



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE CIÊNCIAS SOCIAIS EM
DESENVOLVIMENTO, AGRICULTURA E SOCIEDADE**

TESE DE DOUTORADO

**A CRIAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA GOIANO E SUA CIRCUNSTÂNCIA SOCIAL E
POLÍTICA**

CLÁUDIA SOUSA ORIENTE DE FARIA

Sob a orientação do professor
Raimundo Nonato Santos

Tese de Doutorado apresentada à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, área de concentração em Estudos de Cultura e Mundo Rural, para a obtenção do título de **doutora**.

Rio de Janeiro
Abril de 2020

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

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

F224c Faria, Cláudia Sousa Oriente de, 1974 A criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano e sua circunstância social e política / Cláudia Sousa Oriente de Faria. - Rio de Janeiro, 2020.
299 f.: il.

Orientador: Raimundo Nonato Santos.
Tese(Doutorado). -- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, 2020.

1. Educação Profissional. 2. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. 3. Institutos Federais. 4. A história de criação do Instituto Federal Goiano. 5. IF Goiano. I. Santos, Raimundo Nonato, 1943-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade III. Título.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
Programa de Pós-Graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e
Sociedade (CPDA)

CLÁUDIA SOUSA ORIENTE DE FARIA

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Ciências Sociais.

Tese aprovada em 23/04/2020.

Conforme deliberação número 001/2020 da PROPPG, de 30/06/2020, tendo em vista a implementação de trabalho remoto e durante a vigência do período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, em virtude das medidas adotadas para reduzir a propagação da pandemia de Covid-19, nas versões finais das teses e dissertações as assinaturas originais dos membros da banca examinadora poderão ser substituídas por documento(s) com assinaturas eletrônicas. Estas devem ser feitas na própria folha de assinaturas, através do SIPAC, ou do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e neste caso a folha com a assinatura deve constar como anexo ao final da tese / dissertação.

Prof. Dr. RAIMUNDO NONATO SANTOS (CPDA/UFRRJ)
(Orientador)

Prof.^a Dr.^a IRACI BALBINA GONÇALVES SILVA (IF Goiano)

Prof. Dr. CLAUDECIR GONÇALES (IF Goiano)

Prof.^a Dr.^a DORA VIANNA VASCONCELLOS (IFICS/UFRJ)

Prof. Dr. RICARDO JOSÉ DE AZEVEDO MARINHO (Instituto Devecchi)

DEDICATÓRIA

A Deus, por ser o meu guia e o meu protetor, pelas oportunidades que tem me proporcionado e me permitiu chegar até aqui.

Aos meus pais, que desde muito cedo me mostraram a importância do estudo e se empenharam em proporcionar a melhor educação a seus filhos.

Ao meu marido, pelo apoio, incentivo e companheirismo de sempre.

Ao meu filho, pela oportunidade de experimentar a mais pura forma de amor e por ter me acompanhado com paciência, no decorrer deste estudo.

AGRADECIMENTOS

Este é um momento oportuno para reconhecer e manifestar o meu agradecimento a todas aquelas pessoas que participaram direta e/ou indiretamente deste trabalho, pois produzir uma tese é um trabalho árduo e é preciso contar com o apoio e a compreensão de muitos para a concretização desse objetivo.

Minha gratidão aos meus pais: Taylor, que infelizmente já não está entre nós, mas que se estivesse estaria certamente orgulhoso e muito feliz com essa vitória; e minha mãe Ordália, que me ensinaram que a humildade, o respeito, a responsabilidade e a confiança são valores que precisamos ter para alcançar a plenitude. E que a fé e o equilíbrio tornam tudo mais fácil.

Ao meu amor Antonioni pelo companheirismo em todos os momentos, pela compreensão de minha ausência, pelo brilho no olhar que sempre me cativou e as palavras de apoio que me deram mais forças para concluir esta etapa.

Aos amigos e amigas, pelo apoio irrestrito e amizade, com quem posso contar sempre em momentos cruciais da minha vida.

Ao meu orientador Raimundo Santos por ter contribuído com a minha formação e que, com sua serenidade e postura ética, confiou em mim e me apoiou na condução desta investigação. Ao senhor, o meu eterno respeito pelo ser humano e profissional admirável que é.

Aos membros da banca, Ricardo e Dora, que me dispensaram atenção nas várias etapas deste estudo me possibilitando dar o melhor direcionamento à pesquisa. E à Iraci e ao Claudécir, que participaram também como membros da banca final, os quais, em diversos momentos, me deram valiosas contribuições.

A todas as pessoas entrevistadas, pois sem sua colaboração não seria possível a concretização deste trabalho.

Ao apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, que permitiu que o presente trabalho fosse realizado.

Ao Instituto Federal Goiano pela oportunidade concedida em realizar a pesquisa sobre a instituição e que, por meio do seu Programa de Qualificação Institucional (PIQ IF Goiano), possibilitou o apoio financeiro para o desenvolvimento desta tese.

E, por último, à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro pelo incentivo às incursões acadêmicas e pelo amadurecimento intelectual que me proporcionou.

RESUMO

FARIA, Cláudia Sousa Oriente de. **A criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano e sua circunstância social e política**. 2020. 300p..Tese (Doutorado em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, RJ, 2020.

Esta pesquisa visou apresentar o período histórico de 1909 a 2010, no que tange as políticas de ensino voltadas à educação profissional no Brasil, com ênfase analítica nas gestões do governo Lula (2003 a 2010), quanto as suas filosofias e estratégias de desenvolvimento nessa modalidade de ensino e como elas impactaram o processo de organização dos institutos federais em Goiás, especificamente sobre a criação do IF Goiano. Os objetivos de caráter específico foram: 1) traçar o percurso histórico da educação profissional no Brasil de 1909 a 2010, verificando as causas e determinantes das transformações ocorridas nessa modalidade de ensino; 2) caracterizar o governo Lula (2003 a 2010), realizando análise da gestão, no que se refere as suas ideologias na promoção das políticas voltadas para a educação profissional no Brasil; 3) evidenciar como as políticas para a educação profissional do governo Lula impactaram o processo de organização dos institutos federais no Estado de Goiás; 4) identificar os sujeitos envolvidos no processo de criação/implantação do IF Goiano em Goiás e como se deu a participação dos mesmos nas decisões políticas, no estabelecimento das prioridades, na conformação geográfica da reitoria e os possíveis conflitos e tensões decorrentes do processo. Isso representou investigar a historicidade e a configuração da educação profissional em uma perspectiva de rupturas, de inovações, assim como em uma perspectiva de continuidade e de transformação de uma instituição escolar em outra, sejam elas em aspectos culturais, administrativos, geográficos, de gestão, de pessoal entre outros. A nova institucionalidade dada à Rede EPCT teve seu marco legal por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. É fato que as escolas integrantes da Rede EPCT tiveram uma trajetória dinâmica que transformaram muitas vidas ao longo de sua existência e ainda promovem transformações significativas. Para o desenvolvimento do estudo, foram utilizadas fontes de natureza qualitativa como: pesquisa bibliográfica, documental e entrevistas com os gestores que estavam à frente das escolas que se uniram para formar o IF Goiano, são eles: os diretores-gerais dos Cefets de Rio Verde, de Urutaí e da EAF de Ceres; também foi feita entrevista com a representante política da bancada goiana, ocupante naquela ocasião, do cargo de senadora da República e com o secretário da Setec/MEC. Resgatar essa memória passada foi praticar um exercício de reflexão, foi uma maneira de preservá-la, fortalecê-la e compreender as diferenças e restrições de cada época. Da mesma forma, foi preciso olhar para os sujeitos que construíram essa história, quais as motivações políticas, sociais e econômicas determinantes de cada período. Outro fator importante e que também nos motivou ao trazer a discussão nesta pesquisa, sobre as mudanças ocorridas nos institutos federais para o contexto goiano, foi pelo fato de que até o presente momento, não existiam estudos com a temática e recorte investigados, esperando-se assim, ter contribuído com o registro documental de uma história que ainda não havia sido escrita conforme o viés pretendido.

Palavras-chave: Educação Profissional. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Institutos Federais. IF Goiano.

ABSTRACT

This research aimed to present the historical period from 1909 to 2010, regarding the teaching policies aimed at professional education in Brazil, with an analytical emphasis on the Lula administration (2003-2010), regarding its philosophies and development strategies in this modality. and how they impacted the process of organization of federal institutes in Goiás, specifically about the creation of IF Goiano. The specific objectives were: 1) to trace the historical course of professional education in Brazil from 1909 to 2010, verifying the causes and determinants of the transformations that occurred in this modality of education. teaching; 2) to characterize the Lula government (2003 to 2010), performing management analysis, regarding its ideologies in the promotion of policies aimed at professional education in Brazil; 3) highlight how the policies for professional education of the Lula government impacted the process of organization of federal institutes in the state of Goiás; 4) identify the subjects involved in the process of creation / implementation of the Goiano IF in Goiás and how they participated in the political decisions, the establishment of priorities, the geographical conformation of the rectory and the possible conflicts and tensions arising from the process. This meant investigating the historicity and configuration of vocational education from a perspective of disruption, innovation, as well as from the perspective of continuity and transformation of one school institution into another, whether cultural, administrative, geographical, management, of personnel among others. The new institutionality given to the EPCT Network had its legal framework through Law No. 11,892 of December 29, 2008. It is a fact that the schools of the EPCT Network today have had a dynamic trajectory that has transformed many lives throughout their existence and still promotes significant transformations. For the development of the study, qualitative sources were used, such as: bibliographic research, documentary and interviews with the managers who were leading the schools that joined to form IF Goiano, they are: the directors-general of the Cefets of Rio Verde Urutaí and EAF Ceres; an interview was also made with the political representative of the goiana bench, occupying at that time, the position of senator of the republic and with the secretary of Setec / MEC. Rescuing this past memory was to practice a reflection exercise, it was a way of preserving it, strengthening it and understanding the differences and restrictions of each era. Similarly, it was necessary to look at the subjects who built this story, which are the political, social and economic motivations that determine each period. Another important factor that also motivated us in bringing the discussion in this research, about the changes that occurred in the federal institutes to the Goian context, was the fact that until the present moment, there were no studies with the theme and clipping investigated, hoping thus, having contributed to the documentary record of a story that had not yet been written as intended.

Key words: Professional education. Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education. Federal Institutes. IF Goiano.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Periodização da educação profissional no Brasil	43
Quadro 02	Datas de inauguração das Escolas de Aprendizes Artífices	49
Quadro 03	Demandas econômicas e sociais da educação profissional de 1909 a 1942	65
Quadro 04	Demandas econômicas e sociais da educação profissional de 1959 a 1978	70
Quadro 05	Comparação dos objetivos/características dos Cefets de acordo com os ajustes nas legislações	86
Quadro 06	Panorama da expansão das instituições federais de educação profissional no Brasil	138
Quadro 07	Comparativo dos objetivos do ensino superior nos Cefets e nos institutos federais	144
Quadro 08	Cronologia da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil	147
Quadro 09	Objetivos do ensino técnico profissional ao longo da história das escolas profissionalizantes da Rede EPCT	151
Quadro 10	Similaridades entre os Decretos nº 6.095/2007 e nº 6.096/2007 para o aumento de cursos e vagas no ensino superior	159
Quadro 11	Paralelo entre as metas já existentes no ano de criação dos institutos federais (2008) com as inovações trazidas pelo Tamc (2010)	161
Quadro 12	A modernização conservadora pelo olhar de alguns estudiosos	178
Quadro 13	Cronologia do surgimento do IF Goiano em Goiás	188
Quadro 14	Matrículas por <i>campi</i> /organização acadêmica no IF Goiano	190
Quadro 15	Matrículas por nível e tipo de curso no IF Goiano	190
Quadro 16	Titulação dos servidores do IF Goiano	193

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - em unidades	140
Figura 02	Comparação das notas da Rede EPCT com as de países avaliados no teste	148
Figura 03	Mapa de localização dos <i>campi</i> e da reitoria do IF Goiano	188

LISTA DE FOTOGRAFIA

Fotografia 01	Fachada da sede definitiva da reitoria em Goiânia	231
---------------	---	-----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
Justificativa	16
Metodologia.....	20
Revisão bibliográfica da temática.....	25
Proposições do estudo.....	28
Hipóteses.....	29
CAPÍTULO 01 - REVISITA HISTÓRICA, POLÍTICA E SOCIAL DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: DE 1909 A 2002.....	30
1.1 O trabalho manual no Brasil.....	31
1.2 São Paulo e o ensino profissional.....	39
1.3 Escolas de Aprendizes Artífices: instauração, estrutura e desenvolvimento.....	42
1.3.1 De 1909 a 1942: das Escolas de Aprendizes Artífices às Escolas Industriais e Técnicas.....	44
1.3.2 Década de 1950 a 1978: das Escolas Agrotécnicas Federais aos Centros Federais de Educação Tecnológica.....	66
1.3.3 De 1993 a 2002: os Cefets.....	70
CAPÍTULO 02 - DE 2003 A 2010: INDÍCIOS DE AVANÇOS E RETROCESSOS DO ENSINO PROFISSIONAL NO BRASIL.....	88
2.1 A educação na era Lula: um breve panorama.....	89
2.2 Desenhos da nova institucionalidade: marco legal Decreto nº 6.095/2007.....	116
2.3 Projeto de Lei (PL) nº 3.775/2008: a reforma da Rede Federal e a criação dos institutos federais.....	121
2.4 Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.....	135
2.5 O Decreto nº 6.096/2007 e a expansão massificada do ensino superior.....	153
2.5.1 Reuni e os institutos federais: similaridades.....	158
CAPÍTULO 03 - UM RETRATO DO INSTITUTO FEDERAL GOIANO EM GOIÁS.....	164
3.1 Goiás: uma visão geral do <i>locus</i> de atuação do IF Goiano.....	166
3.2 O Instituto Federal Goiano: histórico de criação e configuração	180
3.3 A história contada pela voz dos criadores	194
3.3.1 A conjuntura social e política	195
3.3.1.1 No Brasil	195
3.3.1.2 Em Goiás	203
3.3.1.2.1 A junção da diversidade	211
3.3.1.2.2 Definição da cidade sede da reitoria	213
3.3.1.2.3 A escolha do nome da nova instituição.....	217
3.3.1.2.4 Entra em cena a senadora da República	219
3.3.1.2.5 A indicação do primeiro reitor do IF Goiano.....	225
3.3.1.2.6 Montando a equipe	226
3.3.1.2.7 Implantação da reitoria em Goiânia	228
3.3.1.2.8 Motivações para a criação dos institutos federais por parte do governo Lula	233

3.3.1.2.9	Votação em caráter de urgência constitucional	235
3.3.1.2.10	Pedido de contrapartida do Governo Federal	238
3.3.1.2.11	Incentivos para a implantação	239
3.3.1.2.12	Dificuldades encontradas para colocar a Lei nº 11.892/2008 em prática no IF Goiano.....	240
CONSIDERAÇÕES FINAIS		245
REFERÊNCIAS		257
ANEXOS		269
A	- Decreto de criação das Escolas de Aprendizes Artífices	270
B	- Parecer Consubstanciado CEP.....	272
C	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	281
D	- Roteiros das entrevistas.....	285
E	- Emenda da senadora Lúcia Vânia.....	288
F	- Lei de criação dos institutos federais.....	290
G	- Voto na emenda é rejeitado.....	299
H	- Folha com assinaturas eletrônicas dos membros da banca.....	300

INTRODUÇÃO

A história da educação profissional no Brasil antecede a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede EPCT). Ela é datada da época em que o Brasil era considerado uma colônia de exploração, cujo modelo da economia vigente não atendia aos interesses internos, ou seja, era voltado para uma produção extensiva e aos mercados externos (economia exógena).

O modelo econômico do Brasil Colonial era alicerçado pelo emprego da mão-de-obra escrava, de negros e mulatos, composta de ocupações de caráter manual com o uso da força física. Era preciso mantê-los na condição de escravos, sem possibilitar acesso a nenhum tipo de educação que os permitissem o aprendizado de outras atividades ocupacionais; no entanto, competia aos homens livres a incumbência de aprender as profissões por meio das corporações de ofício, e aos colégios jesuítas cabia fazer o papel de ofertar aprendizado profissional e agrícola durante o período colonial. Nesse momento inicial da organização de uma educação profissional no Brasil, a formação do trabalhador apontava ser excludente em relação aos ofícios, demonstrado pela analogia entre as atividades escravistas - que tinham como os primeiros aprendizes de ofícios, os índios e os escravos - e as tarefas desempenhadas pelos homens livres.

A necessidade de um ensino mais especializado foi surgindo no final do século XVII, com a descoberta do ouro em Minas Gerais, onde foram criadas as Casas de Fundição e de Moeda, cujas tarefas destinavam-se aos filhos de homens brancos, empregados da própria Casa. Nessa mesma época, foram instituídos os Centros de Aprendizagem de Ofícios nos Arsenais da Marinha no Brasil, os quais traziam operários especializados de Portugal, bem como, também recrutavam pessoas pelas ruas ou recorriam aos chefes de polícia para que enviassem presos que tivessem condição de produzir (BRASIL, 2017).

Historicamente, pode se dizer no tocante ao trabalho manual no Brasil, que desde o período colonial o assunto é carregado de uma herança de menosprezo a esta atividade, consistindo como desonrosa para um homem livre. Observa-se isso quando Cunha (2000a) afirma que essa herança chegou no Brasil com os colonizadores ibéricos, originários de uma região da Europa onde a rejeição do trabalho manual era forte, assim como, pela ação pedagógica dos padres jesuítas, que elaboraram à sua maneira a herança clássica.

No entanto, o trabalho manual nem sempre foi visto como uma atividade depreciativa em outras épocas e países, a exemplo, no começo do século VI o trabalho manual não era considerado um castigo ou até mesmo desonroso, e a prática de um ofício também não

inferiorizava o artífice conforme afirma Cunha (2000a). Em Roma, cujo desenvolvimento se deu com base em um exército formado de homens livres que cultivavam a terra, a ideia de trabalho continha um valor positivo. Depois das grandes conquistas do século II a. c., o cultivo da terra, centralizado nos latifúndios passou a ser coisa para os escravos capturados dos povos conquistados. Esse cenário intensificou-se com a decadência do Império Romano ocasionando drásticas mudanças para as corporações de ofício, em virtude do término das fontes de fornecimento de escravos, o que fez o governo de Roma ver-se diante da questão de como garantir a reprodução da força de trabalho artesanal, já que não se podia contar mais com os escravos e libertos sabedores de cada arte (CUNHA, 2000a).

