possibilidades possíveis para a sociedade. A direção do seu trabalho estava determinada por aspectos como a elevação dos valores éticos universais na sociedade, a divulgação dos conhecimentos científicos, filosóficos e históricos acumulados (ainda que em uma perspectiva crítica instrumental) e a democratização do acesso à cultura e à arte desenvolvidas pela humanidade ao longo dos tempos (CHAUI, 2003; MATOS, 2009).

A universidade e os professores universitários valorizavam o conhecimento e a cultura geral. Nas palavras da professora Olgária Matos (2009, p.30), nessa universidade “o conhecimento mantinha sua autonomia com respeito às determinações imediatamente materiais e do mercado. Sua temporalidade — a da reflexão — compreendia-se no longo prazo, garantidora da transmissão de tradições e de suas invenções”. Todavia, deve-se também reconhecer certa “irresponsabilidade” da universidade e dos professores quanto às implicações que algumas conquistas e descobertas científicas poderiam acarretar quando objetivadas, dando lugar às tecnologias (SANTOS, 2011).

No Brasil, o advento da Ditadura Militar (1964–1985), com consequente restrição da autonomia universitária, deu início, sobretudo a partir do final dos anos 1960, a um processo de reorientação da universidade brasileira, concebida no modelo clássico, iluminista, que se materializava nas universidades públicas e filantrópicas. O processo de afirmação da ideia de que a produção do conhecimento não tinha mais como propósito a busca da verdade e da excelência — projeto clássico, iluminista –, mas sim da sua utilidade — projeto utilitarista —, foi aprofundado no país durante a vigência do Regime Militar, mais especificamente nos anos 1960 e 1970. Nesse sentido, intensificou-se o processo de funcionalização da universidade e de ressignificação da produção do conhecimento (CHAUI, 2003; MATOS, 2009).

Primeiramente, a conformação de uma elite composta por gestores dos setores públicos e privados e por pessoal técnico altamente qualificado (engenheiros, matemáticos, sociólogos, químicos etc.) e, posteriormente, a produção de tecnologia direcionada às atividades industriais e agrárias predominaram no que tange aos objetivos da universidade. Materializava-se o atendimento de demandas criadas pelo Milagre Econômico (1968–1973) e pelo II Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND – 1975–1979), no contexto de um tipo de crescimento econômico excludente,³ impropriamente compreendido como “desenvolvimento”.

Na perspectiva de suprir as demandas, sobretudo as de formação de pessoal altamente qualificado e as de desenvolvimento e adaptação de tecnologia importada, a universidade brasileira, sobretudo pública, conviveu com os primeiros passos no processo de sua funcionalização e da massificação e ressignificação da produção do conhecimento. Instituições e cursos foram criados com condições materiais e intelectuais precárias, e objetivos mais estritos foram estabelecidos. Implantaram-se políticas e fundos para subsidiar a pesquisa e a pós-graduação docente, subordinados aos planos nacionais de desenvolvimento econômico do Regime Militar, o que também acarretava o aprofundamento daquele processo. A Secretaria do Planejamento (Seplan), tendo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) como seu núcleo responsável pela articulação das políticas públicas de fomento e planejamento, foi o centro ministerial articulador. Foram criadas e/ou reestruturadas as instituições de apoio à pesquisa e pós-graduação docente, com destaque para o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Foram estabelecidas articulações com instituições públicas e privadas norte-americanas voltadas para a formação

3 Concretamente, para além dos ganhos de produtividade não compartilhados pelo trabalho, ocorreram processos de superexploração da classe trabalhadora, isto é, a remuneração salarial se apresentava insuficiente para o atendimento das necessidades básicas de reprodução material e cultural dessa classe. A segregação urbana de amplos segmentos da classe trabalhadora foi uma das materializações estéticas desse crescimento econômico.

de professores em nível de pós-graduação na Europa e, sobretudo, nos Estados Unidos, com destaques para a United States Agency for International Development (USAID) e as Fundações Ford e Rockefeller. Programas de pós-graduação *stricto sensu* foram criados a partir do *mainstream* anglo-saxão, no âmbito do qual predominavam o projeto utilitarista de universidade e sua plena instrumentalização pelo capital.

Nos anos 1980, a crise do modelo econômico desenvolvimentista, precipitado por meio da crise do padrão de financiamento dependente-associado, comprometeu, em acentuada medida, o processo de afirmação do projeto utilitarista de universidade. A crise do padrão de financiamento, exemplarmente expresso no progressivo endividamento externo, reduziu fortemente a capacidade do Estado de desempenhar o papel de agente financiador das atividades econômicas, da modernização da infraestrutura e da consolidação do projeto utilitarista da educação superior. A luta pela redemocratização do país, nela incluídas a luta pela conquista da autonomia da universidade e a reorientação desta em favor das maiorias sociais, também concorreu para comprometer a afirmação desse projeto.

Desde os anos 1990, com o processo de integração liberal periférica da sociedade brasileira ao capitalismo global, sob a vigência do padrão flexível-neoliberal,⁴ ocorreu a exposição das estruturas de produção, de serviços e de gestão, públicas e privadas, instaladas no país a processos de competição internacional e de aprofundamento da internacionalização da economia brasileira. Também ocorreu, por meio de transposição e/ou adaptação, a endogeneização, de igual forma, da tecnologia e dos métodos e técnicas de produção e de gestão de pessoal, disponíveis ou presentes em âmbito internacional.

Nesse contexto, o processo de aprofundamento da funcionalização da universidade e de ressignificação da produção do conhecimento recobrou forças políticas, econômicas e ideológicas, tendo em vista a sua afirmação

4 Também teve curso a transição da tecnologia de base eletromecânica para a tecnologia de base microeletrônica e dos métodos fordista de gestão da produção e de pessoal para os métodos flexíveis de gestão da produção e de pessoal.

na própria universidade. A inovação e o desenvolvimento tecnológico passaram a ocupar o centro da vida das instituições universitárias e centros de pesquisa, a absorver a maior parte dos recursos destinados à pesquisa e a modelar as políticas de financiamento e de avaliação das agências financiadoras e de formação de pessoal. Também tiveram curso o incentivo ao avanço tecnológico, a criação de leis e de centros de pesquisa voltados para a inovação e a profusão de editais para impulsioná-la.⁵

Configurava-se a subordinação da ciência e do desenvolvimento da tecnologia da informação e comunicação ao capital, estabelecendo o que diversos autores denominaram sociedade do conhecimento, isto é, a transformação do conhecimento e da informação em forças produtivas, acelerando a acumulação do capital, bem como integrando/convertendo conhecimento e informação em capital. Dessa forma, a subordinação das universidades e demais instituições universitárias à geração de conhecimentos destinados ao aumento de informações para o capital financeiro teve, como contrapartida, a redução da capacidade da universidade de definir autonomamente o conhecimento a ser produzido ou de dirigi-lo às demandas sociais (CHAUI, 2003; SANTOS, 2011).

Esses processos articularam-se às expectativas de conforto e consumo dos segmentos da classe média que desempenhavam funções intelectuais estritas, em especial do corpo docente universitário e dos novos doutores que, não encontrando emprego na iniciativa privada ou obtendo-o com baixa remuneração, orientaram as referidas expectativas para as universidades

5 A acumulação do capital passou a demandar uma expansão continuada por meio da endogeneização de tecnologias e da qualificação de mão de obra. Daí, as raízes da crescente intervenção do Banco Mundial e de outras instituições que integram o Sistema ONU nos temas referentes, entre outros, à educação, à pesquisa e à inovação. Na América Latina, o Banco Mundial dirigiu um processo de “convergência educacional”, isto é, um conjunto de orientações comuns, norteadoras dos processos de reengenharia dos sistemas e redes educacionais e de criação e reconfiguração de instituições de educação, ajustando-as ao padrão e à lógica flexível-neoliberal de reprodução do capital e ao capitalismo global, bem como concorrendo para o estabelecimento do mercado de serviços universitários (OTRANTO, 2006; BARRETO; LEHER, 2008; LIMA, 2011).

e demais Instituições de Ensino Superior (IES) em expansão. Fundações e institutos foram proliferando nas universidades e departamentos com vista ao desenvolvimento de pesquisa e de projetos de extensão mediante editais emitidos pelas instituições financiadoras de pesquisa e de projetos sociais. Para além de processos como a privatização do espaço público, a mercantilização dos resultados do trabalho docente e a interação imediata entre universidade e iniciativa privada, pode-se notar um processo de funcionalização na forma de personificação do professor de carreira universitária como *persona* (máscara) do sistema do capital. Esse professor, por sua vez, tornou-se integrante de um *mainstream* que envolvia diretrizes de atuação estabelecidas por instituições e órgãos nacionais e internacionais; professores universitários; departamentos, programas de pós-graduação e fundações universitárias; instituições e fundações públicas e privadas de financiamento à pesquisa e à pós-graduação e empresas públicas e, sobretudo, privadas.

Os processos de privatização presentes nas universidades públicas, sob a forma, por exemplo, de criação de cursos de especialização pagos, de desenvolvimento de pesquisa científica e tecnológica dirigida ao empresariado e de consultoria e assessoria prestada nas empresas privadas e nos diversos ministérios do governo federal, foram potencializados com o achatamento salarial dos anos 1990. À precarização do trabalho, ao individualismo e ao produtivismo estava sendo agregado um sistema de remuneração paralela ao salário proveniente da carreira docente, que historicamente esteve sempre em questionamento por parte de amplos segmentos da própria categoria. Observa-se também o surto desenfreado de criação e expansão de uma multiplicidade de novas IES privadas, nacionais e internacionais, que não se situavam no âmbito das instituições universitárias, mas estavam basicamente voltadas para a graduação, rompendo com o quase monopólio formativo das universidades públicas e filantrópicas.

A esse processo também se somou a condução de políticas públicas de Estado voltadas para a reorganização da Rede de Educação Profissional, em andamento desde os anos 1990, envolvendo instituições públicas e privadas.

Tal processo culminou no estabelecimento de novas IES públicas, com destaque para os Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), oriundos da reconfiguração institucional das Escolas Técnicas Federais (ETFs) e das Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs). Em dezembro de 2008, finalmente, foram criados a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e os Institutos Federais. Nesse contexto, foram assegurados a expansão e a interiorização da Rede e das suas instituições, a regulamentação e a flexibilização curricular e a centralização e o controle do Estado sobre essas instituições.

O processo de privatização e diferenciação do ensino superior também se coaduna com a criação da Rede Federal e dos Institutos Federais como instituições de baixo custo financeiro de reprodução quando comparadas às universidades federais. Constituem-se, basicamente, como instituições multicâmpus cujas unidades se caracterizam como pequenas estruturas prediais voltadas para a “formação” apoiada em carga horária docente direcionada prioritariamente para o ensino. Nessas condições, desenvolvem-se pesquisas de baixa complexidade, vinculadas à formação discente e à atualização continuada de conteúdos e práticas de ensino dos professores, e atividades de extensão fortemente marcadas por formação profissional aligeirada e reprodutora da dualidade estrutural presente na educação profissional e tecnológica.

No âmbito das instituições privadas de ensino com profissionalização técnica e graduação, tiveram destaque a expansão e a consolidação da atuação pluricurricular do Sistema S. Também foram criados programas direcionados para a capitalização das instituições privadas que ofertavam, ou não, educação profissional, a exemplo do Pronatec e do ProUni.

Conformavam-se um “mercado de produtos universitários” e uma rede de ensino superior fortemente marcada pela diferenciação, pelo domínio das IES privadas e pela presença significativa de capitais transnacionais. Não se pode deixar de observar, nesse sentido, a criação de instituições, fundações e laboratórios de pesquisa, públicos e, sobretudo, privados, quebrando o também quase monopólio das universidades no desenvolvimento de pesquisa.

Nesse contexto, o processo de aprofundamento da funcionalização da universidade e de resignificação da produção do conhecimento e do trabalho docente passou a assumir contornos mais precisos mediante a orientação da universidade para gerar “produtos”. Como substrato de todo esse processo estava a política de posição neoliberal, que anunciava a eficiência da nova instituição universitária requerida pela “sociedade” e pelos tecnocratas à frente do Estado, encarregados de assegurar as novas legislações (leis, estatutos, regimentos), sistemas de avaliação e políticas indutoras da reconfiguração institucional necessária para a nova função social da universidade. Como instrumentos desse processo de funcionalização emergiam a profusão editais indutores do produtivismo acadêmico de caráter mercantil.

Essa funcionalização das universidades, tanto as públicas quanto as filantrópicas, com vista à gestão “eficiente” para gerar “produtos”, acentuou as limitações democráticas presentes nessas instituições.⁶ Instâncias acadêmicas e administrativas refletiram a recomposição social e ideológica do corpo docente em termos de burocratismo autoritário, de empreendedorismo acadêmico e de pragmatismo de resultados, restringindo fortemente a autonomia das instituições universitárias quando se pensa em termos da emancipação delas em relação ao sistema do capital e do sociometabolismo deste. Passou-se, por exemplo, a poder escolher entre os editais, mas não entre a possibilidade de conduzir a pesquisa por meio deles ou não. O professor universitário, por sua vez, perdeu a “aura de intelectual” que valorizava e perseguia o conhecimento e a cultura universal e que se empenhava na busca da verdade.⁷

6 Pode-se destacar a reposição ampliada da carência de responsabilidade social, a privatização do espaço público universitário por parte de grande parte do corpo docente, a manipulação da vida universitária e acadêmica por meio de políticas de indução conduzidas por agentes financiadores e avaliadores e a postura tecnocrática de dirigentes das instituições.

7 As universidades e os professores universitários passaram a valorizar o conhecimento específico, utilizável, mercantilizável — universidades e professores submetidos à lógica utilitarista e pragmática do mercado. A epistemologia positivista-cartesiana, que representa a modalidade básica de fragmentação e disciplinamento do conhecimento, presente na universidade clássica, iluminista, foi aprofundada como concepção e método norteador da produção e reprodução da universidade e do conhecimento nela produzido, segundo uma perspectiva utilitarista.

O processo de reconfiguração das IES em andamento no país visa a transformar essas instituições em instrumentos de formação de mão de obra qualificada e semiquificada para o mercado e de estruturação cognitiva e comportamental de trabalhadores graduados segundo a pedagogia para a hegemonia,⁸ bem como de adaptação de tecnologia importada ou de desenvolvimento de tecnologia de baixa e média complexidade no país.⁹ Já as IES que integram a Rede Federal objetivam conduzir educação técnica e profissional na perspectiva da formação e reeducação técnico-ético-política de trabalhadores, integrada ao padrão e à lógica flexível-neoliberal de reprodução do capital.

A afirmação desse processo nas IES públicas foi assegurada por meio da sua condução de forma centralizada e autoritária por parte das elites políticas e tecnocráticas à frente do Estado, que reproduzem uma “submissão consentida” do país ao capital financeiro nacional e internacional, apoiadas por dirigentes e por parcelas de servidores que se beneficiaram desse processo.

ELEMENTOS ORIENTADORES DE UM PROJETO DE RESISTÊNCIA E DE AFIRMAÇÃO DO IFG

Para conceber um projeto de resistência no IFG e nas demais instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica ao padrão e à lógica flexível-neoliberal, com a consequente funcionalização dessas instituições e, no limite, com a sua reprodução como

8 Compreende-se como tal a afirmação de preceitos ético-políticos, portanto ideológicos, sedimentados nas instituições da sociedade civil e da sociedade política (Estado) e nas relações estabelecidas entre sociedade civil e sociedade política (Estado), voltados para a defesa e a coesão da sociedade em torno do sistema do capital, do capitalismo e da sociedade burguesa.

9 No âmbito da universidade e das demais “instituições universitárias” e não universitárias, foi encaminhado um processo de aprofundamento da produção e da reprodução da razão (e do conhecimento) instrumental. Nesse contexto, o trabalho docente passou a ser cada vez mais um trabalho expropriado e orientado para a reprodução do sistema do capital. O processo de mercantilização da universidade e do trabalho docente redundou, entre outras consequências, na transformação da educação e da pesquisa em mercadoria.

empreendimento, por um lado, e a sua consolidação como “instituições universitárias”, por outro lado, é necessário, primeiramente, partir da afirmação do que distingue as ditas “instituições universitárias” das demais instituições de ensino superior “não universitárias”. Em segundo lugar, é preciso evidenciar a necessidade da defesa das instituições universitárias como instituições sociais e, posteriormente, da identificação de qual tradição de conhecimento universitário se quer incorporar e qual tradição de conhecimento universitário se quer superar.

A universidade e as demais instituições que se situam no âmbito da tradição das instituições universitárias se caracterizam, primeiramente, pela incorporação dos diversos campos epistemológicos e das áreas das ciências aplicadas afins a esses campos. Em segundo lugar, embora atuem fortemente na graduação em todas as áreas epistemológicas e aplicadas, possuem tal caráter pela atuação acadêmica organicamente estruturada no ensino de pós-graduação *stricto sensu*, na condução de pesquisa e no desenvolvimento de extensão. São, sobretudo, esses níveis de atuação acadêmica que, no processo de produção e reprodução das “instituições universitárias”, devem assumir expressividade e elevada qualidade.

As IES que não se constituem em universidade e que não se situam no plano das demais instituições universitárias caracterizam-se, por sua vez, pela atuação basicamente concentrada em alguns campos epistemológicos e áreas das ciências aplicadas, que são frequentemente potencializados como meros produtos universitários, quando se trata de instituições privadas. Finalmente, a atuação dessas instituições encontra-se direcionada para a profissionalização técnica e a graduação, sem atuação no ensino de pós-graduação *stricto sensu*, na condução de pesquisa e no desenvolvimento de extensão, ou, quando existe, essa atuação assume uma dimensão puramente residual para fins publicitários ou políticos.

As universidades e demais instituições universitárias constituíram-se historicamente como instituições sociais, entendidas como instituições fundadas no reconhecimento público de sua legitimidade específica, que é centrada na conquista de autonomia do saber científico, filosófico

e histórico, produzido e reproduzido por seu corpo docente, a partir de necessidades desse próprio saber perante a religião e o Estado. Nesse sentido, conformaram-se historicamente como uma prática social na qual o compromisso social com a educação e a cultura foi agregado à conquista da autonomia do saber e do seu corpo docente, oriunda das lutas sociais e políticas dos séculos XVIII e XIX, como parte integrante da construção da cidadania, nas lutas sociais e políticas do século XX, o que estabelece para as universidades e demais instituições universitárias um compromisso orgânico com a democracia e a democratização do saber, da educação e da cultura.

No final do século XX, no contexto do padrão flexível-neoliberal e do capitalismo global por ele engendrado, sob a pressão de instituições multilaterais, na maior parte dos Estados nacionais tiveram curso processos de reformas estatais. No âmbito dessas reformas, foram encaminhadas reconfigurações das universidades e demais instituições universitárias, com graus diversos de efetivação e com resistências significativas em andamento, desconstruindo-as como instituições sociais e transformando-as em organizações sociais, entendidas como organizações cuja prática social se encontra determinada por uma instrumentalidade, sacrificando a autonomia das instituições, em razão de seus objetivos específicos ditados pelo mercado e pelo poder. Nesse sentido, sobressai no tempo presente um processo de funcionalização das universidades e demais instituições universitárias, no âmbito do qual a educação tem deixado progressivamente a condição de direito e tem se transformado em serviço comercializável.

Enfim, a reconfiguração jurídico-política e social das universidades e demais instituições universitárias, da condição de instituições sociais para a de organizações sociais, ao reduzir ou mesmo suprimir a autonomia delas em face do Estado e dos agentes financiadores, abre espaço para que elas sejam regidas por contratos de gestão, avaliadas por índices de produtividade (relação professor/aluno, redução do tempo para a condução de mestrados e doutorados, avaliação pela quantidade de publicações e de eventos acadêmicos realizados) e submetidas à privatização dos serviços e do trabalho

docente e à reprodução mediante formas de trabalho precarizado (contrato temporários, serviços terceirizados etc.).¹⁰

Tal processo, conforme anteriormente assinalado, foi determinado pelo padrão flexível-neoliberal e pelo capitalismo global, os quais conformaram o capitalismo atual como sistema social, econômico e ideológico-cultural que fragmenta e dispersa as diversas esferas da vida social, de forma que a sociedade se converte em uma rede de relações individuais e sociais móveis e efêmeras. Nesse contexto, instituições universitárias constituídas como instituições sociais têm que ser reconfiguradas como organizações sociais, e IES públicas não universitárias, a exemplo do IFG e demais instituições da Rede Federal, têm que ser impedidas de se transformarem em instituições sociais.¹¹

10 Em resumo, em uma leitura comparada pode-se afirmar que as universidades e demais “instituições universitárias”, como instituições sociais, têm a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa; são regidas por uma prática social não instrumental orientada por aspirações de universalidade; estão referenciadas em ações de reconhecimento e de legitimidade externa e interna; e têm que discutir e questionar a sua existência, função e compromissos sociais em face das classes e grupos sociais em conflito. Em contraposição, universidades, demais instituições universitárias e IES não universitárias, reconfiguradas como organizações sociais, têm apenas a si mesmas como princípio e sua referência normativa e valorativa encontra-se determinada em função da produção de valor e da competição em face das demais instituições; são regidas por uma prática social instrumental orientada por objetivos particulares; estão referenciadas basicamente em estratégias de eficácia quanto aos objetivos traçados, no que se inclui a relação investimento-produto; não têm que discutir e questionar acerca da sua existência, função e compromissos sociais, visto que não têm um fim social a ser alcançado, ou o têm genérico o bastante para se reproduzirem subordinadas ao mercado (CHAUI, 2003).

11 Assim, o ensino de graduação declinou da formação científico-cultural, com vista à reflexão, à crítica e ao exame dos conhecimentos instituídos, para a graduação aligeirada voltada para a transmissão e adestramento; a pesquisa, como conhecimento de algo em sua amplitude e complexidade, deu lugar à pesquisa como um recorte da realidade para o qual será orientada uma intervenção imediata e eficaz, com base em uma estratégia de aplicação e controle de meios ou instrumentos para a consecução de um objetivo específico, qual seja, a solução parcial e pontual de determinados problemas e obstáculos; a extensão, de campo de atividades de contextualização da formação e da pesquisa e de legitimidade da universidade pela via da responsabilidade social, deu lugar a projetos sociais focalizados e formativos fragmentados, frequentemente subsidiados por parcerias público-privadas que interessam ao Estado e ao mercado.

A universidade e as demais instituições que se situam no âmbito da tradição das instituições universitárias reproduziram-se com base no conhecimento universitário clássico, iluminista. Tal conhecimento caracterizou-se por ser predominantemente disciplinar, produzido de modo relativamente descontextualizado em relação aos contextos sociais em que as instituições universitárias se inseriam e conduzido por pesquisadores que determinavam os problemas científicos que estavam dispostos a resolver, instituíam a sua relevância e estabeleciam as metodologias e os ritmos de pesquisa. O conhecimento gerado, na medida em que emergia de pesquisadores que compartilhavam os mesmos objetivos quanto à produção de conhecimento, era formado no mesmo *ethos* universitário, que se configurava como homogêneo e organizacionalmente hierárquico, e pertencia à mesma cultura científica (CHAUI, 2003; SANTOS, 2011).¹²

A proposição de criação do IFG e das demais instituições que compõem a Rede Federal, aqui defendida, orienta-se pela produção de um conhecimento transdisciplinar,¹³ de modo contextualizado e em diálogo e interação entre pesquisador e comunidade. À medida que a formulação de problemas de pesquisa e a determinação dos critérios de relevância venham a envolver pesquisador e comunidade, poderá ser superada a relativa irresponsabilidade do pesquisador quanto aos resultados da pesquisa.

12 A autonomia da universidade e do pesquisador em relação à sociedade e a suas demandas sociais redundava em certa irresponsabilidade dessa instituição e desse pesquisador em face dos resultados e consequências da aplicação dos conhecimentos gerados. Cabe-nos mencionar que aqui reside um fator determinante da distinção entre ciência e sociedade e entre conhecimento científico e desenvolvimento tecnológico, mas também de distinção e percepção de superioridade do conhecimento científico (cuja condição era atribuída apenas às Ciências da Natureza) em relação às outras formas de conhecimento e à expressão artística e cultural que não se reproduzia em referência à matriz europeia (CHAUI, 2003; SANTOS, 2011).

13 Nesse processo, as distinções entre ciência e sociedade, conhecimento científico e desenvolvimento tecnológico e conhecimento científico (e pretensão monopólio da ciência por parte das Ciências da Natureza) e outros conhecimentos e expressões sociais tenderão a ser suprimidas. A própria compreensão do que comumente se entende por tecnologia e desenvolvimento tecnológico, ainda hoje fortemente marcada pelo advento da indústria, também tenderá a ser superada.

Como consequência, o conhecimento gerado tenderá a configurar-se mais heterogêneo e menos hierárquico, em decorrência da efetividade de participação da comunidade no processo da pesquisa.

O projeto de resistência e de afirmação do IFG e demais instituições que compõem a Rede Federal, aqui proposto, tem em vista constituir-las como instituições situadas no âmbito da tradição das instituições universitárias, configuradas como instituições sociais no sentido anteriormente assinalado, sobretudo capazes de superar a epistemologia positivista-cartesiana e o seu direcionamento para a produção de conhecimento socialmente privilegiado e para a formação de elites profissionais e intelectuais, em favor de uma epistemologia dialética e transdisciplinar, da produção de um conhecimento contextualizado e engajado socialmente e da formação de profissionais e intelectuais não meramente especializados, mas comprometidos com a emancipação da classe social que-vive-do-trabalho, com a justiça social e com o desenvolvimento do meio ambiente em uma perspectiva sustentável.

Iniciativas primeiras de reversão da “submissão consentida”

CONSTRUIR O IFG COMO INSTITUIÇÃO UNIVERSITÁRIA

Conforme indicado anteriormente, a universidade e as demais instituições que se situam no âmbito da tradição universitária se caracterizam, fundamentalmente, pela atuação acadêmica organicamente estruturada no ensino de pós-graduação *stricto sensu*, na condução de pesquisa e no desenvolvimento de extensão. São esses níveis de atuação acadêmica que, no processo de produção e reprodução das “instituições universitárias”, devem assumir expressividade e elevada qualidade, aliada à formação de graduação em alto nível. Nesse sentido, uma IES será uma instituição universitária independentemente de apresentar a denominação “universidade” ou de pretender usufruir dessa condição. Todavia, a denominação possui grande relevância, pois define o *status* jurídico da instituição.

A conformação do IFG e das demais instituições da Rede Federal ainda não as situou no âmbito das instituições universitárias, porque não se consolidaram a oferta de programas de pós-graduação *stricto sensu*, o desenvolvimento de pesquisa em elevado nível e a condução das atividades de extensão de modo orgânico. Deve-se reconhecer ainda que alcançar esse patamar institucional, no atual contexto da educação e das políticas educacionais, requer vontade e centralidade política, além de um projeto político-acadêmico que prefigure a “imagem futuro” da Instituição que se quer construir e de um planejamento institucional estratégico de médio e longo prazo para então materializá-lo.

Compreende-se que a configuração do Instituto e das demais instituições da Rede como “instituições universitárias de educação, ciência e tecnologia” deve ser um objetivo estratégico, uma vez que amplia o papel que essas instituições podem assumir nos terrenos da formação, da pesquisa e da extensão. Para tanto, elas devem se estruturar acadêmica e administrativamente para consolidar a sua atuação nesses terrenos, bem como se organizar em rede ou sistema.

A organização em rede ou sistema de “instituições universitárias de educação, ciência e tecnologia” pode concorrer para que a diversificação do sistema universitário brasileiro contemple a existência de um tipo de “universidade” cujo itinerário histórico não reproduza a trajetória da universidade clássica de tradição europeia e possa, assim, superar essa tradição, sobretudo no que tange ao seu fundamento epistemológico (positivista-cartesiano) e à sua função social (formar elites profissionais e intelectuais). Pode concorrer também para a organização dessa rede ou sistema de caráter politécnico, em cujo âmbito diversos níveis e processos formativos e de desenvolvimento de pesquisa e de extensão têm curso.

CONSOLIDAR O IFG COMO INSTITUIÇÃO POLITÉCNICA

A definição da atuação dos Institutos Federais no campo do ensino deve ter como referência básica o estabelecimento de eixos científico-tecnológicos, ou seja, eixos aglutinadores de áreas científicas e tecnológicas afins.

Com isso, tem-se em vista assegurar que um câmpus possa atuar de forma verticalizada e articulada nos diversos níveis e modalidades de ensino, bem como que essa atuação esteja integrada à pesquisa e à extensão. Portanto, deve-se constituir no elemento de orientação pluricurricular dos Institutos Federais a oferta de cursos definidos de acordo com áreas científicas e tecnológicas afins e em sintonia com processos de pesquisa e de extensão.

Os eixos científico-tecnológicos, conforme indicado, sempre que possível, devem envolver áreas científicas, no âmbito das quais se fazem presentes acumulações de cultura acadêmico-científicas, e áreas tecnológicas, no âmbito das quais se fazem presentes acumulações de cultura acadêmico-tecnológicas. Está em perspectiva convergir para o desenvolvimento de uma prática acadêmico-científica que compartilhe iniciativas de ensino, pesquisa e extensão voltadas para a objetivação da ciência em tecnologias sociais e econômicas contextualizadas e que venha a usufruir mais imediatamente de soluções e problematizações propriamente científicas. Nesse sentido, também objetiva-se concorrer para a superação da distinção entre conhecimento científico e desenvolvimento tecnológico.

A orientação para o desenvolvimento de cada câmpus deve ser estabelecida em termos de eixos consolidados, em consolidação e potenciais. Esse estabelecimento permite a identificação do norte estratégico de atuação de cada câmpus e da Instituição em sua totalidade, bem como a estruturação acadêmica e administrativa mais adequada a essa atuação. Os eixos científico-tecnológicos, definidos com base na identificação das demandas sociais, econômicas e culturais presentes no contexto em que se insere cada câmpus, compõem um esforço para que o câmpus desempenhe sua função social em sintonia com essas demandas.

Os Institutos Federais devem ter como norte a configuração de áreas acadêmicas amplas e interdisciplinares, capazes de agrupar áreas científicas e tecnológicas afins. Essas áreas devem ser organizadas em unidades acadêmico-administrativas mais abrangentes, a exemplo de departamentos e de centros acadêmico-tecnológicos. A construção do organograma e do regimento do IFG,

no que tange à organização acadêmica, deve ser orientada por essa perspectiva interdisciplinar de aglutinação de áreas acadêmicas e de cursos.

Deve-se salientar ainda que a definição dos eixos científico-tecnológicos se caracteriza como uma iniciativa defensiva em face de processos que conduzem para a fragmentação da Instituição, bem como para a sua dispersão, o que pode determinar um processo de “senaização” do Instituto, rebaixando o papel que ele deve desempenhar como centro de ensino, pesquisa e extensão.

Recomenda-se a constituição de eixos científico-tecnológicos também para uma maior concentração e articulação da atuação pluricurricular do IFG em termos verticais, bem como para uma organização da vida acadêmica e institucional que seja coerente com a consolidação desses eixos. Dessa forma, os eixos científico-tecnológicos serão referência na seleção dos corpos docente e técnico-administrativo, tendo em vista a mais elevada titulação e o perfil adequado para o desempenho do papel social da Instituição.

A definição dos eixos científico-tecnológicos abrirá caminho para a criação de “polos de ensino e formação” ao permitir a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Os “polos de ensino e formação” são a constituição de convergências entre diversas modalidades de ensino e de cursos, incluindo a pós-graduação *stricto sensu*, bem como a sua articulação com a pesquisa e a extensão, no âmbito de cada câmpus, com o propósito de alcançar uma concentração qualificada em áreas de formação profissional e tecnológica.

O estabelecimento de “polos de ensino e formação” configura, portanto, uma iniciativa de estruturação da vida acadêmica e de organização da Instituição, a fim de moderar dinâmicas que tendem a promover a fragmentação e a dispersão de instituições de ensino com estrutura pluricurricular e multicâmpus e uma grande diversidade de níveis, modalidades de ensino e de cursos. Os passos iniciais no sentido da criação dos “polos de ensino e formação” estão na definição dos eixos científico-tecnológicos de cada câmpus, de acordo com os quais serão oferecidos os primeiros cursos, em uma perspectiva de agregação pluricurricular. Esses “polos de ensino e formação”, por sua vez, poderão desenvolver uma excelência em termos

científicos, tecnológicos e culturais, evidenciados, sobretudo, na atuação no ensino de pós-graduação *stricto sensu*.

Criar e consolidar políticas que indissociabilizem ensino, pesquisa e extensão

CRIAR E CONSOLIDAR NO IFG UMA POLÍTICA DE PÓS-GRADUAÇÃO

A pós-graduação no IFG se reproduz na “ausência” de uma política de pós-graduação. Essa “ausência” se constitui certamente em uma política, isto é, a “ausência” é efetivamente parte integrante de uma política oculta (ou informal) mais geral de reprodução da Instituição, fundamentalmente assentada na atuação no ensino profissional técnico e, complementarmente, na graduação. Portanto, deve-se desvelar essa realidade. Deve-se também reconhecer que a pós-graduação atualmente conduzida na Instituição tem assumido a mesma forma de condução que historicamente ocorreu nas universidades federais, que, por sua vez, herdaram-na da universidade clássica (ou iluminista) de tradição europeia, cujo núcleo reside no conhecimento científico apartado da realidade e no professor ensimesmado nos seus interesses.

Compreende-se que a composição de uma política de pós-graduação no IFG também deve ter como norte a consolidação dos eixos científico-tecnológicos e o seu desenvolvimento em “polos de ensino e formação”. Essa definição e orientação permitem a criação de programas interinstitucionais de pós-graduação Minter e Dinter, articulados aos referidos eixos, integrados a áreas acadêmicas interdisciplinares e contextualizados socialmente no plano dos territórios de atuação de cada câmpus, tendo em vista a pós-graduação em nível de mestrado e de doutorado dos docentes e técnicos administrativos da Instituição. Possibilitam também que seja priorizada a liberação de servidores cujo projeto de pós-graduação reproduza as relações mencionadas. Saliente-se que a política de pós-graduação concebida nessa direção não impede que ocorra a liberação de professores para a realização de pós-graduação descontextualizada, apenas não a torna predominante na Instituição.

A formação de um quadro docente pós-graduado com base em projetos interinstitucionais tem que ser concebida como parte de um planejamento de atuação acadêmica de cada câmpus — planejamento que tenha como foco o futuro desenvolvimento de pesquisa em elevado nível e a oferta de programas de pós-graduação *stricto sensu* que ampliem a atuação da Instituição nos eixos científico-tecnológicos estabelecidos. Portanto, a pós-graduação do corpo docente deve estar integrada à criação de cursos de mestrado e doutorado por meio de planejamento cujo objetivo seja a consolidação de eixos científico-tecnológicos e de “polos de ensino e formação” nos câmpus.

Uma política de pós-graduação capaz de integrar e refletir um planejamento de estruturação da Instituição por seus câmpus, em curto, médio e longo prazo, sobretudo com a perspectiva de condução de pesquisa de excelência e de oferta de programas e cursos de pós-graduação, tende a se reproduzir como parte do processo de materialização da política institucional de construção da Instituição em uma direção democrática e engajada socialmente.

CRIAR E CONSOLIDAR NO IFG UMA POLÍTICA DE PESQUISA

O IFG também não dispõe de uma política de pesquisa, o que, ao lado da ausência de uma política de pós-graduação e de extensão, decorre em grande medida da indefinição da “imagem futuro” da instituição que se quer construir. Não se deve menosprezar a gestão tecnoburocrática, formalista e distanciada dos núcleos de estudo e pesquisa e dos câmpus da Instituição por parte da pró-reitoria e das gerências que se encarregam de gerir a pesquisa. Essa forma de gestão termina sendo complementada pela ausência de instâncias (seminários, fóruns etc.) que atuariam na elaboração coletiva e democrática da política de pesquisa.

Compreende-se que essa política deve partir, prioritariamente, de três conjuntos de ações. Em primeiro lugar, deve-se estimular a criação de núcleos de estudo e pesquisa interdisciplinar, concebidos de acordo com os eixos científico-tecnológicos estabelecidos em cada câmpus. Esses eixos, em torno dos quais devem se organizar as áreas acadêmicas, devem ser estruturados com vista à oferta de cursos técnicos, de graduação e de

pós-graduação (*lato e stricto sensu*). Saliente-se que a pesquisa, entre outros objetivos, deve contribuir para que a Instituição atue fortemente na pós-graduação por meio de seus câmpus.

Em segundo lugar, a política de pesquisa do IFG deve ter como prioridade institucional a pesquisa-ação, que pressupõe articular interesses de pesquisadores e demandas sociais. Essa modalidade de pesquisa pode assumir um caráter instrumental e mercantil, colaborando para transformar a Instituição em um centro de desenvolvimento e inovação de tecnologias aplicáveis a serviço do mercado e da pedagogia para a hegemonia, ou um caráter humanista e emancipador, convergindo para a transformação da Instituição em um centro de desenvolvimento e inovação de tecnologias sociais a serviço de uma sociedade democrática e socialmente justa e da pedagogia da contra-hegemonia.

As duas perspectivas de pesquisa-ação se farão presentes na Instituição, objetivamente. Todavia, a tendência é que ocorra, ao longo do processo de desenvolvimento institucional, o predomínio de uma delas. A afirmação da pesquisa-ação segundo o caráter contra-hegemônico somente será possível mediante um intenso debate com a democratização no processo de criação de uma política que esteja em diálogo com os grupos e organizações sociais demandantes dos resultados dos projetos de pesquisa, sobretudo por meio da articulação com projetos de extensão.

Em terceiro lugar, programas e editais devem ser concebidos como partes integrantes e instrumentos da política de pesquisa. A condução de programas e editais que não explicitam efetivamente o processo de construção da Instituição em uma dimensão democrática e socialmente engajada a construirá nos limites do liberalismo, ou seja, nos limites da pesquisa como pura e simples materialização de interesses de pesquisadores e da “submissão consentida” ao sistema do capital e ao mercado. A política de pesquisa, em uma perspectiva democrática e socialmente engajada, tem que recompor programas e editais em curso e determinar a criação de novos programas e editais.

Por fim, compreende-se que a pesquisa-ação se constitui em um instrumento fundamental de legitimação e contextualização da Instituição, na medida em que a envolve direta e concretamente com as demandas sociais. Essa modalidade de pesquisa pode se constituir em parte integrante da democratização externa da Instituição, visto que os processos e resultados da pesquisa-ação implicam diretamente a participação de grupos e organizações sociais, com destaque para os projetos de extensão.

CRIAR E CONSOLIDAR NO IFG UMA POLÍTICA DE EXTENSÃO

A extensão é dirigida a uma vasta área de atuação — prestação de serviços sociais, promoção da cultura científica e tecnológica, atividades culturais no domínio das artes e da literatura, eventos esportivos, projetos de incubação de inovação tecnológica e/ou de organizações cooperativas e associações comunitárias — e a uma diversidade de destinatários — grupos sociais urbanos, comunidades rurais tradicionais, movimentos e organizações sociais, secretarias e outras instituições governamentais.

Essa amplitude evidencia o potencial mercadológico que a extensão abriga no âmbito das universidades e das demais “instituições universitárias”. Desse potencial decorrem os processos de funcionalização dessas instituições que têm em vista convertê-las, dentre outras possibilidades, ora em agências de prestação de serviços sociais, integradas às políticas sociais focalistas que emergem da esfera pública, ora em agências formadoras de mão de obra para o mercado. Nessa direção, a extensão tende a se constituir em um dos principais níveis de atuação acadêmica instrumentalizados para a funcionalização das “instituições universitárias”.

As políticas, programas e atividades de extensão de caráter antifuncionalista somente se efetivarão se a sua construção ocorrer de modo democrático, envolvendo a participação da comunidade interna e externa das “instituições universitárias”. Dentre os seus princípios, podem-se destacar a formação de atores sociais individuais e coletivos conscientes das determinações que atuam sobre a realidade, a promoção de práticas democrático-participativas no âmbito de sua implementação e o desenvolvimento e a

consolidação de concepções e práticas socioambientais sustentáveis. Assim, será possível resistir à funcionalização da extensão, isto é, assegurar que a ação extensionista se constitua em parte integrante de um processo de emancipação das instituições universitárias e da classe trabalhadora. Portanto, deve-se resistir à conversão da extensão em uma atuação acadêmica universitária suplementar às políticas sociais governamentais voltadas para atenuar a extrema pobreza, formar mão de obra aligeirada para o mercado e multiplicar consumidores e usuários de tecnologia.

A mobilização de servidores docentes e técnico-administrativos deve ter como base material a jornada regular de trabalho. A sustentação de políticas, programas e atividades de extensão, viabilizadas mediante editais com a função de complementação salarial, sacrifica o campo da práxis e do significado simbólico de consecução de uma coesão das relações sociais sobre bases contra-hegemônicas.

A efetivação da extensão nesta perspectiva demanda a criação de organizações vinculadas à Instituição, com estatuto e regimentos próprios e estrutura burocrático-administrativa. São organizações como as incubadoras sociais e as casas de cultura e cidadania, capazes de atrair e/ou induzir a formação de grupos e movimentos sociais demandantes da ação extensionista, a exemplo de cooperativas de catadores de materiais recicláveis e de grupos culturais.

Democratizar o acesso e a Instituição

DEMOCRATIZAR O ACESSO AO IFG

Democratizar o acesso ao IFG e às demais instituições da Rede Federal deve partir de dois princípios. O primeiro princípio é a contraposição ao processo de mercadologização da educação, o que demanda o reconhecimento desta como um direito do cidadão e, para tanto, como um bem público. O segundo, a democratização do acesso para os membros das classes populares, o que requer a revisão de processos seletivos tradicionais, que historicamente têm restringido as instituições de educação mais prestigiadas às camadas médias da sociedade.

A democratização do acesso envolve ainda outros elementos. Ao lado da gratuidade de todos os cursos ofertados, devem ser asseguradas bolsas de estudos aos alunos economicamente carentes. Além disso, devem ser encaminhados a incorporação de temas e movimentos sociais organizados, vinculados aos direitos humanos (gênero, etnia, orientação sexual, acesso à terra etc.), nas políticas e projetos presentes nos diversos níveis de atuação acadêmica; a integração de pessoas vinculadas aos referidos temas e movimentos e o apoio à constituição e expansão de movimentos sociais organizados e entidades da sociedade civil e de formação de intelectuais orgânicos vinculados a eles.

Também deve ser democratizado o acesso ao conhecimento que se caracteriza como crítica e superação da epistemologia positivista-cartesiana, instrumentalizada em favor do sistema do capital, do mercado e do poder, cujo itinerário tem sido a depredação ambiental, a dominação política, a exploração econômica, a opressão ideológica e o genocídio cultural de povos que não se situam no âmbito da tradição cultural europeia.

Por fim, o IFG e as demais instituições da Rede Federal têm que se articular às secretarias estaduais e municipais de educação e suas instituições, tendo em vista contribuir para a qualificação de pessoal nos campos pedagógicos, científicos, tecnológicos e artísticos, bem como para o desenvolvimento e a socialização do acesso ao conhecimento que se conforma como crítica e superação da epistemologia positivista-cartesiana, tomando por base a condução de pesquisa-ação que se ocupe da educação.

DEMOCRATIZAR O IFG E AS DEMAIS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Uma dimensão do processo de democratização do IFG e das demais instituições da Rede Federal tem como ponto de partida a democratização do acesso e a criação das condições para a conclusão com êxito de cursos e projetos sociais em desenvolvimento. Todavia, esse processo de democratização não se esgota absolutamente no acesso e na criação de condições.