No Brasil, em 1906, Nilo Peçanha que era o presidente do Estado do Rio de Janeiro (como eram chamados os governadores na época), foi o responsável pela criação das primeiras escolas profissionais oficiais, iniciando no Brasil o ensino técnico, por meio do Decreto nº 787, de 11 de setembro de 1906. O Decreto criava quatro escolas profissionais no Estado do Rio de Janeiro, sendo a Escola de Campos dos Goytacazes a primeira a ser inaugurada, em 17 de outubro de 1906. As demais Escolas para o ensino de ofícios estavam localizadas em Niterói e Petrópolis e para a aprendizagem agrícola, em Paraíba do Sul (BRASIL, 2017).

O ano de 1906 foi assinalado pelo fortalecimento do ensino técnico-industrial no Brasil em virtude das ações a seguir: a) realização do “Congresso de Instrução” que expôs ao Congresso Nacional um projeto de promoção do ensino prático industrial, agrícola e comercial, que seria mantido pela União e pelos estados. O projeto previa a criação de oficinas escolares onde os estudantes dos ginásios seriam habilitados, como aprendizes, no manuseio de instrumentos de trabalho; b) a Comissão de Finanças do Senado ampliou o orçamento para os estados criarem escolas técnicas e profissionais elementares; e c) declaração do presidente da República, Afonso Pena, em seu discurso de posse, no dia 15/11/1906, o qual mencionou que a criação e multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional muito poderiam cooperar também para o desenvolvimento das indústrias, ao lhes disponibilizar mestres e operários instruídos e hábeis (BRASIL, 2017).

Logo, alguns anos depois, com a morte de Afonso Pena em 1909, Nilo Peçanha assumiu a presidência da República do Brasil e assinou, em 23 de setembro de 1909, o Decreto nº 7.566 (ANEXO A) criando em cada uma das capitais dos estados da República, uma Escola de Aprendizes Artífices (instituindo um total de dezenove Escolas), para a oferta do ensino profissional primário e gratuito, e quando possível, relacionando o ensino do ofício da respectiva Escola às especialidades industriais de cada estado onde se situava.

A criação do Decreto nº 7.566/1909 foi um importante acontecimento para o ensino profissional na Primeira República, possivelmente tenha sido a primeira política de educação profissional da época, uma vez que tinha o propósito de promover o ensino prático de ofícios no Brasil, para qualificar trabalhadores que pudessem colaborar com o desenvolvimento do país. Existia, da mesma forma, uma preocupação com a ociosidade das classes menos favorecidas, sendo essa desocupação dos indivíduos causada a partir da abolição dos escravos, o que era visto como um fator impeditivo do progresso e possíveis de desordem social.

Porém, é preciso rememorar que no período Brasil Colônia desde as primeiras ações educacionais promovidas pelos jesuítas, que não se restringiram unicamente aos aspectos de transformação da matéria, mas se alargaram também à agricultura, já existia a distinção de formas e conteúdos de acordo com o público alvo, por exemplo, aos homens pobres e aos índios era reservada a catequese, o ensino de ofícios e das primeiras letras; enquanto que aos filhos dos senhores de engenho era reservada a formação secundária em humanidades, artes ou teologia (OLINDA, 2003 apud FERREIRA, 2015).

As Escolas de Aprendizes Artífices tinham como principal incumbência o saber fazer e inserir os indivíduos no mercado de trabalho, associando a formação a uma tarefa específica ou a uma ocupação, sem levar em consideração ainda, a necessidade de uma formação teórica a ser repassada aos estudantes.

Conforme afirma Kuenzer (1991, p. 7) “essas escolas se caracterizavam por uma proposta curricular eminentemente prática, onde as preocupações com a formação teórica raramente apareciam.”. Da mesma forma, Carvalho (2003) assegura que a capacitação dos trabalhadores era restrita a uma tarefa ou a uma ocupação, dispensando a educação geral, o que demonstra que as escolas estavam voltadas somente para a formação técnica, em detrimento de uma formação integral do indivíduo.

O oferecimento do ensino profissional no Brasil passa a ser obrigatório em 1927 quando o Congresso Nacional sanciona o Projeto de Fidélis Reis. No entanto, a primeira Constituição brasileira a tratar especificamente de ensino técnico, profissional e industrial, foi a de 1937, onde era evidenciada em seu artigo 129, a discriminação do ensino profissional por ser destinado às classes sociais economicamente desfavorecidas da sociedade.

[...] O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumprir-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público (BRASIL, 1937b).

As Escolas de Aprendizes Artífices formavam uma rede de escolas que ofertavam ensino profissional, porém, ao longo dos anos receberam várias outras denominações, sendo a última delas em 2008 se transformando nos institutos federais, que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede EPCT).

Pacheco (2011) denominou essas instituições como uma rede social. Para ele, uma rede social é tecida a partir das relações sociais existentes que dão oportunidade ao compartilhamento de ideias, com objetivo à formação de uma cultura de participação; à absorção de novos elementos, visando sua renovação permanente. Isto quer dizer de acordo com o autor, que se trata de um espaço aberto e em constante movimento, atuando regionalmente, mas com bases em referenciais que expressam também uma missão nacional e universal.

É fato que as escolas integrantes da Rede EPCT tiveram uma trajetória dinâmica, que transformaram muitas vidas ao longo de sua existência e ainda promovem transformações significativas. Passaram por mudanças de caráter administrativo, político, econômico, social, cultural e ciclos de crescimentos vertiginosos desde a sua criação, porém esses ciclos de desenvolvimento não foram constantes e uniformes, houve períodos de estagnação e dificuldades de todas as ordens. As transformações estruturais pelas quais passaram refletem na sua oferta de cursos, assim como as mudanças decorridas na nomenclatura dessas escolas (que serão apresentadas com mais profundidade no primeiro e no segundo capítulo da tese), em função das transformações legais, bem como mudanças de órgão de vinculação mostram esse dinamismo, por exemplo, as Escolas de Aprendizes Artífices estavam subordinadas ao Ministério da Agricultura e o Departamento Nacional de Ensino estava ligado ao Ministério da Justiça.

Atualmente, a Rede EPCT, responsável pelo desenvolvimento e promoção da educação profissional e tecnológica no Brasil, é composta por 38 institutos federais, mais os Centros Federais de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro (Cefet/RJ) e de Minas Gerais (Cefet/MG) e o Colégio Pedro II, todos situados em estados da federação brasileira. Esta nova institucionalidade dada à Rede teve seu marco legal por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que em 2018 completou 10 anos (BRASIL, 2008a).

A nova forma de organização da estrutura dos institutos federais, que se deu após a implantação da mencionada Lei, exigiu grande esforço das instituições envolvidas, no sentido de unificar ao máximo as diferentes autarquias, uma vez que, as antigas escolas, perderam sua autonomia e passaram a ser geridas por um órgão gestor - a reitoria.

Essa breve exposição das origens da educação profissional no Brasil e das escolas ofertantes dessa modalidade de ensino é para contextualizar o cenário que se pretendeu investigar, o qual foi composto pela revisita ao passado para conhecimento e análise, onde apresentamos um levantamento dessa modalidade de ensino no país, feita a partir de 1909 a 2010, com vistas à realização de uma periodização dos momentos históricos de maior relevância para a educação profissional brasileira.

A ênfase da pesquisa foi dada ao período histórico de 2003 a 2010, momento em que o Brasil foi governado pelo presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva (Lula). Propôs-se a realizar uma análise desse governo, especificamente, no que se referiu as suas políticas para a educação profissional, quais as razões que poderiam estar por trás do expressivo incremento do número de escolas que formam atualmente a Rede EPCT, o que orientou o governo nessa direção do crescimento a qualquer custo e como essa expansão e transformações foram vividas em Goiás, estado localizado na região Centro-Oeste e onde estão situados dois institutos federais - o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).

Tivemos como objetivo geral nesta pesquisa, apresentar o período histórico de 1909 a 2010, no que tange as políticas de ensino voltadas à educação profissional para as instituições que formam a Rede EPCT no Brasil, com ênfase analítica no governo Lula, quanto as suas filosofias e estratégias de desenvolvimento nessa modalidade de ensino e como elas impactaram o processo de organização dos institutos federais em Goiás.

Para o alcance do objetivo geral, consideramos importante o estabelecimento de outros objetivos de caráter específico, foram eles: 1) traçar o percurso histórico da educação profissional no Brasil de 1909 a 2010, verificando as causas e determinantes das transformações ocorridas nessa modalidade de ensino (como veio a se tornar o que é, tal como hoje se configura); 2) caracterizar o governo Lula (2003 a 2010), realizando análise da gestão, no que se refere as suas ideologias na promoção das políticas voltadas para a educação profissional no Brasil; 3) evidenciar como as políticas para a educação profissional do governo Lula impactaram o processo de organização dos institutos federais no Estado de Goiás; 4) identificar os sujeitos envolvidos no processo de criação/implantação do IF Goiano em Goiás e como se

deu a participação dos mesmos nas decisões políticas, no estabelecimento das prioridades, na conformação geográfica da reitoria e os possíveis conflitos e tensões decorrentes do processo.

Diante disso, representou investigar a historicidade e a configuração da educação profissional em uma perspectiva de rupturas e de inovações ou mesmo em uma perspectiva de continuidade e de transformação de uma instituição escolar em outra, sejam elas em aspectos culturais, estruturais, administrativos, patrimoniais, geográficos, de gestão, de pessoal entre outros.

A opção por essa divisão cronológica se deve ao fato de que em 1909, ocorreu a criação das Escolas de Aprendizes Artífices no Brasil e a partir daí várias legislações começaram a ser criadas. A escolha em dar ênfase ao período de 2003 a 2010 (governo Lula) é pelo fato de ter ocorrido o *boom* de criação dos institutos federais que tiveram o prosseguimento de suas expansões no governo Dilma até 2016, aparentemente compondo uma estratégia marcante de política pública e educacional desses governos petistas.

O destaque ao período Lula sobressalta ao olhar ainda, se compará-lo aos períodos das gestões presidenciais anteriores, por exemplo, a gestão de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que foi considerado por alguns estudiosos uma fase de estagnação e até mesmo do desmantelamento da educação profissional no país. Daí esta proposta de periodização histórica nos ajudou a demonstrar os acontecimentos que foram determinantes na reconfiguração da Rede EPCT, de modo que tornou mais claros os seus objetivos, resultados, enfim, sua trajetória e como se deu esse processo em Goiás.

Justificativa

Esta pesquisa se integra ao Programa de Pós-Graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade (CPDA), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), na área de concentração em Estudos de Cultura e Mundo Rural.

Meu interesse voltou-se para estudar sobre a Rede EPCT à medida que as disciplinas foram sendo cursadas e particularmente quando os debates e questionamentos sobre o projeto iam sendo provocados.

As inquietações surgiram, principalmente, após um pacote de ações sucessivas feitas pelo governo de Michel Temer, que assumiu de forma interina em maio de 2016 e de forma definitiva em agosto do mesmo ano, permanecendo até o final de 2018, ano que se realizou nova eleição presidencial. As ações estabelecidas pelo aludido governo, conforme afirmam

Segundo e Martins (2017), possuíam características de prováveis tentativas de “desmonte” das estruturas organizacionais das instituições que compõem a Rede EPCT atualmente - os institutos federais.

A educação profissional no Brasil foi vinculada a diferentes projetos e finalidades, desde 1909, com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices até os dias de hoje, passando pela institucionalização dos institutos federais em 2008. Em vista disso, a educação profissional em alguns momentos foi alçada à frente estrategicamente em função de projetos de governos, assim como também já foi deixada ao acaso. Foi sobre estes momentos - em que se tornou estratégica no país, bem como, passou a não ter a atenção por parte de alguns governantes e como se deu a implantação dos institutos federais e seus reflexos em Goiás, que a presente pesquisa se debruçou.

O processo de construção dessa investigação se inseriu no contexto de nossa experiência de nove anos no serviço público federal, como técnica-administrativa, no cargo de Relações Públicas, de uma instituição de ensino integrante da Rede EPCT - o IF Goiano, onde vivenciamos parte das transformações que vem ocorrendo no tempo recente. Tal experiência nos motivou a buscar conhecer mais, interpretar e analisar a história dessa rede de instituições públicas federais, as legislações educacionais para o ensino profissional, implantadas a partir de 1909 e seus desdobramentos até 2010 (final do governo Lula), bem como se deu a implantação do IF Goiano em Goiás. Essa motivação vai ao encontro da afirmação de Cruz Neto (2002, p. 64) quando diz “as inquietações que nos levam ao desenvolvimento de uma pesquisa nascem no universo do cotidiano”, ou seja, o interesse em conhecer e registrar essa história partiu de meu envolvimento direto com a instituição investigada.

Porém, o recorte temporal pesquisado com mais afinco é de 2003 a 2010, pelo fato de ter ocorrido, neste período, mudanças significativas na história da educação profissional, assumindo dessa forma valor estratégico para contribuir com o desenvolvimento nacional. Ocorreram ainda reformas nas políticas governamentais, com sérias repercussões não só para o IF Goiano, mas para os institutos federais de todo o país, as quais provocaram mudanças e rupturas não somente na forma de gerir essas instituições, mas também rupturas com as crenças fundamentais dos grupos, entre elas, as transformações na própria formação administrativa, cultural, acadêmica e porque não afirmar também que tem passado por mudanças na sua identidade construída ao longo de sua existência.

Motivada e interessada em desenvolver as discussões em torno da trajetória da formação e expansão da Rede EPCT, onde envolveu em grandes proporções, a política de criação dos

institutos federais, os quais, na visão de Otranto (2010), representam mais que um novo modelo institucional, eles são a exteriorização da atual política pública da educação profissional brasileira, fato que nos instigou ao estudo desse relevante acontecimento social.

No entanto, mesmo tendo encontrado determinado número de pesquisas sobre os institutos federais, muitas delas oriundas de servidores dessas instituições, desejosos de conhecerem um pouco mais a fundo seu ambiente de trabalho, seja ele um *campus*, a reitoria, programas, cursos ou mesmo todo o instituto do qual faz parte, esses estudos têm a sua relevância por retratar partes de um todo, ou seja, essas pesquisas apontam um cenário de diversidades entre as regiões do país acerca do ensino profissional ofertado.

A nova roupagem dada aos institutos federais compôs um novo ambiente institucional. Todavia, mesmo representando uma nova institucionalidade, essas instituições de ensino trouxeram muito de suas antigas rotinas e maneiras de trabalho, nos sinalizando que as antigas escolas, atualmente disfarçadas de novas, formaram os institutos federais.

Ressalta-se que antes de 2008 (ano de criação da Lei nº 11.892), existiam diversas institucionalidades que compreendiam as Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), os Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (Cefets) entre outras denominações, uma vez que estas escolas eram completamente autônomas e não participavam de uma cultura unificada, enquanto uma rede ofertante de educação profissional, como é até o momento de término desse estudo.

Sabe-se que a transformação em sua institucionalidade fez acontecer o convívio de distintas culturas escolares, oriundas de história e trajetória escolar ímpares, o que pode se confirmar quando escolas industriais e urbanas passam a se compor com escolas agrícolas e rurais em uma nova instituição (ANDRADE, 2014).

Outro aspecto que nos despertou o interesse na investigação foi que os institutos federais, movidos pela concepção da promoção de uma educação integrada e verticalizada ofertando desde a Formação Inicial Continuada (FIC), Ensino Médio integrado ao Técnico, Graduação até a Pós-Graduação - constituem uma política de EPCT inédita no Brasil e no mundo, que completou em 2018 dez anos de sua implantação (PACHECO, 2011), merecendo nossa atenção a tal fato.

No que se refere ao tema proposto, fez-se necessário da mesma forma, analisar o aumento significativo no número de *campi*, vivenciando a maior expansão de sua história, como mostra os dados no portal da Rede Federal, no período de 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país. Já entre os anos de 2003 e 2016, o Ministério da Educação (MEC)

finalizou a construção de mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando cerca de 640 *campi* em plena atividade (BRASIL, 2016).

Para dimensionar o impacto dessa expansão, deve-se ressaltar que no período de 1909 a 2002, o Brasil teve em torno de 24 presidentes que construíram 140 escolas técnicas federais. No período de 2003 a 2010, somente durante a gestão de um presidente, foram construídas e inauguradas 214 novas unidades federais, o que representa um prodigioso crescimento que possibilitou a interiorização do ensino no país (BUENO, 2015).

Entretanto, quando nos propusemos a pesquisar sobre as instituições que compõem a Rede EPCT, cabe enfatizar que essa investigação voltou o olhar com mais evidência às políticas direcionadas para a educação profissional no período de 2003 a 2010, o que motivou o crescimento/desenvolvimento dessas instituições de ensino e como essa nova institucionalidade e seus efeitos impactaram o Estado de Goiás.

Assim, a questão central que permeou a investigação e que ao nosso olhar representou o cerne investigado, se referiu a: como a gestão do Governo Federal vigente no período de 2003 a 2010, apresentou a filosofia de desenvolvimento das políticas educacionais para a educação profissional no Brasil e como essas políticas, mudanças, rupturas ou até mesmo continuidades ou ressignificações em relação a essa modalidade de ensino, provocaram e/ou ainda provocam transformações e qual a força dessa trajetória e suas determinantes para o Estado de Goiás, onde foram criados os dois institutos federais (IF Goiano e IFG). Deste modo, estas entre outras indagações que surgiram ao longo dessa caminhada, nos guiaram para novos olhares sobre a complexidade das transformações ocorridas na Rede EPCT.

Resgatar essa memória passada foi praticar um exercício de reflexão, foi uma maneira de preservá-la, fortalecê-la e compreender as diferenças e restrições de cada época. Da mesma forma, foi preciso olhar para os sujeitos que construíram essa história, quais as motivações políticas, sociais e econômicas determinantes de cada período. Outro fator importante e que também nos motivou ao trazer a discussão nesta pesquisa, sobre as mudanças ocorridas nos institutos federais para o contexto goiano, foi pelo fato de que até o presente momento, não existiam estudos com a temática e recorte investigados, esperando-se assim, ter contribuído com o registro documental de uma história que ainda não havia sido escrita conforme o viés pretendido.

Deste modo, acredita-se que a pesquisa tenha contribuído com essa construção e debate e que ao estudar sobre a educação profissional os resultados tenham cooperado para a compreensão e o desenvolvimento do conhecimento, que deve ser continuamente ampliado, ao

desnudar acontecimentos inerentes ao campo das Ciências Sociais, da educação profissional e/ou até mesmo dos campos cultural, político, econômico e social.

Na perspectiva das Ciências Sociais as mudanças suscitam a investigação, acumulação de conhecimentos em certos campos específicos que se desdobram em pesquisas de cursos existentes ou geram novos caminhos. E, da mesma forma, a importância dada à educação profissional nos últimos anos, às políticas educativas do Brasil aliadas a incipiência de estudos sobre a questão e ao compromisso com a reflexão crítica sobre os rumos dessa modalidade de ensino na Rede EPCT e como isso foi vivenciado em Goiás, justificaram a relevância do presente estudo, o qual nos convidou a contribuir com o registro dessa história e a discussão sobre o assunto.