A democracia interna passa, primeiramente, pela incorporação dos docentes, técnicos administrativos e estudantes na determinação dos

rumos das instituições mediante a condução da escuta da comunidade; do estabelecimento de uma agenda de debate e de estudo sobre temas estratégicos para a produção e a reprodução das instituições; e da criação e preservação de instâncias de reflexão e deliberação qualificada (congressos, seminários, fóruns etc.). A democracia interna também envolve o desenvolvimento articulado de funções administrativas e acadêmicas conforme a “imagem futuro” da Instituição que se quer construir, ou seja, é essa “imagem futuro que determinará qual estrutura burocrático-administrativa e burocrático-acadêmica permitirá alcançá-la.

A ausência ou a não consolidação de um processo de democracia interna no IFG e nas demais instituições da Rede Federal concorre para que as disputas políticas em torno do direcionamento dado a essas instituições se constituam em um fim em si mesmo, motivado fundamentalmente pela conquista e manutenção de funções gratificadas e de *status quo*, e não como meio para a conformação de um projeto institucional, vitorioso e legitimado pelo escrutínio eleitoral. A referida ausência ou não consolidação concorre ainda para a exclusão de bons quadros acadêmicos e administrativos das instâncias de gestão em favor daqueles que, embora não disponham das credenciais político-acadêmicas e político-administrativas para tanto, são indicados em função de alinhamentos políticos. Nesse contexto, são produzidas e reproduzidas as práticas patrimonialistas de gestão, acompanhadas por suas contrafaces no exercício do poder — personalismo, concessão de favores em troca de apoio político, centralismo, tecnocratismo etc.

A democracia externa tem como fundamento a abertura da Instituição a grupos dela excluídos total ou parcialmente, a exemplo de negros, comunidades rurais tradicionais e travestis. Essa abertura passa pela formação, pesquisa e extensão direcionadas a esses grupos. A democracia externa demanda igualmente a criação de instâncias que integrem a representação da Instituição e dos grupos dela excluídos total ou parcialmente, a exemplo de conselhos e grupos de trabalho que envolvam os câmpus e comunidade presente no seu entorno. São instâncias chamadas a identificar problemas, gargalos sociais e vocações e potencialidades locais em que a Instituição

pode atuar, com base em uma agenda de estudo e debate sobre essas realidades e também de intervenção nelas.

O processo de democratização do IFG e das demais instituições da Rede Federal, interna e externamente, é o único caminho possível para a superação da produção e reprodução dessas instituições segundo o padrão de exercício de poder hoje vigente, calcado em bases tecnodemocráticas.

IFG, educação básica e escola pública

A articulação entre o IFG e as demais instituições que compõem a Rede Federal e a educação básica se constitui em um dos eixos básicos da responsabilidade social e da conquista de legitimidade institucional, conforme anteriormente assinalado. Portanto, o envolvimento orgânico dessas instituições com a educação materializa um princípio pétreo para a sua construção como instituições sociais.

Para tanto, é necessário estruturar (ou reestruturar) cursos de licenciatura (ou formação inicial de professores) capazes de superar o chamado “modelo 3+1”,¹⁴ ainda hoje presente em cursos de licenciatura das Ciências da Natureza, das Ciências Humanas e da Matemática, de modo a integrar disciplinas e fazeres pedagógicos dos núcleos específicos, contextualizar a formação dos futuros docentes e unir os estudos e a pesquisa mediante pesquisa-ação no contexto da escola; integrar a formação inicial de professores aos programas e cursos de formação continuada de professores em nível de pós-graduação (*lato e stricto sensu*) no âmbito do IFG e das demais instituições da Rede Federal, o que requer a oferta dos cursos de licenciatura e dos

14 Convencionou-se denominar “modelo 3+1” os cursos de licenciatura concebidos como os cursos de bacharelado. Nesse modelo, três quartos das disciplinas se situavam na área específica do curso, desenvolvidas nas mesmas bases acadêmico-pedagógicas em que eram desenvolvidas nos cursos de bacharelado, e um quarto das disciplinas se situavam na área pedagógica, desenvolvidas de forma apartada das especificidades da formação na área específica de atuação do futuro graduado, não raramente ofertadas nas faculdades, departamentos e áreas de Pedagogia. Frequentemente, as disciplinas da área específica eram ofertadas nos três primeiros anos e as disciplinas da área pedagógica eram ofertadas no último ano, o que também concorria para a dicotomia presente nos cursos que reproduziam o referido “modelo”.

programas de pós-graduação em câmpus que abriguem “polos de ensino e formação” em educação; e promover a convergência entre as instituições e as redes públicas, tendo em vista a oferta de programas interinstitucionais de formação continuada de professores e de condução de pesquisas-ação resolutivas de problemas sociais direta e indiretamente determinantes de processos educacionais.

Criar uma nova institucionalidade

Os Institutos Federais, segundo documentos e publicações oficiais, foram concebidos como autarquias de regime especial de base educacional humanístico-técnico-científico que se inserem organicamente no território, orientam-se por um modelo pedagógico voltado para a emancipação humana, organizam-se de forma pluricurricular e multicâmpus e se especializam na oferta de educação profissional e tecnológica mediante entrelaçamento entre cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade, identificando-se como verdadeiras instituições incubadoras de políticas sociais (PACHECO, 2011).

Deve-se reconhecer que a concepção e as diretrizes que orientaram a criação dos Institutos Federais proporcionam um campo de grandes possibilidades, tendo em vista uma instituição que supere a epistemologia positivista-cartesiana e que assuma uma responsabilidade social. Todavia, essa concepção e essas diretrizes afirmam as possibilidades abertas para a formação em diversos níveis e modalidades pela via dos itinerários formativos integrados por áreas, mas as estabelecem por meio de eixos tecnológicos estritos; salientam a necessidade de desenvolvimento de processos formativos que abriguem a transversalidade de conhecimentos e temas, mas não apontam para a estruturação de áreas acadêmicas amplas; condenam a hierarquia de saberes, mas concebem como ciência somente as Ciências da Natureza; ressaltam a necessidade de atuação na formação de professores para a educação básica, mas indicam como prioridade institucional a formação de professores nas áreas das Ciências da Natureza (Física, Biologia e Química)

e da Matemática e áreas afins; realçam a atuação na pós-graduação, mas direcionam os Institutos Federais para o mestrado profissional; afirmam que os Institutos representam a superação da subordinação ao mercado, mas enfatizam a formação, o desenvolvimento e a transferência de tecnologia para os setores econômicos, e assim por diante.

A criação de uma nova institucionalidade para o IFG e para as demais instituições da Rede Federal demanda o desvelamento das afirmações que são refutadas nos discursos subliminares e nas orientações políticas e de gestão da Rede; a resistência a uma dinâmica processual direcionada para o mercado, imposta por meio de programas, avaliações, termos de metas e condicionalidades orçamentárias; e a oposição ao adesismo pusilânime frequentemente presente na atuação dos gestores das instituições. Deve-se concomitantemente cultivar e consolidar uma cultura acadêmica de pertencimento à Instituição e à Rede; resistir ao alinhamento dos Institutos Federais e suas gestões ao padrão flexível-neoliberal em termos da organização administrativa e acadêmica e da linha de atuação dessas instituições; organizar, socializar e reproduzir em rede os Institutos e os bens públicos por eles gerados (*expertises* de programas de pós-graduação, de pesquisa e de extensão, e de organização burocrático-administrativa e burocrático-acadêmica). Trata-se, enfim, de orientações e compromissos que devem se fazer presentes na ossatura institucional e no *modus operandi* do IFG e das demais instituições que compõem a Rede Federal.

A construção do IFG e dos demais Institutos Federais como instituições sociais pressupõe a autodeterminação das políticas acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão, dos projetos conduzidos e das metas institucionais. Para tanto, é imprescindível conquistar a autonomia em três âmbitos principais: institucional, em relação aos governos e às agências financiadoras; intelectual, em face de credos religiosos, partidos políticos e imposições empresariais; financeira, no que diz respeito à gestão dos recursos necessários para a efetivação das atividades de docência e de pesquisa. Essa autonomia também pressupõe, internamente, o funcionamento

transparente e público das instâncias de decisão e a elaboração democrático-participativa da peça orçamentária, visto que da convergência dessas duas dimensões (transparência e participação) decorrem as prioridades acadêmicas e a definição dos investimentos.

Consolidar um processo de avaliação participativa

O IFG e as demais instituições que compõem a Rede Federal estão submetidos a processos de avaliação quantitativos, calcados no binômio custo-benefício. São processos de avaliação patrocinados por organismos internacionais, com destaque para o Banco Mundial, medindo aspectos como eficiência e desempenho (BANCO MUNDIAL, 1994, 1997, 1999, 2002).

Nesse contexto, assume grande importância a criação de processos de avaliação participativa *na e da* Instituição. Processos como jornada de trabalho pactuada entre gestores e servidores, planos de desenvolvimento institucional e procedimentos de gestão, organização e contextualização dos câmpus devem ser analisados envolvendo a comunidade interna e, em alguns casos, também a comunidade externa. Essas avaliações devem ter como referências primeiras a efetividade e a magnitude da responsabilidade social assumida pela Instituição.

Construir um projeto estratégico de instituição

A definição institucional da “imagem futuro” que se quer construir; o levantamento das realidades sociais, econômicas e ambientais presentes nos contextos em que o IFG se faz presente; a elaboração democrática e integrada das suas políticas de ensino, pesquisa, extensão e administração; e a indicação de ações estruturantes para a Instituição em seu conjunto e para cada câmpus em particular, à luz dos procedimentos anteriormente assinalados, são procedimentos e iniciativas fundamentais para a conformação de um projeto estratégico de desenvolvimento. Deve-se ter claro que a elaboração dos chamados Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI), na ausência do referido projeto, tende a se constituir em

reunião de princípios, diretrizes e objetivos, bem como de identificação de programas, ações e proposições fragmentados e justapostos, que pouco instrumentalizam a Instituição na direção da resistência e da construção institucional sustentada neste texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção do IFG e das demais instituições que compõem a Rede Federal, no contexto do padrão flexível-neoliberal de reprodução do capital, deve ter como horizonte político-ideológico a consolidação de um projeto democrático-popular de país, em uma acepção de transparência e de disponibilidade voltadas para a trajetória da sociedade brasileira em toda a sua diversidade.

Tal projeto requer a compreensão profunda do privatismo e da funcionalização das instituições de ensino em favor do capital; a condução de uma democratização radical dessas instituições interna e externamente; a criação de articulações entre elas e com as universidades públicas nacionais e estrangeiras; a mobilização dos servidores docentes e técnico-administrativos e dos estudantes, internamente, e de organizações e movimentos sociais democráticos no âmbito da sociedade civil, externamente, a fim de construir um modelo de instituição universitária para além da reprodução da epistemologia positivista-cartesiana e da formação de elites intelectuais e profissionais (entre outras) para o mercado.

Nesse contexto, poderá ser possível, concomitantemente: resistir aos processos de mercadorização da educação em curso no país; promover um ensino pluricurricular (emancipado e contextualizado); democratizar as instituições para além dos seus muros e conformá-las à identificação das demandas sociais e à ação; desenvolver concepções, políticas e práticas alternativas de ensino, pesquisa e extensão; e conceber a organização burocrático-acadêmica das unidades e áreas acadêmicas em uma perspectiva política e a estrutura burocrático-administrativa coerentemente integrada aos objetivos anteriormente assinalados.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington, 1994. Disponível em: <<http://documentos.bancomundial.org/curated/es/1995/01/5861676/higher-education-lessons-experience-la-ensenanza-superior-las-lecciones-derivadas-de-la-experiencia>>. Acesso em: 10 set. 2012.

_____. *Relatório sobre o desenvolvimento mundial: o Estado em um mundo em transformação*. Washington, 1997. Disponível em: <http://www.bancomundial.org.br/index.php/content/view_folder/94.html>. Acesso em: 10 set. 2012.

_____. *La educación en América Latina y el Caribe*. Washington, 1999. Disponível em: <http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/06/06/000160016_20050606180113/Rendered/PDF/202480SPANISH0Educational0change.pdf>. Acesso em: 10 set. 2012.

_____. *Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria*. Washington, 2002. Disponível em: <<http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/CKS-spanish.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2012.

BARRETO, Raquel Goulart; LEHER, Roberto. Do discurso e das condicionais do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária. *Revista Brasileira de Educação*, v.13, n.39, set./dez. 2008.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, n.24, set./out./nov./dez. 2003.

HARVEY, David. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1989.

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.

MATOS, Olgária. O crepúsculo dos sábios. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 15 nov. 2009.

OTRANTO, Célia Regina. Desvendando a Política de Educação Superior do governo Lula. *Universidade e Sociedade*, Brasília: Andes-SN, ano XVI, n.38, p.18–29, jun. 2006.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2011.

Para além do Estado Mínimo e do poder invisível: concepções e perspectivas sobre gestão democrática nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

MARA RÚBIA DE SOUZA RODRIGUES MORAIS

Um dos lugares-comuns de todos os velhos e novos discursos sobre a democracia consiste em afirmar que ela é o governo do “poder visível”. Que pertence à “natureza da democracia” o fato de que nada pode permanecer confinado no “espaço do mistério”. (BOBBIO, 2000, p.84).

A fim de colocar em perspectiva os desafios institucionais e os cenários futuros para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT), cumpre-nos analisar a configuração atual do tema da *gestão democrática* nos Institutos Federais (IFs) e fazer uma prospecção para o contexto da Rede no que diz respeito a esse tema.

Quando se trata da democratização dos processos de gestão, o posicionamento assumido expõe-se, não raramente, a dois perigos, que são contraditórios e mutuamente excludentes. Primeiramente, a defesa do exercício paternalista e centralizado do poder, nos termos do *poder invisível* que é delatado por Norberto Bobbio (2000), ao citar Tasso, no livro *O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo*:

À imagem e semelhança do Deus oculto, o soberano é tanto mais potente, e portanto tanto mais cumpridor de sua função de governar súditos ignorantes e indóceis, quanto melhor consegue ver o que fazem seus súditos sem ser por

eles visto. O ideal do soberano equiparado ao Deus terreno é o de ser, como Deus, o onividente invisível. A relação política, isto é, a relação entre governante e governado, pode ser representada como uma relação de troca, um contrato sinalagmático, diria um jurista, no qual o governante oferece proteção em troca de obediência. Ora, quem protege precisa ter mil olhos como os de Argos, quem obedece não precisa ver coisa alguma. Tanto é ocultada a proteção como cega a obediência. (BOBBIO, 2000, p.92-93).

Em segundo lugar, a postulação de certa modalidade de autonomia e descentralização, que converge para o chamado Estado Mínimo, princípio do Liberalismo, caracterizado pela mínima intervenção do Estado sobre a economia e a sociedade. As consequências desse Estado Mínimo podem ser vistas no que Moura (2009) define como perspectiva gerencialista de gestão democrática, que, diferentemente da desejável *gestão democrática*, é marcada pela desresponsabilização do Estado com o financiamento da educação. Na mesma direção da crítica feita a um gerencialismo travestido de democratização, o qual é convergente com a premissa do Estado Mínimo, é possível inscrever também a contestação feita por Naomar de Almeida Filho, ex-reitor da Universidade Federal da Bahia, a uma determinada reivindicação de autonomia, que, instituída no contexto acadêmico, mostra-se descomprometida com o processo de inclusão social:

A universidade brasileira perverte o conceito de autonomia. Onde precisa, não exerce autonomia, pois, em seu cotidiano, a gestão dos meios segue pautas extrainstitucionais e obedece a marcos heterônomos. Entretanto, docentes e dirigentes reivindicam autonomia dos fins. Tal posição tem justificado, por exemplo, rechaçar políticas de ações afirmativas e inclusão social, o que pouco contribui para tornar mais justa a sociedade que abriga, sustenta e legitima a universidade. (ALMEIDA, 2009 apud SILVA, 2009, p.20).

No que diz respeito ao primeiro “perigo”, assimilado à opacidade da ação – necessária para garantir a arbitrariedade dos processos de gestão totalitários (BOBBIO, 2000) –, ele parece desconsiderar o movimento internacional de descentralização, segundo o qual “apenas localmente é possível promover a gestão dos espaços de Educação. Sendo a escola uma organização social, qualquer esforço de centralização está fadado ao fracasso” (LÜCK, 2000, p.17).

Desse modo, na esteira da centralização e de certo clientelismo, historicamente transportado do campo político para boa parte das instituições educacionais brasileiras, configura-se um descompasso entre as práticas de gestão e a função social da Educação. Ao ratificar o paradigma científico-racional hegemônico, as práticas de gestão autoritárias e centralizadoras comprometem a viabilização de um projeto de democratização das relações a ser constituído no interior da escola (PARO, 1987) e, por conseguinte, cerceiam o processo de transformação da sociedade. Afinal, há de se convir com Paro (1987, p.52) em que: “se a escola não tem autonomia, se a escola é impotente, é a própria classe trabalhadora que fica privada de uma das instâncias através das quais ela poderia apropriar-se do saber e da consciência crítica”.

Sob o prisma de uma perspectiva histórico-crítica da Educação, presente nas postulações de Saviani (1987), Oliveira e Duarte (1987) e Libâneo (1989), entre outros expoentes da visão dialética do processo educacional, é possível situar a gestão democrática das instituições de ensino para além do elitismo e da reivindicação de conveniências, aparentemente pressupostas na gestão participativa. Nesse sentido, vale lembrar as armadilhas impostas pela já citada ótica gerencialista, que, sob a aparência de autonomia e liberdade, realiza não mais do que um simulacro da gestão democrática, comprometendo a transformação das relações sociais e a formação omnilateral¹ dos cidadãos, inclusive na Rede Federal. Isso porque a sua operacionalização se faz numa dinâmica de descentralização pautada pela lógica dos resultados e das competências e pelo controle de mercado, em que predominam: o lema do “fazer mais com menos”; a forte presença da iniciativa privada na Educação; uma aceção de descentralização limitada à transferência de responsabilidade às instituições de ensino (ver MOURA, 2009).

¹ Neste texto, omnilateralidade é referida na aceção marxista assumida por Manacorda (1996, p.81), como: “a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo, o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho.”

Diante dos riscos de incorrer em um dos dois extremos destacados (a *omissão* ou a *opressão* praticadas pelo Estado), ambos passíveis de comprometer o potencial emancipatório da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, justifica-se uma abordagem da configuração da gestão democrática nos IFs. Assim sendo, apresentam-se, nas seções seguintes, os resultados de análise documental sobre produções discursivas que materializam a referência a esse tema – em Estatutos, Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs), mas também em pesquisas sobre a aplicação do princípio da gestão democrática em instituições da Rede Federal. À análise dos documentos articula-se a pesquisa bibliográfica, cujo aporte teórico central se inscreve numa concepção dialética da Educação como instrumento de transformação da sociedade e não como “mera chanceladora da injustiça social, na medida em que recoloca as pessoas nos lugares reservados pelas relações que se dão no nível da estrutura econômica” (PARO, 1987, p.51).

Com base na apresentação dos dados analisados, buscaremos traçar algumas perspectivas, vislumbrando desafios e possibilidades que compõem os cenários futuros passíveis de serem vivenciados pelos IFs no âmbito da democratização dos processos de gestão. Nesse horizonte institucional, configurado pela integração entre ensino, pesquisa e extensão, visualiza-se a possibilidade de dominância de uma práxis (nos termos marxistas), haja vista a forte presença do anseio pelo empoderamento das instâncias coletivas, em detrimento da prevalência de certos absolutismos. Conforme se buscará desenvolver nas seções seguintes, em que pese a atual desconfiança em relação às utopias, a referência à gestão democrática nas produções linguísticas constituídas no interior da Rede Federal mantém vivas “as esperanças na força das boas razões” (BOBBIO, 2000, p.14). Mas isso, sem dúvida, não virá como dádiva ou premiação: terá de ser construído com força proporcional ao desafio de desestabilizar verdades e deslocar os poderes, levando-os do centro para as margens.

Segue, portanto, a exposição de alguns aspectos apreendidos da pesquisa documental e bibliográfica que foi realizada.

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA REDE FEDERAL: REFERÊNCIAS E CONCEPÇÕES NA LEGISLAÇÃO INTERNA DOS INSTITUTOS

A análise da incidência do tema “gestão democrática” nos itens de legislação dos IFs, com o intuito de estabelecer horizontes prováveis quanto a essa dimensão da realidade institucional, requer uma prévia retomada da presença desse tema na legislação que rege a Educação Nacional e, por conseguinte, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Em suma, é preciso inicialmente considerar que toda e qualquer referência à gestão democrática na Rede paga tributo ao movimento histórico que culminou na promulgação da Constituição Federal de 1988, em cujo artigo 206 se encontra a determinação do ensino por alguns princípios, entre os quais figura “a gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988).

Na esteira da Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n.9.394/1996, ao instituir as bases da Educação Nacional, determina:

TÍTULO II

Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

[...]

Art. 3º – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
 - III. pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
 - IV. respeito à liberdade e apreço à tolerância;
 - V. coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 - VI. gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 - VII. valorização do profissional da educação escolar;
 - VIII. *gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;*
 - IX. garantia de padrão de qualidade;
 - X. valorização da experiência extra-escolar;
 - XI. vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Novamente, a alusão à gestão democrática aparece integrada a todo um conjunto de princípios, vinculados a uma ótica emancipadora e de legitimação

da pluralidade. É o que se vê também no Plano Nacional de Educação 2014/2024 – aprovado pela Lei n.13.005/2014 –, cujo art. 2º institui entre suas diretrizes a “promoção do princípio da gestão democrática da educação pública”.

Já no art. 9º, a referência ao tema assume maior especificidade, ao definir um prazo-limite para a regulamentação da gestão democrática nos diferentes âmbitos da educação pública:

Art. 9º – Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de 2 (dois) anos contado da publicação desta Lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade. (PNE 2014/2024).

Ainda no texto da lei que institui o Plano Nacional de Educação 2014/2014, encontra-se, em seu Anexo: *Metas e Estratégias*, a referência à democratização dos processos de gestão. No escopo da Meta 7, que diz respeito ao fomento da qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, constam as seguintes estratégias, que reiteram a importância da gestão democrática na Educação:

7.4) induzir processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos (as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática; [...]

7.16) apoiar técnica e financeiramente a gestão escolar mediante transferência direta de recursos financeiros à escola, garantindo a participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos, visando à ampliação da transparência e ao efetivo desenvolvimento da gestão democrática;

Essa consonância com a Constituição Federal e com a LDB, no que concerne ao reconhecimento do princípio da gestão democrática, encontrava-se, também, no texto do Plano Nacional de Educação 2001/2011. Esse PNE, que fora aprovado pela Lei n.10.172/2001 –, tematizou a gestão democrática em duas dimensões. Na dimensão da formação dos profissionais da Educação:

Os cursos de formação deverão obedecer, em quaisquer de seus níveis e modalidades, aos seguintes princípios:

[...]

j) vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino; (BRASIL, 2001).

E na dimensão das diretrizes para o financiamento da Educação:

22. Definir, em cada sistema de ensino, normas de gestão democrática do ensino público, com a participação da comunidade.

[...]

Finalmente, no exercício de sua autonomia, cada sistema de ensino há de implantar gestão democrática. (BRASIL, 2001).

No âmbito da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, a Lei n.11.892/2008, que instituiu a Rede e criou os IFs, retoma os princípios estabelecidos pela LDB para a oferta do ensino. Entre esses princípios, releva, para o tema em questão, o que vem expresso no Título II, artigo 3º, inciso VIII, a saber: “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2008).

Não obstante as possíveis incongruências entre os planos da teoria e da prática, a instauração discursiva de determinado objeto no campo da lei constitui importante condição para a concretização desse objeto. Nesse sentido, ainda que a implementação efetiva de práticas democráticas de gestão esteja parcialmente comprometida por fatores históricos, ideológicos, econômicos e culturais, não se pode desconsiderar as implicações possíveis da referência à gestão democrática nos documentos oficiais da Rede. Entre esses documentos, destacam-se os estatutos de alguns IFs,²

² Alguns institutos, embora façam referência aos seus estatutos em suas páginas eletrônicas, até o momento de realização desta pesquisa não tinham disponibilizado o documento para consulta. Daí decorre a ausência dessas instituições na análise feita. Outrossim, cabe lembrar que a análise referida neste texto não tem pretensões de completude e exaustividade, até porque, com a expansão da Rede Federal, as unidades constitutivas da Rede ultrapassaram o quantitativo de quinhentos câmpus, previsto para o ano de 2014 (<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>).

cuja remissão à democratização dos processos decisórios se apresenta conforme descrito no Quadro 1.

QUADRO 1

REFERÊNCIAS DIRETAS AO TEMA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA EM ESTATUTOS DE IFs

N.	IF	Texto do Estatuto
1	IFMA	Art. 3º – O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, em sua atuação, observa os seguintes princípios norteadores: I. compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática;
2	IFG	Art. 3º – O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, em sua atuação, observa os seguintes princípios norteadores: I. compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática;
3	IFMT	Art. 3º – É missão do IFMT proporcionar a <i>formação científica, tecnológica e humanística</i> nos vários níveis e modalidades de <i>ensino, pesquisa e extensão</i> , de forma <i>plural, inclusiva e democrática</i> , pautada no <i>desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional</i> , preparando o educando para o <i>exercício da profissão e da cidadania com responsabilidade ambiental</i> . (grifos nossos)
4	IF Goiano	Art. 3º – O Instituto Federal Goiano, em sua atuação, observa os seguintes princípios norteadores: I. compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática;
5	IFPR	Art. 3º – O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná, em sua atuação, observa os seguintes princípios norteadores: I. compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática;
6	IFRO	Art. 3º – O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, em sua atuação, observa os seguintes princípios norteadores: I. compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática;
7	IFPE	Art. 3º – O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, em sua atuação, observa os seguintes princípios norteadores: I. compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática;
8	IFAL	Art. 3º – O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas, em sua atuação, observa os seguintes princípios norteadores: I. compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática;

(continua)

QUADRO 1

REFERÊNCIAS DIRETAS AO TEMA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA EM ESTATUTOS DE IFs

N.	IF	Texto do Estatuto
9	IFRR	Art. 3º – O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, em sua atuação, observa os seguintes princípios norteadores: I. compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática;
10	IF Sul-rio-grandense	Art. 3º – O Instituto Federal Sul-rio-grandense reger-se-á pelos seguintes princípios: I. ensino de natureza pública, gratuita e laica, sob a responsabilidade da União; II. compromisso com a prática da justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática;
11	IFMS	Art. 3º – O IFMS, em sua atuação, tem como princípios norteadores: I. valorização da <i>formação integral do ser humano e de lideranças</i> , estimulando a <i>promoção social e a formação de cidadãos com espírito crítico e empreendedor</i> ; (grifos nossos) II. compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação ambiental, <i>desenvolvimento sustentável</i> , transparência e gestão democrática; (grifo nosso)
12	IFB	Art. 3º – O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, em sua atuação, observa os seguintes princípios norteadores: I. compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática;
13	IFAM	Art. 3º – O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, em sua atuação, observa os seguintes princípios norteadores: I. compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática; [...] Seção II – Do Colégio de Dirigentes Art. 11 – O Colégio de Dirigentes, de caráter consultivo, é o órgão de apoio ao processo decisório da reitoria do IFAM, observa na sua composição, o princípio da gestão democrática, na forma da legislação em vigor.
14	IFMG	Art. 3º – O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, em sua atuação, observa os seguintes princípios norteadores: I. compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática;
15	IFSP	Art. 4º – O IFSP, em sua atuação, observa os seguintes princípios norteadores: I. compromisso com a justiça social, a equidade, a cidadania, a ética, a preservação do meio ambiente, a transparência e a gestão democrática;

(continua)

QUADRO 1
REFERÊNCIAS DIRETAS AO TEMA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA EM ESTATUTOS DE IFs

N.	IF	Texto do Estatuto
16	IF Fluminense	Art. 3º – O Instituto Federal Fluminense, em sua atuação, observa os seguintes princípios norteadores: I. compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática;
17	IFPA	Art. 3º – O IFPA, em sua atuação, observa os seguintes princípios norteadores: I. compromisso com a inclusão e justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, <i>em especial o Amazônico</i> , transparência e gestão democrática; (grifo nosso)
18	IFAC	Art. 3º – O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, em sua atuação, observa os seguintes princípios norteadores: I. compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática;
19	IFPB	Art. 3º O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, em sua atuação, observa os seguintes princípios norteadores: I. compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática;
20	IFPI	Art. 3º – O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, em sua atuação, observa os seguintes princípios norteadores: I. compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática;
21	IF Farroupilha	Art. 3º – O Instituto Federal Farroupilha, em sua atuação, observa os seguintes princípios norteadores: I. compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática;
22	IFC	Art. 3º – O Instituto Federal Catarinense, em sua atuação, observa os seguintes princípios norteadores: 1. compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática;
23	IFES	Art. 3º O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, em sua atuação, observa os seguintes princípios norteadores: I. compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática;
24	IFAP	Art. 3º O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, em sua atuação, observa os seguintes princípios norteadores: I. compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática;

(conclusão)

Inicialmente, merece destaque a constatação de que, nos documentos analisados, a referência explícita à gestão democrática ocorre, predominantemente, no espaço de enunciação dos princípios norteadores da atuação dos Institutos.

Na maioria dos casos, essa referência limita-se a esse espaço, excetuando-se o estatuto do Instituto Federal do Amazonas (IFAM), que remete à *gestão democrática* também no capítulo destinado à caracterização da Organização Administrativa. Essa remissão se faz pela redação do artigo 11: “O Colégio de Dirigentes, de caráter consultivo, é o órgão de apoio ao processo decisório da reitoria do IFAM, observa na sua composição, o princípio da gestão democrática, na forma da legislação em vigor” (IFAM, 2009, p.29, grifo nosso).

Cumprir lembrar, contudo, que, no caso de outros Institutos (incluindo o IFG), embora não se faça menção direta à gestão democrática, o capítulo “Da Organização Administrativa” sinaliza para a legitimação dos órgãos colegiados, instituídos como instâncias consultivas ou deliberativas (no caso do Conselho Superior), cuja existência configura cenários propícios à ampliação da transparência e à gestão compartilhada dos processos institucionais.

Outra constatação que merece relevo diz respeito ao fato de o texto indicativo dos princípios norteadores da atuação institucional ser idêntico na maioria dos estatutos analisados. Dos 24 documentos citados, 23 justapõem a gestão democrática a seis outros princípios, a saber: justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente e transparência. O Estatuto do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IF Sul) é uma exceção, pois traz a justaposição dos sete princípios supracitados, precedida, entretanto, da alusão ao fato de o ensino ter “natureza pública, gratuita e laica [...], sob a responsabilidade da União” (IFSUL, 2009, p.3). Na esteira dessa alusão, pode-se identificar o contradiscurso ante a lógica gerencialista, que, sob o pretexto da descentralização, desobrigaria o Estado do financiamento da Educação e poderia implicar o reforço das leis do mercado no interior da educação básica e da educação profissional, científica e tecnológica.

Outra distinção digna de destaque concerne à referência à gestão democrática feita no Estatuto do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS). Nele, a menção à democratização ocorre no inciso II do artigo 3º, que, à semelhança dos documentos dos outros Institutos, expressa os princípios da atuação institucional. Todavia, no Estatuto do IFMS, essa menção foi precedida pela referência à “valorização da *formação integral*

do ser humano e de *lideranças*, estimulando a *promoção social e a formação de cidadãos com espírito crítico e empreendedor*” (IFMS, [2009], grifos nossos). Aqui se nota uma coabitação no documento de distintas concepções das finalidades institucionais, visto que são coordenados termos que remetem a filiações ideológicas, se não díspares, pelo menos distantes. Ao justapor sintagmas como “formação integral do ser humano” e “de lideranças”; ou “promoção social” e “formação de cidadãos com espírito crítico e empreendedor”, o documento acena para uma heterogeneidade discursiva, em que a lógica das habilidades e das competências se articula com o cumprimento de uma função social mais ampla, passível de ser relacionada a uma visão politécnica de formação, sintetizada por Machado (1994, p.19):

Politecnia representa o domínio da técnica em nível intelectual e a possibilidade de um trabalho flexível com a recomposição das tarefas em nível criativo. Supõe a ultrapassagem de um conhecimento meramente empírico, ao requerer o recurso a formas de pensamento mais abstratas. Vai além de uma formação simplesmente técnica ao pressupor um perfil amplo de trabalhador, consciente, e capaz de atuar criticamente em atividades de caráter criador e de buscar com autonomia os conhecimentos necessários ao seu progressivo aperfeiçoamento.

Na perspectiva de uma concepção histórico-crítica da Educação, pode-se inscrever parte da missão declarada no Estatuto do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), que dispõe o princípio da gestão democrática em uma série enunciativa constituída em rede, em prol da “formação científica, tecnológica e humanística nos vários níveis e modalidades de ensino, pesquisa e extensão” (IFMT, 2009, p.11). Integrado a essa amplitude, pressuposta numa concepção que extrapola o instrumentalismo ou a separação entre ensino, pesquisa e extensão, o posicionamento assumido nesse documento denota uma compreensão do papel social do Instituto e da sua inserção local e regional. É o que o documento sugere, ao destacar a pluralidade, a inclusão e a democracia, situando-as perante um projeto mais amplo de formação que prepare o educando para o “exercício da profissão e da cidadania com responsabilidade ambiental” (IFMT, 2009, p.11). Posicionamento semelhante também pode ser depreendido do Estatuto do Instituto Federal do Pará (IFPA),

que inclui a referência ao ambiente amazônico entre os fundamentos que ladeiam a gestão democrática na descrição da atuação institucional (ver artigo 3º do Estatuto desse instituto).

Além dos referidos estatutos, os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) dos IFs, se considerados em seu conteúdo e processo de construção, também são indicativos da configuração atual do tema da “gestão democrática” no escopo da Rede Federal. Em termos quantitativos, uma análise feita sobre os PDIs de alguns institutos permitiu depreender a seguinte incidência temática da gestão democrática, presente nesses documentos, conforme demonstrado no Quadro 2.

QUADRO 2

QUANTITATIVO DE REFERÊNCIAS DIRETAS AO TEMA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA EM PLANOS DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI) DE ALGUNS INSTITUTOS FEDERAIS

N.	Instituto Federal	Período de vigência do PDI	Número de referências explícitas à gestão democrática
1	IFSP	2014–2018	6
2	IFBA	2014–2018	3
3	IFTM	2014–2018	3
4	IFPR	2014–2018	3
5	IF Sudeste MG	2014–2019	4
6	IF Farroupilha	2014–2018	5
7	IFS	2014–2019	4
8	IFCE	2014–2018	4
9	IFRS	2014–2018	3
10	IFF	2010–2014	4
11	IFTO	2015–2019	5
12	IFMG	2014–2018	2
13	IFRR	2011–2016	1
14	IFRO	2014–2018	2
15	IFG	2012–2016	11

Em termos qualitativos, a análise dos PDIs de alguns institutos dá mostras de que o contexto da Rede Federal apresenta casos que merecem destaque, para além do quantitativo de menções ao tema da gestão democrática nesses documentos. Sobretudo no que se refere à forma/metodologia de elaboração dos Planos em questão, têm relevância diversas situações, referidas nos sítios eletrônicos dos IFs (ver Referências), as quais passamos a registrar.

No Instituto Federal da Bahia (IFBA), o princípio da descentralização concretiza-se na elaboração do documento (PDI 2014–2018), visto que o PDI é alimentado por propostas construídas coletivamente, no âmbito dos câmpus que compõem esse instituto. Essa situação se apresenta como bastante promissora no que tange à democratização efetiva das práticas de gestão, haja vista que as necessidades e peculiaridades de cada câmpus têm mais chance de serem contempladas e, por conseguinte, de não serem sobrepujadas por encaminhamentos gerais, por vezes inaplicáveis aos contextos de alguns câmpus de um mesmo instituto.

No caso do PDI do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais (2014/2019), o item 2.3, que apresenta uma análise do ambiente institucional, aponta a “construção participativa e democrática do Instituto” como ponto forte do processo de regulamentação e institucionalização. Chama a atenção o fato de que o item 1.7.7, “Políticas de Gestão Integrada”, que compunha o PDI anterior desse instituto, estabelecia um cronograma para alcance do objetivo de “Implantar e sustentar uma gestão participativa e democrática”. Isso pode ser tomado como sintoma de uma clara disposição desse Instituto para concretizar a democratização nos seus processos decisórios.

No caso do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), a metodologia empregada no processo de construção do PDI 2014–2018 reflete ampla consideração do princípio da gestão democrática, visto que uma Comissão do Plano de Desenvolvimento Institucional foi designada pelo reitor para congregar os trabalhos desenvolvidos nas diferentes unidades da instituição. Essa coordenação, ao que tudo indica, não obliterou as possibilidades de posicionamento e efetiva participação em âmbito local. No Câmpus Caraguatatuba, por exemplo, essa construção se fez de forma descentralizada, por meio de uma Comissão Local, composta por servidores (docentes e técnicos administrativos em Educação) e discentes. Chama atenção ainda o fato de a comissão ser nomeada por meio de portaria emitida pelo próprio diretor-geral do câmpus, e não pelo reitor do Instituto.

Tal situação constitui indício da aplicação do fundamento da descentralização, uma vez que se reconhece, nos câmpus, a autonomia necessária para conduzir as situações locais. A legitimação dessa autonomia, que não se confunde com desatenção às diretrizes estabelecidas para a Rede Federal, corrobora não só a aplicação dos postulados democráticos, mas também reitera a confiança e o respeito às decisões coletivas. Ao serem eleitos por uma comunidade local, os diretores de câmpus são investidos, por essa comunidade, do poder de se corresponsabilizar, juntamente com as reitorias a que se vinculam hierarquicamente, pela condução dos processos de gestão. Nesse sentido, os diretores-gerais não podem ser limitados a meros repassadores de decisões ou expectadores de encaminhamentos unilaterais, por vezes incompatíveis com as reais necessidades das unidades que representam e que foram autorizados, democraticamente, a gerir.

O processo de construção do PDI do Instituto Federal de Sergipe (IFS) também traz indícios de consideração do princípio democrático. Como exemplo disso, a comissão constituída para conduzir o processo organizou uma programação de lançamento dos trabalhos e de fundamentação teórica para a comunidade poder participar de forma mais consciente e efetiva dessa construção. No Instituto Federal do Ceará (IFCE), a aplicação do princípio da gestão democrática teve como indicador o fato de seu PDI ter sido aprovado pela comunidade em assembleia, antes de ser encaminhado ao Conselho Superior da instituição.

No Instituto Federal do Tocantins (IFTO), foram constituídas comissões locais nos câmpus para a construção coletiva do documento. De maneira análoga, o Instituto Federal de Rondônia (IFRO) conduziu a elaboração democratizada do PDI por meio da formação de eixos temáticos, cuja articulação certamente propiciou a obtenção de um texto capaz de traduzir as necessidades das comunidades atendidas por esse instituto. Já no Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), a metodologia aplicada abrangeu a formação de comissões locais nos câmpus e de uma comissão central, bem como o estabelecimento de comissões temáticas.

No contexto do Instituto Federal de Goiás (IFG), a elaboração do documento também foi subsidiada pela participação da comunidade. Para tanto, a Instituição realizou, em fevereiro de 2012, o I Congresso do PDI do IFG, cujas orientações compuseram a proposta de documento apreciada e aprovada pelo Conselho Superior em dezembro de 2013.

Em perspectiva semelhante, o IF Farroupilha realizou, em outubro de 2013, o Seminário de Integração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2014–2018), que contou com a participação de alunos e servidores. Outro aspecto curioso na metodologia utilizada por esse Instituto foi a criação de um *blog* do PDI (http://blog.iffarroupilha.edu.br/pdi/?page_id=69), que se constituiu como mais um espaço de aplicação do princípio da gestão democrática na elaboração do documento que traduz a identidade institucional e as suas ações prioritárias para curto e médio prazo.

Concomitantemente ao estudo documental, a análise de textos (notícias e relatos) veiculados nos sites de alguns IFs permitiu que se chegasse às constatações supracitadas. Todavia, pareceu-nos produtivo, ainda, avaliar os resultados de alguns trabalhos acadêmicos sobre gestão democrática, realizados nas instituições que integram a Rede Federal. Por meio do exame dessas produções, depreenderam-se efeitos de sentido sobre gestão democrática e sua inserção em projetos formativos, integrados, por sua vez, a determinados projetos de sociedade. É o que se passa a apresentar no tópico a seguir.

PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE GESTÃO DEMOCRÁTICA NOS IFs

Para os propósitos da discussão sobre concepções e perspectivas da gestão democrática na Rede Federal, é interessante remontar aos resultados de quatro trabalhos mapeados, que abordam esse tema no contexto dos IFs: a dissertação de mestrado *Gestão participativa na educação profissional e tecnológica: o papel do Conselho Diretor: um estudo do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais Câmpus Salinas – MG*, de Ricardo

Magalhães Dias Cardozo (2011), referente ao instituto já indicado no título; e três artigos: “Gestão democrática na escola pública: implicações legais e operacionais”, de Rafaely Karolynne do Nascimento Campos (2012), sobre os processos de gestão no IFS; “Uma prática de planejamento participativo desenvolvida no Instituto Federal do Rio Grande do Norte”, de Francisco das Chagas de Mariz Fernandes (2012); e “Avaliação da gestão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – Câmpus Nilópolis”, de Andrea Nunes da Silva e Christina Marília Teixeira da Silva (2012).

Entre as regularidades identificadas pela análise dessas produções discursivas, consta o reconhecimento, nesses trabalhos, de certa disposição dos projetos gestores para integrar os postulados democráticos na formação identitária das instituições. A preocupação em convalidar os espaços colegiados, sobretudo os Conselhos Diretores/Superiores, é representativa dessa disposição.

No caso de Cardozo (2011), que veicula os resultados de uma pesquisa feita em 2011, sobre o papel do Conselho Diretor em um câmpus do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, constata-se que há, no universo pesquisado, a valorização do Conselho como instrumento de gestão participativa. Entretanto, para o fortalecimento da sua atuação consultiva, propositiva e deliberativa, o pesquisador propõe atenção aos seguintes aspectos implicados na gestão democrática: necessidade de maior abertura das reuniões à comunidade; publicização das atas das reuniões do Conselho; realização de reuniões de forma contínua e com maior frequência; oportunidade a que os membros do Conselho participem não só da apreciação de propostas formatadas pelos gestores, mas também de sua formulação.

Em direção análoga, porém não circunscrita à atuação dos Conselhos, os demais textos indicam algumas dimensões que abrigam fragilidades quanto à implementação da gestão democrática nos Institutos analisados. Não obstante os avanços reconhecidos nos contextos pesquisados, os trabalhos destacam a importância de superar o nível incipiente de democratização, por meio da atenção aos seguintes aspectos: necessidade de maior envolvimento

de alunos e pais nos processos decisórios; importância de que o espírito democrático e a descentralização da autoridade permeiem todas as ações e relações institucionais, extrapolando o plano da participação em reuniões e colegiados; necessidade de uma compreensão mais ampla do significado da gestão democrática pelos sujeitos sociais que participam da vida institucional.