Metodologia

No que diz respeito à metodologia adotada, sabe-se que esta etapa significou percorrer um caminho rumo à construção do conhecimento nesta tese de doutorado. E, durante esse percurso, foi possível se descobrir facetas até então não reveladas quando se estava na fase de construção da pesquisa, o que implicou em readequações até se chegar ao resultado que se pretendia - a tese final.

Para Minayo (2002, p. 16), a metodologia é “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”, ela inclui concepções teóricas de abordagem e o conjunto de técnicas que permitem a construção da realidade.

Nesta investigação, pretendeu-se olhar a atual Rede EPCT, enquanto um sistema maior composto por vários outros sistemas, a exemplo as escolas/institutos federais (sistemas internos) e, ainda, os sistemas externos a ela (órgãos governamentais entre outros). Fundamentamo-nos em estudos do teórico Edgar Morin (2011)) para nos apoiar nesse conceito a partir de sua perspectiva da complexidade¹, onde a Rede EPCT é um sistema que está em conexão contínua com outros sistemas e em geração mútua, semelhante a uma rede social.

Para Caldas *et al* (2011), o conjunto de instituições que formam essa rede interage “[...] de forma colaborativa, construindo a trama de suas ações tendo como fios as demandas de desenvolvimento socioeconômico e inclusão social.” (CALDAS *et al*, 2011, p. 57).

¹ A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico (MORIN, 2011, p. 13).

No entendimento de Gomes e Moretti (2007), que corrobora com Morin (2011),

O pensamento complexo busca conjugar (conjunção) os vários elementos constituintes dos sistemas em vez de separá-los (disjunção) [...]. Com esse procedimento reconhece a multiplicidade e a multidimensionalidade dos fenômenos, razão suficiente para não considerá-los isoladamente, e sim interagindo em um círculo recursivo de caráter permanente [...]. Esse conceito é inspirador para se pensar as organizações [...], sempre envolvidas em uma permanente operação de troca com seu ambiente (GOMES; MORETTI, 2007, p. 79).

Assim, ao considerar a Rede EPCT um sistema complexo em si e uma instituição que não está no mundo isolada, ela, portanto, está contida em um sistema maior, um sistema global, ou seja, na sociedade. A sociedade enquanto sistema, segundo Morin (1984), impressiona com as suas desordens, visto que se constitui em um paradoxo onde acontece simultaneamente a incoerência e a coerência, a unidade e a desunidade.

No entanto, sabe-se que nessa sociedade global cada escola/instituto federal vinculado a Rede EPCT tem suas particularidades locais, apesar de seguirem as diretrizes estabelecidas pela Rede Federal. Embora, pelo caráter localizado e singular de cada um deles, é importante que a Rede EPCT tenha certa unidade que represente todo o sistema.

Para investigar todo o sistema, aqui denominado de Rede EPCT, elegi a pesquisa qualitativa, que de acordo com Minayo (2002), fundamenta-se nas características dos estudos qualitativos e responde a questões muito particulares, ou seja,

Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002, p. 21-22).

Desta forma, utilizamos como fontes de natureza qualitativa para a coleta de dados: a pesquisa bibliográfica - que foi realizada durante toda a pesquisa empírica para nos auxiliar na fundamentação; a pesquisa documental - para possibilitar a compreensão da temática investigada, com o suporte de documentos oficiais e manuscritos históricos do período de recorte da pesquisa, os quais permitiram verificar aspectos referentes às determinações e normatizações. Foram consultados: livros, teses, dissertações, artigos, decretos e leis criados de 1909 a 2010.

Segundo Cellard (2008) o documento escrito representa uma fonte preciosa para todo pesquisador nas Ciências Sociais. Ele é insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas.

Com a pretensão de alcançar um estudo para além das informações bibliográficas e documentais acerca do objeto de análise, a pesquisa compreendeu uma fase de identificação dos atores envolvidos na criação do IF Goiano em Goiás. Após a identificação dessas pessoas e para que pudéssemos entrevistá-las, submetemos o projeto de pesquisa à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), por meio da Plataforma Brasil², que encaminhou para o Comitê de Ética em Pesquisa do IF Goiano (CEP IF Goiano), ocasião em que após ajustes na documentação, obtivemos o parecer consubstanciado desse órgão aprovado com o número 3.380.401 (ANEXO B).

Entrevistamos os sujeitos que estiveram à frente das mudanças e representavam as autarquias que se juntaram para constituir mais um instituto federal em Goiás, sendo eles, os diretores-gerais que estavam na gestão em 2008 do Cefet Urutaí, do Cefet Rio Verde e da EAF de Ceres, os quais manifestaram explicitamente no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO C), que suas identidades fossem reveladas mesmo após o término da pesquisa.

Conduzimos as entrevistas a partir de roteiros semi-estruturados (ANEXO D), os quais foram utilizados conforme o cargo do sujeito envolvido no processo de implantação do IF Goiano em Goiás. Desta forma, contamos com três modelos que nos possibilitaram entender como se deu essa história, levando-se em consideração as visões e percepções dos entrevistados. Utilizamos um modelo para os diretores-gerais, um para a Parlamentar e um modelo para o representante da Setec/MEC.

Foram entrevistados os seguintes atores: José Donizete Borges, Vicente Pereira de Almeida e Welington de Arruda Passarinho, denominados no decorrer do Capítulo 03 respectivamente de: Gestor 1, quando nos referimos ao diretor-geral do Cefet Urutaí; Gestor 2, quando mencionamos o diretor-geral do Cefet Rio Verde e Gestor 3, ao diretor-geral da EAF de Ceres.

Cabe dizer que no período da criação do IF Goiano em Goiás, ocorreu eleição para a direção-geral na EAF de Ceres, o que acarretou a participação de dois gestores da referida

² O Governo Federal criou a Plataforma Brasil (sistema eletrônico) para estruturar o recebimento de projetos pelos Comitês de Ética do Brasil, para as pesquisas que implicam a participação de seres humanos.

unidade escolar nas negociações, ou seja, houve a participação do diretor-geral que deixava o cargo - Welington Passarinho e do diretor-geral recém eleito, Elias de Pádua Monteiro, que foi denominado de Gestor 4.

Para auxiliar nessa empreitada, também foi feita entrevista com a representante política da bancada goiana, ocupante naquela ocasião, do cargo de senadora da República - Lúcia Vânia Abrão, que apresentou uma emenda parlamentar a favor do IF Goiano (ANEXO E), onde a denominamos de Parlamentar. Da mesma forma, foi entrevistado o secretário da Setec/MEC - Eliezer Moreira Pacheco, o qual foi designado nesse estudo de Setec. Ele estava à frente da gestão à época e participou ativamente de todo o processo de concepção dos institutos federais no Brasil, bem como, da constituição da Rede EPCT.

Assim, foram entrevistadas um total de seis pessoas, de ambos os sexos, maiores de dezoito anos, as quais foram contatadas por meio de telefone. As entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas com a finalidade de dar legitimidade à pesquisa, considerando os objetivos e as hipóteses estabelecidas para o estudo.

De acordo com Minayo (1993), a entrevista se torna um instrumento privilegiado de coleta de conteúdos onde os sujeitos podem repassar importantes informações relacionadas ao objeto da pesquisa, como condições estruturais, históricas, de sistemas de valores, normas e símbolos, pelo intermédio de um porta-voz.

Quanto à composição da pesquisa, a estruturamos em sete partes. A primeira delas é esta introdução, onde apresentamos um panorama geral de toda nossa investigação. A segunda parte trata-se do primeiro capítulo que se constituiu da revisita ao passado, onde realizamos uma breve retrospectiva histórica sobre a educação profissional no Brasil, iniciando em 1909 até 2002. Apresentamos uma visão geral sobre o trabalho manual no Brasil com destaque ao ensino profissional no Estado de São Paulo. Em seguida expusemos sobre a instauração, estrutura e desenvolvimento das Escolas de Aprendizes Artífices e seus desdobramentos no decorrer dos anos. Essa seção foi dividida em três momentos, os quais denominamos de: 1909 a 1942: das Escolas de Aprendizes Artífices às Escolas Industriais e Técnicas; 1950 a 1978: das Escolas Agrotécnicas Federais aos Centros Federais de Educação Tecnológica e o período que abarcou de 1993 a 2002: os Cefets.

Para a edificação da terceira parte da pesquisa - segundo capítulo, delimitamos o período de 2003 a 2010, a educação na era Lula, onde foi apresentado um breve panorama, tentamos apontar indícios de avanços e retrocessos do ensino profissional no Brasil. Da mesma forma, buscamos apresentar os desenhos da nova institucionalidade, sinalizando como marco legal o

Decreto nº 6.095/2007; também foi trazido para a pesquisa o importante Projeto de Lei (PL) nº 3.775/2008 que estabelecia a reforma da Rede Federal e a criação dos institutos federais. Ainda no capítulo dois, dissertamos sobre a caracterização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, criados pela Lei nº 11.892/2008 (ANEXO F); da mesma forma trouxemos para a discussão o que representou o Decreto nº 6.096/2007 e a expansão massificada do ensino superior; e por fim, fizemos a tentativa de estabelecer as similaridades do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e os institutos federais.

No terceiro capítulo (quarta etapa da pesquisa) delineamos um retrato da história do IF Goiano. Iniciamos caracterizando o Estado de Goiás, enquanto *locus* de atuação do Instituto. Em um segundo momento, apresentamos seu histórico de criação e configuração, a partir de pesquisas em materiais já existentes, como o portal institucional, situado no endereço eletrônico www.ifgoiano.edu.br, teses e dissertações. Expusemos a conjuntura social e política no Brasil e em Goiás e a marcante história de criação do IF Goiano contada pela voz dos atores que estiveram diretamente envolvidos no processo de constituição de mais um instituto federal em Goiás.

Ao final da pesquisa, a quinta, a sexta e a sétima parte do estudo, foram destinadas às considerações finais, ou seja, foram apresentadas as conclusões da pesquisa momento em que as hipóteses foram refutadas e algumas questões aventadas podendo ser objeto de futuras pesquisas. Após as considerações finais estão as referências e os anexos (sexta e sétima parte respectivamente).

Sabe-se que foi um desafio a busca pela compreensão do tempo que não é o atual. Nessa direção, adotamos para a escrita da tese princípios metodológicos da pesquisa histórica para explicar as transformações passadas pela atual Rede EPCT desde as Escolas de Aprendizes Artífices aos institutos federais em Goiás, levando-se em consideração que dificilmente conheceremos todas as mudanças ocorridas ao longo do tempo em sua complexidade.

No campo teórico, foram mobilizadas bibliografias teóricas que nos deram suporte para conhecer e realizar uma análise interpretativa de todo o percurso histórico, passando pelo novo arranjo institucional (criação dos institutos federais), que representou a unificação político-institucional e o estabelecimento de percepções política-filosóficas ao defender a formação integral do indivíduo para o mundo do trabalho. A pesquisa percorreu ainda um caminho de estudo sobre as condições do desenvolvimento brasileiro no campo da educação técnica

profissional, passando pelo entendimento de que o Brasil é um país de desenvolvimento tardio, em virtude da forma como foi colonizado e modernizado.

Os períodos delimitados e propostos para o estudo foram contextualizados para a construção dos referenciais, partindo do pressuposto não só em relação à expansão promovida pelo Governo Federal.

Revisão bibliográfica da temática

Nesta etapa, trouxemos alguns conceitos que nortearam toda a pesquisa, o arcabouço teórico em referenciais bibliográficos que nos auxiliaram a compreender o objeto de pesquisa, ou seja, o estado das artes. Nessa fase nos situamos de alguns pesquisadores que já estudaram o assunto e que puderam nos ajudar a sustentar a temática investigada sem a pretensão de esgotá-la. Todavia, sem desconsiderar novos olhares que surgiram durante a fase de escrita da tese.

Nessa direção, compete aqui expor que nos deparamos com a historiografia da educação profissional no Brasil, construída por alguns pesquisadores, que se dispuseram a retratar períodos dessa trajetória, por exemplo, Soares (1982), Floro e Dal Ri (2015) e Silva I. (2017), porém com enfoques em áreas distintas a desta pesquisa, nos quais nos apoiamos e os trouxemos no decorrer dos capítulos para nos auxiliar no resgate histórico, que é importante para a compreensão do contexto.

Um ponto relevante para o início do estudo foi identificar as legislações que requisitaram um olhar especial, a fim de analisá-las e compreendê-las. Entre elas estão o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, que criou as dezenove Escolas de Aprendizes Artífices e a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que criou os institutos federais. Estas e outras leis e decretos auxiliaram na apresentação e discussão das mudanças ocorridas, especificamente na grande quantidade de alterações na nomenclatura das escolas - onde a cada nova denominação, novos desafios delineavam-se - até chegar aos institutos federais. Porém, nessa caminhada, também recorreremos a outras legislações criadas entre os períodos propostos ao estudo - 2003 a 2010.

Para nos auxiliar no esboço das singularidades das mudanças ocorridas na educação profissional no Brasil, buscamos o acesso a fontes primárias e secundárias no site do MEC, almejando nos apoiar nas análises de documentos governamentais.

Alguns autores foram imprescindíveis para o estudo, a exemplo: Luiz Antônio Cunha (2000a; 2000b; 2005), pesquisador sobre as políticas educacionais, desde 1969, com foco no ensino técnico profissional, trouxe contribuições sobre o ensino de ofícios artesanais e manufatureiros nos primórdios da industrialização. Este autor destaca a história de um ensino orientado pela força de trabalho industrial e manufatureira no Brasil até chegar ao ensino profissional, demonstrando que a constituição desse campo educacional foi um processo marcado por conflitos, avanços e também por retrocessos.

Em Eliezer Pacheco (2010a; 2010b, 2011), nos apoiamos para falar acerca da educação profissional e tecnológica e sobre a criação dos institutos federais, além ainda, de ter sido um dos entrevistados nesse estudo, Pacheco contribuiu no resgate histórico de como se deu o processo de constituição do IF Goiano em Goiás.

Desta forma, trouxemos à tona a discussão sobre os aspectos estruturais da sociedade brasileira, que perpassaram os períodos históricos propostos nesse estudo e que tiveram relação ao tema - educação profissional. Para auxiliar nisso, nos situamos em um capítulo da tese de Andrade (2014) que abordou o processo histórico de institucionalização da educação profissional na Rede EPCT e as mudanças no perfil de seus destinatários, segundo a ótica de quatro gestões presidenciais (Nilo Peçanha, Getúlio Vargas, FHC e Lula). De maneira análoga utilizamos autores como Spektor (2014), Souza P. (2005) e Oliveira J. (2014) que nos auxiliaram na elaboração do período da gestão de FHC, porém, nossa pretensão foi imergir mais a fundo no estudo da gestão de Lula.

Para chegar até o período pretendido para análise - de 2003 a 2010, foi necessário percorrer algumas significativas legislações já mencionadas anteriormente, porém foram imprescindíveis ainda nos reportarmos a Lei nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, especificamente o disposto no Capítulo III, art. 39 a 42, que tratam da Educação Profissional e Tecnológica; a Lei nº. 9.649/98 que estabeleceu a proibição da criação de novas unidades de ensino na Rede Federal; ao Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que instituiu a separação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, orientando a uma organização curricular da Educação Profissional em módulos, possibilitando ao estudante certificações parciais, de acordo com as aptidões profissionais que adquiriu até o momento da saída. Caso o itinerário curricular fosse concluído na integralidade, o estudante receberia o diploma de Técnico.

No exame das gestões de Lula, utilizamos relevantes estudiosos que nos auxiliaram no desenvolvimento do capítulo, entre eles estão: Martins (2016), Spektor (2014), Castro (1995),

Ioschpe (2014) e documentos elaborados pelo próprio presidente como: a Carta ao Povo Brasileiro, o Pronunciamento na sessão solene de posse no Congresso Nacional, as propostas dos Programas de Governo das gestões 2003/2006 e 2007/2010.

Ao investigar a era Lula pretendemos seguir na direção de comprovar a hipótese a ser apresentada logo no próximo tópico, mostrando que a expansão da educação profissional alcançou o seu auge, enquanto política do ensino profissional no Brasil, das quais cabe mencionar que foram períodos favoráveis em matéria de crescimento econômico no país. Demonstramos ainda, que no governo em questão, o conjunto das políticas de educação profissional desenvolvidas foram adotadas como uma ação forte de sua gestão, ensejando a necessidade de seu estudo como um dos focos principais desta pesquisa.

Desta forma, ao se apresentar algumas das legislações propostas para o estudo até aqui, foi possível refletir acerca das políticas da educação profissional estabelecidas pelos presidentes que governaram o país no período de 1909 a 2010, por exemplo: de acordo com Andrade (2014), a partir do conjunto de leis criadas no governo anterior à gestão de Lula sobre a matéria em pauta, estas legislações demonstravam que além de restringir o crescimento da atual Rede EPCT, voltava à dicotomia do ensino nos padrões de exigência do mercado de trabalho - o Ensino Médio Propedêutico (que prepara o estudante para a entrada no Ensino Superior) e o então chamado Ensino Profissionalizante (que prepara os jovens para o mercado de trabalho).

A fim de nos auxiliar no desenvolvimento da discussão, utilizamos da mesma maneira de Bueno (2015), que trata sobre a institucionalidade dos institutos federais. A autora vê o campo das políticas educacionais voltadas para essas instituições como ousado, de grande vulto e que geram impactos sociais. Da mesma forma recorreremos a Vasconcellos (2017), que investiga a relação entre a política pública dos institutos federais, os governos petistas que os criaram e as condições estruturais da sociedade brasileira que influenciaram a política e os governos; também buscamos apoio em Andrade (2014), Costa (2013), Marinho (2018), Oliveira J. (2014), Otranto (2010; 2011; 2012), que de certa forma, suas pesquisas estão envoltas à organização dos institutos federais no conjunto da educação profissional brasileira.

Acreditamos que os estudiosos mencionados nessa revisão bibliográfica da temática entre outros que foram utilizados na pesquisa tenham nos auxiliado na problematização e nos desdobramentos do contexto investigado, assim como nas proposições hipotéticas que serão apresentadas a seguir.

Proposições do estudo

Esta etapa representa, conforme afirma Minayo (2002), a anunciação de questões, ou ainda, concebe proposições provisórias acerca de determinado problema em estudo, que inclusive podem estar sujeitas a negação.

Vasconcellos (2017) assegura, além disso, que a hipótese da pesquisa é fator de crescimento do conhecimento científico ao ampliá-lo para além das fronteiras atuais do conhecimento teórico, tendo em vista que a hipótese poderá corroborar ou refutar o seu enunciado.