Quanto ao último aspecto mencionado, a pesquisa feita por Silva e Silva (2012, p.274) sobre o IFRJ constata que, naquele contexto, “os pressupostos da gestão democrática têm sido colocados em prática, de forma parcial, pela atual gestão”. Em que pese o reconhecimento dos louváveis esforços realizados no sentido da democratização, essa constatação remete ao alerta feito pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932 (TEIXEIRA, 1984). Nesse manifesto, a participação efetiva e sistemática da comunidade nas tomadas de decisão de natureza técnica, administrativa e econômica é apontada como forma de evitar que a autonomia institucional esteja subordinada a interesses transitórios e partidários.

Prestigiando a aplicação da gestão democrática no espaço do Planejamento Participativo, a proposta de Planejamento Estratégico desenvolvida para a realidade do IFRN por Fernandes (2012) corrobora a importância da compreensão organizacional das diferentes dimensões da vida institucional, que incluem, entre outras esferas, administração, ensino, pesquisa, extensão, desenvolvimento institucional e recursos humanos. Precavendo-se contra o risco de derivar para uma aplicação funcionalista dos princípios gerais da Administração ao contexto educacional, a proposta do autor se mostra promissora, uma vez que assinala a importância de integrar o planejamento com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Além disso, destaca a necessária participação de todos os segmentos da comunidade na definição de objetivos, metas e ações, integrados à função social da instituição e, assim, à construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Ainda no que tange à produção de sentidos sobre gestão democrática, os produtos discursivos analisados materializam outros significados

recorrentes, que são inscritos em certas formações discursivas.³ Entre os termos que concretizam a produção desses sentidos, são amplamente reincidentes: autonomia, descentralização, participação, transparência, inclusão, além da oposição entre autoritarismo e autoridade. Nas ocorrências desses termos mapeadas nos trabalhos, delineia-se o processo argumentativo que rechaça as práticas cristalizadas de centralização, obscurantismo e favoritismo, implicadas no pernicioso ciclo de burocratização que perpassa algumas das instituições de Educação. Quanto a esse último aspecto, cabe lembrar a postulação de Max Weber (2005) de que a democratização e a burocratização são fenômenos paralelos e relacionados, advindos da Modernidade. Apesar dessa vinculação, a realidade da excessiva burocratização, assim como outros desafios que serão retomados na seção seguinte, é uma situação que precisa ser revertida no contexto da educação profissional e tecnológica, sob pena de ver comprometida a consolidação de uma Rede que se encontra em franca expansão, amplamente propícia às necessárias reestruturações.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES: CENÁRIOS FUTUROS PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA REDE FEDERAL

Os resultados a que se chegou com base na pesquisa bibliográfica e nas análises do material discursivo indicam um cenário positivo para a

3 Este texto considera “formação discursiva” nos termos de Haroche, Pêcheux e Henry (1971, p.102, grifo dos autores, tradução nossa): “as formações ideológicas assim definidas comportam necessariamente, como um de seus componentes, várias formações discursivas, interligadas, que determinam *o que pode e deve ser dito* [...] a partir de uma dada posição numa conjuntura: o ponto essencial é que não se trata somente da natureza dos termos empregados, mas também (e sobretudo) das construções nas quais esses termos se combinam, na medida em que elas determinam o sentido que esses termos tomam [...] as palavras mudam de sentido ao passar de uma formação discursiva para outra.” No original, em francês: “les formations idéologiques ainsi définies comportent nécessairement, comme une de leurs composantes, une ou plusieurs formations discursives interreliées, qui déterminent *ce qui peut et doit être dit* [...] à partir d’une position donnée dans une conjoncture donnée: le point essentiel ici est qu’il ne s’agit pas seulement de la nature des mots employés, mais aussi (et surtout) des constructions dans lesquelles ces mots se combinent, dans la mesure où elles déterminent la signification que prennent ces mots [...] les mots « changent de sens » en passant d’une formation discursive à une autre.”

Rede Federal, no que concerne aos rumos que a Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT) vem seguindo progressivamente quanto à consolidação da gestão democrática em suas instituições. A partir do processo de reestruturação da Rede Federal, a expansão do alcance da EPCT tem propiciado, entre outros fatores, a entrada em cena de novos atores/sujeitos, que, inscritos em formações ideológicas plurais, atuam, do lado de dentro da Rede, juntamente com atores preexistentes, ora reforçando, ora rechaçando padrões cristalizados no decorrer da história da educação profissional. Essa pluralidade, não raro marcada pelo contraditório, embora por vezes instaure o conflito, é sem dúvida um produtivo ponto de partida para o delineamento de horizontes no que tange à democratização dos processos de gestão nos domínios da Rede Federal.

Todavia, se, por um lado, a pluralidade é amplamente legítima e o respeito a ela salvaguarda o direito fundamental da liberdade, por outro, é necessário considerar a importância de que, sob o pretexto do respeito à diversidade de posicionamentos, as instituições vinculadas à Rede Federal não vejam confundido o seu propósito maior, de contribuir para a formação de sujeitos sociais nos mais diversos âmbitos da sua existência: material, histórica, cultural e humana. Por mais legítima e imprescindível que seja a garantia de espaço ao contraditório, é fundamental, ao futuro da Rede e ao cumprimento da sua função social, assegurar condições para que cada instituição construa uma sólida compreensão das suas finalidades e vinculações.

Em síntese, um dos grandes desafios que se apresentam para os IFs diz respeito à compreensão de que a educação profissional, científica e tecnológica não pode reproduzir a finalidade primordial capitalista de apropriação do excedente de trabalho pelo Capital. Aos servidores docentes e técnico-administrativos em Educação, bem como a toda a comunidade dos IFs, é preciso estar claro que os objetivos da Educação se traduzem em uma demanda urgente, qual seja: a formação de sujeitos sócio-históricos capazes e dispostos para transformar a sociedade, tornando-a mais digna para todos.

Interligada a esse desafio, constitui-se a necessidade de construir, coletivamente e no âmbito de cada instituto, uma compatibilização entre os

objetivos institucionais e os interesses assumidos pelos trabalhadores da Educação que atuam nos Institutos. Não obstante a inevitável e até mesmo necessária margem de divergências, a inconsistência entre as diretrizes institucionais e as convicções dos sujeitos, tematizada em Paro (2010), é fator passível de comprometer a consolidação identitária da Rede Federal como espaço propício à transformação da sociedade, por meio da integração genuína entre ensino, pesquisa e extensão. Por mais animadoras que sejam as enunciações sobre gestão democrática materializadas nos documentos institucionais dos Institutos, ou mesmo algumas conclusões obtidas nas pesquisas feitas sobre o tema, é preciso levar em conta a dificuldade de diálogo entre a perspectiva da gestão e a perspectiva predominante entre alguns segmentos e grupos internos aos quadros da Rede. Identificada essa falta de conciliação, torna-se necessário investir no que Paro (2010) define como descentralização da autoridade, de modo que o estabelecimento dos objetivos institucionais não seja prerrogativa daqueles que possuem o poder político dominante – os gestores. Nessa perspectiva, vale lembrar o conceito de autoridade como:

um tipo especial de poder estabilizado denominado “poder legítimo”, ou seja, aquele em que a adesão dos subordinados se faz como resultado de uma avaliação positiva das ordens e diretrizes a serem obedecidas. Apenas nessa [...] acepção pode-se dizer que a autoridade se insere numa forma democrática de exercício do poder, na medida em que a obediência ocorre sem prejuízo da condição de sujeito daquele ou daqueles que obedecem. (PARO, 2010, p.39).

Em proporção análoga à dos aspectos supracitados, a consolidação da democracia como princípio amplamente aplicado no contexto da Rede Federal depende também de avanços na concessão de plena transparência às ações gestoras. Aplicando uma postulação de Norberto Bobbio (2000) à realidade dos IFs, pode-se dizer que cumpre a essas instituições tornar cada vez mais visível o exercício que muitas vezes se perpetua como poder invisível. Isso porque, ao tornarem visível o processo de gestão, as instituições passam a ter mais chances de solidificar as suas concepções e “saber para

onde se vai”. Nesse contexto, incorre-se menos no risco de atuar em favor de interesses provisórios e partidários, ou mesmo de perpetuar práticas contraproducentes, como o clientelismo, muitas vezes determinante da própria indicação de gestores em algumas instituições.

Só assim, reconhecendo a importância da participação de todos na execução mas também na definição dos objetivos institucionais, os IFs estarão prevenidos contra a desorientação e contra a necessidade de se adequarem, cegamente, à política “da moda”, de base materialista ou capitalista. Essa política ora está voltada para programas sociais pontuais; ora se põe devotada ao domínio do mercado, das parcerias público-privadas e, sobretudo, da subsunção de um sólido projeto educacional por ações descomprometidas com a razão de existência da EPCT, a saber: a construção de um mundo melhor para todos.

Enfim, os desafios que se apresentam para a consolidação da gestão democrática nos IFs são complexos, pois dizem respeito a concepções de sociedade e à disposição de colaborar para a constituição de novos sentidos e contextos. Todavia, há também, numa contraparte, um potencial enorme de que a Rede Federal é dotada. Para além dos riscos de recair na tônica do Estado Mínimo ou, ao contrário, de perpetuar a prática do poder invisível, os IFs têm a seu favor um horizonte promissor. Ainda que a gestão democrática aparentemente seja mais recorrente no plano linguístico do que no da prática, a sua configuração discursiva, por si só, já é um sinal animador. Afinal, a linguagem é sempre a origem de tudo: daquilo que nos oprime, mas também do que nos liberta.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. *O futuro da democracia*. 9.ed. Trad. Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

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, 22 dez. 1996.

_____. 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.11.892, 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.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p.1.

CAMPOS, Rafaely Karolynne do Nascimento. Gestão democrática na escola pública: implicações legais e operacionais. In: CONGRESSO NORTE NORDESTE DE PESQUISA E INOVAÇÃO, 7., 2012, Palmas. *Anais...* Palmas: Connepi, 2012. p.19–21.

CARDOZO, Ricardo Magalhães Dias. *Gestão participativa na educação profissional e tecnológica: o papel do Conselho Diretor: um estudo do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais Câmpus Salinas – MG*. 2011. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

FERNANDES, Francisco das Chagas de Mariz. Uma prática de planejamento participativo desenvolvida no Instituto Federal do Rio Grande do Norte. *Holos*, ano 28, v.2, p.87–95, 2012.

HAROCHE, Claudine; PÊCHEUX, Michel; HENRY, Paul. La sémantique et la coupure saussurienne Langue, Langage, Discours. *Langages*, Paris: Didier-Larousse, v.24, p.93–106, 1971.

[84] Para além do Estado Mínimo e do poder invisível: concepções e perspectivas sobre gestão democrática nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos*. 8.ed. São Paulo: Loyola, 1989.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. *Em aberto*, Brasília, v.17, n.72, p.11–33, fev./jun. 2000. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbeonline/lista_artigos>. Acesso em: 8 mar. 2014.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: _____. *Trabalho e Educação*. Campinas: Papirus, 1994. p.9–23.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez, 1996.

MOURA, Dante Henrique. *Fundamentos para o PPP institucional: gestão democrática*. [projeção visual]. Recife, 2009. Comunicação apresentada no Instituto Federal de Pernambuco. Disponível em: <recife.ifpe.edu.br/recife/palestra-gestao-democratica.ppt>. Acesso em: 9 mai. 2014.

OLIVEIRA, Betty Antunes; DUARTE, Newton. *Socialização do saber escolar*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1987.

PARO, Vitor Henrique. A utopia da gestão escolar democrática. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.60, p.51–53, fev. 1987.

_____. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.36, n.3, p.763–778, set./dez. 2010.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. 16.ed. São Paulo: Cortez, 1987.

SILVA, Andrea Nunes da; SILVA, Christina Marília Teixeira da. Avaliação da gestão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – Campus Nilópolis. *Revista Meta: Avaliação*, v.4, n.12, p.250–276, 2012.

SILVA, Caetana Juracy Resende (Org.). *Institutos Federais Lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões*. Natal: IFRN, 2009.

TEIXEIRA, Anísio. O manifesto dos pioneiros da educação nova. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.65, n.150, p.407–425, maio/ago. 1984.

WEBER, Max. *Ciência e Política: duas vocações*. São Paulo: Cultrix, 2005.

Itens de legislação analisados

IF SUDESTE MG (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais). *Plano de Desenvolvimento Institucional 2009–2013*. Juiz de Fora, 2009. Disponível em: <<http://www.ifsudestemg.edu.br/institucional/docs>>. Acesso em: 17 dez. 2015.

IFAC (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre). *Estatuto*. Rio Branco, 2014. Disponível em: <http://www.ifac.edu.br/index.php?option=com_docman&task=doc.>. Acesso em: 30 mar. 2014.

IFAL (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas). *Estatuto*. Maceió, 2009. Disponível em: <<http://www2.ifal.edu.br/portal/ifal/reitoria/legislacao/estatuto-do-ifal/view>>. Acesso em: 30 mar. 2014.

IFAM (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas). Portaria n.373, de 31 de agosto de 2009. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, 1º set. 2009. Seção 1, p.29.

IFAP (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá). Portaria n.1.110, de 2 de setembro de 2009. Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP). *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, 4 set. 2009. Seção 1, p.13–14.

IFB (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília). *Estatuto*. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.ifb.edu.br/attachments/3455_Estatuto_IFB_.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2014.

[86] Para além do Estado Mínimo e do poder invisível: concepções e perspectivas sobre gestão democrática nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

IFBA (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia). *Estatuto*. Salvador, 2009. Disponível em: <<http://www.portal.ifba.edu.br/f/>>. Acesso em: 30 mar. 2014.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2009–2013*. Salvador, 2009. Disponível em: <<http://portal.ifba.edu.br/.../pdi-plano-de-desenvolvimento-institucional>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

IFC (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense). Blumenau, 2014. *Estatuto*. Disponível em: <<http://www.ifc.edu.br/site/index.php/documentos-institucionais>>. Acesso em: 30 mar. 2014.

IFCE (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará). PDI é homologado em Assembleia. *Notícias*, 29 nov. 2013. Disponível em: <<http://www.fortaleza.ifce.edu.br/index.php/3-noticias/outras-noticias/1442-pdi-e-homologado-em-assembleia>>. Acesso em: 30 mar. 2014.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2014–2018*. Fortaleza, [2014]. Disponível em: <<http://www.ifce.edu.br/.../2086-pdi-2014-2018->>. Acesso em: 20 dez. 2015.

IFES (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo). *Estatuto*. Vitória, 2010. Disponível em: <<http://www.ifes.edu.br/component/content/frontpage/frontpage?start=3200>>. Acesso em: 30 mar. 2014.

IFF (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense). *Plano de Desenvolvimento Institucional 2010–2014*. Campos dos Goytacazes, 2011. Disponível em: <<http://portal.iff.edu.br/institucional/planejamento/.../PDI%20-%202010-2014>>. Acesso em: 28 dez. 2015.

_____. *Estatuto*. Campos dos Goytacazes, 2014. Disponível em: <<http://portal.iff.edu.br/institucional/conselho.../Estatuto%20IF%20Fluminense>>. Acesso em: 30 mar. 2014.

IFFARROUPILHA (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha). *Estatuto*. Santa Maria, 2014. Disponível em: <<http://www.sa>

iffarroupilha.edu.br/site/.../201102481751832estatuto_iff.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2015.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2009–2013*. Santa Maria, [2009]. Disponível em: <<http://www.sa.iffarroupilha.edu.br/site/midias/.../201102483538222pdi.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2015.

IFG (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás). *Estatuto*. Goiânia, 2009. Disponível em: <<http://www.ifg.edu.br/>>. Acesso em: 30 mar. 2014.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2012–2016*. Goiânia, 2013. Disponível em: <<http://www.ifg.edu.br/index.php/pdi>>. Acesso em: 30 mar. 2014.

IFGOIANO (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano). *Estatuto*. Goiânia, 2014. Disponível em: <<http://www.ifgoiano.edu.br/wp-content/uploads/.../RESOLUCAO-CS-001.PDF>>. Acesso em: 30 mar. 2014.

IFMA (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão). *Estatuto*. São Luís, 2013. Disponível em: <<http://www.ifma.edu.br/>>. Acesso em: 30 mar. 2014.

IFMG (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais). *Plano de Desenvolvimento Institucional 2009–2013*. Belo Horizonte, [2009]. Disponível em: <<http://www.ifmg.edu.br/>>. Acesso em: 17 dez. 2015.

_____. *Estatuto*. Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <http://documento.ifnmg.edu.br/action.php?kt_path_info=ktcore.actions>. Acesso em: 30 mar. 2014.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2014–2018*. Belo horizonte, 2013. Disponível em: <<http://www.ifmg.edu.br/>>. Acesso em: 30 mar. 2014.

IFMS (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul). Campo Grande, [2009]. *Estatuto*. Disponível em: <<http://www.ifms.edu.br/wpcontent/uploads/2012/04/Estatuto.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2014.

[88] Para além do Estado Mínimo e do poder invisível: concepções e perspectivas sobre gestão democrática nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

IFMT (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso). Conselho Superior. Resolução n.1, de 1º de setembro de 2009. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, 4 set. 2009. Seção 1, p.11–13.

IFNMG (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais). *Estatuto*. Montes Claros, 2013. Disponível em: <http://documento.ifnmg.edu.br/action.php?kt_path_info=ktcore.actions>. Acesso em: 30 mar. 2014.

IFPA (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará). *Estatuto*. Belém, 2009. Disponível em: <<http://www.ifpa.edu.br>>. Acesso em: 30 mar. 2014.

IFPB (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba). *Estatuto*. João Pessoa, 2013. Disponível em: <http://ifpb.edu.br/institucional/estatuto/at_download/file>. Acesso em: 30 mar. 2014.

IFPE (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco). *Estatuto*. Recife, 2009. Disponível em: <http://belojardim.ifpe.edu.br/userfiles/estatuto_ifpe.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2014.

IFPI (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí). *Estatuto*. Teresina, 2009. Disponível em: <http://www5.ifpi.edu.br/index.php?option=com_content&view=article>. Acesso em: 30 mar. 2014.

IFPR (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná). *Estatuto*. Curitiba, 2011. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2011/08/estatuto-1.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2014.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2009–2013*. Curitiba, [2009]. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/documentos-institucionais/pdi>>. Acesso em: 18 dez. 2015.

IFRJ (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro). *Estatuto*. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.ifrj.edu.br/webfm_send/493>. Acesso em: 30 mar. 2014.

IFRO (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia). *Estatuto*. Porto Velho, 2009. Disponível em: <<http://www.ifro.edu.br/site/wp-content/uploads/2009/04/Estatuto.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2014.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2009–2013*. Porto Velho, 2009. Disponível em: <<http://www.ifro.edu.br/site/wp-content/uploads/2009/04/PDI-IFRO.pdf>>. Acesso em: 26 dez. 2015.

IFRR (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima). *Estatuto*. Boa Vista, 2009. Disponível em: <http://www.ifrr.edu.br/conseelho/doc_download/217-estatuto-do-ifrr>. Acesso em: 30 mar. 2014.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2014–2018*. Boa Vista, [2014]. Disponível em: <<http://www.ifrr.edu.br/pdi>>. Acesso em: 19 dez. 2015.

IFRS (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul). *Plano de Desenvolvimento Institucional 2009–2013*. Bento Gonçalves, 2009. Disponível em: <<http://www.riogrande.ifrs.edu.br/site/midias/.../201247112846704pdi.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2015.

IFS (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe). Plano de Desenvolvimento Institucional do IFS será lançado no dia 30 de outubro. *Notícias*, 21 out. 2013. Disponível em: <http://www.ifs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2519:plano-de-desenvolvimento-institucional-do-ifs-sera-lancado-no-dia-30-de-outubro&catid=-9&Itemid=185>. Acesso em: 29 mar. 2014.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2014–2019*. Aracaju, 2013. Disponível em: <http://www.ifs.edu.br/images/prodin/2013/pdi2009_2014.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2015.

IFSP (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo). *Estatuto*. São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/estatuto.html>>. Acesso em: 30 mar. 2014.

[90] Para além do Estado Mínimo e do poder invisível: concepções e perspectivas sobre gestão democrática nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

IFSP. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2014–2018*. São Paulo, [2014]. Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/pdi.html>>. Acesso em: 30 dez. 2015.

IFSUL (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense). *Estatuto*. Pelotas, [2009]. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/index.php?option=com_docman&task=doc>. Acesso em: 30 mar. 2014.

IFTM (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro). *Plano de Desenvolvimento Institucional 2009–2013*. Uberaba, [2009]. Disponível em: <<http://iftm.edu.br/pdi/index.php>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

IFTO (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins). *Plano de Desenvolvimento Institucional 2010–2014*. Palmas, 2009. Disponível em: <<http://www.ifto.edu.br/portal/layout.php?pagina=news.php&id=3415>>. Acesso em: 30 mar. 2014.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2015–2019*. Palmas, [2014]. Disponível em: <http://www.ifto.edu.br/portal/layout.php?pagina=page/doc_institucional.php>. Acesso em: 18 dez. 2015.

Um dos aspectos do tripé da indissociabilidade e seus dilemas para o planejamento estratégico do IFG: observações críticas

STEFAN FORNOS KLEIN
ANA SARA SPINDOLA

Este texto tem por objetivos discutir o lugar ocupado pela pesquisa no Instituto Federal de Goiás (IFG) no período recente, avaliar a maneira como ela é condicionada nessa instituição e tratar da necessidade de sua articulação com o planejamento estratégico. Com o propósito de garantir a profundidade necessária ao debate, pretende-se fazê-lo a partir do olhar voltado à realização da pesquisa no ensino médio, buscando, mais especificamente, abarcar o quadro institucional que lhe foi conferido com o programa de Iniciação Científica. O recorte particular dá-se pela introdução desse programa no Câmpus Formosa/IFG. Tendo em vista a equiparação explícita dos Institutos Federais às universidades federais na legislação específica e, portanto, a incidência do princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão no momento de sua criação (BRASIL, 2008),¹ aliadas ao fato de que se disponibilizou o montante de fomento financeiro necessário à ampliação da atividade de pesquisa, e sendo a Iniciação Científica implementada em 2006 (para a educação superior) e 2007 (também para os chamados cursos técnicos), ainda no formato institucional do Cefet,

¹ Ver parágrafo 1º do artigo 2º da Lei n.11.892, de 29 de dezembro de 2008.

pode-se observar que ela conquistou espaço no decorrer dos últimos anos, notadamente com o aumento no número de bolsas concedidas.²

Há de se ter em vista que a transformação de Cefet em Instituto Federal trouxe consigo diversos desafios, e decerto a presença cada vez mais ampla da pesquisa constitui, talvez, aquele de maior monta, em especial quando se considera sua importância para a implementação da pós-graduação — que ganhou maior espaço recentemente. Assim é que, se a indissociabilidade supramencionada, por assim dizer, uma “marca registrada” do modelo de educação acadêmica universitária no Brasil, é tão consolidada que se encontra assegurada juridicamente na Constituição Federal de 1988 (ver BRASIL, 2008, art. 208), também passa a fazer parte da existência institucional dos IFs. A especificidade da atividade de pesquisa enfrentou diferentes obstáculos no IFG. Consideramos, nesse sentido, que a sua transversalidade no que diz respeito aos níveis e modalidades de ensino, possivelmente, seja um dos principais.

Afinal, se a pesquisa encontra-se tão consolidada, talvez como a principal atividade nas universidades, e sua articulação com o ensino é frutífera e produtiva, constitui-se uma via de mão dupla de enorme relevância. O olhar precisa ser desdobrado quando se trata de pensar essa articulação como presente na educação de nível básico (o ensino médio técnico integrado ofertado pelo IFG), no técnico subsequente, no Projea e, por fim, também na educação superior, considerando que ela se faz presente sob diversas matrizes, tanto nos cursos de licenciaturas e bacharelados quanto nos de tecnólogo.

Também em virtude disso, sentimo-nos obrigados a recortar o nosso objeto de pesquisa de maneira mais delimitada e, tendo em vista a restrita produção acadêmica acerca do relativamente recente programa de “Iniciação Científica Júnior”, decidimos focar aqui a maneira como a pesquisa se faz presente na educação básica no IFG, especificamente no ensino médio

2 Agradecemos aos organizadores desta obra, que nos indicaram ter havido, em 2006, a oferta de dez bolsas de IC ainda no âmbito do Cefet. A título de comparação, em 2013 e 2014 os editais ofereceram, em cada um dos anos, 35 bolsas para o Pibic (superior) e 35 bolsas para o Pibiti (superior). Os editais para o Pibic/EM ofereceram 17 bolsas em 2013 e 130 bolsas em 2014.

técnico integrado.³ Ganha destaque, nesse âmbito, o fato de que essa aproximação entre a pesquisa e a educação no nível escolar básico é algo raro na educação brasileira.⁴ Esperamos, portanto, que as reflexões ora esboçadas possam contribuir para muito além do espaço institucional que lhes deu origem.

Pelo fato de o Câmpus Formosa ter sido implantado recentemente (2010), e de Formosa não ter tradição com a pesquisa, visto que há poucas instituições de educação superior (IES) na cidade, o processo local do “fazer pesquisa” encontrou muitas dificuldades, em especial quando as atividades envolveram a comunidade externa ao IFG. Como exemplo, citamos as ocasiões em que pesquisadoras/es⁵ foram a algumas IES e escolas de educação básica da região e foram questionadas/os diversas vezes se eram estagiárias/os ou se estavam realizando o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Os questionamentos foram feitos por funcionários/as, docentes e até mesmo discentes. Estas/es últimas/os, matriculadas/os na graduação, relataram que nem sequer elas/es estavam cercadas/os de possibilidades de pesquisa nos locais em que estudavam.⁶

3 A especificidade do ensino médio técnico integrado dá-se, primeiramente, por se tratar de estudantes em sua maioria oriundos de outras instituições, haja vista a ausência de oferta do ensino básico de nível fundamental no IFG, além de tratar-se de pessoas, em sua maioria, ainda menores de idade e, com certa frequência, ainda construindo sua trajetória escolar, o que os diferencia significativamente do tipo de discente do Proeja ou do ensino médio técnico subsequente. Assim, apesar de todas as diferenças de classe e de meio social que certamente se fazem presentes, algum grau de homogeneidade entre esses discentes também torna mais coerente pensar sua especificidade em termos de planejamento.

4 Uma notável e duradoura exceção encontra-se discutida por Cristina Araripe Ferreira (2003).

5 Tendo em vista o predomínio — inteiramente injustificado — do gênero masculino na Gramática da Língua Portuguesa, quando ambos os gêneros se fazem ou possam estar presentes, e buscando promover uma reflexão a respeito dessa questão, optou-se por adotar uma nomenclatura que, longe de desfazer os laços que historicamente constituíram esse viés, ao menos chame a atenção para essa contenda.

6 Estes episódios foram experienciados pela discente de ensino médio autora deste texto durante sua pesquisa, bem como pelo docente, igualmente autor deste texto, quando orientava uma pesquisa com um discente de graduação. Ambos puderam ver-se confrontados com a dificuldade de as pessoas entrevistadas conseguirem “classificar” o lugar de fala das/os pesquisadoras/es, haja vista que não lhes estava no horizonte a associação dessa atividade com uma “escola”, ou de pessoas demasiadamente jovens com uma “faculdade”.

Mesmo após muitas explicações a respeito da pesquisa e das oportunidades oferecidas pela Iniciação Científica, diversas pessoas tiveram enorme dificuldade para compreender o sentido da pesquisa no ensino médio ou se surpreenderam, não acreditando nessas oportunidades, fazendo com que se assemelhassem a certa utopia.

Outras vezes surgiu a pergunta sobre qual curso de graduação havia na “faculdade” (referindo-se ao IFG). Era preciso, então, explicar que existia uma integração do ensino médio com o ensino “técnico”, que não necessariamente as/os alunas/os estavam matriculadas/os na graduação, e que o IFG não é uma faculdade no sentido “tradicional” do termo, mas uma instituição educacional que reúne, em um mesmo local e sob pressupostos acadêmicos compartilhados, o ensino básico, técnico e superior. Deparamo-nos muitas vezes com esses questionamentos porque, para as/os moradoras/es de Formosa, essa configuração do ensino é um fato novo, o que se soma à falta de informações ao público sobre o papel do Instituto na cidade.

A PESQUISA NO ENSINO MÉDIO: OBJETIVOS, FINANCIAMENTO E DESENHO INSTITUCIONAL

A concepção de curso técnico integrado ao ensino médio, que é anterior à organização institucional dos IFs, exigiu mudanças na estrutura curricular do que seriam um ensino médio regular e um ensino médio “técnico” (ou tecnológico?)⁷ regular. Essas mudanças requereram uma habituação das/os discentes, que passaram a enfrentar um número maior de disciplinas — numa comparação com a matriz curricular do ensino médio regular —, com, em média, 15 disciplinas entre as obrigatórias para a conclusão do

7 Como conceitos abordados por muitos teóricos, inclusive Milton Santos (1997), a técnica e a tecnologia são termos diferentes. O primeiro refere-se às ferramentas e às próprias técnicas utilizadas no processo de fabricação, já o segundo trata do “desenvolvimento da ciência das técnicas, [...] e, desse modo, com a possibilidade de aplicar a ciência ao processo produtivo” (SANTOS, 1997, p.37). Para a questão no âmbito da educação profissional, ver Takahashi, Wunsch e Amorim (2008).

ensino médio e as denominadas “matérias técnicas”, que compõem o currículo dos cursos técnicos. Essa matriz visa garantir que a/o egressa/o da Instituição tenha condições de disputar vagas nos exames de seleção das IES brasileiras. As/os discentes se deparam ainda com a necessidade de uma maior dedicação no contraturno, em que há múltiplas atividades complementares a realizar (cursos, palestras, oficinas, seminários etc.), além do estágio curricular obrigatório, que exige bastante empenho e tempo disponível. São esses aspectos que constituem as exigências para a certificação de conclusão dos cursos integrados.

As/os ingressantes do IFG passam por dificuldades para compreender as relações entre o ensino, a pesquisa e a extensão e, assim, para dar início ao processo de diálogo entre tais atividades. Esse processo, no âmbito do ensino médio, causa alguma tensão às/aos discentes, visto que as/os obriga, para a certificação de conclusão do curso, a cumprir, além das disciplinas, as atividades complementares e o estágio curricular. A possibilidade de fazer pesquisa causa certo ânimo; porém, é mais uma responsabilidade no interior do ensino médio e nem todas/os discentes possuem condições de vivenciá-la, seja por indisponibilidade de recursos ou de tempo, seja por falta de interesse (individual ou coletivo), envolvendo tanto as/os discentes como as/os docentes, além da própria burocracia.

Experimentamos, então, uma segregação entre as/os que pesquisam e as/os que não pesquisam dentro de uma instituição nomeada “Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia”, em que o acesso deveria dar-se da maneira mais equiparada possível, mas acaba sucumbindo ao critério “puramente” meritocrático, sem considerar as enormes diferenças entre os pontos de partida das pessoas envolvidas.⁸

8 A louvável iniciativa representada pelo programa Pibic/AF (IFG, 2013b), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica — Ações Afirmativas, infelizmente encontra-se restrita à educação superior. Dirigido exclusivamente aos ingressantes por cotas — o que, no caso do IFG, representa os cotistas oriundos da escola pública —, mesmo na educação superior mostra sua relativa fraqueza no número de bolsas comparativamente baixo que lhe está reservado bem como na falta de maior divulgação e planejamento para sua inserção no ambiente acadêmico.

Se levarmos em conta especificamente o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), e observarmos os critérios para que um projeto de pesquisa possa ser aceito, veremos que é necessário que ele atinja uma nota mínima (6,0) no “coeficiente de rendimento”,⁹ e que discente e docente (orientadora/orientador) comprovem participação em eventos acadêmicos e publicações científicas. Partindo disso, é preciso verificar quais as possibilidades de um/a estudante, tanto do ensino médio como do ensino superior, que teve a educação do nível de ensino anterior falha e, no curso que realiza, apresenta déficits de aprendizagem, alcançar um coeficiente de rendimento superior ao mínimo, que possa, além de garantir sua participação no programa, também lhe conceder uma bolsa para executar a pesquisa. Além disso, entendemos que seria fundamental avaliar que as/os discentes têm maior acesso às produções científicas e à participação em eventos acadêmicos quando já se encontram no ensino superior.¹⁰ Mesmo havendo o benefício da pesquisa no ensino médio nos IFs, a atividade ainda fica restrita a poucas/os discentes, tanto da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica como de todo o ensino público e privado do Brasil. Logo, o que se observa é, em grande medida, a transposição, com pouca ou nenhuma adaptação, dos critérios postos às/aos discentes da educação superior para o ensino médio, na figura da Iniciação Científica Júnior, deixando de considerar, com o devido cuidado, o ambiente peculiar em que essa proposta se insere.

O estímulo primário à implementação da atividade de pesquisa no ensino médio deu-se, em sua maior parte, por meio da verba concedida pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) para a criação de bolsas destinadas a discentes desse nível de ensino. Se acessarmos o sítio eletrônico do CNPq, em busca de informações oficiais sobre essa atividade,

9 Índice que indica a média das notas durante o período do ensino médio/superior.

10 Algumas disparidades a esse respeito estão explícitas nos editais Pibic/EM-IC/Jr. Nos editais do IFG para o Pibic/EM (IFG, 2013a), são apresentados como critérios de seleção análise do perfil da/o orientadora/orientador e da/o aluna/o. Para o perfil discente, o Coeficiente de Rendimento Acadêmico equivale a 80% da pontuação do perfil e Produção Científica equivale a 20%; o perfil da/o orientadora/orientador corresponde a 30% da pontuação total e o perfil da/o estudante a 20%, sendo os outros 50% derivados da análise do mérito do projeto.

encontramos as primeiras dificuldades. As alternativas dessa modalidade e suas formas de realização apresentam esta divisão:

Pibic/EM – Em parceria com as universidades para orientar estudantes do ensino médio das escolas públicas.

IC/Jr. – Iniciação Científica Júnior é realizada em parceria com as Fundações de Apoio à Pesquisa (CNPQ, 2014a).

Diante disso, cabe a nós destacar que o IFG já passou pela experiência de alguns editais de Pibic/EM, embora não seja uma universidade nem possa ser classificado como “escola pública” no sentido usual, tanto que os termos “escola” ou “colégio” não fazem parte de sua nomenclatura ou enquadramento institucional. Na página do CNPq especificamente reservada ao Pibic/EM (CNPQ, 2014b), encontra-se, ao menos, a referência explícita às “escolas técnicas”, que, a rigor, deveriam ser chamadas de “escolas profissionais”, quando se consideram os termos jurídicos presentes na Lei de Diretrizes e Bases (Lei n.9.394/1996). No entanto, é fundamental salientar que, quando se busca o Pibic/EM na Resolução Normativa n.17/2006, responsável por estabelecer as normas para as variadas bolsas por quota no país (CNPQ, 2014c), inexistente qualquer menção a esse termo, e, como requisito do Pibic, consta que, para ser bolsista, é preciso estar matriculado em curso de graduação.

Logo, há uma discrepância entre o tipo de classificação proposta, de um lado, e suas formas jurídico-legais de implementação, de outro: se falássemos apenas de IC/Jr., desenvolvida em parceria com as Fundações de Amparo à Pesquisa (FAPs), é certo que muitas unidades federativas no Brasil acabariam sendo impossibilitadas de desenvolvê-la, haja vista a falta de recursos e de infraestrutura de algumas FAPs, até mesmo em termos de pessoal — ainda que não seja o caso de Goiás. Citamos como uma das indicações dessas limitações o fato de haver instituições que preferem assinar convênio correspondente diretamente com o CNPq. As limitações se revelam também em consulta aos *websites* das FAPs, das quais parte significativa mostra informações desatualizadas ou desconstruídas, quando não estão inteiramente excluídas da seleção de bolsas de Iniciação Científica, o que, dado o interesse do CNPq, provavelmente é fruto de obstáculos internos às Fundações.

Ainda que os objetivos de ambos os programas sejam de certo modo distintos, pode-se considerar que se aproximam em termos do incentivo à “vocação científica” ou “educação científica”. A partir disso, talvez já seja possível identificar uma das limitações do Pibic/EM, seja ele concretizado mediante parceria entre universidades e escolas públicas, seja oferecido internamente em uma instituição, como foi o caso do IFG, que também possui o Pibic “regular” para alunos de graduação. No caso específico abordado por nós, tem-se a vantagem de maior proximidade das partes envolvidas no trabalho, na medida em que a/o orientadora/orientador encontra-se na mesma instituição que a/o discente, o que não aconteceria no caso das parcerias com universidades. Além disso, cabe salientar que os editais do IFG abriram explicitamente uma alternativa interessante, a saber, que fossem submetidos projetos que desde o início conjugassem discentes do ensino médio e do ensino superior, apresentando planos de trabalho específicos para as/os integrantes de acordo com o nível, mesmo que com uma temática compartilhada.

Simultaneamente, se havia requisitos em termos de titulação (o mestrado era uma exigência mínima para a orientação no caso da IC/Jr., estabelecida pelo próprio CNPq), talvez o mais importante fosse preparar a Instituição e o seu pessoal para esse tipo de programa, notadamente quando se considera o interesse, explicitado nos editais, de que também servidores técnico-administrativos titulados orientem trabalhos. Esse comentário segue no sentido de que, tanto os prazos exíguos quanto a pouca orientação no que diz respeito ao tipo de inserção das/os estudantes de ensino médio, podem ter prejudicado a primeira seleção para estas bolsas no IFG, sobretudo quando se considera que esta, lançada no mês de setembro de 2010 (ver Edital n.6/2010/PROPPG, de 23 de setembro de 2010), teve suas proposituras de maneira independente face ao Pibic do ensino superior, ou seja, de fato apresentou um desafio a todas as pessoas envolvidas em termos de como pensar e estruturar eventuais pesquisas.

Para isso, possivelmente, a situação periférica e nova — em termos cronológicos — do Câmpus Formosa tenha contribuído, afinal esse câmpus nunca havia participado de nenhuma seleção desse tipo e, ainda que

possuísse docentes titulados e com experiência própria de pesquisa, o corte geracional fez com que jamais tivessem tido contato com a proposta de pesquisa no ensino médio. Outro fator que pode ser visto como obstáculo à maior participação do Câmpus Formosa foi a quantidade bastante significativa de documentos exigidos para a inscrição, um total de catorze, entre o projeto de pesquisa, a ficha de inscrição, os documentos de comprovação e os termos de compromisso de orientadora/orientador e orientanda/o.¹¹

Pensamos, portanto, que aspectos aparentemente secundários, tais como a burocracia e a restrita — num sentido comparativo — divulgação da possibilidade, do contexto e do significado da prática de pesquisa no ensino médio, podem tê-la prejudicado sobremaneira quanto à sua implementação e à sua expansão em partes do IFG.

O ENSINO MÉDIO ENTRE EDUCAÇÃO, PROFISSÃO E TECNOLOGIA: REFLEXÕES SOBRE AS FORMAS E OS SENTIDOS DA ATIVIDADE DE PESQUISA

Entre tantos aspectos particulares indicados, é necessário conceder o devido destaque à especificidade da educação profissional de nível médio, ainda tomada como “ensino técnico”. Voltaremos muito brevemente à questão terminológica envolvendo o sentido de “técnico” e de “tecnológico” ao final deste subitem: por ora, podemos ter por foco principal o problema da ideia de profissionalização na escola.

Ainda que escrevendo no contexto de ampliação e reformulação do Cefet, anterior, portanto, ao surgimento dos IFs, Oliveira (2000) serve de referência para a nossa discussão. A autora busca trabalhar as especificidades dos aspectos educativos, em especial no que diz respeito à maneira de abordar os traços da educação profissional e os da educação geral — frequentemente identificada com a cidadania —, e de aproximá-los do sentido

11 As críticas externadas nesse sentido à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação foram ouvidas, como pode ser observado por meio do Edital n.4/2013/PROPPG, de 1º de março de 2013, mesmo que a quantidade de documentos ainda seja passível de redução.

de tecnologia, tal qual disseminado em grande parte das Ciências Humanas e Sociais, ou seja, como um processo amplo, afirmando a necessidade de

uma formação que alie cultura e produção, ciência e técnica, atividade intelectual e atividade manual; que seja fundada nos processos educativos da prática social em que o trabalho concreto produtivo e reprodutivo da existência humana material e sociocultural aparece como propriedade fundamental. Dentro disso, trabalho e escola não são entendidos apenas como espaços em que se realizam, respectivamente, a produção ou o preparo para o exercício de atividades produtivas. (OLIVEIRA, 2000, p.43).

Neste momento, talvez seja válido lembrar que, do ponto de vista da previsão legal, a separação entre “educação para o trabalho” e “ensino médio” constitui um entendimento equivocado — com o que se poderia questionar também o sentido da especificidade da educação profissional.¹² Restringimo-nos a apontar que a preparação para a criação dos IFs gerou uma interferência na LDB, que foi alterada em 2008. A mudança tornou a lei pouco coesa, o que pode ser notado, por exemplo, na inserção da “Seção IV-A”, intitulada “Da educação profissional técnica de nível médio”, que antecede a referência específica à educação profissional, integrando a seção dedicada ao ensino médio. Não aprofundaremos essa discussão neste trabalho, mas tomaremos esses aspectos jurídicos como pano de fundo para procedermos ao debate interno ao IFG e, especificamente, ao Câmpus Formosa, elencando alguns dos desafios que se colocam à plena realização da pesquisa no ensino médio técnico integrado, de acordo com a concepção vigente no Instituto.

Embora não nos tenha sido possível realizar uma extensa pesquisa qualitativa tal qual a divulgada no artigo de Geraldo Leão, Juarez Tarcísio Dayrell e Juliana Batista dos Reis (2011), podemos tomar dessa referência

12 A LDB expõe em seu artigo 35, incisos II e IV: “II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando [...] IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (BRASIL, 1996). Ou seja, se efetivamente pode-se sustentar a ideia de que a educação profissional tenha um caráter com maior direcionamento rumo ao trabalho, o ensino médio em geral já o possui em seu horizonte de atuação, e a distinção mais cuidadosa entre essas ênfases frequentemente deixa de ser discutida a fundo.

um dado relevante para situar o nosso olhar: a condição específica constituída pela etapa da educação escolar do ensino médio, configurando uma fase de transição que conduz para a vida adulta, mas que ainda está claramente encastelada nas representações costumeiramente associadas à juventude. Conforme indicado na justificativa para o foco exclusivo no ensino médio técnico de tipo integrado, o momento particular em que se encontram as/os discentes precisa sempre ser compreendido por meio da perspectiva tanto da dimensão pessoal-intelectual, ou seja, da constituição de um ser humano rumo à idade adulta, quanto da representação social atribuída à última etapa da educação básica, que muitos indivíduos veem como uma espécie de divisor de águas, em que se inicia a inserção imediata no mundo do trabalho ou se faz a opção pela continuidade dos estudos em nível superior.

Assim, talvez seja a noção de “projeto de vida” uma das conceituações centrais do referido artigo das quais podemos nos apropriar, considerando sua formulação nestes termos:

A ideia de projeto de vida remete a um plano de ação que um indivíduo se propõe a realizar em relação a alguma esfera de sua vida (profissional, escolar, afetivo etc.) em um arco temporal mais ou menos largo. Tais elaborações dependem sempre de um campo de possibilidades dado pelo contexto socioeconômico e cultural no qual cada jovem se encontra inserido e que circunscreve suas experiências. (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p.1071–1072).

Com base nisso, ainda que de modo bastante preliminar, podem-se indicar alguns apontamentos sobre as limitações postas ao fato de que discentes do ensino médio tenham a possibilidade de atuar na pesquisa em um ambiente de certo modo *sui generis* como se constituem os IFs.¹³ Deve-se considerar, sobretudo, a dimensão de uma forma distinta de socialização escolar.

13 Entre tantos indicadores que poderíamos citar, referimo-nos aqui à Tabela 1 do artigo de José Marcelino de Rezende Pinto (2004), que explicita como, quando comparadas as diversas redes de oferta do ensino médio no Brasil (federal, estadual, municipal e particular), com dados referentes ao ano 2000, a federal é a que apresenta aqueles considerados os melhores índices em seis parâmetros distintos, a saber: alunos por turma; horas-aula por dia; proporção de professores com nível superior; proporção de escolas com biblioteca; proporção de escolas com laboratório de informática e salários.

Nesse sentido, Cristina Araripe Ferreira (2003), referindo-se aos dezesseis anos de funcionamento do Programa de Vocação Científica (Provoc) da Fundação Oswaldo Cruz, relembra que, com a questão da iniciação científica no ensino médio, espera-se precisamente criar espaços que possibilitem uma relação inteiramente diversa com a educação escolar.

Neste contexto, é necessário perceber que a proposta da iniciação científica no ensino médio não se restringe à acumulação de experiências individuais. Para além dos indivíduos, é importante resgatar aqui o sentido maior da idéia de ensinar a aprender. Na experiência concreta do Provoc, os pesquisadores-orientadores e alunos adequadamente informados e motivados participam com entusiasmo do trabalho cotidiano da pesquisa e/ou do laboratório. (FERREIRA, 2003, p.116).

É isso que também se observa na experiência do IFG. A nosso ver, é fundamental ao planejamento estratégico garantir que tal desafio, de garantir uma efetiva participação de todas as pessoas envolvidas na atividade de pesquisa, seja devidamente contemplado. Isso passa pela necessidade de valorizar — ainda mais do que, reconhecemos, já vem sendo feito — essa atividade na Instituição. Cabe, portanto, evadir a dicotomia de “ensino” e “pesquisa”. Este é o motivo que nos levou a colocar a questão da indissociabilidade como o cerne de nossa análise desde o início deste texto: consideramos que discutir o termo, em seu sentido teórico-conceitual, além de pensar nas diversas alternativas concretas de assegurar que esse sentido se realize e se consolide, deve fazer parte do planejamento institucional. Possivelmente, em decorrência de ser tão propalada na educação superior brasileira, a indissociabilidade tenha se tornado um lugar-comum, sendo, com isso, ignorada ou, ao menos, colocada em segundo plano quando se trata de priorizar e elencar quais as necessidades em termos de um estímulo e uma preparação ativos.

Para que nosso texto também abarque o horizonte da intervenção construtiva nesse debate, sugerimos que se problematize e se explicita em maior medida o caráter institucional da atividade de pesquisa e que, incorporando o que se viu, seja lembrado a discentes o fato de que essa atividade também é computada na carga horária da formação complementar exigida. No entanto, quando falamos em priorizar, entendemos que a efetiva

valorização da prática de pesquisa passa, obrigatoriamente, por atribuir um peso de maior relevância a esse cômputo: atualmente, o regulamento que trata das atividades complementares nos cursos técnicos estabelece, em seu artigo 3º, inciso X, apenas 30 horas para: “Participação em Projetos de Pesquisa, em Programas de Iniciação Científica e Tecnológica como aluno titular do projeto, bolsista ou voluntário” (IFG, 2008).

Podemos compreender que o *total* de horas dedicadas à pesquisa não seja por completo incorporado nesse cálculo, haja vista que também outras atividades passam por contagem proporcional. No entanto, quando lembramos que se exige das/os discentes que assinem um termo comprometendo-se a “dedicar 20 horas semanais” à pesquisa, parece-nos que computar apenas 30 horas pela participação em cada projeto em seu conjunto acaba por atribuir, mesmo que involuntariamente, um lugar de pouca relevância a essa atividade, configurando algo que pode ser resolvido autonomamente com planejamento.

PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO/ACADÊMICO/INSTITUCIONAL: (ALGUNS) OBSTÁCULOS

O saber científico e tecnológico nunca deve se restringir ao espaço acadêmico: precisa ser proposto e disseminado na comunidade, para agir por meio dela e com ela e, assim, atingir as mais diversas camadas sociais, na formação profissional e na formação da/o cidadã/o. Essa condição somente é realizada na interação entre a comunidade e a academia em diversos meios. Cabe-nos, então, analisar se isso está sendo feito no IFG, cumprindo a especificação do Câmpus Formosa.

Programas como o Mulheres Mil, o Proeja e o Pronatec são formas de levar à integração do IFG com a comunidade; no entanto, não se apresentam como suficientemente inclusivos. A própria população de Formosa/GO não sabe o que o IFG representa no seu campo de inserção. O fato de que muitos indivíduos o chamam de “faculdade” aparece como uma expressão semântica que demonstra, explicitamente, o grau de distanciamento e de desconhecimento acerca do Instituto e das possibilidades formativas que ele oferece à população.

A localização geográfica do câmpus favorece esse distanciamento. A inserção em um bairro marginal da cidade, distante do centro, mas próximo de uma “comunidade carente”, é o argumento de defesa da localização do câmpus, mas, por mais que esse aspecto seja relevante, ainda assim cabe perguntar se — contraintuitivamente — o desenvolvimento está se dando somente ao redor do câmpus, como se sua existência criasse uma ilha para distinguir o IFG do restante da comunidade, ao contrário de promover a inclusão e o desenvolvimento equânimes. Então se pode questionar: estará satisfeita a comunidade que rodeia o câmpus? Os jovens que ali moram têm condições de adentrar e ocupar o espaço da Instituição por meio dos variados processos seletivos dirigidos aos cursos regularmente ofertados? Ou será que só é possível fazê-lo por meio de programas de extensão?

A combinação de alguns obstáculos no planejamento institucional das atividades avaliativas com a carga horária inconsistente de muitas disciplinas, de acordo com as matrizes curriculares, resulta em certa sobrecarga das/os discentes e das/os docentes, que realizam provas e exercícios/trabalhos avaliativos em um único período (o que se mostra, sobretudo, no final de bimestre e/ou de semestre). Esse quadro interfere na formação da imagem institucional, em que os alunos são vistos e se afirmam como indivíduos sem “vida social”, sobrecarregados e exaustos — situação que contribui para a reprovação e a evasão escolar, além de crescentemente tornar as/os jovens insatisfeitas/os e sem estímulo para a continuidade dos estudos.

Talvez por uma falta de perspectiva devido à descrença gerada pelo ensino público gratuito, que atualmente passa pela dificuldade de não se assegurar em uma ótica qualificada, muitos jovens ingressam no IFG para realizar a educação básica junto com a educação técnica com o objetivo de garantir algum emprego por meio do certificado de curso técnico e, muitas vezes, não se interessam pelas atividades acadêmicas, tais como a pesquisa, os cursos de extensão, os seminários etc. Dessa forma, observamos que a conceituação de ensino “técnico” está tão impregnada na mentalidade dos sujeitos que eles o avaliam somente como uma forma de ingresso no mundo do trabalho — que, no esteio dos processos e das ondas de modernização,

exige as mais diversas formas de mão de obra “qualificada”¹⁴ — e não se possibilitam ir além do patamar do tecnicismo.

Então, chega-se à conclusão de que a incorporação do termo “técnico” ao processo de ensino dos Institutos Federais acaba por gerar certa contradição em face da proposta da oferta de articular Educação, Ciência e Tecnologia. Se for efetiva a limitação tecnicista, teremos profissionais habilitados a atuar somente com os processos mecânicos e manuais das fábricas e não aptos a desenvolver e aprimorar tecnologias para os processos de produção. Mostra-se insuficiente aludir, em meio às discussões de cunho pedagógico e acadêmico, ao fato de que frequentemente o termo “técnico” afigura-se como expressão do conceito de “politecnia”, conforme cunhado por Marx (1962). Isso porque aquela politecnia tinha como pressuposto considerar a totalidade do processo produtivo, demonstrando como ele está composto de diversas etapas e diversos subprocessos, de modo a formar e preparar a/o trabalhadora/trabalhador para enxergar criticamente a maneira como se elencavam esses aspectos e para, assim, tornar-se capaz de colocá-los em questão e reformulá-los.

Focando um aspecto distinto, notamos que a tentativa de — com o perdão do termo — “polivalentizar” a atuação no interior do IFG também se vê, por vezes, acompanhada de atributos que dificultam o planejamento estratégico da atividade de pesquisa. Assim, é compreensível que exista uma Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, haja vista o desejo de integrar ambas as atividades e sua histórica atuação conjunta; no entanto, perguntamo-nos, considerando a extensão que a pesquisa assume no IFG, e, sobretudo, a sua crescente inserção no ensino médio, se não seria mais proveitoso separá-las. Essa reflexão é feita, especialmente, visando outro obstáculo: a existência do cargo de gerente de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão pode, aparentemente, ser um tributo ao tripé da indissociabilidade, por congregar atribuições

14 O problema dos tipos e dos traços de modernização foi tratado por diversos autores das mais variadas correntes teóricas. Em virtude de tratar-se de um problema tão amplo, referimo-nos aqui a apenas três textos que talvez possam contribuir para situar a questão preliminarmente (ver CASTEL, 1998; DOMINGUES, 1998; OLIVEIRA, 2003).

que se ligam ao ensino, à pesquisa e à extensão;¹⁵ porém, a diversidade e o acúmulo de exigências imputadas a quem ocupa tal posição nos leva a observar que haja uma tendência de desvalorizar ao menos um dos pilares, de acordo com o perfil da pessoa encarregada, prejudicando todos os que se envolvam institucionalmente nas atividades de um ou outro segmento.

Assim, feitas essas observações no que diz respeito às formas de articulação de uma realidade institucional circunscrita, estabelecendo, quando cabível, ligações com os condicionantes externos que a limitam ou a impulsionam, bem como indicadas, de maneira preliminar, possibilidades de intervenção futura, passamos ao encerramento do texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base em uma extensa pesquisa qualitativa com discentes da educação básica, Reis (2012) indica a relevância para a juventude no ensino médio tanto da sociabilidade quanto das diferentes expectativas e compreensões dos saberes oferecidos pela escola. Diante disso, importa-nos remeter ao estatuto que a atividade de pesquisa adquire no ensino médio. Tendo em vista o momento em que essa etapa da educação escolar se insere na vida de parcela significativa das/os discentes, diferentemente do que acontece na educação superior, a prática da pesquisa confere certa distinção àquelas/es que a ela se vinculam. Esse aspecto certamente impacta a sociabilidade, dentro e fora da sala de aula, o que precisa ser enfatizado na preparação pedagógico-acadêmica das/os docentes.

Paralelamente, no que diz respeito ao planejamento, apontamos para a necessidade de tematizar tal relação peculiar das/os jovens com a pesquisa

15 Entendemos que o desenho institucional torna essa mudança difícil, sobretudo quando se considera a existência de adicionais dos mais diversos tipos associados a cada função de coordenação. De maneira exploratória, a nossa sugestão bastante preliminar vai no sentido de que o desmembramento em três cargos distintos pudesse ser financeiramente resolvido transformando a posição de um “cargo de direção” (CD) em “função gratificada” (FG), o que permitiria manter o equilíbrio orçamentário.

como parte ativa da organização desta Instituição. Se tem sido um dado que a grande maioria das/os docentes tem ou teve forte contato com a pesquisa em seu período de formação, fosse na graduação ou na pós-graduação, ou ainda como acadêmicos fortemente engajados na pesquisa no interior do IFG, é igualmente perceptível que falta uma reflexão mais contundente e aprofundada acerca do fato de que a pesquisa, no contexto do ensino médio, assume traços distintos dos que possui na educação superior — aqui, a referência às diversas exigências formais e a descrição anterior do ensino médio técnico integrado denotam a valia que pode ter o início desse tipo de debate.

Ainda que tenhamos indicado o fato de que é necessária uma valorização interna da pesquisa, por assim dizer, “jurídico-institucional”, consideramos ser a principal contribuição que ela traz e desafio que proporciona algo que aponta para muito além disso — porém, torna-se de menor potencial a sua realização sem o devido suporte institucional. Logo, concordamos outra vez com Ferreira (2003, p.122) quando ela afirma ser necessário ir além do aspecto burocrático: “O processo educacional em questão tem [...] o objetivo de possibilitar aos alunos a vivência dos ambientes de pesquisa e de conhecer o cotidiano de trabalho dos pesquisadores”.

Com isso em mente, pode-se retomar o que é frequentemente visto como uma dicotomia de “ensino” e “pesquisa” e remetê-la, *mutatis mutandis*, no espírito do que fora esboçado no texto citado acerca da politecnia em Marx, à (aparente) dicotomia de “teoria” e “prática”. O desafio principal que se coloca, portanto, é o de conseguir explicitar o caráter de “desescolarização” da educação escolar que pode ser proporcionado pela iniciação científica, no sentido de que ela proporciona um contato efetivo e concreto com a atividade de pesquisa, aqui entendida como fundamentalmente questionadora, ou seja, como fulcro vital da reflexão e da crítica.

Em termos da atuação pedagógica, algumas vezes referida em nosso texto, é de fundamental importância lembrar o *caráter dialógico* da prática, que abarca educanda/o e educadora/educador, orientanda/o e orientadora/orientador. Em resumo: trata-se de *aprendizado mútuo*, não no sentido prescritivo, de que quem orienta *precisa* aprender com sua/seu orientanda/o,

mas, antes, de estar disponível — assim como é o caso para a/o discente — para as possibilidades proporcionadas por esse contato peculiar. Portanto, é importante evitar tomá-lo como algo óbvio e dado, e conferir-lhe a crítica num duplo sentido: sobre a prática diária da “pesquisa científica” e voltada ao “tensionamento da reflexão”.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. 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, 22 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.

CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). *Iniciação Científica*. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/web/guest/iniciacao-cientifica>>. Acesso em: 10 jan. 2014a.

_____. *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio – Pibic/EM*. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/web/guest/pibic-ensino-medio>>. Acesso em: 10 jan. 2014b.

_____. *Bolsa por quota no país*. Disponível em: <http://www.cnpq.br/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/100352>. Acesso em: 10 jan. 2014c.

DOMINGUES, José Maurício. Modernidade, tradição e reflexividade no Brasil contemporâneo. *Tempo social*, São Paulo: Universidade de São Paulo, v.10, n.2, p.209–234, out. 1998.

FERREIRA, Cristina Araripe. Concepções da iniciação científica no ensino médio: uma proposta de pesquisa. *Trabalho, educação e saúde*, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.115–130, mar. 2003.

IFG (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás). *Resolução n.34, de 30 de dezembro de 2008*. Goiânia, 2008. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/proen/images/Downloads/regulamentos/regulamento_atividades_complementares_tecnicos.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2014.

_____. *Edital n.6/2010/PROPPG, de 23 de setembro de 2010*. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica no Ensino Médio (Pibic/EM/CNPq). Goiânia, 2010.

_____. *Edital n.4/2013/PROPPG, de 1º de março de 2013*. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica no Ensino Médio (Pibic/EM/CNPq). Goiânia, 2013a. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/proppg/images/editais/2013/004/edital_004-2013-proppg-ifg_pibic-em.pdf>. 2013a. Acesso em: 25 jan. 2014.

_____. *Edital n.5/2013/PROPPG, de 4 de março de 2013*. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas (Pibic/AF). Goiânia, 2013b. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/proppg/images/editais/2013/005/edital_005-2013-proppg-ifg_pibic_pibic-af.pdf>. 2013b. Acesso em: 25 jan. 2014.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.32, n.117, p.1067–1084, out./dez. 2011.

MARX, Karl. [1866]. Instruktionen für die Delegierten des Provisorischen Zentralrats zu den einzelnen Fragen. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich.

Marx-Engels-Werke. Berlin: Dietz, 1962. v.16, p.190–199. [trad. bras.: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo: Moraes, 1992. p.59–61].

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Mudanças no mundo do trabalho: Acertos e desacertos na proposta curricular para o ensino médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXI, n.70, p.40–62, abr. 2000.

OLIVEIRA, Francisco de. *Crítica à razão dualista, o ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo, 2003.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento do ensino médio no Brasil: uma abordagem inicial. *Trabalho, educação e saúde*, Rio de Janeiro, v.2, n.1, p.135–152, mar. 2004.

REIS, Rosemeire. Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.38, n.3, p.637–652, jul./set. 2012.

SANTOS, Milton. *Espaço e método*. São Paulo: Nobel, 1997.

TAKAHASHI, Adriana; WÜNSCH, Roseli; 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.

Ensino médio integrado na Rede Federal: limites e possibilidades do planejamento de ensino

DANIELLA DE SOUZA BEZERRA

Em face da exponencial expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) ocorrida nos últimos anos, bem como do compromisso firmado pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) de ofertar metade de suas matrículas para a educação técnica de nível médio, preferencialmente na forma de cursos integrados, conforme o art. 7º da Lei n.11.892/2008, este texto reflete, problematizando, sobre a distância entre as especificidades formativas historizadas, almejadas e prescritas para essa forma de ensino médio no que tange à dimensão do planejamento dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs).

O PPP constitui um documento institucional elaborado durante a fase do planejamento curricular de cada curso, que reúne informações atinentes à contextualização e à justificativa, aos objetivos, à organização curricular, ao perfil de conclusão do egresso, à avaliação, a instalações e equipamentos, à equipe docente, à certificação e ao acervo bibliográfico do curso (LIBÂNEO, 2001). É com base no PPP que os professores devem se fundamentar para elaborar seus planos de ensino e planos de aula.

Nessa linha, partindo também da premissa de que “dados documentais são capazes de oferecer um conhecimento mais objetivo da realidade” (GIL, 1996, p.166), este trabalho discute, por meio de uma análise qualitativa, exploratória e descritiva (FLICK, 2009) do *corpus*, como os pressupostos de formação politécnica e integrada e as políticas curriculares para o ensino médio profissional (integrado à educação técnica) se refratam no planejamento de cursos de Institutos Federais (IFs).

A restrição do levantamento do *corpus* aos IFs se deve ao fato de essas instituições terem assumido o compromisso de garantir 50% de suas vagas para, conforme referido artigo da Lei n.11.892/2008, “ministrar educação técnica de nível médio, *preferencialmente na forma de cursos integrados*, para concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2008, art. 7º, inciso I, grifo nosso).

Não obstante o Parecer CNE/CEB n.39/2004, que trata da aplicação do Decreto n.5.154/2004 na educação profissional técnica de nível médio e no ensino médio, ter deixado claro que o decreto em questão não obrigaria as instituições de ensino a adotar qualquer uma das três formas de articulação entre ensino médio e educação profissional técnica de nível médio, quais sejam, concomitante, subsequente e integrada, a lei de criação dos IFs usou de sua autonomia para definir que a forma integrada é a que melhor se coadunaria com a proposta político-pedagógica dessas instituições.

Tendo em vista o premente papel dos PPPs no que compete a guiar as ações subsequentes do trabalho escolar e pedagógico, este texto analisa os objetivos e a organização curricular de 22 PPPs (conferir Quadro 1) disponibilizados nos sítios eletrônicos de IFs, na perspectiva da formação humana integral almejada pelos documentos oficiais e acadêmicos para os Cursos de Ensino Médio Integrados à Educação Profissional Técnica (CEMEPT).

Deve-se salientar que, apesar de nosso *corpus* de análise ser oriundo de PPPs de IFs, muitas de nossas reflexões poderão servir para pensar o planejamento curricular do ensino médio integrado à educação profissional técnica de outros contextos educacionais brasileiros que o adotam ou venham a adotá-lo.

QUADRO 1
ORIGEM POR REGIÃO DOS PROJETOS POLÍTICOS-PEDAGÓGICOS

Código	Região	Ano
PPP1	Nordeste	2006
PPP2	Nordeste	2006
PPP3	Sul	2009
PPP4	Sul	2008

(continua)

QUADRO 1
ORIGEM POR REGIÃO DOS PROJETOS POLÍTICOS-PEDAGÓGICOS

Código	Região	Ano
PPP5	Sul	2011
PPP6	Sudeste	2009
PPP7	Sul	2012
PPP8	Centro-Oeste	2010
PPP9	Nordeste	2010
PPP10	Nordeste	2006
PPP11	Nordeste	2008
PPP12	Nordeste	2005
PPP13	Nordeste	2009
PPP14	Nordeste	2005
PPP15	Nordeste	2005
PPP16	Sul	2010
PPP17	Sul	2011
PPP18	Sul	2011
PPP19	Centro-Oeste	2008
PPP20	Centro-Oeste	2008
PPP21	Centro-Oeste	2008
PPP22	Centro-Oeste	2008

(conclusão)

Para a elaboração deste texto, foi feita uma análise de conteúdo do *corpus* (BARDIN, 2011). Esse método se constitui como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Assim, a análise do *corpus* se desenvolveu nas seguintes fases: (1) a pré-análise; (2) a exploração do material e (3) o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação.

Este texto está organizado em cinco partes. Na primeira, resgata-se, brevemente, o percurso histórico e político que possibilitou o Ensino Médio Integrado (EMI) nos IFs. Na segunda, sintetizam-se os seus fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos. Na terceira, discutem-se os objetivos encabeçados pelos PPPs. Em seguida, analisa-se a organização curricular e, por fim, finaliza-se ressaltando o quanto a dimensão do planejamento na Rede Federal se encontra desintegrada e descompromissada com uma formação de trabalhadores na perspectiva omnilateral e politécnica.

O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: HISTÓRIA E POLÍTICAS

A travessia pela dimensão histórica nos leva a entender o quanto a educação dos filhos das classes trabalhadoras tem sido negligenciada, longitudinalmente, em favor da conformação ao trabalho. A dualidade de classes entranhou tão profundamente no âmbito educacional que determinou a instauração de outra dualidade, qual seja, a dualidade entre formação propedêutica e formação profissionalizante. A história da etapa final da educação básica brasileira, o ensino médio, testemunha tanto a dualidade de classes quanto a dualidade educacional, visto que tem se constituído por meio de ofertas também duais: para os filhos da elite, o ensino médio propedêutico (ofertado pela rede privada ou pela rede pública), e para os filhos dos trabalhadores, o ensino médio profissionalizante somado ou não ao propedêutico que, por ser aligeirado, não tem preparado nem para a continuidade dos estudos em nível superior e muito menos para o exercício da cidadania crítica e participativa.

A defesa pelo Ensino Médio Integrado (EMI) toma parte em uma luta histórica de entidades educacionais e científicas que remonta ao calor da Constituinte em 1937. Desde então, foi empreendida forte mobilização pela incorporação do direito à educação pública, laica, democrática e gratuita na Constituição (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). A bandeira defendida para a educação básica, principalmente pelos estudiosos que se detinham na relação entre trabalho e educação, era a de um tratamento unitário de inspiração nos pressupostos marx-gramscianos, que partisse da educação infantil e findasse no ensino médio. Assumiam-se, portanto, “a necessária vinculação da educação à prática social e o trabalho como princípio educativo” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.35).

A despeito dessa luta, décadas depois, no mesmo caminho da histórica dualidade educacional, as políticas públicas do final dos anos 1990 foram particularmente nocivas à educação brasileira. No que tange ao ensino médio e à educação profissional, o Decreto n.2.208/1997 legalizou a dualidade na etapa final da educação básica. Por meio desse decreto, foi proibida a articulação entre ensino médio e educação profissional técnica na forma integrada.

Essa forma de ensino médio só veio a ser retomada em 2003. O cenário político brasileiro se alterou em razão da ascensão à presidência de um candidato que se fez pela luta sindical e cujo projeto de governo condensava históricas reivindicações populares, Luiz Inácio Lula da Silva. Para a educação, uma das primeiras e mais emblemáticas medidas foi a revogação do Decreto n.2.208/1997 e a subsequente promulgação do Decreto n.5.154/2004, o qual permitiu o retorno da possibilidade de integração da educação profissional técnica ao ensino médio.

A princípio, uma educação politécnica nos moldes marx-gramscianos pode parecer apenas uma utopia socialista pela criação de um indivíduo ideal, desenvolvido em todas as suas dimensões (omnilateralidade). Contudo, tem sido estrategicamente oportuno para o Estado capitalista neoliberal nos levar a acreditar na impossibilidade da oferta de uma base politécnica para todos. É por isso que as políticas (curriculares) se furtaram por muito tempo do compromisso de ter a educação politécnica, ao menos, como horizonte, a exemplo da proposta de EMI.

Logo, foi por acirradas lutas entre comunidades civis e acadêmicas comprometidas com a educação politécnica (como horizonte) e o Estado e suas políticas educacionais que conseguimos recuperar, mediante o Decreto n.5.154/2004, pelo menos no plano legal, a *possibilidade* de ofertar um ensino médio que se articule de forma integrada com a educação profissional técnica. A ênfase na palavra possibilidade se deve ao fato de que, apesar de ter sido legalmente possibilitada, essa forma de articulação constitui apenas uma entre as muitas outras formas de ensino médio, seja ele articulado ou não à educação profissional técnica.

A não priorização do EMI, bem como a não responsabilização do Estado pela formação continuada dos professores acerca da idiosincrasia de tal forma de ensino médio articulado com a educação profissional, deve servir não para desmotivar, e sim para fortalecer o comprometimento das instituições de ensino (especialmente públicas) com o horizonte da educação politécnica, uma vez que cabe somente a elas definir se ofertam ou não a

educação profissional técnica de nível médio e, principalmente, como se dará a articulação entre o ensino médio e a educação profissional técnica.

A lei de criação dos IFs sinalizou em benefício do compromisso com a educação básica ofertada, preferencialmente, de forma integrada. À primeira vista, poderíamos pensar que o Estado escolheu os Institutos para serem os lugares de excelência de oferta de EMI, o que deporia em favor de uma política pública que prioriza essa forma de articulação entre o ensino médio e a educação profissional e tecnológica.

No entanto, quando pensamos que o EMI constitui a travessia que levará os filhos dos trabalhadores a romper a histórica dualidade de classe brasileira, percebemos que isso será um tanto quanto impossível, dado que a quantidade de vagas ofertadas pelos IFs juntos atinge pouquíssimos filhos de trabalhadores. Logo, não obstante ter incorporado os princípios marxistas de educação em suas novas diretrizes para o ensino médio (BRASIL, 2010) e alguns para a educação profissional técnica (BRASIL, 2012), o Estado, na verdade, continua dando provas suficientes de que está a serviço do interesse dos grandes empresários, como tem estado historicamente.

O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E A FORMAÇÃO OMNILATERAL

Partindo do entendimento de que o saber tem uma autonomia relativa em face ao processo de trabalho de que se origina, o papel atribuído para a etapa final da educação básica brasileira, o ensino médio, é o de resgatar a relação entre o conhecimento e a prática de trabalho, ou seja, o de explicitar como a ciência se converte em potência material no processo de produção. O objetivo, portanto, não deve ser o adestramento em técnicas produtivas e sim a politecnia, em outras palavras, o domínio dos “fundamentos científicos que caracterizam o processo de trabalho moderno” (SAVIANI, 2003, p.140). Ao ensino médio cabe a formação de politécnicos e não de técnicos especializados, o que demanda que se centre nas modalidades que embasam a multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes. A noção de politecnia está, assim,

relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão de seu caráter, sua essência. (SAVIANI, 2003, p.140).

A formação humana integral/omnilateral constitui o objetivo do ensino médio integrado à educação profissional técnica. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.85), com o termo formação humana o que se busca é “garantir ao educando o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política”. E com formação integral almeja-se superar a separação histórica imposta ao ser humano pela divisão social do trabalho, sobretudo entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. O horizonte para o ensino médio é a consolidação da formação básica unitária e politécnica, centrada no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação com a formação profissional específica, que se efetiva em outros níveis e modalidades de ensino.

Em um currículo integrado, deve ocorrer a união entre conhecimentos de formação geral e conhecimentos específicos para o exercício profissional. Em termos dos pressupostos de sua organização, é importante que esse currículo, conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.108–109):

- a) conceba o sujeito como ser histórico-social concreto, capaz de transformar a realidade em que vive;
- b) vise à formação humana como síntese de formação básica e formação para o trabalho;
- c) tenha o trabalho como princípio educativo no sentido de que o trabalho permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes;
- d) seja baseado numa epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos e numa metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidades e potencialidades;

- e) seja baseado numa pedagogia que vise à construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos e esses evidenciam o caráter produtivo concreto dos primeiros;
- f) seja centrado nos fundamentos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno, tendo como eixos o trabalho, ciência e a cultura.

Um currículo de ensino médio integrado à educação profissional técnica orientado por esses pressupostos implica uma formação humana voltada para a superação da dicotomia presente no trabalho (manual/intelectual; execução/concepção) e na educação (integral/fragmentada; emancipatória/mercadológica), bem como para a criação de uma sociedade justa e igualitária.

OS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS E SEUS OBJETIVOS

Para situá-los historicamente, vale ressaltar que os PPPs que catalogamos nos sítios eletrônicos de IFs (do primeiro semestre de 2010 até o primeiro semestre de 2012) foram elaborados depois do Decreto n.5.154/2004. Entre eles, o PPP mais antigo é o PPP14, que data do ano de 2005, e o mais recente é o PPP7, que data do ano de 2012. Considerando que, após a homologação do decreto em tela, o documento *Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio* (BRASIL, 2007) constituiu a primeira publicação oficial que tratou das concepções e princípios do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica (EMIEPT) e que esboçou alguns fundamentos para orientar o planejamento dos PPPs de cursos integrados, discutiremos em que medida os projetos catalogados dialogam com o objetivo de formação humana integral e de organização curricular integrada, o qual deveria embasar a elaboração desses PPPs, segundo os especialistas da área de Trabalho e Educação.

Ao observar as datas dos PPPs apresentados no Quadro 1, nota-se que 16 (73%) dos 22 PPPs — PPP3, PPP4, PPP5, PPP6, PPP7, PPP8, PPP9,

PPP11, PPP13, PPP16, PPP17, PPP18, PPP19, PPP20, PPP21, PPP22 — foram elaborados após a publicação do documento-base da EMIEPT (BRASIL, 2007) e seis (27%) — PPP1, PPP2, PPP10, PPP12, PPP14, PPP15 — foram publicados antes. O fato de os PPPs terem sido planejados antes ou após a publicação do documento-base não implicou necessariamente a observância do objetivo formativo de um curso de ensino médio integrado à educação profissional técnica, qual seja, a formação humana integral/omnilateral. Para tal, é preciso salvaguardar “a base unitária do ensino médio, que comporte a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação de seus objetivos, como a formação específica para o exercício de profissões técnicas” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.37).

Na contramão da perspectiva de formar egressos tanto visando à formação humana integral quanto à formação profissionalizante, quinze (68%) dos PPPs catalogados — PPP1, PPP2, PPP4, PPP7, PPP8, PPP9, PPP10, PPP11, PPP12, PPP17, PPP18, PPP19, PPP20, PPP21 e PPP22 — objetivam somente fins profissionalizantes, o que pode sinalizar desconhecimento e/ou negligência quanto à especificidade formativa de um curso técnico ao ser integrado ao ensino médio. Somente sete (32%) dos PPPs — PPP3, PPP5, PPP6, PPP13, PPP14, PPP15, PPP16 — contemplam ambos os objetivos, conforme pode ser verificado nos códigos em negrito do Quadro 2.

Dos sete PPPs que foram planejados antes da publicação do documento-base, dois deles — PPP14 e PPP15 — possuem objetivos tanto de formação humana integral quanto de formação profissionalizante, o que nos permite afirmar que as equipes planejadoras, não obstante a ausência de diretrizes oficiais, estavam a par dos fundamentos e princípios que subjazem ao EMIEPT. Nessa direção, com exceção dos outros quatro PPPs — PPP1, PPP2, PPP10 e PPP12 — que foram planejados antes da divulgação do primeiro documento oficial do EMIEPT, não faz sentido que os outros onze PPPs circunscrevam seus objetivos formativos apenas à esfera profissional.

QUADRO 2
OBJETIVO GERAL DOS PPPs

Código	Objetivo Geral
PPP1	Preparar, qualificar e habilitar recursos humanos que prestem suporte técnico ao desenvolvimento das atividades do setor Construção Civil.
PPP2	Promover o curso técnico de nível médio na área profissional de Saneamento Ambiental para a formação de profissionais aptos a desenvolverem suas atividades nos segmentos de Abastecimento de Água, Esgotamento Sanitário, Resíduos Sólidos e Vigilância Ambiental.
PPP3	<i>Formar um profissional para atuar na área de Refrigeração e Climatização, a qual está incluída no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos dentro do eixo Controle e Processos Industriais. Além de uma formação técnica específica, o objetivo do curso é fornecer também ao aluno uma formação integral humanista.</i>
PPP4	Formar técnicos em agropecuária capazes de fazer frente às necessidades do mundo do trabalho, em constante evolução tecnológica.
PPP5	O Curso Técnico de informática integrado ao ensino médio permite ao aluno expandir os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, <i>integrando seus saberes aos novos conceitos da ciência e tecnologia, garantindo assim a preparação básica para o trabalho e a cidadania.</i> Além disso, o Curso Técnico em Informática deixa o aluno apto a desenvolver programas de computadores, seguindo as especificações e paradigmas da lógica e da linguagem de programação, permitindo ao aluno adquirir conhecimentos de <i>hardware</i> , redes de computadores, sistemas operacionais e banco de dados.
PPP6	Formar o Técnico em Agropecuária apto para o exercício profissional na sua área de atuação e pleno exercício da cidadania como um profissional crítico, criativo e capaz de interagir, sendo agente de mudanças na sociedade em que vive e exercendo atividades específicas no mundo do trabalho;
	Formar o Técnico em Agropecuária apto para o exercício profissional na sua área de atuação e pleno exercício da cidadania como um profissional crítico, criativo e capaz de interagir, sendo agente de mudanças na sociedade em que vive e exercendo atividades específicas no mundo do trabalho;
	Desenvolver o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.
PPP7	Formar técnicos em agropecuária capazes de atuar no desenvolvimento da matriz produtiva local e regional, principalmente, atendendo às necessidades do mundo do trabalho e promovendo o desenvolvimento com vistas à sustentabilidade econômica, social e ambiental.
PPP8	Atender aos princípios enunciados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei federal n.9.394/96 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de nível Técnico, resolução CNE/CEB n.04/99, parecer n.39/2004 e Decreto n.5.154/2004.
	Formar profissionais de nível Técnico na área de Construção Civil, com habilitação em Edificações, capazes de acompanhar atividades de planejamento, projeto, execução e manutenção de edifícios.

(continua)

QUADRO 2

OBJETIVO GERAL DOS PPPs

Código	Objetivo Geral
PPP9	Formar profissionais-cidadãos competentes técnica, ética e politicamente, para enfrentar o desafio de manter o homem no campo, elevando a qualidade de vida das famílias rurais e voltando-se para a obtenção de produtos em harmonia com o meio ambiente. Este profissional deverá desempenhar suas atividades, demonstrando um elevado grau de responsabilidade social, no uso de meios naturais ou ecologicamente seguros que garantam a produtividade econômica das culturas, sem causar danos expressivos ao solo, à água e à qualidade dos alimentos, promovendo assim a segurança alimentar e a sustentabilidade da agricultura.
PPP10	Formar o Técnico em Alimentos, através de um processo de apropriação e de produção de conhecimentos científicos e tecnológicos, capaz de impulsionar o desenvolvimento econômico da Região.
PPP11	Formar um profissional-cidadão, técnico de nível médio, com competência técnica, humanística e ética para desempenhar suas atividades profissionais, com elevado grau de responsabilidade social na área de Eletrônica.
PPP12	Formar profissionais-cidadãos técnicos de nível médio na área de Mineração, com o aprofundamento em Geologia e Mineração, competentes técnica, ética e politicamente, com elevado grau de responsabilidade social e que contemple um novo perfil para saber, saber fazer e gerenciar atividades próprias da área como a prospecção, pesquisa, planejamento, lavra e tratamento de bens minerais.
PPP13	<i>Formar profissionais-cidadãos técnicos de nível médio competentes técnica, ética e politicamente</i> , com elevado grau de responsabilidade social e que contemple um novo perfil para saber, saber fazer e gerenciar atividades de concepção, especificação, projeto, implementação, avaliação, suporte e manutenção de sistemas e de tecnologias de processamento e transmissão de dados e informações, incluindo <i>hardware, software</i> , aspectos organizacionais e humanos, visando a aplicações na produção de bens, serviços e conhecimentos
PPP14	<i>Formar profissionais-cidadãos técnicos de nível médio em Mecânica</i> competentes técnica, ética e politicamente, com elevado grau de responsabilidade social e que contemple um novo perfil para saber, saber fazer e gerenciar, no setor industrial e de prestação de serviços, atividades relacionadas à operação e à manutenção de máquinas, equipamentos e instalações industriais e na fabricação de componentes mecânicos
PPP15	<i>Formar profissionais-cidadãos técnicos de nível médio competentes técnica, ética e politicamente</i> , com elevado grau de responsabilidade social e que contemple um novo perfil para saber, saber fazer e gerenciar as atividades de planejamento, gestão, promoção e venda de serviços turísticos, de hospedagem, dentro das novas exigências do mundo do trabalho contemporâneo.
PPP16	Preparar profissionais éticos, política e tecnicamente capazes de exercer a cidadania de modo crítico e responsável, de analisar, projetar e desenvolver <i>softwares</i> .
PPP17	Atender à demanda da região local ante a falta de profissionais de Nível Técnico, oportunizando aos egressos do ensino fundamental a possibilidade de cursarem e concluírem o ensino médio com profissionalização em Técnico em Eletroeletrônica.

(continua)

QUADRO 2
OBJETIVO GERAL DOS PPPs

Código	Objetivo Geral
PPP18	Formar profissionais, cujas principais atividades são: atuar na elaboração de projetos de produtos, ferramentas, máquinas e equipamentos mecânicos; planejar, aplicar e controlar procedimentos de instalação e de manutenção mecânica de máquinas e equipamentos conforme normas técnicas e normas relacionadas à segurança; controlar processos de fabricação; aplicar técnicas de medição e ensaios e especificar materiais para construção mecânica.
PPP19	Formar recursos humanos aptos ao emprego e/ou desenvolvimento de tecnologias nas diversas áreas de Eletrotécnica, focado no segmento de Eletricidade Predial e Rural, Automação Industrial e Manutenção Elétrica e Industrial, observando também a difusão da aplicabilidade das tecnologias da informação no interesse da sociedade. Outro objetivo relevante é a valorização da formação para o exercício da cidadania que contribua para o avanço político, social, científico e tecnológico do Brasil.
PPP20	Formar profissionais de nível técnico na área de Construção Civil, com habilitação em Edificações, capazes de acompanhar atividades de planejamento, projeto, execução e manutenção de edifícios. Contribuir para a capacitação técnica da mão de obra da construção civil, criando melhores condições de empregabilidade do cidadão.
PPP21	Formar profissionais com conhecimentos voltados para a solução de questões complexas, ligadas ao seu ramo de trabalho, com condições de propor soluções para os problemas que estão se arrastando há anos, preferencialmente utilizando as inovações tecnológicas como forma de agilização e aumento da credibilidade dos resultados.
PPP22	Preparar profissionais para atender à demanda do mercado de trabalho na área de Informática, mediante aquisição de competências relacionadas ao desempenho de atividades práticas, preparando-os para o exercício crítico e competente no mercado de trabalho, pautado nos valores e princípios políticos e éticos, estimulando-os ao autoaperfeiçoamento de modo a contribuir para a melhoria das condições do desenvolvimento da tecnologia.

(conclusão)

Quando recordamos que um dos objetivos da luta de professores e estudiosos da área de Trabalho e Educação é o resgate da articulação integrada entre o ensino médio e educação profissional técnica, visando romper com a dualidade entre educação básica e técnica, mediante a acentuação do princípio da formação humana em sua totalidade (integral/omnilateral) e a convergência de ciência e cultura, humanismo e tecnologia, de modo a desenvolver todas as potencialidades humanas, concluiremos que os objetivos

dos quinze PPPs que ficaram limitados aos fins profissionalizantes não atendem aos objetivos dessa forma de ensino médio.

Conforme dito anteriormente, quando tem um objetivo profissionalizante, o ensino médio não deve ter um fim em si mesmo, tampouco deve acenar com prioridade para os interesses do mercado. O objetivo profissionalizante deve ser entendido como uma possibilidade a mais para a construção dos projetos de vida, socialmente determinados, dos estudantes, o que só é possível se a formação ampla e integral for garantida. Logo, se o PPP constitui um documento institucional que traz uma previsão da ação a ser realizada (LIBÂNEO, 2001), podemos dizer que quase 70% dos PPPs catalogados preveem a formação apenas de técnicos em seus respectivos eixos tecnológicos.

Ora, bem sabemos que um curso de ensino médio integrado não pode se abster do papel de contribuir com a formação humana integral/omnilateral/politécnica dos educandos. Nessa linha, os objetivos dos cursos em questão precisam ser revistos pelas instâncias e equipes responsáveis pelo planejamento curricular, visto que foram concebidos de forma desintegrada desde o momento da elaboração dos PPPs.

OS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS E SUA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Tendo como horizonte o pressuposto de que, no âmbito de um currículo que se quer integrado, deva ser contemplada a compreensão global do conhecimento e a promoção de maiores parcelas de interdisciplinaridade na sua construção (SANTOMÉ, 1998), bem como de que a noção de integração almejada para os PPPs de cursos de ensino médio integrado é a que enfatiza a unidade entre seus componentes curriculares (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005), podemos dizer que dez (45%) dos 22 PPPs listados no Quadro 2 apresentam indícios de uma organização curricular que aponta para a integração almejada, conforme evidenciam os excertos em itálico reunidos no Quadro 3.