Assim, o presente estudo se inseriu na apresentação de uma trajetória geral do ensino profissional procurando mostrar os traços e a filosofia que o marcaram em vários períodos presidenciais, visando estudá-lo mais detalhadamente no período da gestão de Lula, no qual essa modalidade de ensino experimentou um crescimento extraordinário. Com seu foco na expansão promovida por Lula, pesquisamos o seu contexto, a formulação, os projetos e a legislação proposta nas duas gestões em que esteve à frente do governo, procurando elucidar se a criação dos institutos federais decorreu de contingências dadas por necessidades políticas do governo ou se ela compôs em um projeto de mais alento. Seu objetivo mais específico foi verificar em que medida os institutos federais representaram para Goiás, do mesmo modo que, para os demais estados brasileiros, uma frente estratégica na gestão do governo Lula, como sugere determinada bibliografia.

Motivada e interessada em ampliar as discussões em torno do problema explicitado e lembrando que o escopo de nossa pesquisa levou em conta a ampliação exponencial dos institutos federais no governo Lula, podemos, então, anunciar as indagações que permearam a investigação:

1) Esse “novo modelo institucional” - termo utilizado por Otranto (2010) ao se referir a criação dos institutos federais - foi instituído em face da exteriorização de políticas governamentais para a educação profissional no Brasil, visando superar a concepção assistencialista existente desde os primórdios da criação das primeiras escolas, passando para uma concepção inclusiva preocupada em oportunizar a formação a um novo tipo de trabalhador mais direcionado para o setor produtivo, isto é, voltado para a empregabilidade. Ou todo esse movimento de expansão dos institutos federais se compôs somente de uma frente estratégica da gestão petista?

2) Em que medida os rumos da expansão dos institutos federais, as determinações que nortearam o seu processo de criação e implementação se deu e foi vivido no Estado de Goiás a partir da criação dos dois institutos (IF Goiano e IFG)?

Hipóteses

Em vista do que foi exposto, formulamos nossas hipóteses de que:

- 1) As políticas governamentais para a educação profissional no Brasil, foram mudando da concepção assistencialista (visão arraigada na época das Escolas de Aprendizes Artífices) para uma concepção inclusiva (visão desenvolvida na gestão do governo Lula), de forma que toda a população brasileira pudesse usufruir do seu direito ao acesso a educação pública, gratuita e de qualidade, visando sua formação e sua empregabilidade no setor produtivo. Tais mudanças de concepção foram em decorrência das transformações ocorridas na sociedade ao longo dos anos nos campos político, econômico, social entre outros;
- 2) Esse importante acontecimento social, que foi o movimento de expansão dos institutos federais, representou uma frente estratégica de ação para as gestões do governo petista;
- 3) Na implantação dos dois institutos federais em Goiás (IF Goiano e IFG) ocorreu todo um conjunto de interesses conflituosos tanto individuais quanto coletivos, avanços e retrocessos na implantação das unidades e distribuição dos *campi* para cada instituto.

CAPÍTULO 01 - REVISITA HISTÓRICA, POLÍTICA E SOCIAL DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: DE 1909 A 2002

Com a pretensão de analisar o cenário referente ao período da gestão presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), compreendido entre os anos de 2003 a 2010, no que tange sobre as suas ações e ideologias na promoção das políticas voltadas para a educação profissional no Brasil, delineando como essas políticas foram conduzidas e seus reflexos no Estado de Goiás, não basta trazer informações empíricas do período proposto em uma tabela aleatória sem apresentar antes um contexto histórico, político e social que antecedeu a gestão ou mesmo falar sobre a história da educação profissional no Brasil.

Para que possamos expor e avaliar os impactos dos atos de Lula à época, assim como suas consequências acerca do tema ensino profissional, torna-se necessário vê-los em um contexto mais amplo da sociedade brasileira, o que se conjectura na realização de uma revisita ao passado, destacando de maneira particular o período de 2008, que abrange a criação dos institutos federais.

De acordo com os diferentes momentos históricos da sociedade brasileira, a educação profissional assumiu traços específicos e por vezes distintos, assim a sua caracterização como propomos para este capítulo, será feita de forma geral, servindo simplesmente como pano de fundo para o capítulo seguinte, que ilustrará o período proposto a ser pesquisado - 2003 a 2010.

Desse modo, neste capítulo abordaremos, tal como o título sugere, uma revisita ao passado para compreender o presente da atual Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (aqui denominada de Rede EPCT), isto é, será apresentado um panorama da história de constituição da educação profissional no Brasil, que teve seu marco inicial em 1909. A apresentação do capítulo constituirá de uma retrospectiva dos traços históricos, políticos e sociais da trajetória dessa Rede que é a responsável nos dias de hoje pelo desenvolvimento e promoção da educação profissional no país.

A contextualização histórica dessa modalidade de ensino no Brasil se dará nesta seção até o final do ano de 2002 (término do mandato presidencial de Fernando Henrique Cardoso (FHC)), destinando para o capítulo seguinte a apresentação de como se deu a institucionalização da atual Rede EPCT, fato que ocorreu na segunda gestão do presidente Lula.

Essa história foi instituída duas décadas após a Proclamação da República, por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, assinado pelo presidente à época Nilo Peçanha, onde ele cria, em cada uma das capitais dos estados da República, uma Escola de Aprendizes Artífices, totalizando dezenove Escolas, voltadas à oferta do ensino profissional primário e

gratuito, e quando possível, relacionando o ensino do ofício da respectiva escola às especialidades industriais de cada estado.

Caracterizar essas escolas traçando o seu perfil, no que tange a sua estrutura interna, sua evolução, mudanças de nomenclatura, assim como assinalar a importância que tiveram no panorama geral do ensino profissional técnico no país, isso significa, construir uma contextualização do período proposto - de 1909 a 2002, constituem objetivos deste capítulo. Entretanto, antes de ingressar no assunto em si, faz-se essencial expor como foi culturalmente vivida no Brasil a questão que abrange o trabalho manual, o qual apresentaremos de forma sucinta a seguir.

1.1 O trabalho manual no Brasil

Na história do Brasil, desde o período Colonial o trabalho manual foi um assunto carregado de uma herança de menosprezo, de desprestígio social a esta atividade, as relações escravistas de produção separaram a força de trabalho livre do artesanato e da manufatura, pois a consistiam como desonrosa para um homem livre, que preferia se afastar de atividades manuais e que lhes exigissem esforço físico, na tentativa de abolir qualquer dúvida acerca de sua condição social.

Cabe lembrar, de acordo com Colbari (1995), que o estabelecimento do mercado do trabalho livre no Brasil se deu em um sistema cultural no qual a família patriarcal, a grande propriedade rural e o trabalho escravo, compunham os preceitos articuladores da vida social.

Colbari (1995) acrescenta que a herança da escravidão no processo histórico brasileiro foi responsável pela percepção negativa do trabalho na cultura nacional, com uma conotação pejorativa, o que favoreceu a valorização do ócio e o desprezo pela execução de funções manuais, que apareciam como uma forma de degradação da existência, perda da dignidade, ausência de liberdade, particularmente, para os negros e brancos pobres. A autora enfatiza ainda que,

O artefato ideológico presente na formulação liberal clássica, que associa trabalho a riqueza, prosperidade, participação e cidadania, não se implantou no imaginário social brasileiro. Para nós, o trabalho só existia enquanto negação da liberdade e marca da inferioridade social, e não como condição para uma vida melhor. E assim sendo, só poderia resultar de uma imposição, de um ato repressivo para escapar da morte (COLBARI, 1995, p. 32).

Vemos, a partir do pensamento de Colbari (1995), que a busca pela aquisição de novas habilidades e conhecimentos de ofícios e/ou novas profissões eram desestimuladas por causa da depreciação do ato de trabalhar, em razão disso, os libertos e livres não desenvolveram nenhuma aptidão que os preparasse para trabalhar na indústria, onde requeria disciplina, regularidade e habilidades manuais.

O pensamento de Rodrigues (2002) também coaduna com a visão de Colbari (1995) e sublinha que a transferência do trabalho manual/artesanal aos escravos foi crucial para a formação dessa concepção negativa sobre o trabalho, ao considerar que até então as técnicas de tecer, esculpir, trabalhar o ferro, não eram praticadas, ainda, pelos escravos.

Para o desenvolvimento do trabalho operário foi recrutada a mão de obra entre artesãos com habilidades de carpinteiros, pedreiros, tecelões, os “desclassificados sociais” que abrangia os pobres, despossuídos de bens materiais, libertos, alguns escravos, ex-escravos, órfãos, mulheres entre outros, ou seja, para suprir a necessidade de mão de obra não qualificada, buscava-se recrutar em orfanatos, casas de caridade, juizado de menores, fato que revestia de um caráter filantrópico, porém, os baixos salários e as condições de trabalho não estimulavam a entrada e a permanência no trabalho operário. Quanto à mão de obra qualificada, esta era atendida por técnicos estrangeiros que se consideravam superiores tanto na cultura quanto na raça. Daí nota-se que o trabalhador brasileiro permaneceu marginalizado nas subocupações não qualificadas e ainda enfrentou o preconceito por parte do trabalhador estrangeiro (COLBARI, 1995).

Não podemos nos furtar do entendimento, em consonância com Colbari (1995, p. 33), de que a escravidão deixou traços que marcaram o surgimento do operariado no Brasil, visto que, as condições de trabalho enfrentadas pelos primeiros trabalhadores livres eram análogas às daquelas que vigoravam na época da produção escravista: “era comum o pagamento de salários somente aos mestres e contramestres, reservando-se aos demais operários comida, uniforme e pagamento de um bônus no final do ano.”

Além disso, Colbari acrescenta que para essa camada que surgia foram utilizadas políticas de baixos salários como modo de prevenir a ociosidade, práticas pedagógicas que incluíam conteúdos técnico-profissionais, orientações moralizadoras requeridas para o desempenho de atividades industriais como a ordem, a regularidade e a pontualidade, assim como o investimento na instituição familiar funcionou como um eficiente mecanismo de controle social.

Compete ressaltar o importante papel da família nesse processo de despertar o interesse do trabalhador pela laboriosidade e pela vida mais disciplinada, fundamentada em regras que pudessem atender à racionalidade capitalista do momento. Às famílias com certa base estruturada, de acordo com Colbari (1995), cabia a retaguarda no cuidado do trabalhador, do mesmo modo, a boa educação dos filhos e sua preparação para a inserção no mundo do trabalho. O papel da mulher estava no zelo do lar e dos filhos, garantindo-lhes condições higiênicas e de conforto, especialmente à saúde física e moral do trabalhador operário adaptado à regularidade da produção industrial.

Ao trazermos o que pensa Cunha, ele agrega ao estudo que a herança de menosprezo à atividade manual

[...] aqui chegou com os colonizadores ibéricos, provenientes de uma região da Europa onde a rejeição do trabalho manual era especialmente forte, como, também, pela ação pedagógica dos padres jesuítas, que elaboraram à sua maneira a herança clássica (CUNHA, 2000a, p. 7).

Esse mesmo autor nos diz que além da herança da cultura ocidental, matizada pela cultura ibérica, está aí o fundamento do preconceito contra o trabalho manual, sobretudo daqueles que estavam socialmente mais próximos dos escravos: mestiços e brancos pobres. Cunha ainda sinaliza outra questão ao apontar que existia ofícios que não eram convenientes aos artesãos confiarem a escravos. Quando isso ocorria, as corporações procuravam "branquear" o ofício, dificultando-o a negros e mulatos, por meio da criação de normas rígidas impedindo ou desencorajando o uso de escravos como oficiais.

Faz-se importante registrar de acordo com Colbari (1995), que houve um momento em que o discurso abolicionista em contraposição às visões negativas que estavam envoltas ao ato de trabalhar, configurou um período decisivo na construção de uma ideologia positiva do trabalho, favorecendo ao resgate moral do trabalhador. Segundo a autora, a discussão acerca da emancipação do trabalho, estava situada em uma arena ampla de disputa ideológica que distinguia a sociedade brasileira na virada do século envolvendo correntes de pensamento filosóficos distintos como o catolicismo conservador, o liberalismo e o positivismo. No entanto, mesmo regidos sob fundamentos próprios, as correntes de pensamento

encamparam a defesa de trabalho e de pensamento como modo de efetivar os mais básicos e elementares direitos naturais, na concepção dos liberais, ou como forma de superar o atraso cultural e de integrar a sociedade brasileira na marcha progressiva da humanidade, representada pela cultura ocidental, como pregavam os positivistas (COLBARI, 1995, p. 35-36).

Em outras palavras, segundo Colbari (1995), o resgate moral do trabalho em alguns momentos seguiu na direção de combate à desordem, assim como, à ociosidade, aos vícios, à marginalidade que colocavam em risco a ordem social. Isso seria possível a partir da assimilação por parte do indivíduo de uma ética do trabalho, de um conjunto de hábitos, valores e atitudes favoráveis a sua integração numa atividade produtiva na sociedade.

Em outro momento, o resgate moral do trabalho seguiu pela ótica do progresso, ou seja, associava-se às ideias de prosperidade, desenvolvimento e civilidade, enfrentando o preconceito tão arraigado no pensamento do povo brasileiro acerca do trabalho manual (COLBARI, 1995).

Ao retomarmos a história do ensino de ofícios manuais no Brasil, voltado para atender a classe marginalizada, essa modalidade foi vislumbrada como uma maneira de combater a desordem nacional que se instalara após o rompimento das relações escravistas de produção, ocasionada pela fuga dos domínios do senhor, cujos escravos iniciavam uma vida livre. Todavia, o trabalho permanecia sendo visto como um castigo, e o ócio, um objetivo almejado de acordo com Cunha (2000a).

É relatado por Rodrigues (2002) de que os primeiros ensinamentos difundidos a essa classe marginalizada foram empreendidos pelos jesuítas, não por uma crença no valor dessa modalidade de educação, mas pelas necessidades materiais que havia como a construção de igrejas e de instrumentos de uso diário. Os ensinamentos dos jesuítas também se estenderam para a agricultura em virtude das exigências do momento.

Cabe mencionar de acordo com Veblen (1987), na obra *A Teoria da Classe Ociosa*, que o estudioso reconhecia o estabelecimento de uma classe ociosa surgida nos estágios avançados da cultura bárbara, como exemplo na Europa e no Japão feudais, cujas diferenças entre as classes de tais comunidades estavam nas ocupações desempenhadas por elas. Em seus estudos, o autor relata que as classes mais altas (consideradas a classe ociosa) eram excluídas de ocupações industriais, expressão econômica de sua superioridade, se atendo às funções consideradas naquela época de mais dignas, por exemplo, àquelas ocupações relacionadas ao governo, a guerra, ao sacerdócio e ao Exército, enquanto a classe inferior era excluída desses empregos tidos como honoríficos.

Veblen (1987) salienta que o trabalho manual e as funções desempenhadas nas indústrias, isto é, as atividades relativas ao trabalho diário para a subsistência, eram exclusivamente realizadas pela classe inferior, a qual incluía os escravos e as mulheres. No

entanto, quando a mulher pertencia a mais alta aristocracia, estas não estavam sujeitas ao trabalho industrial e/ou manual. Para Veblen (1987, p. 6), “essa divisão do trabalho coincide com a divisão em uma classe trabalhadora e uma classe ociosa que se encontra na cultura bárbara mais alta”.

Daí, podemos observar que apareceu em nosso estudo duas classificações relacionadas à classe ociosa, até então contraditórias. Uma se referindo à classe ociosa presente em Veblen (1987), onde o homem ocioso foi tido como representante da alta nobreza e a palavra ócio, em si, representava o tempo despendido em atividades não produtivas. Essa classe ociosa trazendo para a realidade brasileira seria equivalente as variadas denominações, conforme o contexto histórico da época, à classe burguesa, à classe dominante, também denominada de elite, que em alguns momentos recebeu o nome de elite agrária.

A outra ideia de classe ociosa que perpassa esse estudo possui uma conotação oposta a de Veblen (1987), ela está relacionada ao texto do Decreto nº 7.566, de 23/09/1909, que criou nas capitais dos estados brasileiros as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. A criação desse Decreto considerava naquela ocasião o aumento significativo da população das cidades, situação que requeria que se facilitassem às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência. Para isso era necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o preparo técnico e intelectual, mas fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastassem da ociosidade, do vício e do crime e assim se tornarem cidadãos úteis à Nação (BRASIL, 1909a).

Daí, a visão do ócio trazida pelo Decreto nos remete à concepção de letargia, indolência, quiescência, isto é, de algo que precisava ser combatido e que era prejudicial ao desenvolvimento da sociedade e é neste sentido - o da classe ociosa dos desfavorecidos da fortuna que esse estudo se desenvolveu. Visto que, a oferta do ensino de um ofício a partir do Decreto nº 7.566/1909, foi uma das primeiras manifestações que identificamos realizadas por parte do Governo Federal, para essa classe social que crescia juntamente com o desenvolvimento das cidades.

Porém, as atividades manuais nem sempre foram vistas como um castigo na história da humanidade ou motivo de desonra. No começo do século VI o trabalho manual e a prática de um ofício não inferiorizava o artífice conforme afirma Cunha (2000a). Em Roma, cujo desenvolvimento se deu com base em um exército formado de homens livres que cultivavam a terra, a ideia de trabalho continha um valor positivo. Depois das grandes conquistas do século II a. c., o cultivo da terra, centralizado nos latifúndios passou a ser coisa para os escravos

capturados dos povos conquistados. Esse cenário intensificou-se com a decadência do Império Romano ocasionando drásticas mudanças para as corporações de ofício, em virtude do término das fontes de fornecimento de escravos, o que fez o Governo de Roma ver-se diante da questão de como garantir a reprodução da força de trabalho artesanal, já que não se podia contar mais com os escravos e libertos sabedores de cada arte (CUNHA, 2000a).

Todavia, no Brasil, “formar para o trabalho” era semelhante a “adestrar, treinar para técnicas manuais” ou, quando muito, “mecânicas”, segundo afirma Cunha (2000a). Não era uma formação preocupada em combinar teoria e prática. De um lado, estava a produção nacional basicamente agrícola, com o uso de técnicas rudimentares e do outro, uma indústria rústica, fundamentada no artesanato e na manufatura. Significava dizer que para a formação da mão-de-obra não tinha a necessidade de estudos com uma base teórico-científica já que a formação profissional existente era de nível primário - nível educacional máximo que as classes populares poderiam almejar.

Kuenzer (2002) assevera que para essas duas atividades o sistema produtivo correspondia com escolas e itinerários formativos diferenciados, sendo que para os trabalhadores, a formação profissional de caráter instrumental era oferecida em instituições especializadas ou no próprio trabalho, com ênfase no desenvolvimento de habilidades psicofísicas; enquanto que para a elite favorecida economicamente, resguardava-se a formação acadêmica, intelectualizada, que a conduzia até ao ingresso no curso superior, ou seja, uma formação de caráter propedêutico. O que mostra o direcionamento da camada mais pobre para o ensino profissionalizante e da elite para o ensino superior, estabelecendo o limite entre aqueles que desempenhariam atividades manuais daqueles que desempenhariam atividades intelectuais. Reforçando a ideia de que a educação profissional no Brasil, a princípio foi discriminatória em relação aos ofícios, desnudada pela relação entre atividade escrava e trabalho exercido pelos homens livres. Mesmo com esforços do estado na direção de universalizar o acesso dos trabalhadores à educação, nos dias atuais pode-se observar que persiste no país, traços da oferta de uma educação excludente.