QUADRO 3

A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR INTEGRADA DOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS

Código	Organização Curricular
PPP3	Construção de uma proposta que realmente contasse com <i>integração curricular entre as áreas</i>
PPP4	Prevê em seu texto o <i>sentido politécnico da educação, sendo esta unitária e universal, a qual deve ser pensada à luz da superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica.</i>
PPP5	
PPP6	Este projeto está fundamentado nas bases legais e nos princípios norteadores explicitados na LDB n.9.394/96 e no conjunto de leis, decretos, pareceres, resoluções e referenciais curriculares que normatizam a educação profissional e o ensino médio no sistema educacional brasileiro, bem como nos documentos que versam sobre a integralização destas duas modalidades de ensino que têm como <i>pressupostos a formação integral do profissional-cidadão.</i>
PPP7	O desenho curricular do curso <i>prevê a interdisciplinaridade entre conhecimentos gerais e específicos correspondentes à formação básica e profissional</i> , além de atender aos princípios ligados à agroecologia, agricultura familiar, movimentos sociais, associativismo, empreendedorismo, pesquisa e extensão, empregabilidade e flexibilidade.
PPP16	A organização curricular apresentada neste projeto é o <i>resultado de um processo de construção coletiva</i> , do envolvimento de professores, núcleo pedagógico, direção e outras pessoas. O ponto de partida foi <i>a necessidade e o desejo de materializar um currículo capaz de integrar efetivamente conhecimentos gerais e técnicos</i> e de possibilitar a formação de educandos capazes de intervir criticamente na realidade e de atuar de forma ética, solidária e competente no mundo do trabalho.
PPP17	Os pressupostos legais que fundamentam o Projeto do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática são: Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei n.9.394/96; decretos n.5.154/2004, n.6.302/2007; resoluções: 03/98, 04/99, 01/04, 01/05 e 04/2010 do CNE; pareceres: 15/98, 16/99 e 39/04, além das alterações da LDB, referendando, assim, as diretrizes curriculares que normatizam o ensino médio integrado à educação profissional no sistema educacional brasileiro, <i>bem como nos documentos que versam sobre a integralização destes dois níveis (ensino médio e ensino técnico) que têm como pressupostos a formação integral do profissional cidadão.</i>
PPP18	A matriz curricular está estruturada por módulos. Cada módulo do curso corresponde a um semestre letivo, totalizando 400h de atividades de ensino-aprendizagem/módulo/semestre. <i>A integração curricular acontece a partir das competências trabalhadas nas unidades curriculares (ucs) dos módulos e de um Projeto Integrador (PI).</i> Os educandos elaboram e executam o PI em três etapas sequenciais de eixos temáticos ao longo do curso.
PPP19	O Curso está organizado em séries anuais, com duração de quatro anos, estando os quatro anos organizados com disciplinas do Núcleo Comum e da Formação Profissional Específica. Cada série anual é <i>formada por um conjunto de disciplinas fundamentadas numa visão de áreas afins e interdisciplinares.</i>
PPP20	<i>Organização de projetos interdisciplinares</i> que contemplem a diversidade, a autonomia, a contextualização e a flexibilidade, ou seja, uma prática efetiva e consistente do ensino, de modo amplo e democrático. Buscar uma educação de qualidade, com constante reavaliação dos seus pressupostos, que devem, antes de tudo, estar em sintonia com as necessidades, <i>as expectativas e a formação integral do aluno, procurando atender ao desafio do nosso sistema educacional: tornar possível a todos os discentes o acesso ao saber, à cultura e à arte.</i>

Dos dez PPPs do Quadro 3, sete — PPP3, PPP4, PPP5, PPP6, PPP17, PPP19 e PPP20 — não pormenorizaram como o currículo integrado seria implementado. Limitaram-se a explicitar as bases legais que orientam ou orientavam o ensino médio integrado à educação profissional técnica e/ou a mencionar que os pressupostos que subjazem à proposta de seus cursos são os de formação humana integral. Não obstante essa limitação, o simples fato de mencionar os pressupostos em tela no âmbito de um documento de planejamento curricular pode indicar o compromisso com a organização do conhecimento e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de tal maneira que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta a qual se pretende explicar e compreender e, assim, o estudante desenvolva um crescente processo de autonomia em relação aos objetos do saber.

Os PPP4, PPP7, PPP17, PPP18 e PPP20 definiram objetivos em termos meramente profissionalizantes, no entanto suas propostas curriculares visaram tanto à formação humana integral quanto à formação profissionalizante. Como os cursos que estamos discutindo são de ensino médio articulado de forma integrada com a educação profissional técnica e o currículo integrado é o que melhor atende ao perfil formativo almejado para tal curso, os objetivos desses PPPs precisam ser revistos a fim de estabelecer coerência com sua proposta curricular, bem como com a especificidade formativa em tela.

Já os PPP7, PPP16 e PPP18 vão além e explicitam como suas propostas de currículo integrado se efetivarão na prática. No PPP7, a integração está prevista para acontecer por meio da interdisciplinaridade entre conhecimentos gerais e específicos correspondentes à formação básica e profissional (ver Quadro 2). Para tanto, foram elaboradas as seguintes ações de interdisciplinaridade nesse planejamento institucional que se quer (e é) integrado: Prática Profissional Integrada (PPI) e Práticas Interdisciplinares (PI). O PPP7, apesar de ter apresentado a necessária organização idiossincrática em seu planejamento curricular, estabeleceu, conforme vimos na seção anterior, um objetivo meramente profissionalizante para o curso, qual seja, “formar técnicos em

agropecuária capazes de atuar no desenvolvimento da matriz produtiva local e regional, principalmente, atendendo às necessidades do mundo do trabalho e promovendo o desenvolvimento com vistas à sustentabilidade econômica, social e ambiental”. Esse objetivo, portanto, precisa ser reformulado para ir ao encontro da integração entre formação humana integral e a formação profissional prevista na organização curricular do PPP.

O PPP16 prevê o desenvolvimento da organização curricular numa perspectiva interdisciplinar e integrada, cuja síntese comporta plenamente a idiosincrasia pressuposta para um currículo que se quer integrado. Sua proposta (apresentação esquemática) é constituída por: (1) um *eixo integrador* (sujeito, natureza e sociedade); (2) quatro núcleos temáticos (Cultura, Ciência e Sociedade; Trabalho, Tecnologia e Poder; Meio Ambiente e Sustentabilidade; Informática, Ética e Cidadania) — cada núcleo temático tem uma duração anual e pode ser trabalhado a partir de subtemas ou projetos específicos que dialoguem com conteúdos e temas das unidades curriculares de cada semestre; (3) um núcleo comum com unidades curriculares comuns (Informática, Empreendedorismo e Economia Solidária; Tecnologias Assistivas; Oficinas de Integração, definidas por meio do diálogo entre os diferentes saberes); (4) quatro grandes áreas do conhecimento (Informática; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias). Para que haja a integração entre a educação profissional técnica e a educação geral, os professores e seus saberes são distribuídos pelas áreas elencadas. Outrossim, todos os professores devem participar de Oficinas de Integração, cujos objetivos são a interdisciplinaridade e a integração das diferentes unidades curriculares, bem como o estímulo à pesquisa e à participação ativa dos educandos nos diferentes processos educativos.

No PPP18, a organização curricular é estruturada por módulos. Cada módulo do curso corresponde a um semestre letivo, totalizando 400h de atividades de ensino-aprendizagem/módulo/semestre. A integração curricular acontece por meio das competências trabalhadas nas unidades curriculares

(UCs) dos módulos e de um Projeto Integrador (PI). Os educandos elaboram e executam o PI em três etapas sequenciais de eixos temáticos ao longo do curso. Os alunos podem receber dois tipos de certificação: (1) caso concluam os módulos e o os PIs, podem ser certificados como Auxiliares em Técnico em Mecânica; 2) caso concluam, além dos módulos e dos projetos, o estágio curricular supervisionado, recebem a certificação de Habilitação em Técnico em Mecânica.

A pormenorização das ações de integração previstas nos PPP7, PPP16 e PPP18 dá visibilidade aos fundamentos da educação politécnica, da omnilateralidade e da escola unitária, os quais alicerçam a concepção de organização curricular integrada, que, por sua vez, possibilita pensar um currículo convergente com os propósitos da formação do sujeito em múltiplas dimensões (portanto, omnilateral) e da superação da dualidade estrutural da sociedade e da educação brasileira. Além disso, apesar de não ser mencionado que a relação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura constitui o eixo estruturante desses PPPs, está nítido que ela está na base das propostas e dos desenvolvimentos curriculares de seus cursos.

Na contramão dos PPPs supramencionados, doze PPPs (55%) — PPP1, PPP2, PPP8, PPP9, PPP10, PPP11, PPP12, PPP13, PPP14, PPP15, PPP21 e PPP22 — não mencionaram e muito menos especificaram *se e como* suas organizações curriculares miram a integração entre a formação geral e formação profissional, conforme pode ser visto no Quadro 4.

QUADRO 4

PPP'S E A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DESINTEGRADA

Código	Organização Curricular
PPP1	Os componentes curriculares estão organizados em disciplinas que evoluirão gradativamente da formação geral para a profissional e cujos conteúdos terão como <i>princípio orientador a formação por competência</i> .
PPP2	
PPP8	Observa as determinações legais presentes nos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio e educação profissional de nível técnico, nos Referenciais Curriculares Nacionais da educação profissional de nível técnico e no Decreto n.5.154/04, bem como nas diretrizes definidas no Projeto Pedagógico do IFG.

(continua)

QUADRO 4
 PPPs E A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DESINTEGRADA

Código	Organização Curricular
PPP9	Observa as determinações legais presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Educação Profissional de Nível Técnico, nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional, no Decreto n.5.154/2004, nas Resoluções CNE/CEB n.01/2000, n.01/2004 e n.01/2005, bem como nas diretrizes definidas no Projeto Pedagógico do IFRN. Dentre os princípios e as diretrizes que fundamentam o curso, destacam-se: estética da sensibilidade; política da igualdade; ética da identidade; inter e transdisciplinaridade; contextualização; flexibilidade e intersubjetividade.
PPP10	
PPP11	
PPP12	
PPP13	
PPP14	
PPP15	
PPP16	
PPP21	Observa as determinações legais presentes nos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio e educação profissional de nível técnico, nos Referenciais Curriculares Nacionais da educação profissional de nível técnico e no Decreto n.5.154/04, bem como nas diretrizes definidas no Projeto Pedagógico do Cefet/GO.
PPP22	

(conclusão)

Em vez de tomarem trabalho, ciência, tecnologia e cultura como eixos estruturantes do currículo, nove PPPs, cujos códigos estão negritados no Quadro 4, preveem que suas organizações curriculares sejam estruturadas pelos eixos que envolvam princípios pedagógicos, quais sejam, Identidade, Diversidade e Autonomia, Interdisciplinaridade e Contextualização, que caracterizam o currículo por competências legitimado no âmbito das antigas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, publicadas em 1998.

Os PPPs 13, 14 e 16 apresentaram objetivos tanto de formação humana integral quanto de formação profissionalizante; no entanto, contraditoriamente, circunscreveram propostas curriculares que não acenam antes para um currículo por competências. Nessa perspectiva, esses projetos apresentam uma impropriedade em relação ao tipo de currículo almejado para a forma de articulação integrada de ensino médio com a educação profissional técnica, uma vez que o currículo por competências constitui, na verdade, “uma abordagem condutivista do comportamento humano e funcionalista de sociedade, reproduzindo-se os objetivos operacionais do ensino coerentes com os padrões taylorista-fordistas de produção” (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p.30).

Na mesma direção, os PPP8, PPP21 e PPP22, a despeito de não terem explicitado a referência ao currículo por competências, quando mencionam que sua proposta curricular se fundamenta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio e para a educação profissional de nível técnico, já indicam qual é o tipo de currículo que os orientam. Os PPPs em questão foram institucionalizados em 2010, 2008 e 2008, respectivamente; nesses anos, as Diretrizes em vigência eram Brasil (1998a, 1998b), para o ensino médio, e Brasil (1999a, 1999b), para a educação profissional técnica. Logo, ter a proposta curricular fundamentada nessas diretrizes por si só já torna a integração da formação humana integral com a formação profissional uma miragem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo exposto, vimos que os documentos orientadores da prática dos IFs, quais sejam, seus Projetos Político-Pedagógicos, não previram, majoritariamente, no âmbito do planejamento, uma formação que integrasse realmente a formação geral e a formação profissionalizante. Na verdade, os objetivos direcionados para os egressos dos cursos dos PPPs catalogados são predominantemente profissionalizantes. O compromisso com a formação humana integral foi escamoteado.

No que concerne à integralização entre as duas formações, vimos que as organizações curriculares dos PPPs analisados não forneceram evidências suficientes de que o currículo cuja materialização pretendem alcançar seja o integrado, ainda mais pelo fato de serem eles, na grande maioria, ainda orientados pelas antigas Diretrizes Curriculares Nacionais. De fato, as sinalizações são de um currículo que justapõe, indiscriminadamente, os componentes curriculares de formação geral aos de formação técnica. Se desde sua concepção os cursos de ensino médio integrado se apresentam de forma desintegrada, o que supor sobre a efetivação deles na prática?

Nessa direção, ao demonstrar as razões que permitem caracterizar o ensino médio integrado como a forma que mais pode contribuir para a resolução, em longo prazo, da dualidade histórica entre classes, bem como da dualidade educacional entre formação geral e formação técnica,

este estudo contribui para demonstrar que, pelo que vimos nos planejamentos curriculares, a conquista representada pelo resgate da articulação integrada, mediante o Decreto n.5.154/2004, constitui somente uma batalha vencida. Isso porque nem ao menos os documentos orientadores da prática, os PPPs, estão fundamentados na concepção marxista de educação tampouco na concepção de currículo integrado.

Logo, se pensarmos que o planejamento curricular é aquilo que se quer que venha à tona (PADILHA, 2001), podemos dizer que as comunidades escolares dos IFs sintetizaram seus PPPs de modo a não contribuir para o estabelecimento da formação humana integral nem a favorecer a superação da dualidade existente entre essa formação geral e a formação profissional. O que se planeja que venha à tona nos projetos analisados é muito mais uma formação justaposta do que uma formação integrada. Neles, a politecnicidade, assim como a integração no âmbito do planejamento curricular, é, portanto, uma miragem.

Os IFs e outras instituições que abracem o EMIEPT, caso estejam de fato comprometidos com a finalidade diferencial dessa forma de ensino, terão que empreender esforços de formação continuada em serviço com suas comunidades escolares, já que o MEC ainda não se deu ao mérito de trabalhar nesse sentido.

Mais do que qualquer outra forma de articulação entre o EM e a EPT, a forma integrada pressupõe e requer o trabalho integrado da comunidade escolar e interdisciplinar da comunidade docente. Se isso não ocorrer, o EMIEPT será, na verdade, um EM justaposto à EPT (EMJEPT), cujos componentes curriculares continuarão eter(n)izando um trabalho estritamente disciplinar.

Este trabalho denota que a garantia em lei da integração entre EM e EPT não assegurou a travessia para a politecnicidade almejada. Com a desintegração e o fracionamento das políticas de Estado para a educação, será realmente imprescindível, conforme anteciparam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), que haja de fato a adesão de gestores e professores responsáveis pela formação geral e pela formação específica, o que pressupõe discussões acerca da elaboração coletiva de estratégias acadêmico-científicas de integração, para que o que foi planejado seja experienciado na prática e avaliado na perspectiva politécnica e integrada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. 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.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.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. 2008a, Seção 1, p.1.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 ago. 1998a.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer n.15, de 1º de junho de 1998*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 1998b. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/parecer.shtm>>. Acesso em: 7 set. 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n.4, de 8 de dezembro de 1999*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF, 1999a. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/resolucao.shtm>>. Acesso em: 8 set. 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer n.16, de 5 de outubro de 1999*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF, 1999b. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/parecer.shtm>> Acesso em: 7 nov. 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer n.39, de 8 de dezembro de 2004*. Aplicação do Decreto n.5.154/2004 na educação profissional técnica de nível médio e no ensino médio. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <<http://www.mec.gov/setec>>. Acesso em: 1º abr. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio: documento base. Brasília: MEC/Setec, 2007. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 13 set. 2011.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 3.ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. *Retratos da Escola*, Brasília, v.5, n.8, p.27–41, jan./jun. 2011.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.

PADILHA, Paulo Roberto. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. N. *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. *Trabalho, Educação e Saúde*, v.1, n.1, p.131–152, 2003.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

A Filosofia no IFG e suas contribuições para um novo conceito de técnica e de educação¹

MARIA ELIANE ROSA DE SOUZA

O ensino da Filosofia traçou, no Brasil, um percurso nada linear.² Entradas e saídas arbitrárias caracterizaram a pouca importância dada à disciplina pelos setores governamentais ligados à Educação. De certa forma, a Filosofia passou a sofrer restrições, sobretudo durante a Ditadura Militar. Sua inserção nas três séries do ensino médio foi consequência de um amplo debate impetrado pelos profissionais da área a partir dos anos 1990. Com base na LDB, Lei n.9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a ideia de inserir

¹ Este texto foi fruto de estudos desenvolvidos no projeto de pesquisa intitulado “Educação, condição humana e técnica na contemporaneidade: para uma Filosofia da diferença”, cadastrado na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação do Instituto Federal de Goiás, por meio do Edital n.8/2012. Durante sua vigência (jul./2012 a dez./2013), a referida pesquisa esteve vinculada ao Núcleo de Estudos sobre Trabalho, Tecnologia e Formação Humana (Netefh).

² Entre 1930 e 1970, programas oficiais contemplaram o ensino de Filosofia, no entanto isso não se caracterizou como uma prática efetiva. Como é sabido, em função do seu viés crítico, a Filosofia foi retirada dos currículos escolares durante a Ditadura Militar no Brasil. No sentido contrário, em 1996, a Lei n.9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) passou a afirmar a necessidade do conhecimento de Filosofia e Sociologia como condição para o exercício da cidadania. De meados dos anos 1990 em diante, partindo da universidade e de setores organizados, iniciou-se uma gama de discussões em torno da inserção da Filosofia no currículo escolar do nível médio. Após uma série de lutas, em junho de 2008, a Lei n.11.684 tornou obrigatória a Filosofia como disciplina nas três séries do ensino médio. Em alguns casos, no entanto, o amparo legal não tem sido suficiente para ratificar a importância dessa área do saber, sobretudo quando confrontada com as áreas técnicas e de teor científico.

obrigatoriamente a Filosofia na educação média passou a tomar corpo e se concretizou com a Lei n.11.684, de 2 de junho de 2008.³

No que se refere à LDB, o parágrafo 1º, do art. 36, destaca a necessidade do “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Já os PCNs preveem que, para a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, “que engloba também a Filosofia, deve-se desenvolver a tradução do conhecimento [...] em consciências críticas e criativas, capazes de gerar respostas adequadas a problemas atuais e a situações novas” (BRASIL, 2000, p.21). Os PCNs defendem ainda que a aprendizagem na área de ciências humanas

deve desenvolver competências e habilidades para que o aluno entenda a sociedade em que vive como uma construção humana, que se reconstrói constantemente ao longo de gerações, num processo contínuo e dotado de historicidade; para que compreenda o espaço ocupado pelo homem, enquanto espaço construído e consumido; para que compreenda os processos de sociabilidade humana em âmbito coletivo, definindo espaços públicos e refletindo-se no âmbito da constituição das individualidades; para que construa a si próprio como um agente social que intervém na sociedade; para que avalie o sentido dos processos sociais que orientam o constante fluxo social, bem como o sentido de sua intervenção nesse processo; para que avalie o impacto das tecnologias no desenvolvimento e na estruturação das sociedades; e para que se aproprie das tecnologias produzidas ou utilizadas pelos conhecimentos da área. (BRASIL, 2000, p.21).

Essas premissas refletem o fato de o ensino médio no Brasil ter se inserido num novo quadro, sobretudo a partir da década de 1980, em que teve início a ruptura tecnológica da denominada terceira revolução técnico-industrial e da revolução da informática. Junto às novas tecnologias encontram-se a consolidação do Estado democrático e profundas alterações na produção de bens, serviços e conhecimentos. As demandas dessa nova sociedade deixam claro que não basta apenas uma formação específica.

3 A Lei n.11.684/2008 alterou o art. 36 da Lei n.9.394/1996 e tornou obrigatória a Filosofia como disciplina nas três séries do ensino médio. Em seu art. 1º, a lei determinou que: “serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio”.

É preciso, antes, uma formação de caráter mais geral pela qual o educando seja capaz de filtrar as informações, pesquisar, analisar e criar, por contraposição à mera memorização. Entende-se, nesse sentido, o importante papel exercido pela educação no desenvolvimento social do país. Sua função, na sociedade tecnológica, ultrapassa a simples inserção do indivíduo na vida social e produtiva, alcançando o desenvolvimento integral do ser humano.

É nesse contexto que se inicia a reestruturação do ensino médio no Brasil, incluindo neste o ensino técnico integrado. Com a criação dos Institutos Federais, pela Lei n.11.892/2008, passam a ser apontados, gradativamente, novos princípios e estruturas para a educação profissional. Trata-se de novas perspectivas em relação à formação do indivíduo para o mundo do trabalho, priorizando, entre outros elementos, um processo educativo de cunho emancipatório. O que se pretende estabelecer é um ensino médio técnico integrado não apenas em prol dos interesses da produção, mas, sobretudo, no sentido da emancipação do educando, na medida em que visa à integração da educação geral com a técnica, articulando-as à cultura, à tecnologia, ao mundo do trabalho, ao pensamento abstrato, bem como a uma formação efetivamente cidadã.

Vale ressaltar que, além do sentido histórico de preparação para o trabalho, a educação nos IFs, se se pretende qualitativa, deve agregar a discussão acerca do sentido ontológico e ético do trabalho e da existência humana. Nesse aspecto, a Filosofia oferece valiosas contribuições, já que por ela pode-se pensar o não pensado, uma infinidade de questões que vão do mundo ético ao político, da metafísica à física, das questões particulares e subjetivas às universais, de forma a destacar princípios que norteiem a ação humana rumo à sua emancipação e, conseqüentemente, a uma existência mais digna.

É importante lembrar que o IFG se encontra inserido em uma rede e que é parte de sua missão compartilhar ideias e desenvolver uma cultura de coparticipação em relação a um de seus objetos, que é a educação. Nesse sentido, exige-se, de um lado, que o Instituto se constitua em um espaço aberto, que permita movimentos locais e regionais, sem perder de

vista os referenciais nacional e universal; e, de outro lado, que trabalhe a transversalidade do conhecimento de modo a promover a inter-relação de saberes, mais adequada à natureza multi e interdisciplinar da ciência na contemporaneidade. A transversalidade refere-se, sobretudo, ao diálogo entre educação e tecnologia, ultrapassando os limites da mera aplicabilidade técnica e ampliando-se aos aspectos socioeconômicos, políticos, culturais e, possivelmente, filosóficos em que estão inseridos os educandos.

Na década de 1990, apesar de ainda não haver a obrigatoriedade legal, foi levado adiante um trabalho ligado ao ensino de Filosofia no Câmpus Goiânia. Esse projeto, denominado “Pensar–Pensando a Vida”,⁴ desempenhou um papel significativo no sentido de desenvolver uma “cultura filosófica” no IFG. Até 2010, o quadro permaneceu com a presença da Filosofia em uma das três séries do ensino médio. A partir de 2011, em atendimento à Lei n.11.684 — que inclui a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio —, a Pró-Reitoria de Ensino do IFG inseriu a Filosofia no currículo do primeiro, segundo e terceiro anos do ensino médio técnico integrado. O processo de implantação não ocorreu sem resistências, sobretudo no Câmpus Goiânia, mas se seguiu em todos os câmpus, baseando-se no pressuposto de que, para além de um mero cumprimento formal da lei, era importante trabalhar um conceito de educação profissional e tecnológica não reducionista, fundamentado na concepção de uma formação integral dos alunos e no respeito ao princípio educativo de uma atitude questionadora frente à realidade, sobretudo no que concerne à produção técnico-científica da contemporaneidade.

Entendendo que os Institutos Federais não devem ser confundidos com um espaço de mero treinamento vocacional, o exercício da Filosofia no IFG, além de se debruçar sobre a técnica, a ciência e questões ético-políticas, tem abordado os mais diversos temas que envolvem a vida humana

4 O projeto “Pensar–Pensando a Vida” foi desenvolvido entre 1993 e 2008, sob a coordenação do então professor José Luiz Leão, que contava com a presença da disciplina Filosofia em um ano da grade curricular do ensino médio.

em sociedade como um elemento questionador do mundo da prática. Nesse sentido, tem buscado produzir um equilíbrio entre os saberes específicos e a formação integral dos alunos, seja do ensino médio, seja do ensino superior, destacando a importância não apenas da Filosofia, mas de todas as Ciências Humanas, como um referencial teórico-prático que possibilita a elevação da cultura humana e do perfil do profissional formado pelo IFG.

A antiga Escola de Aprendiz e a não muito distante Escola Técnica é hoje um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e como tal deve entender o forte papel da educação em relação à produção científica e tecnológica do mundo contemporâneo. Contra uma compreensão tecnicista da técnica e reducionista da ciência, as Ciências Humanas e, em especial, a Filosofia se colocam em cena defendendo a existência de fendas que nos possibilitam propor uma nova imagem do mundo e do homem, assim como questionar os rumos que a ciência vem tomando. Entende-se, nesses termos, que a excelência da formação técnica depende principalmente de uma formação humano-intelectual mais elaborada, no tocante, sobretudo, ao domínio do próprio conceito de humanidade. Não há dúvidas de que seja necessário abrir nossas perspectivas para uma maior compreensão do ser humano do ponto de vista existencial, político e social, cuja contribuição essencial é dada pela Filosofia e por todas as Ciências Humanas. E isso se torna cada vez mais imperioso à medida que nos colocamos diante dos novos paradigmas do século XXI.

Tais paradigmas anunciam uma noção de progresso, de técnica e de ciência bastante questionável. Se, por um lado, é enorme a lista de conquistas e de domínios de nosso tempo; por outro, são grandes os impactos provocados por essas conquistas e domínios na cultura dos séculos XX e XXI. Posto isso, o que se pretende neste texto é rediscutir o conceito reducionista de técnica e, por consequência, de ciência que temos atualmente, assim como o papel que possui a Filosofia e seu ensino nessa discussão, sobretudo no espaço do IFG.

A VISÃO INSTRUMENTAL DA TÉCNICA E DA CIÊNCIA ATUAIS

É reconhecida a crise pela qual passam as ciências humanas na contemporaneidade tendo em vista o lugar de reconhecimento dado às outras áreas do saber. Essas ciências têm sido relegadas à posição de um conhecimento de menor importância em função da nova imagem de homem impetrada pelos paradigmas técnico-científicos de nossa era. A rápida e volátil produção técnico-científica, com suas implicações humanas, bate às portas da educação e da Filosofia anunciando uma verdadeira revolução. O que estaria em jogo? A noção ao mesmo tempo glorificada e depreciada de progresso, anunciadora de uma verdadeira revolução no intelecto humano, trazendo consequências não somente para o conjunto organizado da cultura e do conhecimento, mas, sobretudo, para a imagem do homem. Produzimos, por nossas próprias forças, uma ciência e uma técnica que caminham a passos largos, criando e destruindo, unindo e segregando, libertando e escravizando, dando novo sentido inclusive aos pensamentos, ações e gestos cotidianos.

No decorrer dos séculos XX e XXI, afunilaram-se ainda mais as conquistas no que se refere ao mundo das coisas e à capacidade de produzir e de materializar o pensamento. Descobriu-se que quase tudo é possível. O homem aprendeu a voar e chegou à Lua; aprendeu a transportar riquezas rapidamente; a manipular a genética; a controlar epidemias; a dominar a energia nuclear; a transpor limites territoriais e culturais. Encontra-se numa época de rápidas informações, refere-se agora não apenas à tecnologia, mas à nanotecnologia, e caminha junto às controvérsias da decodificação do código genético humano. Seguindo sua enorme lista de domínios, ele agora transplanta órgãos, faz experiências transgênicas, comunica-se a distâncias há muito pouco tempo inimagináveis. Pela primeira vez toma consciência da complexidade do ambiente em que habita, assim como da complexidade da realidade física para além do seu próprio planeta. Toma consciência da diversidade de culturas, religiões e etnias que o encerra. Vive, de fato, numa “aldeia global” como preconizou Marshall McLuhan na década de 1960.

Junto a tudo isso, a trajetória do último século foi também marcada por duas grandes guerras mundiais; pelo totalitarismo nazista e pela guerra fria; pela iminência do perigo atômico e das armas biológicas e por diversos conflitos éticos, políticos e sociais. Vale lembrar que o mundo contemporâneo não é o único em que eclodiram os conflitos advindos da capacidade humana de conhecer e de produzir, mas é em nossa era que o perigo em torno desse domínio adquire proporções gigantescas. Sem dúvida nenhuma, a história presente se encontra marcada por uma grande quebra de paradigmas, em que o mundo virtual e a cultura *high tech* ditam as regras. As transformações se operam rápido demais para que possamos entendê-las a contento. É, realmente, a “era dos extremos”, como o afirmou Eric Hobsbawm (1995). Uma época que, por um lado, testemunha uma série de genialidades, e que, por outro, produz grandes horrores. Um tempo de enormes contradições e paradoxos que nos insere num ambiente de crise diante de uma sutil, rápida e silenciosa revolução produtiva e sociocultural. Revolução esta que se reafirma cada vez mais anticivilizatória, marcada que está por uma razão instrumental.⁵

O referido cenário mostra-nos que nos situamos num mundo em que novos paradigmas impõem sérios desafios à ação e aos rumos tomados pela humanidade no presente e no futuro. É no panorama do surgimento de uma nova e fluida cultura que rompe fronteiras, sobrepõe e homogeneiza identidades e fragmenta incessantemente o real que se coloca a importância da educação e do pensar filosófico. Diante desse cenário, perguntamo-nos:

5 O conceito de razão instrumental foi cunhado provavelmente por Marx Horkheimer, mas foi usado pela maioria dos filósofos alemães que compunham a Escola de Frankfurt. Por razão instrumental, eles descreveram a instrumentalização da racionalidade ocidental em função dos novos meios de produção e de consumo presentes na sociedade capitalista a partir da era moderna. Assim, o termo razão instrumental é usado para designar o fato de o homem, em nome da ciência, ter passado a se arrogar o senhor da natureza, dominando-a, controlando-a e colocando-a a seu serviço. À medida que a razão vai deixando de “ser humana” e se tornando instrumental, a ciência deixa de ter compromisso com a verdade e torna-se um mero instrumento de dominação, poder e exploração.

que papel resta à educação? Que lugar ocupa a Filosofia na educação? Que importância possui o ato do filosofar frente aos atuais paradigmas técnico-científicos e socioculturais?

Certamente ambas, Filosofia e educação, apontam para a necessidade urgente de pensarmos o nosso tempo e as estruturas nele articuladas, no sentido de priorizarmos o exercício do pensamento contra uma razão meramente instrumental. Uma educação imbuída de sentido filosófico pode auxiliar na restituição de um pensar que preserve e incentive o gosto do conhecimento pelo conhecimento e não apenas em função de algo que se queira por meio dele. A Filosofia se justifica, tomando as palavras de Nietzsche (2007), porque ela oferece abrigo onde nenhuma tirania pode adentrar e fazer morada.

Transpondo o exposto para a realidade interna do IFG, constatamos que a presença da Filosofia tem a contribuir no sentido de repensar a técnica e a própria educação, considerando que as relações entre teoria e prática não foram resolvidas e que, portanto, entre as coisas como elas se apresentam e como elas deveriam se apresentar, existe um fosso passível de ser superado pelo exercício de uma ação que prime por um pensar voltado para o rompimento com os atuais padrões de instrumentalização que atravessam a técnica e a ciência em nossa era.

Na busca de compreender melhor o sentido da técnica que criamos é que, a seguir, trabalharemos esse conceito com base na visão de Martin Heidegger na obra *A questão da técnica*. Intentamos encontrar resposta às perguntas: que modelo de técnica construímos? Em que fundamentos está assentado? De que técnica precisamos? Qual a relação da Filosofia e da educação com os atuais pressupostos impressos pela técnica à cultura e à nova imagem de homem?

HEIDEGGER: PARA UM NOVO CONCEITO DE TÉCNICA

Heidegger problematiza a técnica no mundo ocidental, retomando-a em sua origem e buscando compreender sua essência. Mais do que o domínio da técnica em sua dimensão instrumental, interessam-lhe o caráter

originário do produzir humano e a história oculta desse produzir. Ele destaca o sentido desafiante da técnica empreendida no Ocidente desde a modernidade até a contemporaneidade e condena a condição superficial de subsistência a que o homem passou a relegá-la.

A investigação heideggeriana nos leva a inquirir a técnica nos dias atuais, não naquilo que ela imediatamente aparenta ser, mas na essência a que ela se refere. O pensador em questão quer saber o que realmente domina e perfaz a técnica, o caminho por ela percorrido e as bases que a sustentam, defendendo que “a técnica não é a mesma coisa que a essência da técnica” (2007, p.375). Nesse sentido, a complexidade de elementos que envolvem essa essência nos leva a concluir que “não é de modo algum algo técnico” (2007, p.376). Isso significa que a técnica se constitui em algo muito diverso da relação de representação que empreendemos com ela. Para se fazer entender melhor, Heidegger faz uma analogia com uma árvore, afirmando: “Quando procuramos a essência da árvore, devemos estar atentos para perceber que o que domina toda árvore enquanto árvore não é propriamente uma árvore, possível de ser encontrada entre outras árvores” (2007, p.375). Conhecer a essência de uma árvore pressupõe compreender tudo que a fomenta: a terra em que é plantada, a água que lhe dá vida, o adubo que permite o seu crescimento, seu brotar e seu florescer, bem como sua relação de pertencimento com outras vidas. Se a essência da árvore ultrapassa o significado da árvore como a vemos, da mesma forma a essência da técnica não se restringe à mera representação e propagação daquilo que é técnico. A essência coloca-se, para além desse patamar, numa imbricada relação de complexidade que engloba as origens daquilo que redundou na aparência da técnica.

Em sua representação corriqueira, a técnica tem sido tomada como algo neutro, no entanto, como lembra Heidegger, essa compreensão não é verdadeira. Considerar neutra a técnica supõe certa cegueira em relação à essência da técnica. É claro que, no questionamento daquilo que ela realmente é, não nos cabe divinizar-la ou demonizar-la, mas alcançar a sua essência. Contrariamente a essa perspectiva, tem-se caracterizado a técnica como

um meio para alcançar certos fins e como um fazer do homem, isto é, como uma instalação e um instrumento. Segundo Heidegger, essa determinação instrumental e antropológica da técnica, estabelecida desde a era moderna, é correta. Todavia, não é verdadeira no sentido do desocultamento da essência que assegura aquilo que é o técnico. Para que possamos chegar à essência da técnica ou à sua proximidade, diz Heidegger: “devemos, procurar, passando que é correto, aquilo que é verdadeiro.” (2007, p.377).

A verdade, na acepção heideggeriana, supõe o desocultamento do que ainda está por vir, do que está à frente no sentido da palavra grega *alethéia*,⁶ que significa verdade enquanto *des-velamento* e *des-encobrimento*. Trata-se de uma verdade originária e, portanto, diferente do que comumente tomamos por verdade. No mesmo sentido, o termo desocultamento pode ser entendido como aquilo que traz para a vigência o não vigente, como algo que é retirado do solo e exposto à luz, como alcance do Ser.

Para Heidegger, a técnica moderna, diferentemente da técnica manual antiga, teria operado uma redução do conceito de técnica quando a define como mero meio e um fazer humano. O alerta segue no sentido de que o “querer-dominar” presente na técnica construída a partir da era moderna se apresenta como um risco iminente de que a técnica se esquivе cada vez mais ao domínio humano. Ao caminhar rumo ao conceito originário da técnica, Heidegger retoma o termo *téchne* em grego, cujo sentido se confunde com a noção de arte, como domínio essencial de um saber fazer e de um agir enredados pela *poiesis*,⁷ isto é, por um modo de produzir constitutivo da própria natureza. Qual teria sido o equívoco da modernidade?

6 A palavra *alethéia* pode ser entendida em Heidegger como a busca essencial da verdade que emerge pelo *des-velamento* e pelo *des-encobrimento*. Nesse sentido, não se liga ao que aparece imediatamente, mas à procura da verdade originária. Porque requer o essencial, o ser das coisas, a *alethéia* traz à luz o verdadeiro.

7 O termo *poiesis* refere-se, em grego, a uma ação voltada para a essência, a um produzir elevado e ligado à arte. Heidegger defende a técnica grega porque ela se encontra permeada pela *poiesis*, estabelecendo um modo de produzir essencial e constitutivo da própria natureza. Isso significa que enquanto *poiesis* a técnica participa da mesma essência da arte, referindo-se a um fazer e um agir ligados à *physis*, mas que não a aviltam nem a violentam.

Teria sido o de passar a compreender a técnica como um conjunto de procedimentos objetivos que visa obter um resultado determinado num produzir bastante distante da natureza.

Em outras palavras, a *téchne* não corresponde apenas a um nome dado ao fazer e ao poder manual; relaciona-se também às artes superiores, às belas-artes e à *poiesis*. Ela se refere ao bom conhecimento de algo e a um desabrigar daquilo que não se produz por si, podendo aparecer de maneiras diversas, já que ainda não está à frente. “O decisivo na *τέχνη*, desse modo, não consiste no fazer e manejar, não consiste em empregar meios, mas no mencionado desabrigar; enquanto tal, mas não enquanto aprontar, a *τέχνη* é um levar à frente.” (HEIDEGGER, 2007, p.381). Ela “se essencializa no âmbito onde acontece o desabrigar e o desocultamento, onde acontece a *ἀλήθεια*.” (2007, p.381). Seguindo essa perspectiva, a moderna teoria física da natureza, desenvolvida a partir do século XVII, caracteriza-se como a preparação da essência da técnica. Ela ainda não é a técnica, mas é sua antecessora. A técnica surgirá somente um século depois com um maquinário de forças a representando. Isso significa dizer que a essência da técnica moderna, apesar de ter sido forjada no século XVII, manifesta-se somente no século XVIII, com o advento do maquinário exigido pelas novas formas de produção.

Por sua forma de desabrigar o modo de produzir e de lidar com a natureza impetrado pela era moderna e confirmado na contemporaneidade, a técnica ausenta de si o fato de que o desocultar em seu sentido mais amplo não se reduz a uma criação humana, já que a *physis* também é um produzir, que emerge de si mesmo desocultando novas realidades. Assim, pensar o produzir em sua amplitude inclui, além das mãos do homem, o destino impresso na natureza. Esse produzir, como lembra Heidegger (2007, p.379), faz surgir ou aparecer não apenas o que é feito pela mão humana, mas o que cresce na natureza. Nesses termos, o produzir não cessa no objeto finalizado, mas se entrega à natureza ultrapassando o seu forjador enquanto destino e se submetendo a um grande perigo quando é tomado como mera subsistência.

Por conseguinte, diferentemente da *téchne* grega, a técnica que hoje conhecemos dá lugar a um aparelho de forças, incomparável a tudo que se produziu até aqui. Isso é absolutamente preocupante porque o modo de desabrigar da técnica moderna é desafiador, retira a matéria da natureza e a armazena. Importa-se unicamente com colocar a natureza a seu serviço: extrai, armazena e não restitui. Nessa perspectiva, denuncia Heidegger (2007):

O desabrigar imperante na técnica moderna é um desafiar <*Herausfordern*> que estabelece, para a natureza, a exigência de fornecer energia suscetível de ser extraída e armazenada enquanto tal. Mas o mesmo não vale para os antigos moinhos de vento? Não. Suas hélices giram, na verdade, pelo vento, permanecem imediatamente familiarizadas ao seu soprar. O moinho de vento, entretanto, não retira a energia da corrente de ar para armazená-la. (HEIDEGGER, 2007, p.381).

E continua:

Uma região da terra, [...] é desafiada por causa da demanda de carvão e minérios. A riqueza da terra desabriga-se agora como reserva mineral de carvão, o solo como espaço de depósitos minerais. De outro modo se mostrava o campo que o camponês antigamente preparava, onde preparar ainda significava: cuidar e guardar. O fazer camponês não desafia o solo do campo. Ao semear a semente, ele entrega a semeadura às forças do crescimento e protege o seu desenvolvimento. Entretanto, também a preparação do campo entrou na esteira de um tipo de preparação diferente, um tipo que põe <*stell*> a natureza. Esta preparação põe a natureza no sentido do desafio. O campo é agora uma indústria de alimentação motorizada. O ar é posto para o fornecimento de nitrogênio, o solo para o fornecimento de minérios, o minério, por exemplo, para o fornecimento de urânio, este para a produção de energia atômica, que pode ser associada ao emprego pacífico ou à destruição. (HEIDEGGER, 2007, p.381-382).

Assim, a técnica moderna extrai num duplo sentido: explora e armazena, impelindo para a lógica da produtividade que determina o máximo de proveito e o mínimo de despesa. A natureza aparece como uma instância encomendada sobre a qual a técnica se instala. Como visto na citação, na técnica antiga o camponês prepara, cuida e guarda a terra; não desafia o solo, semeia, entregando a semeadura ao seu crescimento natural, e segue protegendo o desenvolvimento da semente. Já na técnica moderna a preparação da terra põe a natureza em desafio. O campo torna-se uma indústria, que, com o seu modo de extrair, desafia as forças naturais e muda a sua essência.

Nessa fragmentação do olhar, os objetos em geral não são pensados pela essência em que se situam, mas como utilidade, na forma em que são requeridos. São vistos aridamente de modo uniforme como no exemplo apresentado por Heidegger, no qual o avião que se encontra disposto na pista de decolagem é visto apenas como subsistência, na medida em que é solicitado para assegurar a possibilidade de transporte. São esquecidos os mecanismos que o fundamentam e as estruturas econômicas, sociais e culturais a que pertencem a sua construção assim como cada uma de suas partes.

Diante desse contexto, Heidegger (2007, p.383) questiona: se o homem é assim requerido e desafiado, ele não pertenceria mais originalmente à subsistência do que à natureza? A resposta a essa pergunta é negativa porque o homem é desafiado ainda mais originalmente do que as energias naturais. No seu requerer, ele jamais será uma mera subsistência. Ele pensa e reflete a essência, e quando cultiva a técnica toma parte no requerer como um modo de desabrigar. Ele é um forjador e, quando desabriga, pode se questionar sobre o que está à frente do seu produzir ou desabrigar.

São, portanto, dois os aspectos pelos quais o homem pode produzir, isto é, desabrigar: ou ele desabriga segundo um modo essencial, respeitando as forças originais e tomando consciência das consequências do que está por vir por meio desse desabrigar, ou desabriga seguindo o modelo instrumental da técnica instaurada a partir da modernidade, indo de encontro à natureza como um mero depósito de reservas e complexo de forças passíveis de cálculo.

Heidegger afirma que esse desabrigar da técnica moderna coloca o homem numa condição um tanto curiosa: ele se encontra situado no âmbito essencial da armação de forma a não poder fugir a ela, no entanto nunca será tarde demais para se colocar a pergunta de saber como ele próprio se entrega a essa armação. O que, para o pensador, caracteriza a essência da técnica moderna é o fato de que ela conduz o homem a uma forma específica de desabrigar o real, tomando-o apenas como subsistência. É, portanto, como subsistência que a técnica moderna se essencializa.

Entretanto, como vimos, é importante lembrar que a essência da técnica não se reduz apenas a um fazer do homem. Ela comporta uma diversidade de possibilidades tanto para o homem quanto para a natureza, colocando em destaque o fato de que, por sua ação, o homem constitui um modo de produzir que o torna atuante no mundo, porém não o dominador de todas as coisas, a ponto de ser capaz de controlar todas as consequências de suas práticas.

Daí o fato do “querer-dominar” humano se apresentar como um perigo, um risco, uma ameaça de que a técnica escape cada vez mais ao domínio do homem. À medida que ela desabriga, desoculta, produz e fabrica, perpassa criando outras possibilidades que não estão sob o seu domínio. A tese defendida por Heidegger é a de que a fabricação e o produzir não cessam no objeto, mas anunciam a partir de si um levar à frente ainda oculto. Isso ocorre porque há sempre a possibilidade de o produzir esbarrar na *physis*, da qual pode emergir um outro desocultar e um outro produzir indiferentes ao homem.

É nesse sentido que Heidegger afirma que o produzir ultrapassa o seu forjador e se submete a um grande perigo quando é tomado como mera subsistência, como é feito na técnica moderna. O perigo desse modelo de técnica está num desabrigar que visa preferencialmente ao fim e que, por isso, não se atenta ao devir do processo que opera. Nesse sentido, todo desabrigar pertence concomitantemente a um novo abrigar — o que está oculto é também o que liberta. É como se todas as coisas carregassem consigo o seu oposto: comportando a liberdade, poderiam desocultar novamente e, caminhando rumo a um desocultar ou a um desabrigar equivocado, poderiam desaguar — por seu oposto — na verdade.