E também, por que não afirmar que a educação profissional no Brasil teve sua origem remetendo-se ao sentido assistencialista? Isto pode ser dito por que ela surge em uma sociedade escravocrata originada de forma dependente da coroa portuguesa, que passou pelo domínio holandês e recebeu a influência de povos franceses, italianos, africanos, indígenas resultando em uma vasta diversidade cultural e de condições de vida no decorrer da história. Na época,

esse sentido assistencialista surgiu para amparar os órfãos e os desvalidos da sorte para que eles não cometessem ações que estivessem fora das práticas dos bons costumes (MOURA, 2010).

Observa-se que conservava no Brasil um dualismo nas iniciativas educacionais, a partir do modelo copiado da Europa, que diferenciava na oferta da educação para as classes menos favorecidas, disponibilizando para esta uma educação para o trabalho em escolas primárias/profissionais, as quais que por melhor que fosse o ensino oferecido por elas, permaneciam menosprezadas perante a sociedade; e para a elite economicamente estabelecida, uma educação orientada para a cultura, em escolas secundárias/superiores o que intensificava o dualismo.

Pela breve exposição e seguindo na direção do pensamento de Cunha (2000a), havia a defesa contra o desprezo do trabalho de alguns ofícios exercidos por escravos e situação semelhante também ocorria na área da saúde, cuja atribuição no Brasil era exercida por profissionais, como os boticários, os entendidos, os curiosos e curandeiros, pois até a passagem da sede do reino português para o Brasil em 1808, não existia o ensino de medicina e de cirurgia na Colônia. Os poucos profissionais que existiam, eram formados na Europa e deviam a sua subordinação social aos senhores da terra.

A partir da criação de cadeiras para a instrução da medicina e de cirurgia no Rio de Janeiro e na Bahia, locais onde originaram as faculdades, os profissionais de nível superior desenvolveram uma difícil luta pelo controle do mercado da arte da cura, o que conseguiram pela atuação do estado na regulamentação da profissão e pela proibição do charlatanismo, definido como crime pelo Código Penal (SANTOS FILHO, 1977 apud CUNHA, 2000a).

Essa situação demonstrou que as atividades que exigiam habilidades manuais, a exemplo, a realização de cirurgias, expressavam duas vertentes: a de ter baixo ou alto prestígio (neste caso, o reconhecimento era maior quanto mais exclusiva fosse a categoria social que a praticava). É importante notar, de acordo com Cunha (2000b), que a consciência social da época não considerava a cirurgia um trabalho manual, mesmo que seu praticante tivesse nas mãos seu principal instrumento. Esse mesmo autor considera, o mais correto dizer, que foi a rejeição do trabalho *vil* (isto é: reles, ordinário, miserável, insignificante, desprezível, infame) que levou ao preconceito contra o trabalho manual. Se um trabalho manual não fosse socialmente determinado como *vil*, ele não seria elemento de rejeição. Assim, não seria de estranhar que algumas ocupações não atraíssem muitas pessoas para desempenhá-las. A implicação disso foi o trabalho e a aprendizagem obrigatórios: ensinar ofícios a crianças e jovens que não tivessem escolha, e ainda aos escravos, aos delinquentes e aos desprovidos de fortuna (CUNHA, 2000a).

Torna-se relevante mencionar, conforme relato de Colbari (1995), que houve um projeto assistencialista e educativo desenvolvido por anarquistas e socialistas que visava mitigar as condições de vida dos operários, elevar sua formação moral e intelectual e reforçar o alcance dessas correntes ideológicas no movimento operário. Incluíam nesse projeto bolsas proletárias, cooperativas de produção, serviços de atendimento médico, jurídico, cursos, práticas de lazer entre outras atividades.

Diante do exposto, observa-se que as transformações econômicas, sociais e políticas ocorridas no Brasil interferiram na construção da ideologia do trabalho no país, por estarem envolvidos atores que almejavam interesses diversos. Todavia, a diversidade de interesses caminhava na direção de um restabelecimento moral do trabalho e disciplinador da classe menos favorecida. Pode se afirmar que a visão pejorativa do trabalho manual internalizada na sociedade brasileira irá compor as propostas de ensino profissional da primeira metade do século XX, entre as quais se destaca o projeto educativo das Escolas de Aprendizes Artífices (COLBARI, 1995; ALMEIDA, 2010).

Todavia, Almeida (2010) assinala que mesmo o período histórico da época apresentando uma tendência favorável ao desenvolvimento econômico, parecia por si só justificar a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, no entanto, o surgimento das escolas não poderia ser apontado como decorrente das necessidades de mão-de-obra qualificada, tendo em vista o caráter embrionário do desenvolvimento industrial do período. Além do que o desenvolvimento industrial era diferente em todas as regiões do Brasil, estando concentrado no sudeste e sul do país.

A criação do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, colocou Nilo Peçanha, definitivamente na história do ensino profissional no Brasil, ao criar em cada uma das capitais dos estados da República, dezenove Escolas de Aprendizes Artífices para a oferta do ensino profissional primário e gratuito. Foi um importante acontecimento para o ensino profissional na Primeira República, possivelmente tenha sido a primeira política de educação profissional da história no Brasil, uma vez que tinha o propósito de promover o ensino prático de ofícios, para qualificar jovens e trabalhadores que pudessem colaborar com o desenvolvimento do país. Existia, da mesma forma, uma preocupação com a ociosidade das classes menos favorecidas, sendo essa desocupação dos indivíduos causada a partir da abolição dos escravos, o que era visto como um fator impeditivo do progresso e possíveis de desordem social.

Cabe mencionar que alguns anos antes da criação das Escolas de Aprendizes Artífices, em 1906, Nilo Peçanha foi o responsável pela criação das primeiras escolas profissionais

oficiais, por meio do Decreto nº 787, de 11 de setembro do referido ano, onde criou quatro escolas profissionais no Estado do Rio de Janeiro, sendo a Escola de Campos dos Goytacazes a primeira a ser inaugurada, em 17 de outubro de 1906. As demais escolas para o ensino de ofícios estavam localizadas em Niterói e Petrópolis e para o ensino agrícola, em Paraíba do Sul (GOMES, 2003).

No entanto, de acordo com Cunha (2000b), o regime federativo da República permitiu a realização de iniciativas voltadas para a educação profissional por parte de certos governos estaduais que, paralelamente as iniciativas federais, delinearum um novo mapa para o ensino profissional no Brasil, ocasião em que os grandes centros como o Estado de São Paulo destacou-se nessa modalidade de ensino, cabendo aqui uma breve explanação para melhor entendimento do contexto.

1.2 São Paulo e o ensino profissional

A cidade de São Paulo representou para o Brasil, no que tange a formação profissional, uma efetiva força produtiva, uma construção ideológica e um projeto pedagógico que foi amplamente copiado em várias regiões do país, segundo afirma Cunha (2000b). Esse mesmo autor assinala que a formação profissional foi um elemento impulsionador da industrialização, desenvolvendo-se em São Paulo por existirem nele, diferentemente dos demais, algumas condições essenciais:

1) capital acumulado na cafeicultura de exportação, disposto a transferir-se para a manufatura e a indústria; 2) capacidade empresarial, isto é, mentalidade burguesa voltada para a acumulação de capital; 3) mercado consumidor para produtos fabris, formado não só pela burguesia, como, também, pelas camadas médias e pelos trabalhadores assalariados; 4) um contingente de trabalhadores (notadamente os imigrantes e seus descendentes) dispostos a se transferirem da agricultura para a manufatura e a indústria, como operários e até mesmo como empreendedores; 5) oferta de energia elétrica para suprir as empresas de força motriz (CUNHA, 2000b, p. 115).

Em todo o Brasil, mas de forma significativa em São Paulo, as estradas de ferro tiveram grande importância na iniciação do ensino de ofícios associando oficina e escola, por intermédio das empresas ferroviárias que mantinham as escolas para a capacitação de trabalhadores destinados à manutenção de equipamentos, veículos e instalações. Porém, foi a enorme cobertura das estradas de ferro em São Paulo, conectando as frentes de expansão cafeeira ao

porto exportador de Santos, que criou condições para que, na década de 1920, se integrassem as atividades de ensino de ofícios das empresas ferroviárias (CUNHA, 2000b).

Todavia, existia certa tensão durante o período republicano, pois de acordo com Cunha (2000b) não havia consenso entre os setores das classes dominantes paulistas acerca dos tipos e níveis de ensino que necessitariam receber prioridade na ação governamental, ou seja, para alguns, a escola dizia respeito somente à formação das elites, não tendo relação com a questão do proletariado, cabendo ao estado, o incentivo ao ensino secundário e ao superior. Para outros, os recursos públicos deveriam ser encaminhados para o ensino primário e o ensino profissional, de modo a evitar os riscos do socialismo e das lutas de classes. Outros, ainda, defendiam ambas as propostas, de modo não excludente.

Os Liceus de Artes e Ofícios de São Paulo foram beneficiados com condições de desenvolvimento inigualado por nenhum de seus congêneres de outras cidades do país. Enquanto os demais Liceus continuavam ofertando instrução primária e aulas de desenho, o de São Paulo acompanhou o desenvolvimento e a diversificação da produção industrial-manufatureira que se processava no estado. Muitos dos fundadores e dirigentes dos Liceus participavam de entidades de classe e exerciam papéis políticos e partidários, vindo a desempenhar funções públicas (CUNHA, 2000b).

Todavia, conflitos também estavam presentes entre os integrantes das elites paulistas acerca dos projetos educacionais. Havia certa tensão de acordo com Cunha (2000b), entre as atividades do ensino superior para engenheiros e do ensino profissional para operários, resultante da presença dos mesmos professores e até mesmo de diretores na Escola Politécnica e no Liceu de Artes e Ofícios. Entretanto, a ligação entre esses dois estabelecimentos ocorreu, sobretudo, pelo corpo docente comum. Se os engenheiros e arquitetos eram qualificados no projeto das edificações, os mestres e operários formados no Liceu eram capacitados a executá-los. Mesmo assim, a classe dirigente paulista dava valor ao ensino de engenharia em decorrência do próprio desenvolvimento da cafeicultura em São Paulo.

Em 1924, foi criada a Escola Profissional Mecânica no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, voltada ao ensino de ofícios para as ferrovias da região e entorno. As empresas ferroviárias sustentavam o curso que também contava com subsídios do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Havia um acordo entre as empresas envolvidas, no envio de dois aprendizes para frequentarem o curso no período dos quatro anos de duração. Os estudantes tinham a oportunidade de estagiar e manter contato com a realidade ferroviária, principalmente na reparação de material rodante (CUNHA, 2000b).

Com a expansão dos padrões de aprendizagem industrial e a necessidade de reduzir os custos do transporte ferroviário e combater a concorrência com o transporte rodoviário, foi aprovada uma medida pelo governo estadual, que resultou na criação do Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (CFESP), formado pelas ferrovias do Estado de São Paulo, com fundos próprios e vida autônoma, vindo a ser extinto dez anos mais tarde, em proveito do Senai, instituição a qual veio a se incorporar. As escolas integrantes da rede CFESP possuíam um público alvo específico - os filhos dos ferroviários, sendo sua capacitação específica para sua utilização nas estradas de ferro, o que as diferenciavam das Escolas de Aprendizes Artífices, conforme expõe Cunha (2000b).

Nas Escolas de Aprendizes Artífices, os alunos eram ou órfãos ou outros desvalidos, mais interessados na comida gratuita do que no aprendizado. Havia ainda a associação do estado (fornecedor de recursos) com as empresas, a fim de formar pessoal para todas elas. Estas empresas, para Cunha (2000b), tinham certa dificuldade de interferir sobre o ensino em função da interveniência da burocracia educacional e dos padrões rígidos. Cunha ainda menciona que as Escolas de Aprendizes Artífices não tinham uma pedagogia adequada para o ensino de ofícios, procuravam somente sistematizar os padrões artesanais da praticagem, enquanto a Escola Profissional Mecânica, do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, o SESP e o CFESP tinham nas séries metódicas o cerne de uma pedagogia que se mostrou eficaz conforme os objetivos almejados.

Em 03 de dezembro de 1909, o governo do Estado de São Paulo criou a Lei nº 1.184, que determinava a criação de mais escolas noturnas, na capital e no interior, para que pudessem atender aos jovens trabalhadores do sexo masculino que não podiam estudar durante o dia. A Lei mencionava que essas novas escolas deveriam localizar-se nas adjacências das fábricas e deveriam atender, somente, aos meninos operários ou filhos de operários. A preferência de instalação dessas escolas seria para aquelas que tivessem acomodações oferecidas pelas empresas, sendo o docente provido pelo governo estadual e o ensino para esse público específico deveria considerar a necessidade de despertar sua motivação pelo uso de exemplos ligados a aplicação prática dos conhecimentos que se pretendia transmitir, assim afirma Cunha (2000b).

Cunha (2000b), aponta ainda que o governo estadual instalou escolas profissionais para os mesmos públicos, por meio de contratos com o setor privado, em virtude da necessidade de formação de mão de obra para o mercado de trabalho decorrente do aumento e desenvolvimento da indústria paulista. Logo depois, em 1910, foi autorizado a criar suas próprias escolas pelo

Congresso Legislativo (Leis nº 1.214 e 1.245), as quais começaram a funcionar no ano posterior, uma de "artes industriais" para o sexo masculino - Escola Profissional Masculina, com a proposta de "educação pelo trabalho e para o trabalho" visando à formação moral do aluno, longe de ser apenas uma escola de "adestramento técnico". A outra de "economia doméstica e prendas manuais" para o sexo feminino, onde o ensino estava voltado para o artesanato, vestuário, bordados, flores e à economia doméstica, ao mesmo tempo em que o Governo Federal criava a Rede de Escolas de Aprendizes Artífices sob a ótica do ensino de ofícios, direcionado ao artesanato, à manufatura e à indústria (CUNHA, 2000b, p. 142).

A formação dos formadores da Rede Estadual Paulista de Ensino Profissional foi inaugurada justamente quando a Rede Federal de Escolas de Aprendizes Artífices tinha a sua formação dos formadores extinta. Com efeito, se os cursos de aperfeiçoamento começaram a funcionar em São Paulo, em 1936, a Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás, criada em 1917 e incorporada à Rede Federal dois anos depois, foi extinta em 1937 para dar lugar a uma instituição semelhante às demais da Rede, perdendo aquela especificidade (CUNHA, 2000b).

1.3 Escolas de Aprendizes Artífices: instauração, estrutura e desenvolvimento

As Escolas de Aprendizes Artífices perduraram durante três décadas (1909 - 1942) e representaram o início de uma política nacional do Governo Federal no campo do ensino de ofícios, as quais nos anos posteriores a sua criação passaram por consecutivas alterações na legislação que as regulamentaram referente a variadas questões, como sua estrutura pedagógica e administrativa.

As referências de educação profissional para todos os setores da produção brasileiros, passaram a ser buscadas nessas escolas (criadas em 1909), nos Centros de Formação Profissional do Senai (instituição criada em 1942) e nas Escolas Técnicas da Rede Federal (criadas também em 1942), de acordo com Cunha (2000b).

Para melhor sistematização didática da apresentação de como se deu a instauração das Escolas de Aprendizes Artífices, bem como, na busca de compreender os propósitos de sua criação, estruturação e desenvolvimento, optamos em utilizar a periodização elaborada por Floro e Dal Ri (2015) e também aplicada nos estudos de Silva I. (2017), a qual foi estabelecida com a seguinte divisão cronológica: no primeiro momento, estava presente a atuação da

educação profissional no Brasil até o nível médio e para o segundo momento, nível superior, conforme pode ser observado no Quadro 01.

Porém, cabe mencionar que nesta pesquisa, optamos em encerrar o que as autoras denominaram de período dos Cefets de 1993 a 2004, no ano de 2002, fim do governo Fernando Henrique Cardoso e não em 2004, conforme apresentado didaticamente pelas autoras como a fase dos Cefets e o quarto período, que se refere aos estudos do processo de institucionalização dos institutos federais, estará presente somente no segundo capítulo. Tal mudança se deve ao fato que de 2003 a 2010 o país passou a ser governado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, cuja gestão é objeto de análise nesta pesquisa, assim consideramos conveniente examiná-la em um capítulo a parte, sendo que continuará da mesma forma a ser mencionado o processo de cefetização.

Faz parte também da explanação as várias denominações que as Escolas de Aprendizes Artífices receberam no decorrer de sua existência, as quais estão relacionadas com as mudanças nos objetivos do ensino profissional ofertado.

Quadro 01 - Periodização da educação profissional no Brasil

Momento 1 Atuação até o nível Médio	Momento 2 Atuação no nível Superior		
	De 1909 a 1942	De 1959 a 1978	De 1993 a 2002
1909 - Escolas de Aprendizes e Artífices 1937 - Liceus Industriais 1942 - Escolas Técnicas e Industriais	Década de 1950 - Ginásio Agrícola e Escola Agrícola (Escolas Agrotécnicas Federais) 1959 - Escolas Técnicas Federais 1972 - Colégio Agrícola 1978 - Criação / transformação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (1º Cefets)	1993 a 2002 - Os Cefets	2003 – Continuação de implantação dos Cefets 2008 - Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Fonte: Floro e Dal Ri (2015) citadas por Silva I. (2017) e adaptado pela autora desta tese.

No entanto, de acordo com as autoras Floro e Dal Ri (2015), os períodos não representam obrigatoriamente que houve algum progresso em relação ao anterior, e sim, que houve ajustes estruturais decorrentes da dinâmica do mercado, uma vez que, os períodos foram marcados por avanços e retrocessos, continuidades e descontinuidades no tocante à intenção de adaptar os processos de qualificação da força de trabalho às necessidades da sociedade, bem como do estado, o que atendia a interesses particulares de um grupo social, em detrimento das necessidades de outro.

Charlot (2013) apud Silva I. (2017) acrescenta à reflexão ao apresentar três fases do estado no que se refere à educação: o Estado Educador, o Estado Desenvolvimentista e o Estado Regulador. O primeiro, o Estado Educador, esteve presente antes de 1950, e foi caracterizado pela intenção de construção da nação, paz social, propagação e manutenção de valores. Já o segundo, o Estado Desenvolvimentista ocorreu a partir dos anos de 1950, de forma mais significativa na década de 1960 e de 1970, caracterizou-se por pensar uma educação a serviço do desenvolvimento. Houve nesta fase uma massificação da escola, aumentando o número de vagas para receber as classes menos favorecidas, apesar da escola não ter se adaptado à nova realidade mantendo a estrutura elitista e excludente. O terceiro, o Estado Regulador é o que predominou nos anos de 1980, onde o discurso para a educação voltou-se à globalização e à qualidade.

Diante das três fases do estado mencionadas, no tocante à educação, nos arriscamos a denominar de Estado Inclusivo o período compreendido de 2003 a 2010, que foi o governo de Lula, por causa das inúmeras ações desenvolvidas em sua gestão com a peculiar característica de inclusão da classe social menos favorecida, tanto na instância educacional quanto na social, e econômica. Entretanto, como este capítulo não tem por objetivo pormenorizar ou delongar sobre essas questões históricas referentes ao estado, tentaremos nos ater ao foco da pesquisa, sem perder de vista a educação profissional a partir das Escolas de Aprendizizes Artífices.

1.3.1 De 1909 a 1942: das Escolas de Aprendizizes Artífices às Escolas Industriais e Técnicas

A concepção das Escolas de Aprendizizes Artífices representou o que forma nos dias atuais a Rede EPCT, que pode ser entendida como uma das respostas dos governantes republicanos aos vários desafios de ordem política, econômica, social e educacional existentes no Brasil no início do século XX. Para os governantes o público a que se destinava o ensino ofertado pelas escolas era visto como improdutivo, desfavorecido da fortuna, suscetível à criminalidade, causador do medo e da desordem social, deste modo, esse grupo social tornou-se alvo nos projetos republicanos que visavam transformá-lo em indivíduos úteis à sociedade. Nesse contexto, a educação era entendida como elemento essencial no processo de transformação desses indivíduos, que futuramente se tornariam cidadãos republicanos úteis e contribuidores para a ordem social e para o desenvolvimento do país (KUNZE, 2009).

O Decreto nº 7.566/1909, que criou as Escolas de Aprendizizes Artífices, evidenciou, durante a etapa inicial da República, uma postura preconceituosa e assistencialista aplicada à educação profissional, desde a sua gênese. Na interpretação de Cunha (2000b, p. 194-195), o

Decreto aponta algumas intercorrências no sentido de não ter havido um critério claro para a escolha da localização, instalação e do dimensionamento do sistema dessas escolas. Esse autor assinala que as Escolas de Aprendizes Artífices “não estavam sintonizadas, em sua localização, com a distribuição do parque industrial e manufatureiro” e reforça, na verdade, a existência de critérios implícitos, de caráter político-representativo, ao afirmar que “elas constituíram um eficiente mecanismo de "presença" do Governo Federal nos estados, o que, durante a República [...], foi duplicado pelas universidades federais.” (CUNHA, 2000b, p. 194-195).

O estudioso em questão aponta que cada estado da Federação recebeu uma dessas escolas, com exceção do Rio Grande do Sul, por haver em Porto Alegre o Instituto Técnico Profissional da Escola de Engenharia de Porto Alegre, mais tarde denominado Instituto Parobé e do Distrito Federal por já existir aí o Instituto Profissional Masculino, como se deduz do ato de criação daquelas, que será exposto mais adiante. Dessa forma, dezenove dos vinte estados brasileiros receberam cada um, uma Escola de Aprendizes Artífices, qualquer que fosse sua população, sua taxa de urbanização e a importância da atividade manufatureira na sua economia. Porém, esse critério de dimensionamento do sistema e de localização das escolas não correspondia à dinâmica da produção manufatureira, apesar das intenções explícitas no ato de sua criação (CUNHA, 2000b).

De acordo com Cunha (2000b), a localização mais adequada de instalação das escolas ocorrer na maior parte fora da capital de certos estados, não deve ser estendida ao do Rio de Janeiro, e menciona o exemplo da escola situada em Campos, a qual não teria sido instalada por exigência da agroindústria açucareira, uma vez que esta utilizava na época padrões tão rudimentares que dispensavam a formação escolar da força de trabalho. “A localização da escola fluminense em Campos deveu-se exclusivamente a articulações político-partidárias” (CUNHA, 2000b, p. 70).

Cunha (2000b) aponta que a localização das Escolas de Aprendizes Artífices não foi o único elemento alusivo da inadequação do sistema dessas escolas à dinâmica do processo de industrialização que se ampliava no país, e traz à tona que poucas foram as oficinas realmente destinadas ao ensino de práticas industriais, como mecânica, tornearia e eletricidade. A maior parte delas era voltada para o ensino de ofícios artesanais de interesse da localidade, as quais buscavam ajustar-se ao mercado por haver mestres na região e oportunizar trabalho para os egressos.

Deste modo, se o dimensionamento do sistema e a localização dessas escolas mostraram-se impróprios à finalidade de incentivar a industrialização via formação profissional

sistemática da força de trabalho, a escolha dos ofícios a serem ensinados revelou um esforço de adequação aos mercados locais de trabalho, mais artesanais do que manufatureiros, diminuindo os efeitos negativos do dimensionamento e da localização do sistema (CUNHA, 2000b).

Cunha (2000b) enfatiza um aspecto relativo às Escolas de Aprendizes Artífices ao afirmar que as escolas resultaram de barganhas implícitas entre o Governo Federal e os governos estaduais, isto é, era forte a presença das trocas de favores políticos entre as oligarquias que de certa forma controlavam o Governo Federal, o qual em várias ocasiões entrava com os recursos para manter o quadro administrativo e docente. As trocas de favores também ocorriam por meio da indicação de pessoas pelas elites locais para ocupar cargos; seja para o preenchimento das vagas ofertadas nas escolas via recomendações, atendendo aos pedidos de seus agregados e de cabos eleitorais. A contrapartida era os governos estaduais disponibilizarem os prédios requeridos pela União, porém os prédios doados eram, quase sempre, impróprios para o funcionamento das escolas, a exemplo as Escolas de Aprendizes Artífices da Paraíba, de Pernambuco e a do Piauí (CUNHA, 2000b).

A análise quantitativa dos dados sobre as escolas, seus procedimentos de controle e registro das informações, são apontados por Cunha (2000b) como sendo uma das dificuldades que se tinha para reunir documentos, pois eram poucos os dados disponíveis para a avaliação das escolas acerca de suas produções anuais. Isso ocorria em virtude de que os relatórios produzidos pelos diretores dessas unidades de ensino eram na maior parte das vezes, omissos às informações. Esse autor menciona que

Foi somente em 1931 que surgiu um Convenio Interestadual de Estatísticas Educacionais, visando à padronização dos procedimentos de registro e tabulação de dados desse campo. Para o período anterior, as estatísticas tiveram de ser compostas a partir dos relatórios dos diretores das escolas e/ou dos ministros das pastas a que elas estavam ligadas. Mesmo depois de 1931, entretanto, as tabulações em nível nacional apresentavam freqüentes falhas. Por isso, foi preciso montar as tabelas com dados de fontes diferentes, apesar do risco que tal procedimento implica (CUNHA, 2000b, p. 91).

Isso mostra as dificuldades no pleno acompanhamento e tabulação das informações relativas ao crescimento e/ou declínio no número de matrículas das Escolas de Aprendizes Artífices. No entanto, nos documentos levantados à época de acordo com Cunha (2000b), sinalizavam que no primeiro ano de pleno exercício das atividades das escolas, cerca de 2 mil estudantes foram matriculados em todas elas; e durante os 33 anos de funcionamento, passaram por essas instituições em torno de 141 mil alunos, uma média aproximada de 4.300 por ano.

Todavia, vale reforçar que os números de matrículas variavam muito não só de uma escola para outra, no mesmo ano, como, também, em uma mesma escola ao longo dos anos.

Cunha (2000b), de maneira análoga, aponta a grande diferença das taxas de evasão dos alunos das Escolas de Aprendizes Artífices comparando-se uma escola com outra, no mesmo ano e afirma existir dados de apenas sete anos, distribuídos em dois períodos, de 1913-1917 e de 1935-1937. Esse estudioso ao fazer a análise dos dados, percebeu que “[...] em geral, os maiores índices de evasão estão relacionados às menores taxas de freqüência. O mesmo se pode dizer para alguns casos, sobre a relação entre taxas de evasão e as taxas de conclusão” (CUNHA, 2000b, p. 102).

Apesar das Escolas de Aprendizes Artífices terem se apresentado pouco eficientes na visão de Rodrigues (2002), assim como para Canali (2009), essa rede de escolas não logrou qualidade e eficiência no ensino profissional para o atendimento às demandas do setor industrial, porém, elas marcaram época no Brasil, ao considerar a rápida gestão de Nilo Peçanha, cujas demandas não foram desarticuladas porque seu sucessor - Venceslau Brás deu continuidade às suas obras, pressionado por aspectos econômicos, pelo Senado, pela Câmara e pela opinião pública ao assumir a presidência em 15 de novembro de 1914, endossou todas as palavras de Nilo Peçanha inscritas no Decreto nº 7.566.

Fundamentando-nos na análise do Decreto que criou as Escolas de Aprendizes e Artífices, observa-se a partir das considerações iniciais, que as justificativas alegadas para a sua criação residiam no pressuposto de que a população das cidades, crescendo vertiginosamente exigia-se que se facilitassem às classes proletárias, os meios de vencer os frequentes obstáculos da luta pela existência, e que para isso, se tornaria fundamental capacitar os “filhos dos desfavorecidos da fortuna” com a qualificação técnica e intelectual, além ainda de incentivá-los a adquirir hábitos de trabalho que os afastassem da ociosidade entre outros malefícios e os tornassem “cidadãos úteis à nação” (BRASIL, 1909a).

Nota-se então, que as considerações iniciais do Decreto apontam uma preocupação para os filhos daquelas famílias que estavam presentes nas cidades, sem oportunidades de estudo ou trabalho e carentes de uma formação profissional que os qualificassem para o mundo do trabalho. Mostra também um discurso assistencialista voltado para o atendimento de um público que estava desassociado de setores produtivos e à margem da sociedade, conforme afirma Kunze,

[...] aos olhos do dirigente do país, os ex-escravos, mendigos, negros, loucos, prostitutas, rebeldes, desempregados, órfãos e viciados, que se avolumavam

com o crescimento das cidades, precisavam ser atendidos, educados e profissionalizados para se transformarem em obreiros, em operariado útil incapaz de se rebelar contra a Pátria (KUNZE, 2009, p. 15).

Inicialmente, as Escolas de Aprendizes Artífices que funcionavam em regime de externato, das dez horas da manhã às dezesseis horas, para formar operários e contra-mestres, que pudessem atender as indústrias locais, foram vinculadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, isso significa que eram escolas custeadas pela União, porém, o produto dos artefatos que saíssem de suas oficinas constituíam-se também de fonte de renda para as escolas, que auxiliavam na compra de materiais para os trabalhos nesses locais, embora a renda advinda da comercialização fosse muito pequena para que se pudesse pensar em manter essas escolas (CUNHA, 2000b).

Vale mencionar, de acordo com Cunha (2000b), que a despesa média por aluno variava muito, ainda que as dotações orçamentárias aumentassem, a média dos gastos oscilava bastante, por exemplo: nos períodos em que as matrículas cresciam, ocorria a diminuição das despesas média por aluno.

De acordo com o artigo 6º do Decreto nº 7.566/1909, poderiam ser admitidos os indivíduos que se inscrevessem dentro do prazo da matrícula e preferencialmente os “desfavorecidos da fortuna: idade de 10 anos no mínimo e de 13 anos no máximo; não sofrer o candidato moléstia infecto-contagiosa, nem ter defeitos que impossibilitem para o aprendizado de ofício”. No entanto, o ingressante poderia escolher aprender apenas um ofício depois de verificada sua aptidão e inclinação, havendo para isso, disponível até a quantidade de cinco oficinas de trabalho manual ou mecânico que eram mais condizentes às necessidades do estado onde se localizava a escola, por vezes, quando consultadas a conveniência das indústrias da localidade (BRASIL, 1909a).

As escolas, que iniciaram seu funcionamento em 1910, tiveram suas datas de inauguração variando de 01º de janeiro a 01º de outubro de 1910, conforme nos mostra o Quadro 02:

Quadro 02 - Datas de inauguração das Escolas de Aprendizes Artífices

ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES	DATAS DE INAUGURAÇÃO
Do Piauí	1º de janeiro de 1910
De Goiás	1º de janeiro de 1910
De Mato Grosso	1º de janeiro de 1910
Do Rio Grande do Norte	3 de janeiro de 1910
Da Paraíba	6 de janeiro de 1910
Do Maranhão	16 de janeiro de 1910
Do Paraná	16 de janeiro de 1910
De Alagoas	21 de janeiro de 1910
De Campos (RJ)	23 de janeiro de 1910
De Pernambuco	16 de fevereiro de 1910
Do Espírito Santo	24 de fevereiro de 1910
De São Paulo	24 de fevereiro de 1910
De Sergipe	1º de maio de 1910
Do Ceará	24 de maio de 1910
Da Bahia	2 de junho de 1910
Do Pará	1º de agosto de 1910
De Santa Catarina	1º de setembro de 1910
De Minas Gerais	8 de setembro de 1910
Do Amazonas	1º de outubro de 1910

Fonte: (SOARES, 1982, p. 59-60).

Conforme já citado anteriormente e em consonância com Soares (1982), não consta no Quadro 02 o Rio Grande do Sul por já existir em atividade, na capital desse estado, o Instituto Técnico Profissional da Escola de Engenharia de Porto Alegre, mais tarde designado Instituto Parobé. Pelo Decreto nº 7.763, de 23 de dezembro de 1909, dizia que quando em um estado da República já existisse um estabelecimento do tipo das Escolas de Aprendizes Artífices, custeada ou subsidiada pelo seu estado, o Governo Federal poderia deixar de instalar aí estas referidas escolas, auxiliando o estabelecimento estadual com uma subvenção igual à cota destinada à instalação e custeio de cada escola (BRASIL, 1909b).

Vale mencionar que a partir do atendimento ao Decreto nº 7.566/1909, que cria nas capitais dos estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito, foram sendo percebidas necessidades para sua adequação e complementação, como a criação dos Decretos de nº 7.649, de 11 de novembro e o de nº 7.763, de 23 de dezembro (citado anteriormente), ambos de 1909; mais tarde o Decreto nº 9.070, de 25 de outubro de 1911, que representará o primeiro regulamento para a modalidade de ensino técnico-profissional do Brasil. Passados alguns anos houve a necessidade da criação do Decreto-lei de nº 13.064, de 12 de junho de 1918, que veio para dar novas adequações ao regulamento das Escolas de

Aprendizes Artífices.

O Decreto nº 7.649, de 11 de novembro de 1909, cria nas Escolas de Aprendizes Artífices, vagas a serem nomeadas por portaria do ministro, para professoras normalistas, a fim de que possam ministrar aulas nos cursos primários noturnos e de desenho. O Decreto mencionado revoga o art. 9º do Decreto nº 7.566/1909 que cita que os cursos noturnos, primário e de desenho ficariam a cargo do diretor da escola.

Por sua vez, o Decreto nº 7.763, de 23 de dezembro de 1909, vem para alterar e dar melhor execução aos dois aludidos Decretos anteriores (nº 7.566/1909 e o nº 7.649/1909). Ele altera e complementa o art. 1º (do Decreto nº 7.566/1909) referente à criação de escolas nas capitais dos estados, o § 2º diz que quando na capital não houver edifício que apresente as condições do parágrafo anterior³, poderá o governo criar a escola em outro município, desde que a respectiva municipalidade lhe ofereça prédio adequado e a nomeação de professores para os respectivos cursos noturnos (primário e de desenho) (BRASIL, 1909b).

Altera da mesma forma o art. 9º (do Decreto nº 7.566/1909), o qual constava que os cursos noturnos, primário e de desenho, ficariam a cargo do diretor da escola, passando a configurar a partir de então que os cursos noturnos seriam ministrados, o primeiro por professoras normalistas e o de desenho, por professores dessa disciplina.

No que tange ao Decreto nº 9.070, de 25 de outubro de 1911, este se apresenta como o novo regulamento das Escolas de Aprendizes Artífices. Percebe-se ser este Decreto mais completo em relação aos anteriores, por conter maior número de informações (artigos) e detalhamento da estrutura administrativa, instalações e o quadro funcional das escolas. Por exemplo, entre os acréscimos e supressões passou a vigorar o parágrafo único no art. 1º o qual diz que será criada também no Distrito Federal uma Escola de Aprendizes Artífices, logo que o congresso habilite o governo com os meios necessários à sua instalação e manutenção (BRASIL, 1911).

No art. 3º passa a valer a redação que além das oficinas, haverá também em cada Escola de Aprendizes Artífices dois cursos obrigatórios: primário, para os estudantes que não souberem ler, escrever e contar, e o de desenho, para todos os alunos visando auxiliá-los no exercício de seu ofício. Nos artigos seguintes, é exposto sobre o regime das escolas que deveria ser o de externato; e ainda, que o período de aprendizado das oficinas durará por quatro anos, sendo que o ano escolar abrangerá o espaço de 10 meses. Contudo, os trabalhos das aulas e

³ O parágrafo anterior diz que as escolas serão instaladas em edifícios pertencentes à União, existentes e disponíveis nos estados, ou em outros que pelos governos locais forem cedidos permanentemente para o mesmo fim (BRASIL, 1909a).

oficinas não poderiam exceder de quatro horas por dia para os alunos dos 1º e 2º anos e de seis para os alunos dos 3º e 4º anos.

Outra alteração diz respeito à idade de ingresso dos menores passando a ser de 12 anos no mínimo e no máximo 16, enquanto antes era 10 o mínimo e 13 anos o máximo. Mais adiante, o conteúdo do art. 19 nos chama a atenção ao dizer que o governo poderia contratar profissionais estrangeiros de reconhecida competência para dirigirem as oficinas, isso nos remete a uma provável preocupação do Governo Federal na época, acerca da dificuldade de encontrar profissionais capacitados para ministrar aulas na modalidade de ensino técnico profissional. Ainda nesse Decreto, notadamente no art. 45, ficou mantido como Escola de Aprendizes Artífices no Rio Grande do Sul, o Instituto Técnico Profissional da Escola de Engenharia de Porto Alegre, enquanto não fosse estabelecida uma Escola da União.

Os demais acréscimos do Decreto nº 9.070/1911 condizem com a previsão já feita no art. 14 do Decreto nº 7.566/1909, onde afirmava que oportunamente seria expedido pelo ministro os deveres e atribuições dos empregados, as disposições referentes à administração da escola e das oficinas e outras necessárias para seu regular funcionamento.