Portanto, quando o homem se abre à essência da técnica, ele o faz por uma exigência libertadora, já que ela abriga em si a armação e seu modo de imperar pertence também à liberdade. O domínio da essência da técnica é igualmente uma necessidade do homem, que lhe permite negar a sua perpetuação na acepção instrumental. Nesse sentido, ao conhecer a essência da técnica, ele pode se contrapor às consequências de sua compreensão instrumental. Todavia, o destino do desabrigar coloca o homem diante do risco de se equivocar em relação ao que é descoberto, levando-o a falseá-lo ou a se

retrair ao verdadeiro. Nessa última perspectiva, o homem caminhará sempre cambaleante às margens de um precipício, já que ele próprio é tomado e reconhecido como subsistência. Não obstante o fato de se autodenominar soberano da terra, nessa condição, ele vive continuamente ameaçado pelo fantasma de que tudo que é feito por ele e que a ele deve se curvar.

Onde estaria, pois, a “salvação”? Onde se colocaria a possibilidade da construção de um modelo de técnica mais coerente e menos destrutivo? Para Heidegger, coloca-se no caminho oposto ao escolhido pela técnica moderna, um tanto obliterado para a maioria dos seres humanos, mas ainda acessível, já que o homem permanece de alguma forma um ser impelido à verdade. Chegamos, assim, à seguinte condição: se, por um lado, o perigo centrado no desabrigar desafiador pode encobrir a verdade; por outro, é esse mesmo perigo que se apresenta como possibilidade de salvação, de contraposição à visão instrumental e antropológica da técnica, instaurada no mundo ocidental desde a era moderna. É o poeta Hölderlin que remete Heidegger à afirmação de que “onde há perigo, cresce também a salvação” (2007, p.391). O que Heidegger quer fazer entender reafirmando Hölderlin é que, onde algo cresce, são também criadas raízes; se essas raízes comprometem o meio, ganha corpo ao mesmo tempo aquilo que pode salvá-lo. Isso significa que, olhando claramente para dentro do perigo, podemos encontrar o que salva quando trazemos a essência ao seu autêntico e originário aparecer.

Perigo e salvação, porém, se manterão ocultos enquanto o homem não se puser a procurar a essência. Definitivamente o que, para Heidegger, permanece da técnica assim como é representada na contemporaneidade “é o extremo perigo, não somente para a essência humana, mas para todo desabrigar enquanto tal” (2007, p.391). O que salva? O fato de o homem ser impelido ao acontecimento da verdade e ter condições de entender que a armação que desafia e anuncia o perigo não é o único modo de desabrigar. Nas palavras de Heidegger: “justamente neste extremo perigo vem à luz o pertencimento íntimo e indestrutível do homem àquilo que consente, a supor que comecemos a fazer a nossa parte atentando para a essência da técnica.” (2007, p.393).

Por esses caminhos, o pensador alemão lembra a importância de protegermos a memória da essência da técnica e não apenas a fitarmos. Se, por um lado, a empresa humana não pode banir sozinha o perigo instituído pela armação no modo de produzir instrumental; por outro, “pode refletir sobre o fato de que tudo o que salva necessita de uma essência superior à do perigo, embora ao mesmo tempo a ela aparentada.” (2007, p.395). Ao inquirir o perigo que, na era da técnica, mais se oculta do que se mostra, a saída que Heidegger propõe é pela arte. Ele sugere que, remontando à *poiesis* presente na técnica grega antiga, é possível instaurarmos um desabrigar produtor do verdadeiro, que, perpassando pelo belo, leve à luz. Afinal, “poeticamente habita o homem sobre esta terra.” (2007, p.395).

Assim, apesar das mazelas anunciadas pelo caráter instrumental da técnica, ainda resta ao homem uma “salvação”, que está contida no modelo do desabrigar não desafiante da *téchne* e da *poiesis* grega. É ao que poderíamos designar de uma estética da existência que nos remete Heidegger quando se coloca o problema da técnica, deixando claro que “quanto mais nos aproximarmos do perigo, de modo mais claro começarão a brilhar os caminhos para o que salva, mais questionadores seremos. Pois o questionar é a devoção do pensamento.” (2007, p.396).

FILOSOFIA E EDUCAÇÃO NO LIMAR DO MUNDO DA TÉCNICA

A análise feita por Heidegger acerca da questão da técnica nos faz pensar na relação que o homem passou a estabelecer com o mundo físico e com o mundo das coisas. No Ocidente, o modelo de técnica desenvolvido desde a modernidade tem forçado a transformação da cultura numa indústria cada vez mais voraz, o que redundou no que Heidegger denominou de esquecimento do Ser. Claro está que a técnica não é algo neutro, já que sua construção e seu uso passaram a ser determinantes na relação do homem com seu habitat, consigo mesmo e com outros seres. Questionamos então: que modelo de técnica construímos?

A perspectiva heideggeriana nos permite afirmar que o modelo de técnica que construímos ratifica a cultura do individualismo, intensifica o sentimento de expropriação do homem em relação à natureza e afugenta a originária consciência humana em relação ao todo. Trata-se de uma forma de desenvolvimento e de um conceito de progresso alimentados pela ideia de produção barata e de altos lucros, que tem como consequência a formação de uma cultura e de uma imagem de homem que beiram a barbárie. Cultura esta em que se destaca um sério distanciamento de parâmetros éticos em nível tanto particular como universal. Se isso está posto, afinal, de que técnica precisamos?

Diante do consumo exacerbado e da utilização descompassada das novas tecnologias e descobertas, vivemos sob o risco de autoimplosão. A técnica criticada por Heidegger é a que temos, mas não é de fato a de que precisamos. De antemão é necessário questioná-la, analisá-la, entender o que ela traz consigo e anunciar o destino que está à sua frente. Para além de qualquer conotação de cunho moral ou valorativo, é preciso reconhecer que a trajetória feita pela técnica até aqui apontou as grandes glórias e dissabores de que os seres humanos são capazes, mostrando que ela, em si mesma, apresenta um forte caráter de ambiguidade, como tudo que se sujeita à intervenção humana. Por isso, Heidegger insiste no fato de não a demonizarmos nem a glorificarmos, mas procurarmos entendê-la.

Apropriando-nos da pergunta feita por Heidegger: o que salva? O fato de estar presente no homem um impulso para a verdade e para o reconhecimento de que o modo desafiante da técnica que conhecemos não é a única e imperativa forma de desabrigar e desocultar o mundo, isto é, de produzir. Lá onde se descobre o perigo, surge também a possibilidade de repensar e de retornar ao caminho. Tentar resgatar os elementos perdidos nessa trajetória é algo que se impõe à educação em caráter de urgência e que se torna ainda mais imperativo porque nos situamos numa instituição de ensino voltada para a educação, a ciência e a tecnologia.

Questionar e rever o próprio conceito de técnica disseminado entre nós é fundamental. Ora, se ideias, pensamentos e práticas são construídos

pelo hábito, então é por meio da educação que temos a possibilidade de colocar em questão nossas ideias e pensamentos e de, conseqüentemente, rever nossas práticas em torno da técnica e da ciência que desenvolvemos. Destaca-se, nesses termos, o importante papel das Ciências Humanas e, em especial, da Filosofia, por proporem um retorno do homem a si mesmo e aos seus feitos.

Criamos um modelo de cultura e uma imagem de homem um tanto controversos, permeados por uma forma de produção baseada no consumo e no lucro a qualquer custo. Isso deve ser tratado com seriedade dentro de nossas salas de aula. Contudo, ainda nos debatemos com a complicada sentença de que não há uma natureza humana imutável e de que o homem é um ser indeterminado e difuso que escapa a si mesmo. Consentimos, assim, que o problema se coloca para além do domínio sócio-político e econômico e se instaura no âmbito ético-existencial.

Diante do exposto, seria redundante a pergunta pelo sentido e finalidade da Filosofia em instituições como os Institutos Federais. Tanto no nível médio como no superior, para pensar o não pensado é que a Filosofia se faz necessária; para ir à direção oposta das coisas quando elas se apresentam equivocadamente é que a Filosofia se coloca. Ela não prima pelo fator da utilidade imediata, é útil apenas enquanto o próprio pensamento é útil. Problematizar, arrombar e dilatar pensamento é o seu ofício.

Não se discute, portanto, a pertinência ou não da Filosofia porque ela se coloca um passo além do dado e das provisões e previsões mercadológicas. Apresenta um sentido importante diante do modelo de técnica e ciência com o qual nos deparamos. Reconhecendo esse modelo suficientemente problemático, recorreremos ao saber filosófico no sentido de inquirir de que tipo de técnica e de ciência precisamos, já que a ciência dispensa, por sua própria função, a atitude de se debruçar sobre si mesma e se perguntar sobre as conseqüências mais aprofundadas de sua aplicabilidade e, mais ainda, sobre a sua razão de ser.

Sabemos que a Filosofia transita entre a utopia e a realidade, entre o ser e o dever ser, e justamente por isso produz uma imagem futuro daquilo

que problematiza num âmbito muito próximo ao ideal. Entretanto, é preciso que entendamos a importância do ideal, daquilo que almejamos como vir-a-ser em meio à nossa prática concreta. Com a presença da Filosofia nos currículos do ensino médio, inclusive na formação de jovens e adultos, e com algumas de suas variações nos cursos superiores, o IFG caminha rumo à concretização de um novo dever na formação profissional do seu perfil de egressos. Trata-se de oferecer aos alunos a possibilidade de desconstruir ideias pré-concebidas, de desterritorializar velhas práticas e de reterritorializá-las numa nova e específica imagem de homem e de mundo.

Porém, não há como colocar isso em prática sem nos depararmos com desafios e resistências, entre os quais se destaca uma cultura de caráter extremamente pragmático dentro e fora das instituições de ensino. Como bem lembra Heidegger, a cultura do mundo ocidental tem sido portadora de um tipo de racionalidade erigida sobre os cânones de uma técnica e de uma ciência desafiadoras. Os homens de ciência, em nome de um controverso conceito de progresso, têm ignorado todo tipo de virtude que não seja propagada por meio do modelo instrumentalizante de técnica e mercadológico de ciência. O realismo supervalorizado tem provocado o esvaziamento do sentido simbólico da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo exposto, conclui-se que a educação, antes de adaptar os indivíduos à realidade, precisa torná-los resistentes a esse estado de coisas, dando à Filosofia e às Ciências Humanas o espaço necessário para que possam inquirir a vida humana em seu caráter social, político, cultural, ético e existencial. Nesse sentido, retomamos a pergunta: educar para quê? Para que aprendamos, na complexidade que comporta nossa existência, a instituir uma nova relação de representação com os outros seres humanos, as coisas e o meio.

Antes de tudo, é necessário, como destaca Heidegger, que não nos preocupemos unicamente em colocar a natureza a nosso serviço. Lembremos que ela leva adiante um desocultar que, em dado momento, passa a

escapar às mãos do homem, distanciando-o de sua condição originária. Daí a necessidade de primarmos por uma educação emancipatória, que busque autonomia e liberdade de pensamento, sem estabelecer uma imagem prévia de homem, deixando que se crie um novo eu e um novo mundo. Falamos de uma educação mais questionadora do que reprodutivista; mais construtiva do que autoimplosiva; mais sensível às aplicabilidades da técnica do que pragmática. Falamos, enfim, de uma educação que promova um tipo de estética da existência e que, pelo resgate da sensibilidade esquecida, proponha novos parâmetros de racionalidade.

Uma educação que se pensa por esse viés possibilita uma nova imagem de homem e de futuro; reafirma a diferença e a multiplicidade; pensa a vida e se apropria da arte. Por ela, educadores também são educados, alcançando, assim, um tipo muito peculiar de excelência. Lembremos que as demandas e desafios de uma atuação acadêmica de excelência se situam para além do mero sentido mercadológico da palavra, do lucro e da produtividade. Do ponto de vista da educação e do ensino pela Filosofia, é preciso nos apropriarmos do sentido etimológico da palavra excelência, que, advindo do termo latino *excellentia*, significa superioridade, primazia. No grego, o prefixo “*ex*” tem o sentido de fazer um movimento para fora, colocar algo ou alguém numa posição exterior. Assim, quando educamos pela acepção da excelência, pretendemos abrir as perspectivas dos nossos educandos para que se movimentem em busca de um novo lugar, para que procurem — pelo encontro com o essencial e originário — aquilo que de fato tem prioridade e primazia na vida humana, construindo e fabricando o seu próprio saber.

Seguindo essa perspectiva, a Filosofia no IFG tem se estabelecido no sentido contrário a um conhecimento de cunho enciclopédico. Ao auxiliar na formação profissional, seja no ensino médio técnico integrado, seja na educação de jovens e adultos, nas licenciaturas ou nos bacharelados, o que temos perseguido é uma compreensão aprofundada acerca da vida humana em sociedade em seu caráter subjetivo, englobando o mundo do trabalho, as questões éticas e políticas, a produção do conhecimento, os princípios da ciência e da tecnologia e a localização qualitativa dos indivíduos no meio.

A reformulação curricular da Filosofia no IFG, com sua inserção nas três séries do ensino médio, tem se pautado por uma investigação científica essencial à construção da autonomia intelectual do educando, de forma a integrar conhecimentos da ciência, da tecnologia, da vida política, do mundo dos valores e da cultura, como dimensões indissociáveis da vida humana. Não se trata, assim, de compreender a missão dos IFs como a formação para a vida do trabalho em seu sentido meramente mercadológico e pragmático, mas de propiciar uma educação profissional voltada para todas as necessidades da vida humana.

Podemos dizer que vivenciamos, nos últimos anos, um momento muito rico em termos do debate acerca das concepções gerais e da reorganização curricular no IFG — momento em que a Filosofia assume um papel importante de ordem política, social e cultural. Sua forma de inquirir e questionar a realidade nos auxilia sobremaneira a pensar e a efetivar elementos do Estado democrático e de direito, questões relativas à vida do homem em sociedade, ao mundo dos valores, enfim ao seu modo de transformar a natureza e de criar pela natureza. Nesse sentido, a Filosofia ultrapassa o papel de apenas desenvolver competências básicas para o exercício da cidadania e para o bom desempenho nas atividades profissionais. Ela, além de preparar o indivíduo para a vida em sociedade, coloca-o diante de experiências subjetivas relevantes e amplia ao máximo sua visão para as tendências futuras, alertando para a importância da responsabilidade social e de uma educação que vislumbre uma realidade mais inclusiva, democrática e equilibrada social e ambientalmente.

A crise da razão contemporânea, a emergência do conceito de subjetividade, a hiperespecialização do conhecimento, a crítica feita pela Filosofia ao *modus operandi* da ciência moderna e suas consequências para o mundo atual representam indícios suficientes para o resgate do pensamento filosófico nos Institutos Federais. Como se viu no retorno feito ao pensamento de Heidegger neste texto, um fato ou problema deve ser reconhecido: a ciência, da forma como foi desenvolvida, não está para se debruçar sobre si mesma e questionar a sua prática. São as Ciências Humanas as incumbidas dessa tarefa; entre elas, a Filosofia, com destaque para as questões éticas.

Diante desse contexto, colocando a pergunta acerca do futuro da Filosofia na Rede Federal, é preciso responder pela necessidade de sua contínua presença. Ao tomarmos o que preveem a LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais, juntamente com o sentido originário da Filosofia, vemos que esta procura responder questões que se colocam entre o homem e a sociedade tecnológica, entre os educandos e o exercício de suas profissões, entre o indivíduo e o meio ambiente, entre trabalho e consumo, destacando — diante da aridez do mercado — a importância da construção de uma estética da existência e de uma ética da identidade em meio à pluralidade. Contrariamente ao que postula o senso comum, não há uma dicotomia entre a Filosofia e a técnica, que coloque esses saberes em âmbitos isolados. A técnica, como bem lembra Heidegger, precisa se apropriar de uma base filosófica para alcançar o seu sentido originário e não assolar a vida humana ou colocá-la em risco de autoimplosão.

Entre utopia e realidade, a Filosofia marca o lugar de um entremeio e, pelo movimento do pensamento, aponta para um devir sempre novo, tocando os elementos de uma imagem futuro, avaliando, questionando e, muitas vezes negando a imagem-presente. Após algumas lutas, ela hoje — e espera-se que também no futuro — marca o seu espaço nas grades curriculares do IFG, colaborando juntamente com outras áreas do saber para a formação não apenas do técnico, mas do ser humano, no anseio de construir um novo conceito de técnica e de educação.

REFERÊNCIAS

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, 22 dez. 1996.

_____. Lei 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 3 jun. 2008a. 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. 2008b, Seção 1, p.1.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEB, 2000.

HEIDEGGER, Martin. A questão da técnica. *Scientiæ Zudia*, São Paulo, v.5, n.3, p.375–398, 2007.

HOBBSAWM, Eric J. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914–1991*. Trad. Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

NIETZSCHE, Friedrich. III consideração intempestiva: Schopenhauer educador. In: _____. *Escritos sobre educação*. 3.ed. Trad. Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC/Rio; São Paulo: Loyola, 2007.

O Proeja e a formação dos jovens e adultos trabalhadores no IFG: rumo a uma educação emancipatória?

JOSUÉ VIDAL PEREIRA

JULLYANA BORGES DE FREITAS

MAD'ANA DESIRÉE RIBEIRO DE CASTRO

SEBASTIÃO CLÁUDIO BARBOSA

A História da Educação no Brasil nos mostra que a formação da classe trabalhadora sempre esteve submetida às conjunturas e às circunstâncias e foi empreendida pelo Estado, com base nos ditames liberais, a “conta-gotas”. As primeiras iniciativas governamentais mais consistentes voltadas para o atendimento do que hoje conhecemos como público da educação de jovens e adultos (EJA) só ocorreram diante das demandas do sistema produtivo e da necessidade de formação de “currais eleitorais” num contexto coronelístico em que os analfabetos ainda não tinham direito à participação na vida política do país; por isso produzia-se um “analfabeto funcional” — que aprende a escrever o nome para “desenhá-lo” em uma lista eleitoral do sistema de voto aberto ou de “cabrestô”.

Os irregulares e poucos recursos, a precariedade curricular, as práticas pedagógicas inadequadas e a própria condição social dos sujeitos-trabalhadores têm historicamente delimitado a modalidade EJA. Isso a torna estigmatizada socialmente e negligenciada pelas políticas públicas, a exemplo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), cujo fator de ponderação para o aluno da EJA se apresenta como um dos menores no conjunto de todas as modalidades educacionais.

Nesse sentido, considera-se que o surgimento do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), com uma proposta de formação integrada conceitualmente avançada, pode significar uma ruptura com os preconceitos e estigmas que cercam essa modalidade.

Este trabalho faz uma reflexão sobre o processo de implementação deste programa no âmbito do Instituto Federal de Goiás (IFG), de modo a problematizar natureza e sentido das ações empreendidas entre 2005 e 2013 na Instituição. Caminhamos no sentido da emancipação, por meio de outra concepção e de novas práticas educacionais? Ou ainda corroboramos as práticas conservadoras de manutenção das assimetrias sociais pela via educacional? Eis a questão! Eis o debate!

MARCOS LEGAIS E POLÍTICOS DO PROEJA

Os altos índices de exclusão educacional no Brasil têm sido objeto de debates e lutas entre os diversos setores sociais, dos mais progressistas aos mais conservadores. Sob o prisma patronal demandam-se políticas que possam enfrentar o “apagão de mão de obra”, expressão que, por si mesma, já esclarece o projeto educacional do capital: ofertar o mínimo a um quantitativo necessário de indivíduos, até o limite do que exige o sistema produtivo. Na outra ponta, os trabalhadores descartados pelo atual modelo de organização social reivindicam sua inserção na vida social, por meio de políticas que possam efetivamente prepará-los para o enfrentamento dos desafios de um mundo marcado pelo desemprego, que se manifesta em suas formas conjuntural, estrutural/tecnológico e juvenil.

Nesse contexto, a modalidade de educação de jovens e adultos, historicamente alvo de políticas compensatórias, assume um nível de relevância poucas vezes percebido na história da educação no país. No entanto, a natureza das políticas e dos programas destinados ao público da EJA, dados seus objetivos e currículos estreitos e fragmentados, bem como a terceirização

das ofertas, indica-nos um tipo de inclusão que pouco ou nada representa aos trabalhadores como possibilidades de emancipação dos excluídos.

De acordo com Ciavatta e Rummert (2010), a diversidade de programas educacionais implementados na última década, dentre os quais destacam o Proeja,¹ a Escola de Fábrica e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Pro-Jovem), representa, no campo da EJA, a passagem da descrença e do descaso para a pulverização de ofertas que, embora tenham ampliado de modo expressivo o acesso a cursos, apresentam em comum as características que convergem para o que Kuenzer (2007) denomina “certificação vazia”, a qual não corresponde nem às demandas dos indivíduos tampouco às do mundo do trabalho.

Tal centralidade conferida à educação de jovens e adultos, seja pela luta empreendida pelos movimentos sociais populares ligados à educação, seja pela necessidade de formação de recursos humanos para o atendimento do sistema produtivo, fez com que a então Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica tenha sido chamada a assumir sua responsabilidade como lócus de formação da classe trabalhadora, por meio da implementação de um programa governamental cuja proposta difere conceitualmente das mencionadas anteriormente.

A Lei n.11.892, de 29 de dezembro de 2008, que muda a institucionalidade de parte significativa da Rede Federal, reafirma a oferta regular de cursos para o público da educação de jovens e adultos. Em seu artigo 7º, ao tratar dos objetivos dos Institutos Federais, a referida lei determina que tal oferta deva ser prioritariamente viabilizada por meio de cursos com currículo integrado, ou seja, no que diz respeito à EJA, deve-se buscar a integração do terceiro segmento com a formação profissional, com matrizes curriculares, práticas pedagógicas, matrículas e certificação integradas.

A luta pela implementação de políticas mais consistentes para a formação dos trabalhadores no Brasil precede em décadas a criação dos

¹ Discordamos das autoras quanto à inclusão do Proeja no grupo de programas que promoveriam a “certificação vazia”, pois este se apresenta como um programa conceitualmente avançado, na medida em que promove a integração do currículo.

Institutos Federais e dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets). No entanto, um marco que permitiu a viabilização de políticas ou programas dessa natureza foi a recente revogação — ainda que parcial — do Decreto n.2.208, de 17 de abril de 1997, o qual, sob orientação dos organismos internacionais, promoveu a fragmentação e a desintegração dos cursos ofertados nas então Escolas Técnicas Federais, desvinculando matrículas, matrizes e certificação, de modo a tornar mais rápida a passagem dos indivíduos pelas escolas, o que implicaria redução de custos.

O Decreto n.5.154, de 23 de julho de 2004, resulta de intensas disputas no âmbito da educação no governo Lula (2003–2010) e de compromissos assumidos pelo Partido dos Trabalhadores ainda na fase da campanha eleitoral do primeiro governo. Esse novo instrumento possibilitou tanto a manutenção da oferta de cursos concomitantes e subsequentes, contemplando os interesses mais conservadores, quanto o retorno da oferta de cursos integrados, que foi interrompida pelo Decreto n.2.208/1997. A partir de então, criavam-se as condições legais para implementação de um programa governamental que viabilizaria, no âmbito da educação de jovens e adultos, a integração entre a educação básica e a formação profissional.

Em 24 de junho de 2005, foi assinado o Decreto n.5.478, que instituiu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) no âmbito dos Cefets, das Escolas Técnicas Federais, das Escolas Agrotécnicas Federais e das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais. Após polêmicos e acalorados debates envolvendo representantes da Rede Federal e outros segmentos sociais, o governo resolveu editar um novo instrumento legal, o Decreto n.5.840, de 13 de julho de 2006, que, entre outras alterações, trouxe a ampliação do programa para outros sistemas de ensino. Com isso, ficou clara a determinação de implantar uma nova política para o campo da EJA.

A instituição definitiva do Proeja aponta para o atendimento, prioritariamente pelo poder público, a uma expressiva massa de jovens e adultos que, mesmo não integrando o grande contingente de analfabetos, ainda se

encontram numa situação de marginalidade em relação aos direitos básicos de acesso à escola e a uma qualificação profissional e, portanto, estão impossibilitados de exercer sua cidadania.

Parte das mazelas enfrentadas pelos que vivem do trabalho é atribuída por Kuenzer (2007), em grande medida, à dualidade estrutural e histórica da educação nacional, que, sendo funcional ao sistema capitalista, resulta na separação da escola em duas vertentes, uma destinada ao treinamento da mão de obra — a escola profissional, e outra voltada para a formação dos quadros dirigentes da sociedade — a escola propedêutica, nos termos do que Gramsci (1978) identificou como educação de classes, a qual visa, em última instância, perpetuar a reprodução das condições de existência dos diversos grupos sociais. Ventura (2006) ressalta, no entanto, que boa parte da população é excluída inclusive do acesso a essa educação dual, paralela, de qualidade inferior, dando contornos mais dramáticos ao nosso quadro social.

De acordo com o Documento Base do Proeja (BRASIL, 2007), a integração da educação profissional ao ensino médio na modalidade EJA é vista como possibilidade de resposta às demandas históricas dos trabalhadores. O texto oficial enfatiza a necessidade de o Estado assumir a sua responsabilidade ante o processo educacional, de modo a garantir os direitos dos trabalhadores excluídos da escola nesse contexto de disputas que caracteriza a globalização econômica e a reestruturação produtiva, momento no qual se acentuam as desigualdades entre os que vivem do trabalho e os que vivem da exploração dos trabalhadores.

Evidencia-se, desse modo, a implantação de um programa educacional que, com todos os seus limites, apresenta-se como contraposição a um processo de pulverização de ofertas focais e aligeiradas destinadas aos trabalhadores jovens e adultos. De fato, a reprodução das atuais condições de produção, com o avanço das forças produtivas por meio da revolução tecnológica e da reestruturação produtiva, demanda a implementação de políticas que dificultem uma adequada formação dos trabalhadores e, ao mesmo tempo, promovam a legitimação da ordem estabelecida.

Do ponto de vista de um projeto de emancipação da classe trabalhadora, para pensar a ruptura com a lógica do capital, faz-se necessário romper os elementos que historicamente dão identidade à educação de jovens e adultos no Brasil, tais como currículos fragmentados e aligeirados, perspectiva compensatória, descontinuidade de ações, terceirização da tarefa educacional, focalização e ideologia do voluntariado, que visam, em última análise, à transferência da responsabilidade para os indivíduos (VENTURA, 2006).

Apesar de implementado na forma de programa governamental, o Proeja se diferencia das demais ofertas verificadas no campo da EJA por possibilitar a integração do currículo da educação geral com o da formação profissional, tanto no nível fundamental quanto no ensino médio. Nesse sentido, essa proposta se desloca da preocupação mais imediata com o mercado de trabalho para as demandas dos sujeitos, de modo a buscar uma formação sólida e comprometida com os desafios do tempo presente, rompendo com a lógica do capital, como destaca Mészáros (2008, p.80–81):

O “capitalismo avançado” pôde seguramente ordenar seus negócios de modo a limitar o período de educação institucionalizada em uns poucos anos economicamente convenientes da vida dos indivíduos e mesmo fazê-lo de maneira discriminadora/elitista.

O autor destaca o aspecto liberal da educação para os indivíduos trabalhadores, uma vez que, já no século XVIII, desse ponto de vista, reconhecia-se a força desses indivíduos, que, por isso mesmo, deveriam ser educados a “conta-gotas”.

A IMPLANTAÇÃO E EXPANSÃO DO PROEJA NO IFG

Em 2005, ainda sob a vigência do Decreto n.5.478 — revogado pelo Decreto n.5.840/2006 —, iniciaram-se no IFG/Câmpus Goiânia as primeiras movimentações internas no sentido de compreender e posteriormente implantar cursos voltados para a educação de jovens e adultos. Houve então a participação de servidores nas oficinas pedagógicas de capacitação de gestores

acadêmicos promovidas pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), em setembro daquele ano.

Depois de alguns diálogos com várias coordenações, apenas a de Turismo e Hospitalidade se propôs a ofertar cursos destinados a essa modalidade de educação. Segundo Castro (2011, p.153),

pele menos duas justificativas dadas durante as reuniões com as coordenações indicavam que havia outras preocupações para a não adesão. [...] o interesse em se ofertar cursos de pós-graduação e a preocupação de que este público exigiria a formatação de cursos menos complexos, diferentemente do que era ofertado até então. Isto porque, em virtude da defasagem de conhecimento deste público, era difícil habilitá-lo enquanto técnico.

Percebe-se que essa primeira reação indicou, desde o início da implantação do Proeja, que a cultura institucional,² afirmada como lócus de um tipo de excelência na preparação de técnicos, caminhava para a compreensão de que era necessário manter esse perfil de atuação e ingressar na graduação e na pós-graduação, numa tendência à verticalização das ofertas.

O domínio dessa cultura, aliado às políticas de inclusão de natureza focal, vindas em forma de programas, acaba por reduzir as possibilidades de efetivação de uma inclusão emancipatória, uma vez que não potencializa projetos internos que têm essa perspectiva como fundamento. Com isso, observa-se, em âmbito local, a edição de ações que empreendem uma modernização conservadora, nos limites de uma democracia restrita.

É nesse contexto hegemônico que se promovem políticas e ações dentro e fora do IFG que visam implantar e consolidar a educação de jovens e adultos no âmbito da Instituição, compreendendo que a educação de trabalhadores precisa superar as campanhas de alfabetização e as ações governamentais de cunho focal e de natureza aligeirada e fragmentada. É preciso considerar, portanto, que

² De acordo com Oliveira (2000 apud SILVA, 2009), cultura institucional indica as coisas instituídas, ou seja, aquelas que representam a estrutura, as normas de ação, os códigos, assim como a vida cotidiana com seus valores, práticas, rituais produzidos historicamente.

a tensão estabelecida entre a afirmação e negação em relação ao Programa é induzida pelas contradições presentes na sociedade e educação brasileira — em especial aquelas oriundas da educação profissional e tecnológica e da educação de jovens e adultos. Assim, tem-se um Estado autocrático e sincrético que, visando à expansão e manutenção da ordem capitalista, assume a educação e as políticas daí advindas como instrumento de afirmação dessa ordem. Na atual conjuntura, as políticas educacionais nessas modalidades visam à elevação da escolaridade e à qualificação dos trabalhadores — estudantes da EJA — de um lado, procurando atender às demandas da produção “flexível” em um país dependente. De outro, parcelas da sociedade civil — dentre elas a que atuam no interior dos institutos — buscam dar caráter emancipador, democrático e perene às políticas e ações destinadas aos estudantes da EJA e à educação profissional e tecnológica. (CASTRO, 2011, p.152).

Sob essa perspectiva é que se pode compreender a construção do Proeja no IFG, opção apenas da Coordenação de Turismo e Hospitalidade, por meio da análise da implantação do Curso Técnico Integrado em Serviços de Alimentação. Nota-se que, em relação à educação de jovens e adultos, perpetua-se, segundo Rummert (2007), a sua não assunção de forma integral, tomando-a como educação de *status* inferior e jogando apenas para outros a sua materialização. No processo de implantação do Programa no IFG, não se viu, nesse sentido, uma ação institucional coordenada e orgânica que pudesse iniciar um rompimento com ações isoladas e individualizadas na Instituição, principalmente aquelas que se referem à inclusão da classe trabalhadora.

A construção do Proeja no IFG, no momento inicial, pautou-se pela elaboração coletiva do projeto político-pedagógico, tendo como princípios a efetivação do direito à educação dos sujeitos que por algum motivo tiveram que deixar de frequentar a escola e a formatação de um itinerário pedagógico fundamentado na formação integrada. Vale ressaltar que o Curso Técnico Integrado em Serviços de Alimentação reintroduziu a oferta de cursos técnicos integrados na Instituição.

Em 2007, após seis meses de oferta do curso, a Instituição recebeu a visita de duas servidoras técnicas da Setec, com o objetivo de fazer levantamento de dados sobre o curso para detectar as possíveis causas da evasão em cursos vinculados ao Proeja e para criar mecanismos para superá-las.

Em relação ao curso ofertado em Goiânia, observaram-se: problemas na divulgação, no processo seletivo por sorteio e no horário do curso; dificuldade dos alunos em relação à escrita e à leitura; falta de adequação do material didático; falta de uma sala específica para o curso com acesso a computadores; pouca adesão dos servidores internos à oferta de capacitação e dificuldade de efetivar uma matriz curricular de forma integrada por meio de eixos temáticos.

Diante da demanda apresentada, a Coordenação do Programa realizou as seguintes ações: reuniões ordinárias de professores com a presença de alunos, não apenas para discutir e deliberar sobre as questões pertinentes ao curso, mas também para fazer estudos sobre a EJA; aparelhamento de um local de referência para os alunos, com a instalação da Coordenação; mudança do horário do curso, que era das 16h30min às 20h30min, para o horário das 18h15min às 22h15min e alteração do processo seletivo, que passou a ser feito por meio de sorteio, palestra e entrevista. Sobre esta última ação, ou seja, a forma estabelecida de acesso ao Curso Técnico Integrado em Serviços de Alimentação, ressalta-se que houve uma ruptura do modelo realizado. Adotou-se um procedimento que ampliou a oportunidade para um maior número de pessoas, com diferentes tipos de conhecimento e perspectivas.

A procura pelo curso diminuiu ou aumentou à medida que se tinha ou não uma ação mais orgânica em relação à sua divulgação. Nesse sentido, é que se pode compreender os seguintes números de inscritos para as trinta vagas ofertadas: 28 inscritos em 2006/2; 126 inscritos em 2007/1; 170 inscritos em 2007/2; 270 inscritos em 2008/1; 266 inscritos em 2008/2; 447 inscritos em 2009/1; 255 inscritos em 2009/2. Em 2010, o Curso passou a ser denominado Técnico Integrado em Cozinha, para atender ao Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Nessa nova formação, o número de inscritos foi: 49 inscritos em 2010/1 e 76 inscritos em 2010/2.

Sobre as questões relativas ao acesso na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Moll (2010) afirma que, no caso da educação de jovens e adultos, faz-se necessário repensar os atuais processos de ingresso na Instituição,

pois o retorno à escola não é uma tarefa simples para quem já deixou de ser estudante há muito tempo ou que saiu por ver expectativas exauridas e sonhos frustrados. É preciso trazer esses estudantes de volta à escola, facilitando as formas de acesso. (MOLL, 2010, p.135).

Ressalta-se ainda que a implementação do Proeja no Câmpus Goiânia veio acompanhada da destinação de auxílio-transporte e alimentação para todos os alunos do curso, bem como da realização de pesquisas sobre o programa e da oferta de cursos de especialização e formação continuada aos servidores do IFG e de outras instituições educacionais públicas, para os quais houve, no entanto, baixa procura.

No Câmpus Goiânia, até 2011, houve a oferta apenas do curso vinculado à área de Turismo e Hospitalidade. Entretanto, desde 2006, já estava em funcionamento o Curso Técnico Integrado em Edificações vinculado ao Proeja no Câmpus Jataí. Atualmente, este câmpus oferta o Curso Técnico Integrado em Secretariado em substituição ao de Edificações.

Com o processo de expansão do IFG, os novos câmpus passaram a ofertar cursos técnicos integrados vinculados ao Proeja,³ são eles: Informática e Comércio, em Uruaçu; Mecânica, em Luziânia; Secretaria Escolar e Transporte de Cargas, em Anápolis; Manutenção e Suporte em Informática e Edificações, em Formosa; Panificação, em Inhumas; Agroindústria, em Itumbiara; Panificação, em Aparecida de Goiânia, e Conservação e Restau-
ro, na Cidade de Goiás (IFG, 2013a).

No âmbito da extensão, o IFG, por meio da Coordenação de Turismo e Hospitalidade do Câmpus Goiânia, ofertou, de 2010/2 a 2012/2, o Curso de Formação Inicial e Continuada em Alimentação, integrado ao ensino fundamental na modalidade de EJA, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (Divisão de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos) na Escola Municipal em Tempo Integral Jardim Novo Mundo.

3 Ordem cronológica de implantação dos cursos do Proeja no processo de expansão do IFG, por câmpus: Uruaçu (2008); Luziânia, Anápolis e Formosa (2010); Inhumas (2009); Itumbiara, Aparecida de Goiânia e Cidade de Goiás (2012).

Esse programa, assim como o Proeja Técnico Integrado, embora ainda não seja instituído como política de Estado, contribui para a elevação da escolaridade. No processo de avaliação continuada do curso, detectou-se que, dos cerca de trinta educandos concluintes, todos ansiavam dar continuidade aos estudos e mais de 90% deles demonstraram interesse no Curso Técnico Integrado em Cozinha no Câmpus Goiânia. De fato, 11 alunos ingressaram nos cursos técnicos integrados vinculados ao Proeja no Câmpus Goiânia no semestre de 2013/1, sendo oito no Curso Técnico Integrado em Cozinha, um no Curso Técnico Integrado em Transporte Rodoviário e dois no Curso Técnico Integrado em Informática. Esses resultados demonstram que o curso de formação inicial e continuada integrado ao ensino fundamental na modalidade de EJA pode instigar a verticalização da escolaridade nas áreas de formação, com vista à emancipação do sujeito frente às condições reais de vida e de trabalho.

Em 2013/1, após a deliberação do Congresso do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), realizado em fevereiro de 2012, momento em que ficou estabelecido que cada Departamento de Área Acadêmica deveria implantar pelo menos um curso vinculado ao Proeja, o Câmpus Goiânia passou a ofertar, além do Curso Técnico Integrado em Cozinha, os cursos técnicos integrados em Transporte Rodoviário e em Informática (IFG, 2013b).

DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA VOLTADA AOS JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES NO IFG

Mészáros (2008) indica-nos algumas possibilidades de efetivação de uma educação emancipatória para os trabalhadores. Nesse sentido, o autor afirma que, “contra uma concepção tendenciosamente estreita da educação e da vida intelectual, cujo objetivo obviamente é manter o proletariado ‘no seu lugar’” (MÉSZÁROS, 2008, p.49), Gramsci argumentou, energicamente:

não há nenhuma atividade humana da qual se possa excluir toda a intervenção intelectual — o *Homo faber* não pode ser separado do *Homo sapiens*. Além disso,

fora do trabalho, todo homem desenvolve alguma atividade intelectual; ele é, em outras palavras, um “filósofo”, um artista, um homem com sensibilidade; ele partilha uma concepção do mundo, tem uma linha consciente de conduta moral e portanto contribui para manter ou mudar a concepção do mundo, isto é, para estimular novas formas de pensamento. (GRAMSCI, 1957, p.121 apud MÉSZÁROS, 2008, p.49).

A primeira possibilidade diz respeito à necessária construção da compreensão de que, mesmo em contextos adversos, em que se acentuam ações no âmbito das políticas educacionais nitidamente mantenedoras da realização de projetos e programas de “uma concepção tendenciosamente estreita da educação e da vida intelectual”, há sempre uma atividade humana que induz ao contraditório e que estabelece outra forma de conceber o mundo e de agir sobre ele. Afinal, vale reiterar que “fora do trabalho, todo homem desenvolve alguma atividade intelectual; ele é, em outras palavras, um ‘filósofo’, um artista, um homem com sensibilidade”.

A segunda possibilidade se refere ao fato de que, dotado dessa essência como ente da espécie, o homem “tem uma linha consciente de conduta moral e portanto contribui para manter ou mudar a concepção do mundo, isto é, para estimular novas formas de pensamento”. Nessa linha, a construção de uma educação emancipatória para os trabalhadores, entendida neste texto como aquela que “conduz à auto-realização dos indivíduos como ‘indivíduos socialmente ricos’ humanamente (nas palavras de Marx)” (MÉSZÁROS, 2008, p.47), é parte das possibilidades reais e da condição ontológica e histórica da humanidade.

Tendo como referência o já exposto e também o contexto de implantação e expansão do Projeja colocado no item anterior, cabe elencar algumas perspectivas para a sua consolidação, entendendo que esse programa, mesmo em seus limites, constitui-se como locus de construção de uma educação emancipatória. Para a efetivação desse objetivo, tomar-se-ão como temas de diálogo algumas ações hoje pautadas em relação à educação profissional e à educação de jovens e adultos.

Nesse sentido, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (Pronatec), instituído pelo Decreto n.12.513, de 26 de outubro de 2011, apresenta como objetivo “ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira” (BRASIL, 2011, p.1). Esse objetivo revela a necessidade do atendimento das demandas oriundas dos trabalhadores que vislumbram ampliar a sua formação. Contudo, indica que esse processo deve ser efetivado por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. Assim, reedita políticas educacionais de cunho focal que visam satisfazer, de maneira rápida, as demandas, prioritariamente, dos setores produtivos e de uma política econômica que compreende ser necessário empreender uma formação em massa de trabalhadores para atender às novas configurações da produção, introduzidas pela reestruturação produtiva e pela globalização da produção e da circulação de mercadorias.

Este último sentido é reforçado por alguns itens presentes no texto da referida legislação, sobretudo no artigo 3º, quando ressalta que as finalidades e objetivos dela sejam cumpridos

em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, com a participação voluntária dos serviços nacionais de aprendizagem e instituições de educação profissional e tecnológica habilitadas nos termos da lei. (BRASIL, 2011, p.1)

Ressalta-se que o voluntário, neste caso, relaciona-se com a predisposição dessas instituições, as quais, se assim for, receberão os recursos financeiros necessários para que ocorra o seu envolvimento. Trata-se da efetivação de políticas que estabelecem parcerias entre o público e o privado, o que demonstra a falta de vontade e o pouco empenho do governo em assumir organicamente a educação profissional e conseqüentemente a educação dos trabalhadores, delegando para entes privados e suas concepções “instrucionais” a oferta significativa de formação desses sujeitos.

Outro aspecto, que interessa de perto, é a natureza da formação e a gestão da formação profissional desenvolvida por meio de uma das ações

do Pronatec, que é a oferta de bolsa nas modalidades Bolsa-Formação Trabalhador e Bolsa-Formação Estudante. A Bolsa-Formação Trabalhador promove ofertas de cursos de formação inicial e continuada (FIC), com cursos que possuem a carga horária mínima de 160 horas e máxima de 400 horas. Já a Bolsa-Formação Estudante, para estudantes da rede pública, oferece cursos de educação técnica de nível médio, na forma concomitante para estudantes em idade própria, na forma concomitante ou integrada na modalidade de educação de jovens e adultos e na forma subsequente (BRASIL, 2013).

A natureza dos cursos ofertados acentua o caráter pedagógico aligeirado — nos cursos FICs para os trabalhadores — e induz, na prática, a formatação de currículos que não promovem o diálogo entre a formação geral e a formação profissional quando estabelecem a construção de cursos na forma concomitante. Nesse sentido, há um retrocesso na busca por uma educação emancipadora, em parte contemplada na legislação e na efetivação de cursos vinculados ao Proeja.

Nesse programa, afirma-se a possibilidade de oferta da formação inicial e continuada ou da qualificação profissional integrada ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos, diferentemente do que está colocado, de forma dúbia, no *Documento referência Pronatec educação de jovens e adultos*: “Os cursos de formação inicial e continuada na forma concomitante à educação de jovens e adultos, nos níveis fundamental e médio, ofertados por meio da Bolsa-Formação Trabalhador” (BRASIL, 2013, p.14). Ressalta-se que não consta de forma clara a possibilidade da oferta de cursos FIC integrados. Mais adiante no documento, no item Projeto Pedagógico de Curso, coloca-se: “no caso dos cursos FIC ou de qualificação profissional, não existe, ainda, estrutura definida para o projeto pedagógico de curso, embora a sua aprovação seja igualmente necessária antes da execução” (BRASIL, 2013, p.20).

O texto oficial do referido programa é evasivo em relação à formação inicial e continuada e à qualificação de trabalhadores que possuem apenas o ensino fundamental incompleto, evidenciando o olhar que as políticas públicas têm reservado a esses trabalhadores — que são muitos, aliás,

muitos milhões: segundo documento do Fórum Nacional de Educação (2014), o trabalhador brasileiro tem em média 7,5 anos de educação/escolarização —, qual seja, de uma formação dificultosa, por ser concomitante e, ainda, fragmentada e aligeirada. Longe então de reconhecer o direito a uma educação de qualidade ao sujeito trabalhador, que, como diz Renato Russo, “trabalhou honestamente a vida inteira e agora não tem direito a nada.” (LEGIÃO URBANA, 1993).

Tentando “encorajar novas formas de pensamento” e de ação, com base nos resultados da primeira experiência do Proeja FIC, o IFG, a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia e a Universidade Federal de Goiás, no ano de 2013, ampliaram a oferta de cursos de formação inicial e continuada integrados ao ensino fundamental a dez unidades escolares do município de Goiânia, com recursos do Pronatec.

Como já foi dito, este último programa, segundo consta na Lei n.12.513/2011, visa expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos com o objetivo de promover a qualificação profissional (BRASIL, 2011). Contudo, os cursos de formação inicial e continuada sob a ótica estrita do Programa Bolsa-Formação/Pronatec são de curta duração, a maioria com carga horária mínima de 160 horas. Ainda é válido ressaltar que, até o primeiro semestre do ano de 2013, os cursos FIC pactuados nesse programa não eram priorizados aos educandos da EJA.

Ante demandas levantadas pelos parceiros ofertantes, como o IFG e secretarias municipais de Educação, a oferta de cursos técnicos e FIC na modalidade EJA foi incorporada ao programa (BRASIL, 2013). Pode-se assim considerar a inclusão do Pronatec EJA FIC como um “avanço limitado” do Programa Bolsa-Formação/Pronatec, isso porque, no *Documento referência Pronatec educação de jovens e adultos*, não há uma recomendação clara para a oferta prioritária de cursos FIC integrados ao ensino regular e muito menos uma orientação pedagógica para tal, como citado anteriormente. Sendo assim, a oferta desses cursos integrados ao ensino fundamental vem no sentido de reforçar a importância da educação básica e profissional de jovens e adultos em nosso país de forma a assegurá-la como política de Estado,

primando pela formação de um currículo integrado que rompa com a dualidade do saber e do fazer e priorize a emancipação do sujeito.

Diante do exposto, a discussão sobre as perspectivas de construção de uma educação emancipatória para os trabalhadores, por meio da educação profissional e da educação de jovens e adultos integrados à educação básica, passa pela leitura crítica do Pronatec, do fomento de ações políticas que evidenciem a formação estreita que ele oferece aos trabalhadores por meio da Bolsa-Formação, e pela efetivação criativa de cursos que, por dentro, desconstroem a lógica instrumental das políticas educacionais em andamento. Há, portanto, neste momento, a necessidade de discutir e avaliar na Instituição, de forma dialética e não antinômica, os impactos dos seguintes números: em 2013, foram ofertadas 8.640 vagas para cursos do Bolsa-Formação e, em 2014, foram oferecidas 360 vagas para os cursos técnicos integrados na modalidade de educação de jovens e adultos (IFG, 2013a).

No âmbito da sociedade civil, grupos e organizações vinculados à educação têm menos amarras institucionais e se distanciam mais da educação formal que, segundo Mészáros (2008, p.45), tem como uma das funções principais “nas nossas sociedades produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados”. Desse modo, segundo o autor, constituem-se em importantes interlocutores políticos capazes de estabelecer princípios que afirmam a necessidade de construção de uma educação emancipatória para os trabalhadores por meio da educação profissional e da educação de jovens e adultos. Destaca-se, neste sentido, a importância dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos, presentes em todos os estados do Brasil e no Distrito Federal, que, nos encontros nacionais realizados, denominados Enejas, os quais acontecem desde 1999, constroem proposições, indicam princípios educativos para a EJA e estabelecem pautas de reivindicações a serem tratadas em âmbito da sociedade política. Na edição do evento realizada em Natal/RN, como contribuição do Grupo de Trabalho n.7, que trata da relação da educação de jovens e adultos com o trabalho,

a plenária final deliberou sobre três itens considerados importantes para essa temática, são eles:

1) Dar maior sustentabilidade e ampliação legal ao Proeja/FIC, por meio da inserção do financiamento da educação de jovens e adultos/ensino fundamental, articulando a qualificação profissional pelo Fundeb, para que gestores municipais possam ter condições e autonomia política de financiamento, e constituição de currículo. 2) Propor que a integração da educação profissional com a educação de jovens e adultos torne-se uma política de Estado. 3) Criar e implantar uma lei específica que garanta acesso e permanência de turmas, independente do número de aluno, instituindo bolsa permanência de, no mínimo, um salário mínimo, merenda escolar e creche noturna, possibilitando que mães e pais possam estudar. (ENEJA, 2013, p.1).

O GT-7 também apresentou “A carta de Natal de agosto de 2013”, que, aprovada pela plenária final,

se opõe à forma como tem sido conduzida a implantação do Pronatec no país, principalmente com relação ao aligeiramento da formação, à precarização do trabalho por parte dos educadores, ao formato de programa e não de política de educação, dentre outros. (ENEJA, 2013, p.2).

A participação do IFG no Fórum Goiano de EJA e nos encontros nacionais tem contribuído para estabelecer, de um lado, ações no interior da Instituição visando à efetivação de políticas e práticas pedagógicas voltadas para a concretização de itinerários formativos emancipatórios e, de outro, parcerias externas importantes que oxigenam e apoiam essas ações. Uma importante atividade ocorreu em 2013: o Seminário Diálogos Proeja, realizado nos dias 31/10 e 01/11, nas dependências do IFG/Câmpus Goiânia. Em sua terceira edição, esse evento marcou a retomada das discussões, na Rede Federal em Goiás,⁴ acerca da manutenção e da expansão desse programa e

⁴ Participaram do evento educandos, educadores, gestores e pesquisadores das seguintes instituições: IFG, Instituto Federal Goiano (IFGoiano), Secretaria Municipal de Educação de Goiânia e Universidade Federal de Goiás (UFG), com participação estimada de cerca de seiscentas pessoas.

da modalidade EJA nas suas várias possibilidades. O evento produziu como resultado a perspectiva de constituição de um fórum institucional permanente para discutir o Proeja.

Nas várias discussões que os Diálogos Proeja proporcionaram, dois elementos fundamentais foram destacados: a necessidade de existir uma formação docente consistente para atuar de maneira significativa na EJA e a necessidade de construir perspectivas curriculares e pedagógicas integrativas. Os depoimentos foram quase unânimes em reconhecer que a docência “doutora em EJA” consegue estabelecer laços duradouros na relação ensino-aprendizagem, o que possibilita uma melhor qualidade na permanência e uma redução na evasão dos educandos.

Acredita-se que o exercício da docência na EJA precisa estar submetido a um critério de cientificidade que pode se realizar sob qualquer circunstância metodológica, uma vez que se assuma (ou pelo menos se dialogue com) a lógica materialista dialética e histórica na análise. Isso porque tal lógica pode pensar outras lógicas de construção do conhecimento e incorporá-las na síntese, com base naquilo que, por exemplo, Paulo Freire (1994) chamou de “retotalizações compreensivas”. Essa expressão freireana mostra sua compreensão da tradição iniciada por Marx, a qual busca sintetizar as múltiplas determinações que indicam apreensões das verdades humanas de conjunto.

Muitas das práticas relatadas durante o referido seminário e o sucesso que proporcionaram no sentido da produção da aprendizagem significativa em relação às perspectivas integrativas apontaram para necessidade de sistematização de uma epistemologia baseada em fundamentos éticos não normativos, para a interdisciplinaridade e para a omnilateralidade. Isso significa perceber: a) os sujeitos, as pessoas, como seres socialmente construídos e determinados; b) a realidade sócio-político-econômico-cultural como edifício complexo e contraditório construído por todos, mas apropriado de maneira desigual; c) o conhecimento (educação) como direito acessível a qualquer pessoa; d) a verdade como bem público e tendente à provisoriedade, uma vez que nossa capacidade de analisá-la é sempre menor que a sua

expressão de *atualidade*. A formação deve se dar, assim, por meio do entendimento que a lógica de análise histórico-materialista e dialética proporciona, de apreensão da totalidade dialética significada na síntese, que mostra no real concreto o passado que não passou. Para isso, é preciso sistematizar uma concepção epistemológica que, coerente com os objetivos emancipatórios, contribua para a percepção da realidade como um todo sistemático a ser apreendido em sua complexidade, contradição e historicidade.

Essa demanda epistemológica se deve ao fato de, na EJA, a ação docente ocorrer, em muitos casos, intuitivamente, seguindo uma consciência moral, corriqueiramente expressa na forma de um cristianismo militante, ou com base em uma visão holística ou ecológica, ou ainda com uma visão compensatória salvacionista. Parte-se da premissa de que essas atuações, necessárias historicamente, precisam ser superadas por uma ação pedagógica que, sistematicamente, em sua lógica de construção epistemológica, aponte para a emancipação de tudo que exclui uns em relação aos outros no processo de produção da vida social.

Nesse sentido, os itinerários formativos, pautados pela formação omnilateral, fundamentados na ética não normativa e expressos nos currículos integrados que apreendem as possibilidades e as necessidades de diálogos interdisciplinares, fortemente colocados no 3º Seminário Diálogos Proeja, constituem-se em campo fértil para a construção de uma educação emancipatória para os jovens e adultos trabalhadores.⁵

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os programas governamentais analisados neste trabalho expressam explicitamente projetos que se diferenciam em conteúdo, forma e objetivos

5 O 3º Seminário Diálogos Proeja foi organizado pela UFG, IFG, IFGoiano, Secretaria Municipal de Educação de Goiânia e Capes, por meio do projeto aprovado no Observatório da Educação, intitulado “Desafios da educação de jovens e adultos integrada à educação profissional: identidades, sujeitos, currículo integrado, mundo do trabalho/mídias virtuais”.

no que diz respeito à formação da classe trabalhadora no Brasil. O nível de adesão institucional a cada um desses programas — tendo em vista que o Pronatec, ofertado há pouco tempo no IFG, já apresentou um quantitativo de matrículas 24 vezes superior em relação ao Proeja — expõe-se como indicador do imenso desafio representado pela ruptura com a lógica do capital no plano da Instituição e na educação em geral.

A compreensão da constituição de um projeto institucional, por meio da dinâmica dos seus quadros, em face da adesão ou da recusa à oferta de programas governamentais, só pode ser entendida conforme a própria lógica do capital. Mészáros (2008) nos ajuda a entender tamanha contradição:

Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa — ou mesmo mera tolerância — de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental. (MÉSZÁROS, 2008, p.45).

Não obstante, o movimento histórico é dialético, contraditório, e não segue uma linearidade predeterminada. Como ressalta o autor supracitado, esse mesmo sistema educacional, em parte responsável pela produção do consenso do sistema global de internalização mistificadora, pode também servir à tarefa da contrainternalização. Para tanto, é necessário, como ensina Gramsci (1978), que se promova a elevação cultural das massas, de modo que elas, com a hegemonia do exercício da direção intelectual e moral da sociedade, estabeleça novas concepções de mundo, novos padrões comportamentais de recusa à submissão à ideologia capitalista.

Muitas ações no sentido da contra-hegemonia já vêm sendo realizadas no âmbito dos movimentos sociais ligados à educação, tendo em vista a luta permanente por uma educação emancipadora para os que vivem do trabalho. Alguns desses movimentos são estreitamente ligados à atuação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no campo da educação de jovens e adultos, como os fóruns de EJA, que, por meio de atuação sistemática e articulada com outros segmentos sociais, pressionam

o governo e sensibilizam a sociedade para que os direitos sociais relacionados à educação se efetivem na forma de projetos educacionais que superem o nível de “simulacros”, como ressalta Rummert (2007).

Finalmente, considera-se que as discussões empreendidas em diversos fóruns da sociedade civil organizada (tais como Eneja, Conferência Nacional da Educação 2014, Fórum Goiano de EJA e outros mais institucionais, como Seminário Diálogos Proeja e o Seminário do Plano de Desenvolvimento Institucional) apontam elementos, já elencados neste trabalho, que se constituem como condicionantes para a efetivação de uma educação de jovens e adultos emancipadora no âmbito do Instituto Federal de Goiás, bem como de outras instituições. Reafirmamos alguns desses elementos: priorização e ampliação das ofertas na forma de currículo integrado em todos os níveis; formação continuada de professores para atuar na modalidade EJA; ampliação da qualidade da política de assistência estudantil; criação e ampliação de canais de diálogos entre todos os sujeitos envolvidos; fortalecimento das bases institucionais nas tomadas de decisão; superação de políticas que trazem a precarização do currículo, das práticas pedagógicas e do trabalho dos profissionais da educação, tais como o Pronatec e a Educação a Distância.

REFERÊNCIAS

BRASIL. 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.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.

BRASIL. Decreto n.5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos — Proeja. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 jun. 2005. Seção 1, p.4.

_____. Decreto n.5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos — Proeja, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 jul. 2006.

_____. 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). *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 out. 2011. Seção 1, p.1.

_____. Ministério da Educação. *Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos — Proeja*: documento base. Brasília: Setec, 2007.

_____. Ministério da Educação. *Documento referência Pronatec*: Educação de jovens e adultos (em referência ao art. 27, da Portaria MEC n.168, de 7 de março de 2013). Brasília, 2013.

CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro de. *O processo de implantação e implementação do Proeja no IFG/Câmpus Goiânia*: contradições, limites e perspectivas. 2011. Tese (Doutorado em Educação) — UFG, Faculdade de Educação, Goiânia, 2011.

CIAVATTA, Maria; RUMMERT, Sonia Maria. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. *Educação e Sociedade*, v.31, n.111, p.461–480, 2010.

FNE (Fórum Nacional de Educação). *Educação brasileira: indicadores e desafios – documentos de consulta*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva, Secretaria Executiva Adjunta, 2013.

FREIRE, Paulo. O trabalho em educação considerado em três dimensões. In: NOGUEIRA, Adriano (Org.). *Contribuições da interdisciplinaridade para a ciência, para a educação, para o trabalho sindical*. Petrópolis: Vozes, 1994. p.15–27.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

IFG. *Vestibular e Processo Seletivo*. Disponível em: <<http://www.ifg.edu.br/selecao/>>. Acesso em: 13 nov. 2013a.

_____. *Legislação*. Disponível em: <<http://www.ifg.edu.br/index.php/pdi>>. Acesso em: 13 nov. 2013b.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.28, n.100, p.1153–1178, out. 2007.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOLL, Jaqueline. Proeja e democratização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline et al. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

RUMMERT, Sonia Maria. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, n.2, p.35–50, jan.–abr. 2007.

LEGIÃO URBANA. *Perfeição*. Letra: Renato Russo. Música: Renato Russo; Dado Villa-Lobos; Marcelo Bonfá. In: _____. *O descobrimento do Brasil*. Emi-Odeon, 1993.

SILVA, Luís Gustavo Alexandre da. *Cultura e instituição escolar: os processos de dominação e a organização, a gestão e as práticas docentes*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – UFG, 2009.

VENTURA, Jaqueline P. *Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos históricos*. Niterói, 2006. Disponível em: <<http://www.uff.br/ejatrabalhadores>>. Acesso em: 6 nov. 2015.

ENEJA (Encontro Nacional da Educação de Jovens e Adultos), 8., 2013, Natal. *GT-7 – Relação da educação de jovens e adultos com o trabalho*. Natal, 2013. Mimeografado.

Centro de Inovação Tecnológica
e alguns recortes da produção
intelectual no IFG: cenários,
perspectivas e desafios

KAITHY DAS CHAGAS OLIVEIRA
MARIA APARECIDA DE CASTRO
MARIA APARECIDA RODRIGUES DE SOUZA
MARLUCE SILVA SOUSA
MICHELINE MADUREIRA LAGE
QUÉREN DOS PASSOS FREIRE ARBEX
RITA RODRIGUES DE SOUZA
VIVIANE MARGARIDA GOMES

Em dez anos, até as montanhas se movem.
PROVÉRBIO COREANO¹

Este texto apresenta como objetivo primeiro contextualizar o leitor a respeito das bases legais, históricas e educacionais que fortaleceram a constituição do Centro de Inovação Tecnológica no Instituto Federal de Goiás (Cite/IFG). Para isso, fizemos recortes da produção intelectual dos servidores do IFG mapeada por meio de uma pesquisa em rede que foi realizada entre 2007 e 2012 em três câmpus: Jataí, Inhumas e Formosa. Os resultados obtidos servem não só para a comprovação da solidez da Instituição e do importante papel (des)empenhado pelo Cite, mas, principalmente, para o estabelecimento de metas institucionais em relação à política de inovação e proteção intelectual.

¹ Provérbio retirado do livro *Da imitação à inovação: a dinâmica do aprendizado tecnológico da Coreia*, de Linsu Kim.

O texto se organiza em seções que abarcam a legislação vigente no que tange à inovação, os aspectos que envolveram a criação do Cite, os resultados da pesquisa nos três câmpus citados e as considerações finais, que apontam os desafios e as perspectivas para o IFG, tendo em vista a análise dos dados.

UM POUCO DE HISTÓRIA: BASES LEGAIS E CRIAÇÃO DO CITE

Coube ao IFG, a partir de sua criação pela Lei n.11.892, de 29 de dezembro de 2008, o empenho para constituir um Núcleo de Inovação Tecnológica (NIT) com a finalidade de gerir sua política de inovação e realizar a apropriação do conhecimento² gerado pela comunidade acadêmica (discentes e servidores). A determinação de implantar um NIT em sua estrutura decorreu do enquadramento jurídico do IFG como uma Instituição Científica e Tecnológica (ICT), com a missão institucional, entre outras, de executar atividades de pesquisa básica e aplicada de caráter científico e tecnológico, nos termos da Lei de Inovação (Lei n.10.973/2004).

Diante da nova concepção de instituição, o processo investigativo assumiu um papel fundamental na formação de profissionais mais conscientes do contexto em que estão inseridos. No IFG, a pesquisa agrega ao caráter científico e educativo³ um viés tecnológico, com a aplicação do conhecimento na resolução de problemas cotidianos da sociedade, sendo que tais soluções podem, em alguma medida, ser caracterizadas como inovadoras.

2 Conhecimento (científico-tecnológico e artístico-cultural) protegido pela Lei de Propriedade Industrial n.9.279, de 14 de maio de 1996; a Lei de Proteção de Cultivares n.9.456, de 25 de abril de 1997; a Lei dos Programas de Computadores n.9.609, de 19 de fevereiro de 1998; a Lei de Direitos Autorais n.9.610, de 19 de fevereiro de 1998; a Lei de Biossegurança n.11.105, de 24 de março de 2005; a Lei sobre Topografia de Circuitos Integrados n.11.484, de 31 de maio de 2007.

3 “Educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja um pesquisador, ou seja, maneje a *pesquisa como princípio científico e educativo* e a tenha como *atitude cotidiana*. Não é o caso de fazer dele um pesquisador ‘profissional’, sobretudo na educação básica, já que não a cultiva em si, mas como instrumento principal do processo educativo. Não se busca um ‘profissional da pesquisa’, mas um *profissional da educação pela pesquisa*” (DEMO, 2000, p.10, grifos do autor).

Esse aspecto reforça o enfoque dado para a inovação como fator de desenvolvimento⁴ social e econômico, evidenciado pelas políticas públicas nacionais das últimas décadas que culminaram na criação da Lei de Inovação, Lei do Bem (Lei n.11.196/2005),⁵ Lei de Propriedade Industrial (Lei n.9.279/1996), leis estaduais de inovação e outras.

Merece destaque a Lei de Inovação, que constitui uma tentativa do governo brasileiro de incentivar e implementar um sistema de propriedade intelectual e inovação efetivo com o intuito de suprir as demandas do setor produtivo nacional de novos produtos e processos,⁶ avocando para as ICTs essa responsabilidade. Nesse contexto, o IFG conta com a atuação do seu Núcleo de Inovação Tecnológica, que compõe a estrutura da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPPG) e recebe a denominação de Centro de Inovação Tecnológica (Cite).

O Centro foi criado em outubro de 2010 e hoje é a instância do IFG que tem como finalidade gerir a política institucional de propriedade intelectual e inovação, zelando pelo estímulo à proteção das criações, licenciamento, inovação e outras formas de transferência de tecnologia.⁷

Compete também ao Cite, de acordo com o art. 16 da Lei de Inovação: avaliar e classificar os resultados decorrentes de atividades e projetos de pesquisa; fazer a apreciação de solicitações de inventores independentes; opinar pela conveniência e promover a proteção das criações desenvolvidas no IFG; acompanhar o processamento dos pedidos e a manutenção dos títulos de propriedade intelectual do IFG e emitir pareceres quanto à conveniência ou não de divulgação das criações, passíveis de proteção intelectual no IFG. Esse rol de competências não é exaustivo, constituindo apenas algumas das elencadas pela lei.

4 Para saber mais sobre o assunto, ver Arbix e De Negri (2009, p.325).

5 A Lei do Bem dispõe sobre incentivos fiscais para a inovação tecnológica.

6 Mais informações sobre a Lei de Inovação podem ser obtidas em Barbosa (2011, p.13).

7 Lei n.10.973, de 2 de dezembro de 2004, art. 16.

O Cite, em que pese o fato de compor a estrutura do IFG, entidade ligada ao Ministério da Educação (MEC), tem algumas de suas atribuições e competências geridas pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), informando anualmente a esse órgão sobre a política de propriedade intelectual da Instituição, as criações desenvolvidas, as proteções requeridas e concedidas, bem como sobre os contratos de licenciamento ou de transferência de tecnologia firmados pelo IFG, conforme determina o art. 17 da Lei de Inovação.

A aproximação das instituições de ensino com o MCTI, por meio dos NITs, participa do novo cenário nacional no qual a Ciência, a Tecnologia e a Inovação tornaram-se um macro-objetivo no Plano Plurianual 2012–2015⁸ do governo brasileiro. Tal fato representa um movimento que integra a inovação ao desenvolvimento científico e tecnológico. Segundo Aloízio Mercadante, a agregação da palavra inovação à denominação do Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT), que passou a ser MCTI⁹ em 2011, reflete uma opção estratégica nessa direção:

A prioridade agora é principalmente traduzir o desenvolvimento científico e tecnológico em progresso material e bem-estar social para o conjunto da população brasileira, o que passa pela convergência de dois macro-movimentos estruturais: a revolução do sistema educacional e a incorporação sistemática ao processo produtivo, em seu sentido amplo, da inovação como mecanismo de reprodução e ampliação do potencial social e econômico do país. Esse é o caminho para transformar a ciência, a tecnologia e a inovação em eixo estruturante do desenvolvimento brasileiro. (BRASIL, 2012, p.14, grifo nosso).

A partir do posicionamento do então ministro, pode-se ponderar que a revolução do sistema educacional exige valorização e fomento do potencial

8 De acordo com o Ministério do Planejamento (BRASIL, 2013), o Plano Plurianual Mais Brasil (PPA 2012–2015) é um instrumento de planejamento da ação do governo previsto pelo artigo 165 da Constituição Federal.

9 A fala do então ministro Aloízio Mercadante diz respeito à mudança de nome do “Ministério de Ciência e Tecnologia” para “Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação”, por força da Medida Provisória n.541/2011. Essa medida foi convertida na Lei n.12.545, de 14 de dezembro de 2011.

investigativo e criativo dos estudantes e pesquisadores. Como desdobramento, é necessário tornar conhecidos os mecanismos existentes de sistematização, apropriação e divulgação do conhecimento, que compõem o sistema de propriedade intelectual: direitos autorais, propriedade industrial e direitos *sui generis*.

Diante disso, a cultura de disseminação da proteção das criações e da inovação é um dos eixos prioritários de trabalho do Cite, que deve capacitar recursos humanos sobre o tema, tendo em vista a atuação do IFG como instituição de ensino.¹⁰ Em seus cinco primeiros anos, o Cite disseminou as formas de apropriação das produções científica, tecnológica e artística para a comunidade acadêmica do IFG e também para a comunidade externa, visando à formação de multiplicadores desse conhecimento.

O Cite promoveu ainda o levantamento de dados sobre a produção intelectual de servidores do IFG; articulou parcerias com o setor produtivo e ICTs; integrou a Rede NIT Centro-Oeste; elaborou regulamento interno; realizou procedimentos de proteção de ativos intangíveis; teve projeto aprovado pela Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de Goiás (Fapeg) para ampliar a sua atuação; atendeu às comunidades interna e externa (inventores independentes e empresários); além de outras ações.

Neste texto, priorizar-se-á o levantamento da produção intelectual de servidores do IFG. O desenvolvimento dessa pesquisa em rede, assunto das próximas seções, indicou aspectos relevantes sobre o cenário da pesquisa e da inovação no IFG e contou com a participação de servidores do Cite e dos câmpus de Jataí, Inhumas, Formosa, Luziânia e Goiânia.¹¹ Os resultados obtidos nos três primeiros câmpus serão apresentados a seguir com alguns recortes da pesquisa original.

10 Art. 26 da Lei de Inovação.

11 Estes são os servidores participantes: Quéren dos Passos Freire (Reitoria), Viviane Margarida Gomes (Reitoria), Micheline Madureira Lage (câmpus Goiânia), Kaithy das Chagas Oliveira (Câmpus Formosa), Ronni Geraldo Gomes de Amorim (câmpus Luziânia), Rita Rodrigues de Souza (Câmpus Jataí), Marluce Silva Sousa (Câmpus Jataí), Maria Aparecida Rodrigues de Souza (Câmpus Inhumas) e Maria Aparecida de Castro (Câmpus Inhumas).

RECORTES DA PRODUÇÃO INTELECTUAL NO IFG

O Cite propôs, em 2011 e 2012,¹² a prospecção da produção intelectual dos servidores do IFG e de suas percepções e comportamentos relativos à pesquisa, inovação e proteção da propriedade intelectual, nos câmpus de Jataí, Inhumas e Formosa.¹³ É importante destacar que cada um desses câmpus data de fases distintas da história do IFG: o Câmpus Jataí (1988) tem sua origem na época da Escola Técnica Federal de Goiás (ETFG); o Câmpus Inhumas (2007) faz parte da fase de Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (Cefet/GO) e o Câmpus Formosa (2010) é posterior à criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).

A metodologia básica utilizada por todos os pesquisadores empregou abordagem quali-quantitativa, tendo em vista os objetivos comuns do grupo e os objetivos institucionais do Cite. O propósito foi verificar o que o IFG tem construído ao longo de sua história nos referidos câmpus em termos de propriedade intelectual e o que pode ser vislumbrado, com a proposição de caminhos para uma gestão de qualidade no que tange à pesquisa científica, inovação e produção intelectual.

Como instrumentos de coleta de dados dos servidores docentes e técnico-administrativos, o grupo de pesquisadores elaborou, coletivamente, um modelo de planilha para levantamento de dados dos currículos Lattes¹⁴ e um questionário estruturado por questões objetivas, em sua maior parte, e por algumas questões discursivas.

De modo geral, o questionário abordou a participação dos servidores em programas institucionais de pesquisa, abarcando a atuação deles como pesquisadores, suas percepções sobre os mecanismos para promover a inovação,

12 Editais n.6/2011 e n.12/2012, da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação do IFG, referentes ao Programa de Apoio à Produtividade em Pesquisa (Proapp).

13 A pesquisa também foi realizada no Câmpus Luziânia, porém essa parte não será apresentada neste trabalho.

14 Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

entre outros aspectos. Quanto aos dados relativos ao Lattes, o grupo avaliou a produção bibliográfica e técnica dos servidores, observando desde publicação de artigos acadêmico-científicos a depósito de patentes.

Em 2011, a pesquisa foi realizada nos Câmpus Jataí e Formosa, trabalhando com a produção intelectual do período de 2007 a 2011. Em 2012, apenas o Câmpus Inhumas participou da pesquisa, sendo os dados analisados referentes ao período de 2008 a 2012. Na ocasião, as pesquisadoras deste último câmpus utilizaram os instrumentos elaborados anteriormente, após ampla revisão e readequação.

A produção intelectual dos servidores dos Câmpus Jataí, Inhumas e Formosa, obtida por meio da leitura dos dados, será apresentada em forma de cenários, perspectivas e desafios nas três subseções a seguir.

PRODUÇÃO INTELECTUAL DOS SERVIDORES DO CÂMPUS JATAÍ

A Escola Técnica Federal de Goiás (ETFG) teve suas raízes firmadas em Jataí/GO em 18 de abril de 1988 com a oferta do ensino técnico integrado ao ensino médio. Após onze anos de história, em 1999, passou a ser Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (Cefet/Go). Começou, então, a formar os jovens de Jataí e região em cursos superiores: bacharelado, licenciatura e tecnológicos.

Em 2008, dadas as transformações na educação brasileira, o Cefet/Go – Unidade Jataí transforma-se em IFG/Câmpus Jataí. Já com mais de duas décadas, esse câmpus oferece cursos de nível médio técnico integrado, cursos superiores e ainda cursos de extensão. Os cursos regulares são:¹⁵

15 É importante esclarecer que no momento da realização da pesquisa estava ocorrendo a discussão sobre oferta e reordenação de cursos. Houve, no Câmpus Jataí, a extinção de dois cursos técnicos integrados (Agrimensura e Informática); implantação da modalidade técnico integrado integral; participação no Curso EaD de Açúcar e Alcool a partir de 2012/1; início do Curso de Engenharia Civil (2013/1) e oferta do Curso de EJA em Secretariado (2013/2), substituindo o Projea em Edificações, além da adesão ao Pronatec a partir de 2012/2.

QUADRO 1
CURSOS OFERTADOS NO CÂMPUS JATAÍ EM 2015

Nível de ensino	Tipo		Cursos
Médio	Técnico Integrado		Edificações, Eletrotécnica
	Técnico Subsequente		Agrimensura
	Técnico Proeja		Secretariado
Superior	Graduação	Bacharelado	Engenharia Elétrica Engenharia Civil
		Licenciatura	Física
		Tecnólogo	Análise e Desenvolvimento de Sistemas
	Pós-Graduação	Especialização	Ensino de Ciências e Matemática
		Mestrado	Ensino de Ciências e Matemática

Concomitantemente à oferta de cursos, realiza-se no câmpus um expressivo número de atividades, como participação em projetos governamentais, visitas técnicas, eventos já tradicionais e consolidados,¹⁶ principalmente técnicos, e, ainda, a realização de eventos culturais e esportivos. Além disso, o Câmpus Jataí se destaca em projetos dos Programas de Iniciação Científica e Tecnológica e na consolidação de núcleos de pesquisa.¹⁷

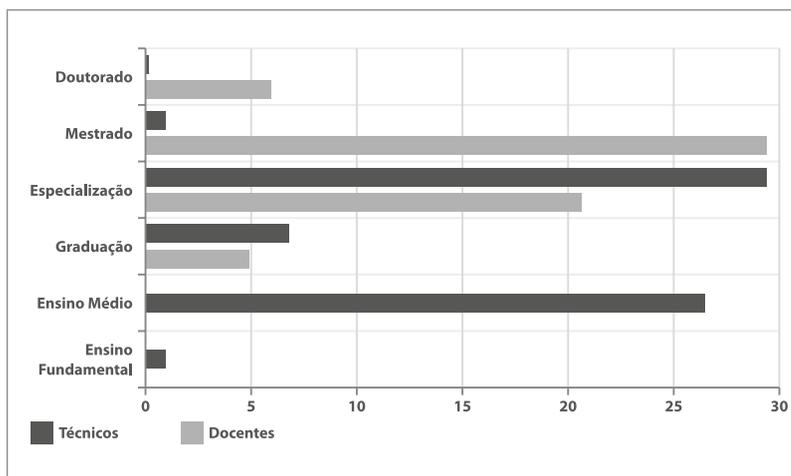
No final de 2011, o Câmpus Jataí contava com 62 professores efetivos. Desses, 59 estavam em regime de Dedicção Exclusiva e apenas três em regime de quarenta horas. Além desse quadro docente, havia 66 servidores

16 Podem-se mencionar, por exemplo: Olimpíada Brasileira de Matemática (OBM); Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP); Olimpíada Brasileira de Astronomia (OBA); Olimpíada Brasileira de Química (OBQ); Semana de Licenciatura; Semana de Educação, Ciência e Tecnologia (Secitec); Semana Técnico-científico-cultural (Semantec); Semana da Computação (Secomp); Simpósio de Engenharia Elétrica (Seel); Expoarte: o projeto de extensão “Elaboração da Obra de Arte”; Comemoração ao Dia da Consciência Negra: a Diversidade Cultural; Jornal Falado; o Projeto de Intervenção Urbana e o Projeto Recorde, que consiste na complementação de conteúdos das disciplinas básicas.

17 Núcleos de pesquisa: Núcleo Educação Pesquisa Ciência e Matemática (Nepecim); Núcleo Multicampi de Estudos de Linguagem (Numpel); Núcleo de Pesquisa em Educação, Cultura e Sociedade (Nepecs); Laboratório de Automação (AutoLab) e Núcleo Estudos e Pesquisa em Meio Ambiente (Nepema).

técnico-administrativos, sendo apenas um em regime de vinte horas e os demais de quarenta horas. No que tange à titulação, tinha-se:

GRÁFICO 1
NÍVEL DE FORMAÇÃO DOS DOCENTES E DOS TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS DO CÂMPUS JATAÍ EM 2011

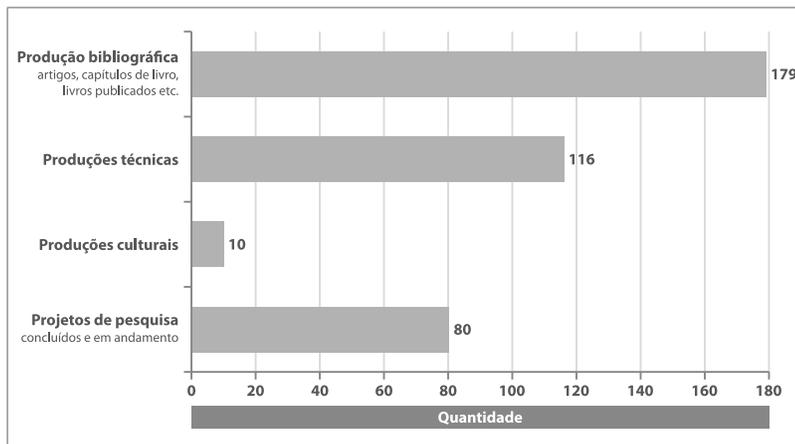


Os docentes em capacitação somavam sete matriculados em programas de Mestrado e oito de Doutorado. Essa realidade sinaliza a ocorrência de um movimento crescente em busca de qualificação profissional. Ainda que a capacitação dos servidores técnico-administrativos seja relativamente menor que a dos docentes, verificou-se também a evolução do nível de formação desses servidores.

Agregada aos dados supracitados, a análise do Currículo Lattes dos técnico-administrativos e dos docentes contribuiu para a construção do cenário. Ressalta-se que o levantamento por área revelou importantes variações, com destaque para a significativa produção dos docentes das áreas de Linguagens e Ciências Humanas, bem como dos docentes que atuam no Curso de Licenciatura em Física. De modo geral, entre os 62 docentes, apenas cinco não possuíam currículo cadastrado. Para os demais 57 docentes, contabilizaram-se:

GRÁFICO 2

PRODUÇÃO INTELECTUAL DOS DOCENTES DO CÂMPUS JATAÍ ENTRE 2007 E 2011



Já em relação aos técnicos administrativos, apenas dez, entre 66, possuíam currículo cadastrado na Plataforma Lattes, dos quais quatro são graduados, cinco especialistas e um mestre. No que se refere à produção intelectual, registraram-se apenas um trabalho completo publicado em evento, uma participação em grupo de pesquisa e dois projetos de pesquisa concluídos. Esses números, relativamente baixos, podem ser devidos a pouca atuação dos técnicos nas áreas de pesquisa do IFG/Câmpus Jataí. Isso não significa que eles “não queiram” trabalhar nessa vertente. Múltiplos aspectos podem ter contribuído para gerar esse resultado, como: influência da área de atuação profissional, capacitação deficitária, falta de estímulo interno, desconhecimento das possibilidades institucionais e das políticas de incentivo à pesquisa, pouca disponibilidade de tempo e ausência de uma maior integração entre os docentes, os discentes e os técnicos.

Com vistas a trazer novos elementos reveladores das perspectivas e desafios do Câmpus Jataí, inclusive que possibilitassem depreender alguns dos impedimentos à participação plena dos servidores na atividade de pesquisa, buscou-se, por meio do questionário, dar voz aos que ajudam a construir a história desse câmpus e, conseqüentemente, da Instituição.

A compreensão do cenário de produção intelectual dos servidores do Câmpus Jataí no período de 2007 a 2011 foi possível a partir das respostas de 48 participantes desse câmpus ao questionário aplicado no segundo semestre de 2011. Ficou evidente que há entre os participantes a preocupação em: participar de dois ou mais eventos ao ano; organizar eventos; publicar trabalho completo em evento científico, revistas indexadas, livro e/ou capítulo de livro; desenvolver algum tipo de produção artística, programa de computador; participar em núcleos de pesquisa; orientar alunos, com destaque para Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e Iniciação Científica (IC).

A análise dos dados possibilitou constatar que dos servidores pesquisados: (a) 93% evidenciaram que a relação do IFG com a iniciativa privada traz benefícios institucionais; (b) 62% explicitaram um posicionamento favorável à relação do IFG com a iniciativa privada, porém condicionado a uma postura de respeito, de ética e, no caso do IFG/Câmpus Jataí, de consolidação institucional; (c) todos os participantes apontaram que a relação do IFG com outras entidades de utilidade pública, como universidades/instituições científicas e tecnológicas, escolas, creches, organizações não governamentais, abrigos para idosos e hospitais, traz benefícios institucionais; (d) 60% visualizaram áreas estratégicas para o Câmpus Jataí, principalmente se houver articulação entre pesquisa, extensão e ensino.

As áreas mencionadas como estratégicas para atuação do Câmpus Jataí foram: meio ambiente e transporte; informática, com criação de polo tecnológico; agrimensura, por demanda local da região em que o agronegócio é importante; indústria e engenharia elétrica, com foco na geração de energia alternativa, devido à questão ambiental cada vez mais em evidência; e cursos relacionados à construção civil, pela demanda regional e por interesse dos alunos. Ressalta-se que um grande número de participantes (37,5%) não visualizou área estratégica para o Câmpus Jataí, sendo dezoito dos 48 participantes.

Levantar os interesses e refletir sobre os caminhos para concretizar o tripé pesquisa, ensino e extensão no IFG é fundamental para definir diretrizes

institucionais. Nesse sentido, as perspectivas dos servidores desse câmpus acenaram, naquele momento, aos pontos mais críticos para a concretização da atividade de pesquisa: a carga horária elevada; o número de disciplinas ministradas pelos professores das áreas técnicas; o acúmulo de funções pelos servidores técnico-administrativos; a falta de experiência, de titulação e de conhecimento teórico; ausência de ações institucionais visando à capacitação de servidores; restrição de programas de incentivo financeiro ao docente para o desenvolvimento de pesquisa; espaço inadequado; falta de recursos materiais; e desconhecimento de como a Instituição funciona em seus trâmites relacionados à pesquisa. Tendo em vista o exposto, trataremos a seguir dos desafios e de possíveis caminhos para os problemas apontados.

Diante do cenário de crescimento do número de cursos ofertados e da busca dos servidores do Câmpus Jataí por qualificação e produção intelectual, pontuam-se os seguintes desafios a ser enfrentados: (a) organizar registros das produções técnico-científico-culturais desenvolvidas pelos servidores e discentes e disponibilizá-los para a comunidade interna e externa; (b) programar políticas de incentivo à produção científica dos servidores docentes e técnico-administrativos que contemplem carga horária compatível para o desenvolvimento de pesquisa; (c) fomentar cursos de capacitação para a formação inicial e continuada que impactem nas produções técnico-científicas e culturais dos servidores; (d) investir em infraestrutura e recursos materiais; e (e) ampliar a divulgação, a acessibilidade e a transparência nos programas institucionais de incentivo à pesquisa, viabilizando maior participação e colaboração dos diversos agentes dos câmpus do IFG.

A qualificação, seja do docente, seja do técnico-administrativo, evidenciada nos dados, muitas vezes com concessão de afastamento com remuneração, precisa refletir na efetivação de práticas, tais como: criação de núcleos de pesquisa; desenvolvimento de mais projetos; publicação mais numerosa de livros e artigos publicados e realização de muitas outras atividades que enriqueçam a “passagem” dos discentes, dos docentes e dos técnicos pela Instituição.

Assim, o fato de que nem todos os docentes tenham ou atualizem seus currículos e de que apenas 15% dos técnicos administrativos o possuam revela a urgência de estímulo à atualização do currículo entre os servidores da Instituição. Essa ação pode tornar visível a propriedade intelectual à comunidade interna e à sociedade, além de ser relevante para o próprio servidor.

A pesquisa contribuiu, sobremaneira, para a percepção de que os alunos formados em cursos técnicos e superiores no IFG/Câmpus Jataí são privilegiados por contarem com a atuação de docentes e técnicos com formação e concepção bem diversas. À luz disso, os egressos poderão ser bons profissionais, conscientes de sua capacidade de participação social.

PRODUÇÃO INTELECTUAL DOS SERVIDORES DO CÂMPUS INHUMAS

O Câmpus Inhumas foi inaugurado em abril de 2007 como uma unidade descentralizada do Cefet/GO. As principais áreas de atuação desse câmpus são: Informática, Química e Alimentos, em que há oferta de cursos de nível médio integrado ao técnico e cursos superiores.

O quadro de servidores do Câmpus Inhumas, no final de 2012, estava composto por sessenta docentes e 46 técnicos administrativos para atender aos cursos regulares (Quadro 2).

QUADRO 2
CURSOS OFERTADOS NO CÂMPUS INHUMAS EM 2012

Nível de ensino	Tipo		Cursos
Médio	Técnico Integrado		Alimentos, Química, Informática
	Técnico Integrado Integral		Química, Informática
	Técnico Proeja		Manutenção e Suporte em Informática
Superior	Graduação	Bacharelado	Informática
		Licenciatura	Química

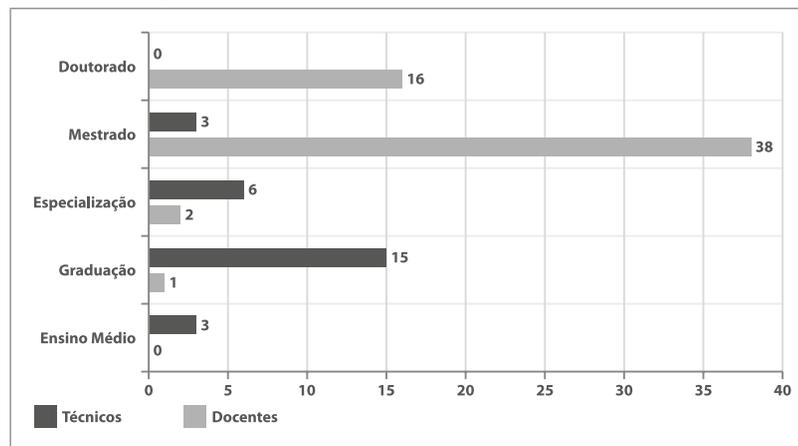
Além dos cursos regulares, o Câmpus Inhumas ofertava em 2012, na modalidade de Educação a Distância (EAD), o Curso Técnico Subsequente

em Açúcar e Álcool do Programa E-Tec Brasil. A Instituição também aderiu aos programas sociais Pronatec e Mulheres Mil.