Em um momento posterior, especificamente no ano de 1918, foi criado o Decreto nº 13.064, em 12 de junho, que veio para dar novas adequações ao regulamento das Escolas de Aprendizes Artífices e incluir o ensino técnico ao novo contexto. Esse documento possuía muitas semelhanças com os Decretos anteriores que regulamentavam essas escolas, porém, em virtude do expressivo crescimento industrial vivido pelo Brasil, despertando no país a necessidade de aumentar a capacidade da mão-de-obra nas indústrias e nas lavouras, o regulamento até então vigente (Decreto nº 9.070/1911), já se encontrava defasado e precisando de ajustes, considerando a realidade das escolas e das regiões onde as mesmas estavam instaladas.

Acreditava-se que com a formação do indivíduo em uma escola profissional, desde a sua adolescência, permitiria as condições para a expansão econômica nacional, havia ainda a expectativa de que por meio do ensino técnico ofertado nas Escolas de Aprendizes Artífices, poderia se desenvolver determinado tipo de controle social ao promover o enfrentamento da ociosidade e a prática de atos condenáveis.

Conforme o ministro da Agricultura, Indústria e Comércio à época, João Gonçalves Pereira Lima, a não estruturação de maneira sistemática da educação escolar causou, até aquele momento, feridas incuráveis no povo brasileiro como o analfabetismo, a indigência e a vagabundagem, fomentadoras de males e de crimes:

[...] comunicar a tantas crianças a faculdade de ler, compreender e raciocinar, especializá-lo num ofício ou numa arte – é, por sem dúvida, tarefa fundamental – totalmente humanitária e republicana de profilaxia ambiental e previsão catalítica, obra ao mesmo tempo de formação salutar do caráter, defesa da inteligência e disciplinamento das qualidades civis da nossa raça [...] onde a educação social se eleva o nível de criminalidade decresce. Combatendo-se a ignorância, desarma-se com os mesmos golpes, a ociosidade que alimenta os maus instintos, conduz a miséria e a delinqüência pelo caminho do vício (RELATÓRIO apud QUELUZ, 2000, p. 154).

Ao analisar o Decreto nº 13.064/1918, observam-se avanços em relação aos Decretos anteriores, a exemplo, quando ele permitia ao aluno aproveitar algum conhecimento que já possuísse em qualquer das disciplinas ofertadas a se ingressar no nível correspondente. Também flexibilizava ao estudante que não concluísse o curso no período de quatro anos, que continuasse na escola por mais até dois anos para que finalizasse (BRASIL, 1918).

No que diz respeito ao ingresso, a idade mínima recuou para 10 anos em relação ao Decreto nº 9.070/1911, que estabelecia 12 anos; o período de matrícula para ingresso nas escolas passou a ocorrer duas vezes no ano, podendo ser feita por requerimento verbal. Da mesma forma, nota-se um avanço no novo documento quando permitiu ao aluno ser transferido para outra oficina dentro do primeiro ano com o consentimento do diretor. Essas novas medidas evidenciam certa preocupação com o acesso e permanência do estudante nas escolas ao diminuir a idade de ingresso, ao ampliar para duas datas de matrícula no ano, ao possibilitar a troca de oficina e até mesmo possibilitar o aproveitamento do conhecimento que o aluno já possuía em qualquer das disciplinas ofertadas para se ingressar no nível correspondente.

Para a escolha do diretor da escola passa a ser feito concurso de idoneidade moral e técnica na Diretoria Geral de Indústria e Comércio (art. 18), onde o diretor geral apresentava ao ministro a lista com o nome de três candidatos para escolha do mais apto. Para o provimento dos cargos de professores, adjuntos de professores, de mestres e contramestres (art. 19), passou-se a adotar concursos de provas práticas que eram presididas pelo diretor da escola (BRASIL, 1918).

A adoção da modalidade de ingresso, por meio da realização de concurso, veio tentar minimizar as constantes críticas acerca do corpo docente, advindos do ensino primário e sem total noção do que precisavam ensinar ao corpo discente da modalidade de ensino profissional, prejudicando na qualidade do ensino ofertado. Tal situação levou à exigência de comprovação de competência para o ingresso ao cargo de docente, mostrando a criação de regras mais rigorosas e burocráticas para o preenchimento da vaga, bem como expôs também uma tentativa

de reduzir ou mesmo acabar com os favorecimentos político-partidários predominantes até então e que os primeiros regulamentos favoreciam.

Cabe fazer referência ainda à provável tentativa por parte do Governo Federal de expandir as atividades das Escolas de Aprendizes Artífices, com o objetivo de obter melhor aproveitamento da estrutura física dessas escolas, bem como, capacitar um número maior de indivíduos, para torná-los mais aptos em seus ofícios, ao implantar cursos de aperfeiçoamento profissional, no período noturno, conforme afirma o art. 43:

Haverá em cada escola dois cursos noturnos de aperfeiçoamento, primário e de desenho, destinados principalmente a ministrar aos operários conhecimentos que concorram para torná-los mais aptos nos seus ofícios. § 1º Em cada um dos cursos de aperfeiçoamento poderão ser admitidos, mediante matrícula verbal, quaisquer indivíduos que já tenham atingido a idade de 16 anos. § 2º Os cursos de aperfeiçoamento serão ministrados pelos professores primários e de desenho das respectivas escolas. [...]. § 3º Os cursos noturnos durarão duas horas, de acordo com o horário organizado pelo diretor e aprovado pela Diretoria Geral de Indústria e Comércio. § 4º Sempre que for possível, o diretor dará aos respectivos alunos um curso prático de tecnologia (BRASIL, 1918, **tradução nossa**).

Como parte da política do Governo Federal, visando à melhoria do ensino profissional ministrado nas escolas, a União incorporou em 1917 a Escola Venceslau Brás, que atuou durante 20 anos na capacitação de professores e mestres para as Escolas de Aprendizes Artífices. Por meio do Decreto nº 15.774, de 06 de novembro de 1922, esta escola passou a ser local de estágio obrigatório (cursos de aperfeiçoamento) para os alunos das Escolas de Aprendizes Artífices de todo o território nacional. Porém, o Serviço de Remodelação via a Escola Venceslau Brás como insuficiente, por considerar difícil o estudante das várias regiões do país se deslocar para fazer o estágio de dois ou três anos na escola, sugerindo-se, então, a criação de no mínimo mais duas escolas normais, sendo uma na região norte e outra na região sul do país, visto já existir uma que atendia à região central (SOARES, 1982).

As propostas, de acordo com Cunha (2000b) incidiram sobre os institutos Lauro Sodré, de Belém do Pará e Parobé, da Escola de Engenharia de Porto Alegre, os quais eram capazes de ter suas atividades ampliadas. Além da qualidade favorável de adequação que esses institutos ofertavam, eram considerados de grande importância os serviços por eles oferecidos em prol da educação técnica profissional brasileira.

Pode-se dizer que foram vários os documentos legais que estabeleceram a organização, implantação e o funcionamento das Escolas de Aprendizes Artífices e realizaram modificações nas suas características ao longo da história para atender reivindicações do momento político,

social, econômico entre outros e até mesmo da localidade onde essas escolas estavam instaladas. A observância desses documentos representa um conjunto de aspectos que se repetiram de forma continuada desde suas criações, tais como: a subordinação da rede de escolas à União; o tipo de público a que se destinavam os cursos - “desfavorecidos da fortuna”; a fiscalização das escolas pelos inspetores agrícolas, em virtude desses estabelecimentos estarem vinculados ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio; a separação entre o ensino dos ofícios e os cursos primários e de desenho; a vinculação da natureza dos ofícios ensinados às condições industriais do estado onde a escola se situava; a autonomia das escolas na concepção dos programas dos cursos (ALMEIDA, 2010).

No entanto, as reformas nos documentos legais e a criação de novas regulamentações para as Escolas de Aprendizes Artífices não pararam por aí. Em 1920 foi constituída pelo ministro Ildelfonso Simões Lopes a Comissão de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, a qual no ano seguinte passou a se chamar Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico.

À frente do Serviço de Remodelação, que se constituiu de administradores e mestres (ex-alunos) do Instituto Parobé da Escola de Engenharia de Porto Alegre, estava o engenheiro João Luderitz, que produziu um diagnóstico preciso da realidade do Ensino Profissional Técnico. Em 1930, o Serviço de Remodelação foi abolido pelo Governo Provisório que deu lugar à Inspeção de Ensino Profissional Técnico. Alguns anos depois, por meio do Decreto nº 24.558, de 1934, a Inspeção do Ensino Profissional Técnico foi transformada em Superintendência do Ensino Profissional, ficando subordinada diretamente ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Logo depois, em 1937, essa Superintendência foi extinta e seus encargos foram transferidos para a Divisão do Ensino Industrial, desde então órgão do Departamento Nacional de Educação (SOARES, 1982). Essa organização passou por novas mudanças em 1942, com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Industrial, quando essa área da educação brasileira sofreu profundas transformações (CUNHA, 2000b).

As obrigações realizadas pelo Serviço de Remodelação originaram a chamada Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices, cuja portaria foi assinada em 13 de novembro de 1926 pelo ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, Miguel Calmon du Pim e Almeida.

Deve se lembrar que a Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices que vinha para tentar estabelecer uma padronização curricular, pois até então não havia entre as escolas, ainda manteve várias das diretrizes estabelecidas para elas,

tais como o ano escolar de dez meses, a aprendizagem de um ofício por aluno, o regime de externato, o número de cinco oficinas por escola, a possibilidade de contratar professores no exterior, a venda dos artefatos produzidos nas oficinas com a renda revertida em favor da escola, a exposição anual dos artefatos, o museu, a reunião nacional entre seus diretores, os livros que cada escola deveria possuir, os artigos referentes às condições de higiene de suas instalações e os programas das oficinas que permaneceriam a serem feitos pelo mestre-de-oficina (SOUZA, A., 2010).

O Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, como a própria nomenclatura indica, tinha o objetivo de analisar o funcionamento das escolas e sugerir medidas que reorganizassem o ensino profissional técnico, de maneira a torná-lo mais eficiente. Tais medidas variavam em adequações estruturais nos prédios escolares, substituição dos mestres de ofício que não se enquadrassem no perfil mínimo necessário, até mesmo um melhor aparelhamento dos ofícios, uma vez que, de acordo com Soares (1982), a ausência de um currículo único, padronizado para as escolas pertencentes à União, é mencionada como um dos motivos do mau funcionamento das mesmas. De maneira análoga, era apontado por esse mesmo autor, a partir de sua interpretação do diagnóstico produzido pelo engenheiro João Luderitz, o despreparo dos diretores e mestres, que mesmo com as exceções, muitos desses profissionais não compreendiam e/ou não tinham interesse em apreender sobre o movimento industrial de uma oficina no que tange ao seu valor educativo, considerando que as sugestões dos ofícios a serem lecionados não obedeciam a nenhum critério industrial e muito menos tendiam a adaptabilidade às indústrias locais.

Para João Luderitz mencionado por Soares (1982), o diagnóstico sobre o corpo docente das Escolas de Aprendizes Artífices ordenava providências imediatas ao Serviço de Remodelação. Logo, a partir de 1920, foram contratados a cada ano, turmas de mestres e contramestres formados em estabelecimentos nacionais de educação técnica, para reforçar a mestrança das escolas, além de profissionais brasileiros que, tendo feito especialização fora do Brasil por conta do ministério, passaram a dedicar seus esforços ao ensino do Governo Federal.

Além disso, de acordo com Soares (1982), os dois regulamentos das Escolas de Aprendizes Artífices até então difundidos, apresentavam excessiva liberdade e nada estabeleciam ou diziam acerca das matérias a serem ensinadas e sobre o modo de ensiná-las. Foi com base no diagnóstico, que o Serviço de Remodelação, dirigido por João Luderitz, apresentou em 1923, ao ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, o Projeto de Regulamento do Ensino Profissional Técnico, que tinha como uma das principais finalidades

tornar oficial uma proposta curricular fundamentada em um método novo de fazer a aprendizagem dos ofícios (SOARES, 1982).

A Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices apontou inovações no que se refere ao regime escolar, quanto à industrialização das escolas, cujo tema havia sido apresentado pela primeira vez no Projeto de Regulamento do Ensino Profissional Técnico, o qual contemplava a tese da industrialização das unidades de ensino e defendia a motivação para a aprendizagem - aprender fazendo trabalhos de utilidade imediata, porém havia os que a combatiam alegando a difícil conciliação entre a aprendizagem e a produção, pois esta acabaria por se impor àquela, o que desvirtuaria a finalidade das escolas, e as indústrias passariam por uma concorrência feita em desigualdade de condições, conforme afirma Soares (1982).

É apontado por Soares (1982) e Cunha (2000b) que a industrialização inserida nas unidades de ensino pela Consolidação dos Dispositivos Concernentes, versava em permitir os diretores a aceitar encomendas das instituições públicas e/ou de particulares, se quem as fizesse fornecesse a matéria-prima e pagasse à própria escola a mão-de-obra e os custos adicionais. A Consolidação permitia ainda às escolas contratar diaristas ou tarefeiros que não pertencessem ao quadro escolar quando a quantidade ou a urgência da encomenda o exigisse. Tal contratação era do encargo do diretor e do mestre da referente oficina, sendo o pagamento feito pelas frações de mão-de-obra constante do orçamento. “Oficializada assim a "industrialização" nas Escolas de Aprendizes Artífices, ficava admitido, por lei, o funcionamento das oficinas fora das horas regulamentares, com os alunos e com pessoal estranho” (SOARES, 1982, p. 72).

A oficialização da industrialização das oficinas (medida da Consolidação dos Dispositivos Concernentes), em consonância com Soares (1982), foi considerada algum tempo depois, pelo diretor da Inspeção do Ensino Técnico Profissional, Francisco Montojos, como uma solução, ao lado do estabelecimento da merenda escolar (criada pela portaria de 26 de setembro de 1922), do problema da evasão de jovens aprendizes, que passaram a ver na escola o local de ganho para auxiliar seus pais no sustento de seus lares. Para o diretor da Inspeção, mencionado por Soares (1982), a industrialização assume assim um tríplice fim pedagógico, utilitário e social, ao prolongar a aprendizagem do aluno aprendiz, aumentando neste o amor ao trabalho, ao lucro e o colocando em contato com a indústria, o comércio e a comunidade em geral, com as honras de um operário eficiente.

Na visão de Cunha (2000b), a industrialização das escolas junto com a inserção da merenda escolar em 1922, foram responsáveis pela redução da evasão dos discentes, que

abandonavam as escolas tão logo adquiriam as noções mínimas do aprendizado de um ofício, para trabalharem em determinados postos de trabalho nas fábricas.

Nota-se que a redação desses vários documentos representou uma série de implicações para as Escolas de Aprendizes Artífices, que por ora, avalia-se ser positivas para o estabelecimento mínimo da organização escolar das escolas pertencentes à União, como a proposta de criação de um currículo único, padronizado para ser aplicado e seguido pelas mesmas. Essa proposta que estava sendo colocada em prática desde o ano de 1920 pelo Serviço de Remodelação, de acordo que as instalações das oficinas comportavam, consistia em que:

o currículo passava a ser de seis anos, distribuídos em dois tipos de curso: O "curso de adaptação" (três anos), preparatório para os três anos seguintes, o "curso técnico profissional". Nos dois primeiros anos, enquanto eram alfabetizados, os alunos faziam trabalhos de couro e tecidos; no terceiro, dedicavam-se aos trabalhos manuais de madeira, chapa de metal e massa plástica; nos três últimos anos, exercitavam-se em latoaria, serralheria, forja, fundição, mecânica, trabalhos em madeira e artes gráficas e decorativas. Assim, os três anos do curso de adaptação estavam destinados à alfabetização e aos trabalhos manuais; enquanto o curso técnico, tendo como objetivo ministrar aos alunos a educação técnico-profissional, conferia-lhes as seguintes especializações, de acordo com a seção escolhida: marceneiros, entalhadores ou carpinteiros aos que se tivessem destinado ao setor de madeira; funileiros, serralheiros-forjadores, mecânicos ou fundidores àqueles do grupo metal; impressores ou compositores aos das artes gráficas e modeladores ou estucadores aos que tivessem preferido as artes decorativas (SOARES, 1982, p. 67).

O ensino de letras e de desenho, da mesma forma que o ensino das oficinas, era elemento fundamental da estrutura das Escolas de Aprendizes Artífices. De acordo com o Decreto que as criou (7.763/1909), o ensino, que seria de quatro anos, abrangeria: o aprendizado de oficinas, o curso primário e o de desenho. E como aponta Soares (1982), o currículo do curso primário, tinha como complemento as instruções para o ensino de noções de educação cívica, tais como:

a) uma vez por mês, explicações sobre a constituição política do Brasil, tornando-a bem conhecida dos alunos, assim como os mais salientes propagandistas da República, e aqueles que mais contribuíram para a sua proclamação; b) nos dias de festa nacional, preleções sobre os acontecimentos neles comemorados; c) sempre que houvesse oportunidade, notícias biográficas dos grandes homens do Brasil, sobretudo dos que se celebrizaram na agricultura, indústria e no comércio (SOARES, 1982, p. 74).

No entanto, nos Decretos nº 9.070/1911 e nº 13.064/1918 já não aparecem nas instruções esse roteiro curricular mencionado. A organização dos programas de cursos ficava em 1910 a cargo do diretor da escola, porém, sujeito à aprovação do ministro. Nos regulamentos de 1911

e 1918 a elaboração dos programas de cursos e oficinas passa a ser de responsabilidade dos professores e mestres das oficinas, devendo ser adotadas temporariamente pelo diretor da unidade e submetidas à aprovação do ministro (SOARES, 1982).

Essa subordinação ou mesmo dependência das Escolas de Aprendizizes Artífices ao estado é um dos pontos que chamam a atenção com relação à administração (provimento do corpo docente e do quadro administrativo), demonstrando a frágil autonomia das mesmas. A descentralização administrativa (com a criação de órgãos intermediários) que acompanhou a evolução das escolas até a sua transformação em Liceus Industriais, em nada alterou essa relação de dependência diante da administração ministerial. O Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico intensificou essa dependência, com a criação do currículo escolar único e do estabelecimento de normas burocráticas, condensadas na Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizizes Artífices (SOARES, 1982).

Embora tenha havido inúmeras dificuldades, as Escolas de Aprendizizes Artífices tiveram um importante papel na construção de indivíduos produtivos para a sociedade capitalista da época, além ainda de um papel estratégico no controle social das classes proletárias; de disciplinarização e definição do papel do menor. As escolas eram vistas também como instituições propagadoras dos valores republicanos, sobretudo da ética do trabalho. Procuravam atuar como consolidadoras da nacionalidade através do trabalho produtivo, formador das riquezas da nação e da integração dos elementos possíveis de desordem social, os menores desvalidos e os estrangeiros, devidamente docilizados (QUELUZ, 2000).

Destaca-se a partir do pensamento de Gomes (2003), que a qualificação que se refletia das Escolas de Aprendizizes Artífices, estava mais voltada para o trabalho manual do que a um trabalho intelectual, em virtude de que ainda se tinha o estigma da escravidão muito recentemente abolida à época.