No segundo semestre de 2012, foi examinado o Currículo Lattes dos servidores técnico-administrativos e dos docentes lotados no Câmpus Inhumas, verificando a produção intelectual deles no período compreendido entre 2008 e 2012. Observou-se que a formação dos servidores varia do nível médio ao superior. Na sua maioria, os servidores são graduados, em se tratando dos técnicos administrativos, e pós-graduados, quando docentes, como demonstra o Gráfico 3.

GRÁFICO 3

NÍVEL DE FORMAÇÃO DOS SERVIDORES DO CÂMPUS ÍNHUMAS EM 2012



A formação dos servidores técnico-administrativos,¹⁸ à ocasião, abrangia várias áreas do conhecimento: Química Industrial, Psicologia, Matemática, Educação Física, Jornalismo, Pedagogia, Medicina, Odontologia, Biblioteconomia, História, Agronomia, Serviço Social, Letras, Administração, Redes de Computadores, Ciências Contábeis, Informática e Engenharia

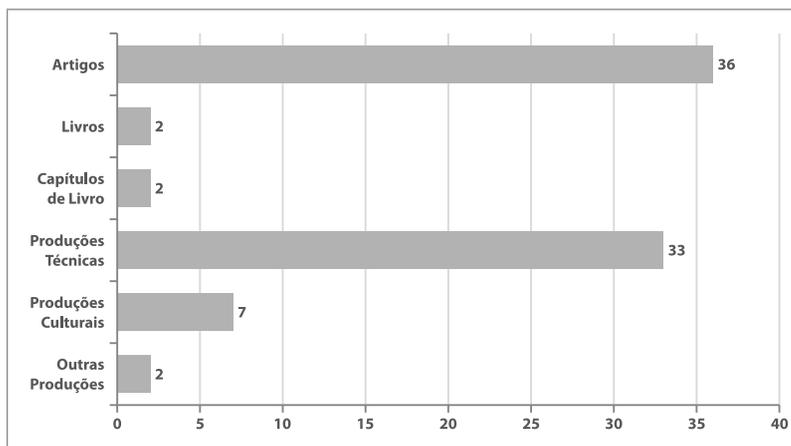
¹⁸ A formação dos servidores foi identificada pela documentação emitida pela Coordenação de Recursos Humanos do IFG/Câmpus Inhumas e certificada pelo Currículo Lattes na Plataforma do CNPq.

de Alimentos. A diversidade de formação dos servidores técnico-administrativos revela a complexa organização estrutural e pedagógica do câmpus.

Dos 27 servidores técnico-administrativos do Câmpus Inhumas que em 2012 possuíam Currículo Lattes, 12 estavam com o currículo atualizado, o que pode indicar o envolvimento deles com a pesquisa científica. No entanto, 15 servidores técnicos não possuíam Currículo Lattes, o que leva a deduzir que tais servidores não estavam habituados à pesquisa.

O Gráfico 4 sintetiza o que os pesquisadores técnico-administrativos produziram entre os anos de 2008 e 2012: 36 artigos, 2 livros, 2 capítulos de livros, 33 produções técnicas e 7 produções culturais. Acrescentam-se a essas produções 2 programs de computador sem registro.

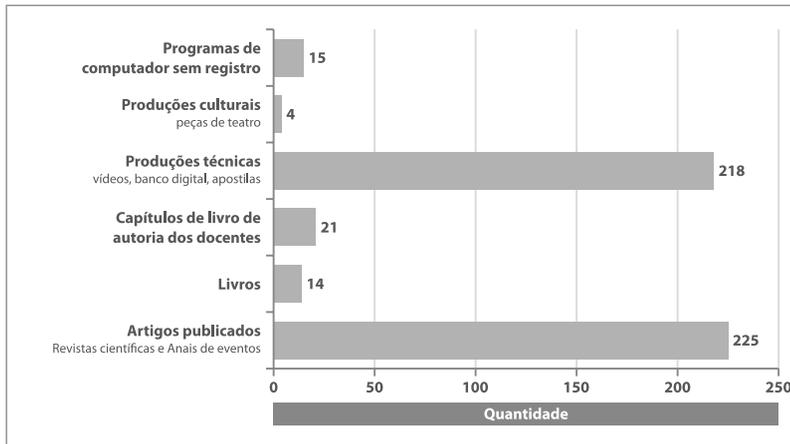
GRÁFICO 4
PRODUÇÃO INTELECTUAL DOS TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS DO CÂMPUS INHUMAS DE 2008 A 2012



Um percentual de 82% dos docentes do Câmpus Inhumas possuía Currículo Lattes atualizado em 2012. A partir dessa informação, infere-se que a maioria desses docentes são pesquisadores, pois possuir Lattes atualizado é uma variável importante de análise quando se trata de verificar a atuação do docente na pesquisa. Os 16 docentes doutores e os 38 com título de mestre que atuam no Câmpus Inhumas foram responsáveis por uma

considerável produção técnica e bibliográfica no período pesquisado, conforme ilustra o Gráfico 5.

GRÁFICO 5
PRODUÇÃO INTELECTUAL DOS DOCENTES DO CÂMPUS INHUMAS DE 2008 A 2012



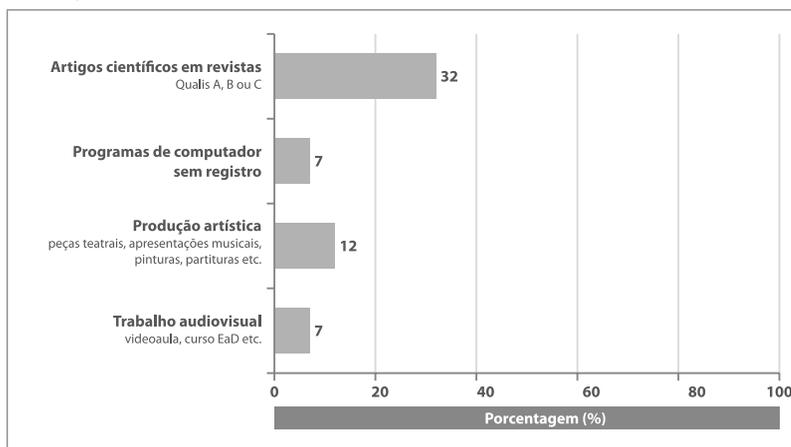
Diante da produção intelectual significativa dos pesquisadores desse câmpus, abrem-se novas perspectivas para o estabelecimento de políticas de incentivo e valorização da pesquisa no IFG no sentido de diversificar essa produção. Há possibilidade de aumento no número de pesquisadores se a Instituição desenvolver estratégias que estimulem os servidores que revelam habilidades para pesquisa, mas que ainda não estão envolvidos com ela por motivos variados.

Ao unir a produção intelectual dos técnicos administrativos com a dos docentes (Gráfico 6), verifica-se a tendência dos pesquisadores para produção bibliográfica e criação de programas de computador sem registro. Esse cenário instiga o IFG a incentivar e promover políticas institucionais que oportunizem e deem condições efetivas aos servidores para propor projetos de pesquisa com resultados que possam ir além da produção bibliográfica e que possam intervir na realidade social. Além dos dados apresentados a seguir, constatou-se que um percentual de 27% dos docentes e técnicos

administrativos não teve trabalho publicado nos últimos cinco anos. Vale mencionar, no entanto, que 12% dos servidores do Câmpus Inhumas receberam prêmio ou menção honrosa por sua produção.

GRÁFICO 6

PRODUÇÃO INTELECTUAL DOS SERVIDORES DO CÂMPUS INHUMAS DE 2008 A 2012



Em se tratando de possibilidades, no olhar dos servidores do Câmpus Inhumas, assim como no dos servidores do Câmpus Jataí, há uma vasta lista de áreas estratégicas que demandam investimento em longo prazo por parte da Instituição. Essas áreas estão ligadas ao Agronegócio, à Produção Sustentável, à Química, à Tecnologia de Alimentos, ao Desenvolvimento de Softwares, à Biologia, a Edificações e à Formação de Professores.

Na perspectiva dos participantes da pesquisa, o grande desafio institucional é estreitar as relações com a iniciativa privada, viabilizando formas legais e menos burocráticas de estabelecer parcerias para ampliar o campo de atuação e pesquisa do Câmpus Inhumas. (Re)pensar as políticas institucionais de apoio à produtividade em pesquisa, com ações que implementem a organização e o registro da propriedade intelectual produzida no IFG, é um dos desafios. Outro desafio seria a Instituição dar condições para que aconteça, de fato, melhor articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, com vistas ao aumento da produção intelectual e à melhoria de sua qualidade.

PRODUÇÃO INTELECTUAL DOS SERVIDORES DO CÂMPUS FORMOSA

O Câmpus Formosa compõe o cenário mais amplo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica com o início de suas atividades em 21 de julho de 2010. Embora assuma um caráter ainda incipiente, que em certa medida evoca feições de improviso, o trabalho de ensino, pesquisa e extensão do câmpus já demonstra uma forte intenção pela produção e pelo fomento de trabalhos científicos, técnicos e artístico-culturais.

Impõem-se nesse cenário alguns desafios, entre os quais o desconhecimento da Instituição por uma parcela significativa da população do município de Formosa, especialmente pelos moradores das redondezas do câmpus, que inicialmente consideraram o Câmpus Formosa do IFG como uma “faculdade particular”, e também pelo caráter extemporâneo das atividades acadêmicas. Mesmo nessas condições, houve uma razoável procura por parte dos estudantes do município e das proximidades, que tomaram conhecimento da Instituição pela divulgação verbal da Direção do câmpus nos espaços escolares já consolidados da cidade.

É pertinente ressaltar que as primeiras atividades desenvolvidas nesse câmpus foram fortemente marcadas por uma série de dificuldades inerentes ao seu momento de implantação, considerando que os “tempos e espaços” acadêmicos ainda passavam por adequações de recursos humanos e das demandas estruturais, pedagógicas e administrativas. Na fase de implantação, os trabalhos se iniciaram com os seguintes cursos regulares:¹⁹

¹⁹ A oferta de cursos regulares vem sofrendo algumas alterações ao longo dos anos de implantação. Houve um novo desenho dessas ofertas considerando o processo de reformulação desencadeado pelas discussões do Plano de Desenvolvimento Institucional. Em 2011, houve a inclusão do Curso Técnico Integrado em Biotecnologia e, ao final de 2012, aconteceu a extinção do Curso Técnico Integrado ao ensino médio em Edificações e do Curso Técnico Subsequente em Edificações. Houve a implantação do técnico integrado em tempo integral para os cursos de Informática para Internet e Biotecnologia. Em 2013, foram implantados os seguintes cursos: Técnico Integrado Projea em Edificações (2013/1); Engenharia Civil (2013/1) e Licenciatura em Ciências Sociais (2013/2).

QUADRO 3
CURSOS OFERTADOS NO CÂMPUS FORMOSA A PARTIR DE 2010

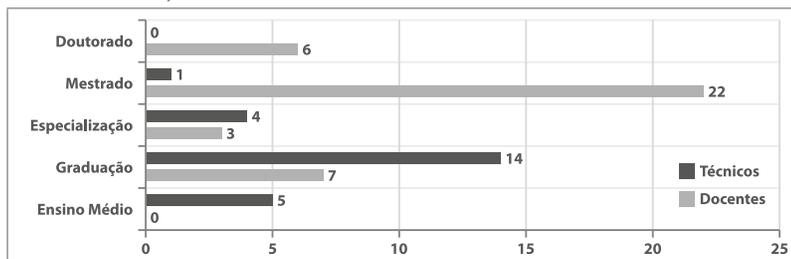
Nível de ensino	Tipo	Cursos
Médio	Técnico Integrado	Edificações, Informática para Internet, Controle Ambiental
	Técnico Subsequente	Edificações
	Técnico Proeja	Manutenção e Suporte em Informática
Superior	Graduação	Licenciatura em Ciências Biológicas

Considerando todas essas especificidades, cabe salientar que os desafios iniciais não impediram o desenvolvimento de atividades nesse câmpus, que assumiu desde cedo uma perspectiva bastante propositiva e esboçou uma produção considerável, mediante a apresentação de trabalhos em eventos de caráter científico e a realização de minicursos; a orientação — ainda que, do ponto de vista quantitativo, bastante reduzida a princípio — de trabalhos de iniciação científica e a oferta própria de eventos e cursos visando a comunidade tanto interna quanto externa.²⁰

O quadro de pessoal, ao final do ano de 2011, caracteriza-se por um quantitativo de 62 servidores: 38 docentes e 24 técnicos administrativos. A distribuição exposta no Gráfico 7 relaciona essas categorias de servidores e suas titulações.

20 Algumas atividades desenvolvidas no momento inicial do câmpus: a) Exposição no Museu Couros, realizada na passagem de 2010 para 2011; b) a 1ª Semana de Educação, Ciência e Tecnologia (Secitec)/Conhecendo o IFG, ocorrida em outubro de 2010; c) a 1ª Semana do Meio Ambiente, em junho de 2011; d) a 2ª Semana de Educação, Ciência e Tecnologia (Secitec), ocorrida em dezembro de 2012; e) Projetos de Formação Inicial e Continuada (FIC): 1) Ensinando a Trabalhar com Expressões Matemáticas — voltado à qualificação fundamental básica em Matemática; 2) Formação de Leitores — com o objetivo de desenvolver a habilidade de leitura e compreensão de textos por meio de técnicas de estudo, visando ampliar a capacidade de expressão do pensamento nas diversas áreas do conhecimento.

GRÁFICO 7
NÍVEL DE FORMAÇÃO DOS SERVIDORES DO CÂMPUS FORMOSA EM 2011

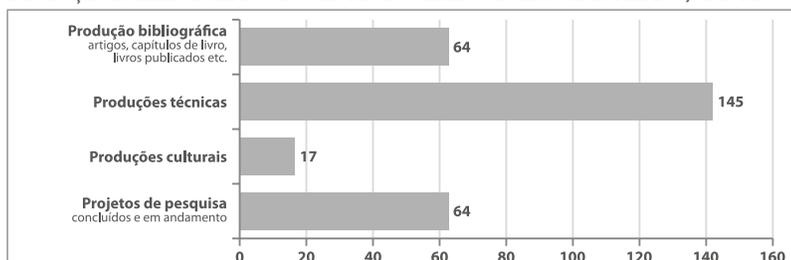


O demonstrativo das qualificações remete à predominância da formação em nível de pós-graduação *stricto sensu* por parte dos docentes — constatação semelhante à obtida em relação aos demais câmpus analisados —, apresentando 74% dos sujeitos dessa categoria com mestrado ou doutorado concluído. Há ainda a evidência da formação em andamento em programas de pós-graduação por parte dos docentes: 10,5% (quatro sujeitos) encontram-se matriculados em cursos de mestrado e 21% (oito sujeitos) em doutorado.

O quadro de técnicos administrativos também apresenta uma qualificação superior ao exigido como requisito mínimo nos editais, uma vez que a maior parte dos servidores dessa categoria possui graduação (58%) ou especialização/mestrado (21%).

No que tange à avaliação mais específica da produção acadêmica e artístico-cultural dos docentes, tendo como parâmetro inicial as informações publicizadas no Currículo Lattes, apresenta-se os seguintes números referentes ao período de 2007 a 2011:

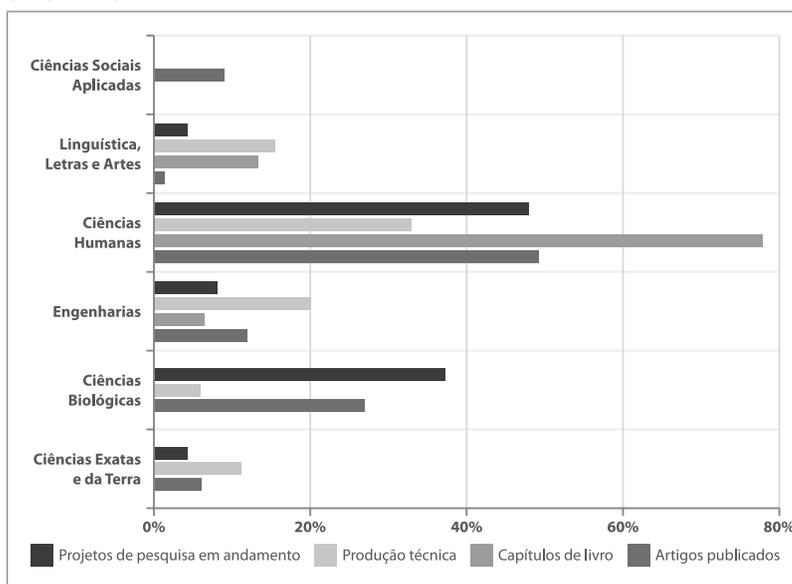
GRÁFICO 8
PRODUÇÃO INTELECTUAL DOS DOCENTES DO CÂMPUS FORMOSA ENTRE 2007 E 2011



Verificou-se na análise a preeminência da produção dos docentes. Cabe salientar que uma parte considerável dessa produção foi pregressa à entrada dos professores no IFG, no entanto tem servido de incentivo no processo de institucionalização da pesquisa no câmpus e também de requisito para torná-la uma prática cotidiana dos docentes e discentes. Este último elemento se expressa na crescente demanda de cadastros de projetos de pesquisa e orientações de Iniciação Científica no Câmpus Formosa.

Distribuindo a produção conforme as áreas do conhecimento do CNPq, foram registrados os seguintes resultados:

GRÁFICO 9
 PRODUÇÃO DOCENTE DO CÂMPUS FORMOSA DIVIDIDA POR ÁREA DO CONHECIMENTO (2007-2011)



As grandes áreas de Ciências Humanas e Ciências Biológicas se destacam no desenvolvimento da pesquisa, investindo grandes esforços na consolidação dos trabalhos, que nem sempre possuem todas as condições de pessoal e de estrutura física para continuar. A possibilidade de formar pesquisadores durante o ensino médio é vista como aspecto

diferencial que pode levar a significativas contribuições no campo da Ciência e da Tecnologia e de fato tem motivado o aumento de propostas nesse âmbito.

Em relação aos dados qualitativos dessa investigação, foi possível identificar forte interesse pela pesquisa, sendo que dos 38 docentes que responderam ao questionário: (a) 19% desenvolviam essa atividade, principalmente, por meio da seleção de projetos no Programa Institucional de Iniciação Científica e Tecnológica e também da constituição de Núcleos de Pesquisas; (b) 50% ainda não desenvolviam esse tipo de atividade, mas afirmaram a necessidade de desenvolvê-la; e (c) 31% disseram não se interessar pela pesquisa.

A esfera da extensão, pensada a partir da possibilidade de aproximação com outras instituições públicas e/ou privadas, possui um caráter ainda difuso para os entrevistados. Apesar de as parcerias com a iniciativa privada serem consideradas positivas, uma vez que 89% dos sujeitos da pesquisa afirmaram serem gerados benefícios nessa relação, há algumas ressalvas quanto aos riscos de essas parcerias ocasionarem fragilização da autonomia da Instituição, privatização do espaço público e desvios em relação à função social do IFG. Esse receio também foi demonstrado pelos participantes da pesquisa nos outros câmpus. No que se refere às parcerias com outras instituições públicas, os sujeitos consideraram uma relação benéfica e necessária.

Os dados apurados traduzem um momento de transição na consolidação dos trabalhos realizados no Câmpus Formosa do IFG, tendo em vista o pouco tempo de exercício das atividades de ensino, pesquisa e extensão desse câmpus. Todavia, mesmo a presença de certa fluidez em relação à delimitação das atividades propostas, devida à condição transitória em que se encontra o câmpus, bem como à enorme rotatividade de profissionais e à falta de consolidação do quadro de pessoal, já é possível visualizar algumas possibilidades que parecem apontar para um efetivo aumento das produções.

DESAFIOS PARA INOVAR

Os resultados revelaram que os docentes da Instituição possuem alta qualificação, o que se deve aos últimos concursos. Porém, percebeu-se que, na configuração de instituto, há muito que se fazer no campo da propriedade intelectual, sendo necessária maior integração entre ensino, pesquisa e extensão a fim de que se promova a inovação no IFG.

Observou-se, por meio do questionário, que, entre os 86 sujeitos que desenvolvem pesquisa nos câmpus estudados, apenas um utiliza patentes como fonte para verificar o estado da arte do assunto pesquisado.²¹ Esse dado mostra que o acesso ao sistema patentário não é uma prática usual de nossos pesquisadores.²² Vale ressaltar, no entanto, que 91,86% dos sujeitos afirmaram utilizar os artigos científicos como fonte de informação.

No Brasil, o conhecimento tecnológico advém, principalmente, das instituições científicas e tecnológicas que agregam a quase totalidade de recursos humanos especializados (doutores, mestres e especialistas). Todavia, o setor produtivo é o responsável por fazer o uso efetivo de tal conhecimento, de forma que as ICTs não podem inovar sozinhas. Assim sendo, os desafios para inovar estão intimamente ligados ao trabalho conjunto do governo, das ICTs e do setor produtivo em relação à produção, ao uso e à exploração do conhecimento tecnológico.

No que tange à atuação do IFG, a pesquisa realizada em 2011 e 2012 apontou questões internas e externas que devem ser consideradas para o pleno desenvolvimento da política de propriedade intelectual e inovação na Instituição. A seguir, são apresentadas as demandas internas:

21 A pergunta do questionário era a seguinte: “Se você desenvolve pesquisa no IFG, quais fontes você consulta e/ou indica aos seus orientandos para verificar o estado da arte, ou seja, o que tem sido desenvolvido mundialmente sobre o assunto pesquisado?”. As opções para resposta foram: “artigos científicos, patentes, livros, revistas, jornais, CDs, sites especializados, outros”.

22 O desconhecimento de informações contidas nas patentes implica perda de conteúdos relevantes; afinal, estudos têm mostrado que 70% a 90% das informações tecnológicas reveladas nas patentes não estão disponíveis em nenhum outro tipo de publicação (THE THOMSON CORPORATION, 2007, p.5).

- implementar políticas que incentivem a produção e a apropriação de conhecimento e desvelem os problemas sociais;
- definir e investir em áreas estratégicas, valorizando a vocação de cada câmpus;
- estreitar relações com a iniciativa privada, tomando os devidos cuidados pelos motivos salientados na análise dos dados;
- promover maior articulação entre ensino, pesquisa e extensão, com vistas ao desenvolvimento científico e tecnológico;
- criar mecanismos de registro e socialização da produção intelectual dos servidores e discentes para formar memória do conhecimento gerado na Instituição e também para transferi-lo ao setor produtivo, quando possível;
- investir em infraestrutura e recursos materiais para pesquisa e desenvolvimento que resultem em novos produtos, processos e serviços.

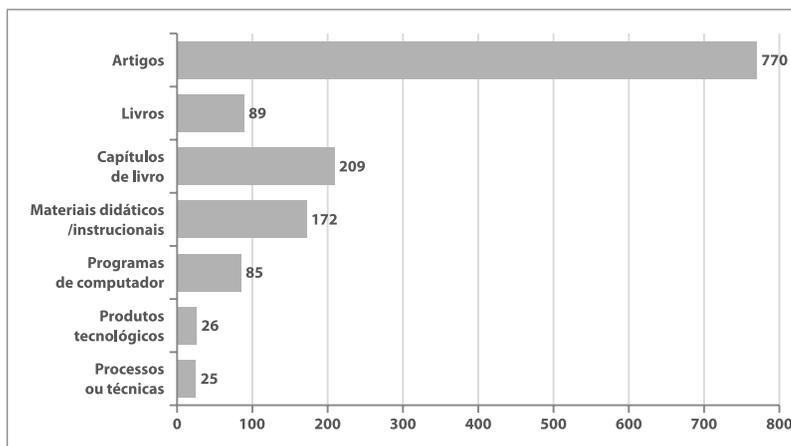
Além desses desafios, que remetem basicamente a fatores organizacionais, o Cite/IFG, com base na pesquisa e em dados complementares referentes a servidores de todo o IFG,²³ verificou outra questão: a predominância de itens de produção bibliográfica em detrimento dos registros de produção tecnológica. O Gráfico 10 demonstra que, entre os principais tipos de produção intelectual no Instituto, mais de 75% refere-se à produção bibliográfica, classificada como direitos autorais, cuja proteção independe de registro em órgão competente.²⁴ Todavia, o sistema de propriedade intelectual abrange outras formas de proteção ainda pouco conhecidas na Instituição, como a propriedade industrial (patentes, marcas, desenho industrial, indicações geográficas e segredo industrial) e a proteção *sui generis* (cultivares, topografia de circuitos integrados e conhecimentos tradicionais).

²³ Dados importados, diariamente, do Currículo Lattes pelo Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP).

²⁴ Ver artigo 18 da Lei de Direitos Autorais – Lei n.9.610/1998.

GRÁFICO 10

PRODUÇÃO INTELECTUAL DOS SERVIDORES DO IFG DE 2008 A 2012



A produção intelectual pode ser protegida em mais de uma modalidade prevista em lei. Muitas vezes a produção tecnológica pode estar inserida numa produção bibliográfica. Esse fato indica que as ICTs devem trabalhar para que os resultados não se restrinjam à produção de artigos, livros e outros, mas incluam produtos, processos e serviços protegidos nas diferentes modalidades, observadas sempre a conveniência e a oportunidade institucionais.

A produção autoral, em que pese ser aquela que agrega estatisticamente dados quantitativos para as ICTs em curto prazo, pode afetar os resultados qualitativos de outras produções, que necessitam de tempo razoável para sua pesquisa, desenvolvimento e apropriação, mas que, por certo, resultam em bens intangíveis de alto valor patrimonial, além de cumprir uma função social.

Os desafios para inovar relacionados a demandas externas decorrem da cultura estabelecida de avaliação das ICTs por sua produção bibliográfica, da lei de inovação pouco efetiva e do tratamento meramente jurídico da propriedade intelectual.

Nas ICTs, o conhecimento sobre os direitos de propriedade intelectual e inovação, ainda muito incipiente, é visto sob um olhar apenas burocrático.

A compreensão de que esses direitos são “mais um instrumento político do que ferramentas de pura técnica jurídica” (VARELLA, 2005, p.4) quebra um paradigma, já que devem existir, mais do que normas internacionais e nacionais que regulam o tema, políticas públicas institucionais que definam estratégias para alcançar indicadores de desenvolvimento econômico e social favoráveis.

De fato, o sistema de propriedade intelectual possui forte viés econômico, revelado pelas discussões internacionais acerca do tema, inclusive pelo uso de instrumento que vincula explicitamente os direitos de propriedade intelectual a sanções comerciais (MALHOTRA, 2003, p.204–205), conhecido como Acordo sobre Aspectos dos Direitos de Propriedade Intelectual Relacionados ao Comércio ou Acordo TRIPS.²⁵

Como desdobramento desse Acordo, foi criada a Lei de Propriedade Industrial no Brasil, em 1996, que estendeu a proteção patentária de produtos a setores tecnológicos que não eram protegidos no país antes da aplicação da norma internacional, tais como produtos farmacêuticos e produtos químicos para a agricultura (BRASIL, 1994, art. 70, parágrafo 8º). Ainda assim, o sistema de propriedade intelectual no Brasil é pouco utilizado pelos próprios brasileiros, servindo principalmente para subsidiar os processos de proteção das criações de estrangeiros.

A fim de transformar esse cenário, foi criada a Lei de Inovação, porém até mesmo essa lei se mostrou pouco efetiva, pois deixou de tratar de diversas questões pertinentes à pesquisa, ao setor produtivo e aos demais atores envolvidos no processo de inovação, apresentando-se apenas como uma “legislação para a apropriação do conhecimento [...] e flexibilização do Regime Jurídico Único para o pesquisador enquadrado como servidor público” (CABRAL et al., 2006, p.2).

Soma-se a isso o desafio enfrentado pelo Estado de uniformizar o tratamento político e jurídico dado ao tema nas diversas instâncias de atuação da administração pública, como ICTs e as agências de fomento, inclusive em relação aos procedimentos internos, pois, embora existam leis e normas,

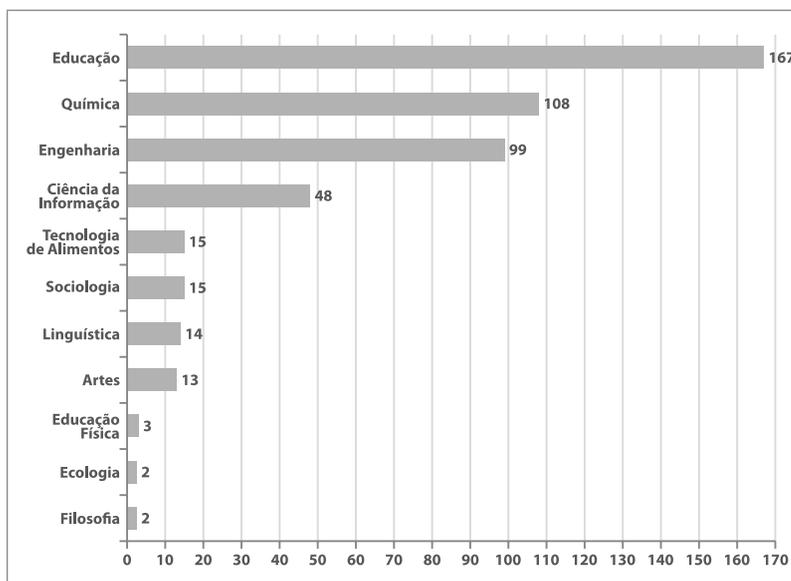
25 Do inglês, *Agreement on Trade-Related Aspects of Intellectual Property Rights*.

as ações das ICTs não são realizadas de forma coordenada para promoção da propriedade intelectual e inovação no Brasil (VARELLA, 2005, p.6).

Ao levantar alguns desafios, somos inspirados a superar nossa condição atual no cenário apresentado. A atuação do Cite inicia-se, portanto, com a identificação das áreas e dos pesquisadores com maior produção no IFG. Esta prospecção se estende a todos os câmpus por meio do levantamento anual da produção relevante²⁶ dos núcleos do IFG cadastrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do CNPq, conforme pode ser visto no Gráfico 11.²⁷

GRÁFICO 11

PRODUÇÃO INTELECTUAL RELEVANTE NO IFG POR ÁREA EM 2014



26 Produção relevante é a soma das produções referentes ao período em questão, cadastradas na Plataforma Lattes pelos pesquisadores nestas categorias: a) Trabalhos Publicados em Anais de Evento; b) Artigos Completos Publicados em Periódicos; c) Orientações concluídas; d) Patentes e Registros; e) Livros ou Capítulos.

27 O gráfico e mais detalhes sobre os núcleos de pesquisa podem ser consultados no site do Centro de Inovação Tecnológica do IFG, disponível em: <http://www.cite.ifg.edu.br/index.php/producao-ifg-2014>.

As ações do Cite buscam ainda a transferência de tecnologia e o fomento ao empreendedorismo, não se restringindo à proteção intelectual, que isolada produz falsos indicadores de inovação, como é o caso de patentes que nunca se transformam em produtos.

Para o próximo biênio 2016–2017, o Cite pretende formatar aceleradora de ideias e criar o Cite Consultoria; estreitar relações com empresas e estimular a participação dos pesquisadores em projetos cooperados; padronizar fluxos de registro da propriedade intelectual; realizar eventos; ofertar cursos e treinamentos; desenvolver modelo de referência para estruturação e gestão do Cite; mapear projetos e pesquisadores no IFG por meio de software; identificar e valorar produtos desenvolvidos no IFG.²⁸ Porém, parafraseando Cora Coralina, nenhuma ação do Cite tem sentido, se não tocarmos o coração das pessoas.

Qualquer inovação nasce de uma ideia, do entusiasmo e do trabalho dos pesquisadores que lhe dão vida, do empenho das empresas em disponibilizá-la para a sociedade, do interesse de quem pode precisar muito de um produto de baixo custo ou de alguma tecnologia que lhe permita viver quando suas próprias forças não forem suficientes, do genuíno desejo e compromisso de gestores em transformar as organizações em terrenos férteis para as ideias e para a cooperação. E assim voltamos ao ponto de partida, pois “uma longa caminhada começa com o primeiro passo” (Lao-Tsé).

REFERÊNCIAS

ARBIX, Glauco; DE NEGRI, João Alberto. A inovação no centro da agenda do desenvolvimento. In: GIAMIAGI, Fabio; BARROS, Octavio de. *Brasil pós-crise*. Rio de Janeiro: Campus-Elsevier, 2009. p.325–344.

BARBOSA, Denis Borges (Org.). *Direito de inovação*: comentários à Lei Federal de Inovação, Incentivos Fiscais à Inovação, Legislação estadual e local,

²⁸ Estes são os objetivos apresentados no projeto “Extensão da atuação do Cite com base nas consultorias e gestão da Propriedade Intelectual”, proposto pelo coordenador do Cite, Wesley Calixto Pacheco, e aprovado na Chamada Pública n.7/2015 da Fapeg, de apoio à estruturação e manutenção de núcleos de inovação tecnológica.

Poder de Compra do estado (modificações à Lei de Licitações). 2.ed. Rio de Janeiro: Lumen Iuris, 2011.

BRASIL. *Acordo sobre aspectos dos direitos de propriedade intelectual relacionados ao comércio (Acordo TRIPS ou Acordo ADPIC)*. Brasília, 1994. Disponível em: <http://www2.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2008/02/ac_trips.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2013.

_____. Lei n.9.279, de 14 de maio de 1996. Regula direitos e obrigações relativos à propriedade industrial. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 maio 1996. Seção 1, p.8353.

_____. 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.10.973, de 2 de dezembro de 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Seção 1, p.2.

_____. Lei n.11.196, de 21 de novembro de 2005. Lei do Bem. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 nov. 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.

_____. Medida Provisória n.541, de 2 de agosto de 2011. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento à Exportação, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 3 ago. 2011. Seção 1, n.148, p.3.

_____. Lei n.12.545, de 14 de dezembro de 2011. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento à Exportação, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 dez. 2011. Seção 1, p.1.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. *Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação 2012–2015*. Brasília: MCTI, 2012. p.12–14. Disponível em: <<http://livroaberto.ibict.br/docs/218981.pdf>><http://livroaberto.ibict.br/docs/218981.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2013.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. *Planejamento e investimentos: o PPA*. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://www.planejamento.gov.br/ministerio.asp?index=10&ler=s1086>>. Acesso em: 12 nov. 2013.

CABRAL, Ubirajara et al. INOVA 3 – uma experiência em gestão tecnológica para institutos públicos de pesquisa. In: SIMPÓSIO DE GESTÃO DA INOVAÇÃO TECNOLÓGICA, 24., Gramado, RS. *Anais...* Gramado, RS, 2006. p.1–15.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. Campinas: Editores Associados, 2000.

KIM, Linsu. *Da imitação à inovação: a dinâmica do aprendizado tecnológico da Coreia*. Campinas: Ed. Unicamp, 2005.

MALHOTRA, Kamal (Coord.). *Making global trade work for people*. New York: Earthscan Publications, 2003. Disponível em: <http://www.networkideas.org/doc/mar2003/UNDP_Trade.pdf>http://www.networkideas.org/doc/mar2003/UNDP_Trade.pdf>. Acesso em: 14 out. 2013.

THE THOMSON CORPORATION. *Global Patent Sources: an overview of International Patents*. London: Thomson Scientific, 2007. Disponível em: <http://ip-science.thomsonreuters.com/m/pdfs/mgr/global_patent_sources.pdf>http://ip-science.thomsonreuters.com/m/pdfs/mgr/global_patent_sources.pdf>. Acesso em: 2 out. 2013.

VARELLA, Marcelo Dias (Org.). *Propriedade intelectual e desenvolvimento*. São Paulo: Lex Editora, 2005.

OS AUTORES

ANA SARA SPINDOLA

Técnica em Edificações pelo IFG/Câmpus Formosa.

E-mail: anasarasvindola@gmail.com.

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.

JOSUÉ VIDAL PEREIRA

Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (2011), especialista em Informática na Educação pela Universidade Federal de Lavras (2004) e licenciado em História pela Fundação Universidade do Tocantins (2001). É professor do IFG/Câmpus Goiânia. Integra o projeto de pesquisa “Desafios da educação de jovens adultos integrada à educação profissional: identidades dos sujeitos, currículo integrado, mundo do trabalho e ambientes/mídias virtuais”, do programa Observatório da Educação. E-mail: josue.pereira@ifg.edu.br.

JULLYANA BORGES DE FREITAS

Mestra em Ciência e Tecnologia de Alimentos (2009) e graduada em Nutrição (2006) pela Universidade Federal de Goiás. É professora do IFG/Câmpus Goiânia desde 2003. E-mail: jullyana.freitas@ifg.edu.br.

KAITHY DAS CHAGAS OLIVEIRA

Mestra em Educação (2007) e graduada em Pedagogia (2003) pela Universidade Federal de Goiás. É professora do IFG/Câmpus Formosa e integra o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Trabalho, Educação, Cultura e Ciência. E-mail: kaithy.oliveira@ifg.edu.br.

LUIZ AUGUSTO CALDAS PEREIRA

Mestre em Planejamento e Gestão de Cidades pela Universidade Cândido Mendes (2003) e licenciado em Matemática pela Faculdade de Filosofia de Campos (1986) e em Disciplinas Técnicas pelo Cefet/PR (1987). É professor do Instituto Federal Fluminense. Integra o Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil. Foi Diretor de Políticas da Setec/MEC.

MAD'ANA DESIRÉE RIBEIRO DE CASTRO

Doutora (2011) e mestra (2001) em Educação pela Universidade Federal de Goiás e graduada em História pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (1988). É professora do IFG/Câmpus Goiânia Oeste. Integra a pesquisa “Desafios da educação de jovens e adultos integrada à educação profissional: identidades dos sujeitos, currículo integrado, mundo do trabalho e ambiente/mídias virtuais”, subprojeto da Universidade Federal de Goiás, do IFG e do IFGoiano, vinculada ao programa Observatório da Educação da Capes. E-mail: mad.castro@ifg.edu.br.

MARA RÚBIA DE SOUZA RODRIGUES MORAIS

Doutora em Linguística pela Universidade Estadual Paulista (2010), mestra em Linguística pela Universidade Federal de Uberlândia (2006), especialista em Alfabetização e Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Goiás (1998) e graduada em Letras/Português também por essa universidade (1994). É professora do IFG/Câmpus Jataí. Integra o Laboratório de Estudos Foucaultianos da Universidade Federal de Uberlândia e o Núcleo Multicampi de Pesquisa e Estudos em Linguagem. E-mail: mara.morais@ifg.edu.br.

MARIA APARECIDA DE CASTRO

Doutora (2015) e mestra (2011) em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. É servidora técnico-administrativa do IFG/Câmpus Inhumas desde 2010, com o cargo de bibliotecária-documentalista. Integra o Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares. E-mail: de.castro@ifg.edu.br.

MARIA APARECIDA RODRIGUES DE SOUZA

Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2013) e graduada em Biblioteconomia pela Universidade Federal de Goiás (1995). É servidora técnico-administrativa do IFG/Câmpus Inhumas desde 2008, com o cargo de bibliotecária-documentalista. Integra o Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares. E-mail: maria.souza@ifg.edu.br

MARIA ELIANE ROSA DE SOUZA

Doutora em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2008), mestra (1998) e graduada (1995) em Filosofia pela Universidade Federal de Goiás. É professora do IFG/Câmpus Goiânia desde 2010. Integra o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Filosofia. E-mail: eliane.souza@ifg.edu.br

MARLUCE SILVA SOUSA

Mestra (2007) e licenciada (2004) em Geografia pela Universidade Federal de Goiás. É professora do IFG/Câmpus Jataí desde 2010. Integra o Núcleo de Estudos e Pesquisa em Meio Ambiente. E-mail: marluce.souza@ifg.edu.br.

MICHELINE MADUREIRA LAGE

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2010), mestra em Literatura pela Universidade de Brasília (1999) e graduada em Letras/Português pela Universidade Federal de Minas Gerais (1996). É professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira do IFG/Câmpus Goiânia. Integra o Núcleo Multicampi de Pesquisas e Estudos em Linguagem. E-mail: micheline.lage@ifg.edu.br.

QUÉREN DOS PASSOS FREIRE ARBEX

Especialista em Direito e Processo do Trabalho (2012) e graduada em Direito (2010) pela Universidade Federal de Goiás. É servidora técnico-administrativa do IFG desde 2010, com o cargo de assistente em administração. Integra o Grupo de Estudos do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisa em Direitos Humanos da Universidade Federal de Goiás. E-mail: queren.freire@ifg.edu.br.

RITA RODRIGUES DE SOUZA

Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista (2015), mestrado em Letras e Linguística (2004) e graduada em Letras/Espanhol (2001) pela Universidade Federal de Goiás. É professora do IFG/Câmpus Jataí desde 2010. Integra o Núcleo Multicampi de Pesquisas e Estudos em Linguagem. E-mail: rita.souza@ifg.edu.br.

SEBASTIÃO CLÁUDIO BARBOSA

Mestre em Educação (2003) e graduado em História (1987) pela Universidade Federal de Goiás. É professor do IFG/Câmpus Goiânia. Integra o projeto de pesquisa “Desafios da educação de jovens adultos integrada à educação profissional: identidades dos sujeitos, currículo integrado, mundo do trabalho e ambientes/mídias virtuais”, do programa Observatório da Educação. E-mail: sebastiao.barbosa@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.

VIVIANE MARGARIDA GOMES

Mestra em Sistemas Inteligentes (2009) e graduada em Engenharia de Computação (2006) pela Universidade Federal de Goiás. É servidora técnico-administrativa do IFG desde 2008, com o cargo de analista de Tecnologia da Informação. Integra o Centro de Inovação Tecnológica do IFG desde 2010. E-mail: viviane.gomes@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.

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

Luciene Lima de Assis Pires

Luiz Marcos Dezaneti

Marcela Ferreira

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

James Deam Amaral Freitas

Kepler Benchimol Ferreira

Olliver Robson Mariano Rosa

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 terceiro volume da coleção, *A Rede Federal e o IFG em perspectiva: desafios institucionais e cenários futuros*, agrega um conjunto de reflexões acerca da configuração da Rede Federal e do IFG, envolvendo história, ciência, cultura e imaginação em uma dimensão entre utopia e realismo com a mediação do diálogo político e da lide acadêmica.

Este volume traz à cena elementos de síntese a respeito do presente e do futuro da Rede Federal e, sob a perspectiva de diferentes autores, expõe análises dos desafios que se colocam no percurso dos Institutos Federais, em geral, e do IFG, em particular. Este livro pode ser considerado como parte da construção de uma “imagem futuro” dessas instituições, materializada no próprio contexto das concepções e dos projetos em disputa que as permeiam.



INSTITUTO FEDERAL
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
Goiás



editora ifg

ISBN 978-85-67022-10-9



9 788567 022109