As Escolas de Aprendizizes Artífices marcaram a evolução histórica da atual Rede EPCT. Elas configuraram para o período como fundamentais à educação profissional brasileira e ao desenvolvimento socioeconômico das regiões onde estavam presentes. Representaram da mesma forma a possibilidade de transformação dos indivíduos marginalizados em cidadãos úteis e produtivos que impulsionariam o progresso nacional. Essas instituições, além da atribuição do nome de Escolas de Aprendizizes Artífices, receberam diversas outras nomenclaturas em decorrência do contexto histórico, político, econômico e social.

Inúmeros debates ocorreram em busca de melhorias do ensino profissional no Brasil, especificamente no tocante à necessidade do incremento de verbas a essa modalidade de ensino,

acresce-se ao contexto histórico as conturbações advindas da instabilidade política, pois eclodira a Primeira Guerra Mundial (1914 - 1918), que por sua vez também afetou o modelo econômico brasileiro, passando o país do modelo agrário exportador para a burguesia industrial urbana.

A Primeira Guerra Mundial, ao mesmo tempo, atrapalhou e colaborou para o desenvolvimento do ensino industrial no Brasil, iniciado na década de 1920, já que impossibilitado de importar bens industriais, forçou o crescimento industrial no país. Como esse desenvolvimento industrial se fundamentara em pequenas oficinas, isso teria acarretado maior demanda de trabalhadores capacitados e a busca por uma melhor qualificação, o que resultou ainda em inovações para o ensino industrial das Escolas de Aprendizes Artífices conforme menciona Rodrigues (2002).

Notamos assim um esforço do poder público na organização da formação profissional, mudando a preocupação até então assistencialista para um olhar voltado à formação de operários para o exército profissional, tendo em vista atender as demandas do setor econômico que, em função do incipiente processo de industrialização, passou a exigir operários com um mínimo de qualificação para a nova fase da economia que surgia (MOURA, 2010).

Na década de 1920 ainda ocorreram intensas movimentações políticas e culturais, como exemplo podemos citar a fundação do Partido Comunista do Brasil, a Semana de Arte Moderna e a quebra da bolsa de Nova York, em 1929, que intensificou a crise do café, afetando a oligarquia agrícola, e a queda nas exportações ocasionou maior oportunidade para a indústria brasileira (ANDRADE, 2014).

Considerando as vicissitudes do movimento histórico do ensino profissional no Brasil, que fora até então, um sistema educacional marcado pelo dualismo (de um lado o ensino para os pobres e do outro, para os ricos), orientado pela força de trabalho industrial e manufatureira, a educação profissional no país não se organizou enquanto um processo unidimensional e homogêneo, ela se constituiu um campo educacional marcado por conflitos de várias ordens.

Nesse momento de rápida industrialização brasileira, surgiram as leis trabalhistas criadas em virtude dos movimentos grevistas que reivindicavam proteção aos trabalhadores, o que levou o presidente vigente à época - Getúlio Vargas, a lançar um conjunto de políticas que viria a aproximá-lo da nascente classe de trabalhadores assalariados, entre elas o incentivo ao ensino técnico profissionalizante, o que resultou no aumento da sua notoriedade popular. A escola se tornou um instrumento de disseminação ideológica desenvolvimentista e a educação

profissional assumiu sua face mais marcante, a de preparação de mão-de-obra, reduzindo a ênfase assistencialista aos órfãos e desvalidos (ANDRADE, 2014).

No final da década de 1930 foi outorgada por Vargas a Constituição que previa o ensino técnico, profissional e industrial. Ao nosso olhar, nesse documento ainda era evidenciada a discriminação do trabalho manual por ser destinado às classes sociais economicamente desfavorecidas da sociedade. Da mesma forma estava presente nesse documento, já pelo olhar de Colbari (1995), a elevação do trabalho da categoria de sobrevivência à condição de dever social, ou seja, a contribuição do indivíduo para o bem estar e o progresso da sociedade, destinando ao trabalhador o *status* de merecedor das garantias e proteção do estado, uma vez que, a partir de então, se tornou um elemento útil à nação. Essa proteção estatal veio acompanhada de um discurso de valorização do trabalho manual e da dedicação intensa em contraposição ao estigma da pobreza, sendo que isso seria possível por meio do ensino profissional (COLBARI, 1995).

Para Colbari (1995), Vargas ao promover o resgate moral do trabalho e a valorização do trabalhador com medidas concretas, estabelecidas na legislação trabalhista, e com uma política social que compreendia as condições básicas de vida, firmou de modo decisivo um pilar importante na sustentação de sua obra política. A autora acrescenta,

Outrora estigmatizado como indolente, preguiçoso e despreparado, o trabalhador brasileiro será exaltado, numa inversão de valores em que se transmutam em virtudes os elementos antes considerados obstáculos ao bom desempenho no trabalho. No novo discurso, a raça brasileira, o ecletismo étnico e as virtudes morais do trabalhador brasileiro serão enaltecidos como elementos responsáveis pela grandeza nacional, uma artimanha ideológica não muito original, pois que já vinha sendo ensaiada pelas elites empresariais desde muito antes (COLBARI, 1995, p. 62).

Também a década de 1930, ocorreu a primeira das mudanças de denominação das Escolas de Aprendizes Artífices, que se deu em 13 de janeiro de 1937, quando foi assinada a Lei nº 378, cuja qual em seu art. 37, transformava as escolas em Liceus Industriais, destinados ao ensino profissional de indivíduos para a indústria em todos os ramos e graus (BRASIL, 1937a). Este fato demonstrou pela primeira vez o ensino técnico profissional sendo tratado de forma específica. A alteração para Liceus Industriais se deveu ao acelerado desenvolvimento do setor industrial do período, visto que a conjuntura requisitava profissionais cada vez mais qualificados e com melhor capacidade técnica (BRASIL, 2009a).

A respeito desse desenvolvimento acelerado vivido pelo setor industrial naquela ocasião, Colbari (1995, p. 59-60) acrescenta que o “período do Estado Novo constituiu um marco nesse processo de construção de uma ideologia favorável ao trabalho no Brasil”. No entanto, foi demandada a interferência do estado no enfrentamento das condições de extrema pobreza a que estava submetida grande parte da população brasileira, “a pobreza seria atacada pelo trabalho e pela legislação social, buscando-se humanizar e dignificar as condições de vida.”

Em 1941, passa a valer uma série de novas leis, conhecidas como a Reforma Capanema, que reestruturaram o ensino secundário no Brasil. Essa Reforma ocorreu durante a gestão de Gustavo Capanema, segundo ministro da Educação e Saúde do governo Vargas. Segundo Reis e Padilha (2010), Capanema foi um dos poucos ministros que não se deixou levar pelo autoritarismo que fazia parte do período, com ideias liberais, foi um grande estudioso da educação brasileira e o responsável por criar uma das mais importantes leis sobre educação que haviam sido formuladas no Brasil até então: as Leis Orgânicas. A Reforma Capanema tratava-se das

Leis Orgânicas da Educação Nacional: a do Ensino Industrial (Decreto-Lei n.4.073, de 30/01/1942), a do Ensino Secundário (Decreto-lei n.4.244, de 09/04/42), a do Ensino Comercial (Decreto-lei n.6.141, de 28/12/1943), a do Ensino Normal (Decreto-lei n.8.530, de 02/01/1946) e a do Ensino Agrícola (Decreto-lei n.9.613, de 20/06/1946) (ANDRADE, 2014, p. 69-70).

Os principais pontos dessas legislações foram: o ensino profissional passou a ser considerado de nível médio; a entrada nas escolas industriais passou a depender de exames de admissão; os cursos passaram a ser divididos em dois níveis: curso básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria, e o segundo, curso técnico industrial (BRASIL, 2009a).

Na visão de Reis e Padilha (2010), as Leis Orgânicas foram o maior feito do período do Estado Novo e cobria todo o ensino do país, como o Primário, o Secundário, o Comercial, o Normal, o Agrícola e o Ensino Industrial. Esta última modalidade de ensino (Industrial) passou a assumir um papel relevante na formação de mão-de-obra no contexto do processo de desenvolvimento no Brasil. Na visão de Canali (2009), o mesmo passou a ser concretizado a partir de duas frentes de ensino e controle: um ensino que ficava sob o domínio patronal, comandado pela esfera empresarial e, equivalente a esse ensino, o outro segmento sob o encargo do Ministério da Educação e da Saúde - o sistema oficial de ensino industrial - composto pelo ensino industrial.

De acordo com Canali (2009) para se entender como se deu a instauração desse dualismo no ensino profissional industrial, faz-se necessário rememorar o contexto político-econômico do país à época. Vivia-se um novo ciclo de expansão industrial depois de um momento de intensa atividade de criação de indústrias durante a Primeira Grande Guerra, que exigiu ainda mais preparação da mão-de-obra. No entanto, o sistema de ensino não possuía a infraestrutura necessária à implantação do ensino profissional exigível para atender o desenvolvimento que se estabelecia. Por outro lado, a indústria requisitava uma formação mínima do operariado que precisava ser feita de maneira célere. Em virtude disso, o governo criou em paralelo ao sistema oficial, outro sistema de ensino, organizado em convênio com as indústrias por meio da Confederação Nacional das Indústrias, com o objetivo de atender a demanda de mão-de-obra (CANALI, 2009).

Também foi nesse contexto que se deu a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) por meio do Decreto-lei nº 4.048, em 22 de janeiro de 1942. O ensino profissional que reunia os cursos da área industrial, comercial e agrícola, era uma das preocupações de Getúlio Vargas, pois para ele o ensino ajudaria no desenvolvimento econômico, industrial e social do país. Para entrar nesses cursos era necessário realizar um exame de admissão e eles não permitiam a entrada no curso superior (REIS, PADILHA, 2010).

O Senai, instituição destinada a organizar e gerenciar escolas de aprendizagem industrial em todo o país possui caráter híbrido, ou seja, é subsidiado por contribuições compulsórias e gerido pela iniciativa privada, que viria a contribuir para mudar os rumos da instrução profissional no Brasil. Pela redação do Decreto, compete ao Senai

[...] organizar e administrar, em todo o país, escolas de aprendizagem para industriários. *Parágrafo único.* Deverão as escolas de aprendizagem, que se organizarem, ministrar ensino de continuação e do aperfeiçoamento e especialização, para trabalhadores industriários não sujeitos à aprendizagem (BRASIL, 1942, p.1231).

De acordo com Colbari (1995), o Senai representou mais que uma escola voltada para a educação profissional, ele foi uma instituição eficaz para o desenvolvimento de competências técnicas básicas no exercício profissional e responsável pela capacitação em variadas profissões.

Por meio do Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, os antigos Liceus Industriais passaram a ser chamados de Escolas Técnicas Industriais, ofertando formação profissional em nível equivalente ao secundário, tinham a finalidade de qualificar os trabalhadores para os

ramos da indústria, comércio e agricultura. A partir desse ano também, deu-se início ao processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país como um todo, uma vez que os concluintes nos cursos técnicos estavam permitidos a ingressar no ensino superior em área equivalente à da sua formação (BRASIL, 2009a).

Alguns meses depois, em 21 de novembro de 1942, foi criado o Decreto-Lei nº 4.984 regulamentando a criação de um sistema de escolas de aprendizes de responsabilidade das empresas que possuíssem mais de 100 trabalhadores. Essas escolas tinham a finalidade de capacitar seus aprendizes e promover o aperfeiçoamento dos demais trabalhadores. Eram mantidas com recursos das próprias empresas, porém, para efeito de administração, as escolas articulavam-se em parceria com o Senai. A partir daí é que começaram a organizar-se as Escolas Técnicas Federais (CANALI, 2009).

Rodrigues (2002) aponta que o aspecto que predominou na mudança dos rumos da formação profissional no país foi a já mencionada Lei Orgânica do Ensino Industrial, que na sua visão foi mais um decreto-lei da ditadura Vargas, que estabelecia as bases da organização e do regime do ensino industrial, deixando de pertencer ao grau primário e passando a igualar-se, ao nível médio, ainda que só permitisse ingresso ao nível superior em carreiras correspondentes, democratizando o ensino, ou seja, ampliando o acesso não mais somente aos indivíduos pertencentes às classes menos favorecidas.

Em suma, considerando a visão de Colbari (1995), o Estado Novo recriou um *ethos* disciplinador do industrialismo e das identidades sociais até então presentes na cultura da classe trabalhadora, incorporando novos contextos simbólicos e discursivos favoráveis ao trabalho, convertido em instrumento de ascensão social e forma de servir à pátria.

A autora acrescenta que, por intermédio de programas de educação, alimentação e habitação, o estado abrangia as famílias menos favorecidas, estimulando a propagação de uma disciplina, de uma moral e de uma racionalidade compatíveis com a ordem urbano-industrial. No Brasil, o industrialismo promoveu a família como elemento estruturador da ordem social.

Contudo, com o fim do Estado Novo em 1945, outra Constituição foi promulgada no ano seguinte, passando na Lei, a educação a ser considerada direito do povo e dever do estado. Entretanto, em consonância com Santos R. (2017a), o fim do Estado Novo representou o fim do regime ditatorial de Getúlio Vargas que não ocorreu por meio de processo eleitoral e sim com a renúncia de Vargas da presidência da República, pressionado pelos militares em 29 de outubro, cabendo ao governo provisório presidir a realização de eleições em 02 de dezembro, ocasião na qual Eurico Gaspar Dutra saiu vencedor no pleito eleitoral.

Em 1946, por meio do Decreto Lei nº 8.621, de 10 de janeiro, o presidente da República à época criou o Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac) que tinha objetivos similares aos do Senai. Vale mencionar que essas duas escolas de formação profissionalizante (Senai e Senac) foram criadas com o argumento de proporcionarem com maior rapidez a capacitação de trabalhadores, para atender as demandas das indústrias.

Nesse mesmo ano (1946), foi criado na data de 01 de julho o Serviço Social da Indústria (Sesi), o que representou a formalização de uma prática assistencialista, até então praticada por alguns empresários dentro de suas instituições, assinalando o aparecimento de uma nova modalidade de intervenção do empresariado no mercado de trabalho, a qual se estendia às famílias dos trabalhadores por meio de práticas de assistência social e da formação moral e cívica (COLBARI, 1995).

De acordo com Colbari, o Sesi estaria encarregado de promover a melhoria do padrão de vida do trabalhador e de seus familiares, alicerçado em sua

missão pedagógica e educacional de nítidos valores éticos e sociais, que completaria a formação técnico-profissional realizada pelo Senai; seria um instrumento de formação cívica, propagando a cultura e os valores morais, cívicos e sociais entre os operários, numa tarefa de modelagem interior do espírito humano, aprimorando a vocação democrática e a moral do trabalho (COLBARI, 1995, p. 76).

As três instituições juntas - Senai, Senac e Sesi, tendo em vista o olhar de Colbari (1995), contribuíram para formar novas mentalidades a partir de uma roupagem humanística que sustentava os propósitos de elevação moral e intelectual do trabalhador.

No ano de 1948, o poder executivo encaminhou ao Congresso a proposta de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que só foi aprovada treze anos depois, isto é, em 1961 (Lei nº 4.024). A imposição do vínculo do curso técnico com o curso superior, ou seja, eliminação formal da restrição ao curso técnico cursado para o prosseguimento dos estudos pode ser reconhecido como ponto positivo da Lei, de acordo com Silva I. (2017). Para esta autora, é importante ressaltar a abertura para diversificação e flexibilização do processo de formação de cursos superiores com o objetivo de diminuir o tempo de formação, oportunizado pela nova legislação. Isso representou a abertura legal para a entrada do ensino superior nas escolas profissionalizantes, todavia, esta só se concretizou alguns anos mais tarde (SILVA, I., 2017). No ensejo, apresenta-se no Quadro 03 uma breve síntese do que foi apresentado nesta subseção.

Quadro 03 - Demandas econômicas e sociais da educação profissional de 1909 a 1942

Fases/legislação	Contexto	Escolas Profissionalizantes	
		Objetivos	Critério de Ingresso
1909 – Escolas de Aprendizes Artífices - Decreto nº 7.566/1909.	- Recente abolição da escravidão (1888) proclamação da República (1889); - Aumento da população urbana (mendigos, negros, prostitutas, desempregados, órfãos entre outros).	- Educar e profissionalizar os excluídos que se avolumavam com o crescimento das cidades a fim de transformá-los em trabalhadores incapazes de se rebelar; - Defender a República; - Repelir a ideologia socialista.	- Atestado de pobreza e não sofrer de moléstia infectocontagiosa.
1937 – Liceus Industriais - Lei nº 378/1937.	- Declínio do modelo agrário-exportador e pressão por ajustamento para o modelo de produção industrial; - Intervenção do estado brasileiro na economia (Vargas) a favor da industrialização.	- Qualificar trabalhadores para as indústrias, oferecendo ensino profissional de todos os ramos e graus; - Neutralização da organização sindical.	- Pobreza e aptidão /competência para passar nos testes psicotécnicos.
1942 - Escolas Técnicas e Industriais - Lei nº 4.127/1942.	- 2ª Guerra Mundial (1939-1945) intensificou a produção industrial brasileira; - Para atender a demanda de qualificação de operários: Reforma Capanema (1942 a 1946) e criação do Senai (1942), Senac e Sesi (1946).	- Qualificar trabalhadores para as indústrias de forma mais rápida e reduzir o ingresso ao ensino superior por meio da inserção ao mercado de trabalho (Senai, Senac e Sesi) ou pela restrição de ingresso a partir da área equivalente da formação profissional; - Oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário.	- Exames de admissão.

Fonte: Silva I. (2017) adaptado pela autora desta pesquisa.

Em consonância com Silva I. (2017), vê-se que as instituições que ofertavam educação profissional foram sendo modificadas ao longo do tempo, sem interferir em sua ideologia que é servir ao capital. Como o sistema é mutante, ele se recompõe gradativamente conforme a dinâmica econômica do capital, que foi ditando a cada época o perfil de atendimento e de tipo de formação necessária para atender a demanda do mercado. De forma que, se no início, buscava-se tirar os “filhos dos desfavorecidos da fortuna” da propensão ao vício e ao crime, em outro momento o capital já exigia certa qualificação para dar conta da nascente industrialização (SILVA, I., 2017).

1.3.2 Década de 1950 a 1978: das Escolas Agrotécnicas Federais aos Centros Federais de Educação Tecnológica

No decorrer da década de 1950, a zona rural abrigava quase setenta por cento da população que possuía baixíssima escolaridade e quase nenhuma qualificação profissional para as atividades produtivas da economia industrial, que se formava em virtude do vertiginoso processo de urbanização, acrescido das altas taxas de crescimento demográfico (SOUZA, P., 2005). Nesse mesmo período foi se formando "[...] uma rede de escolas agrícolas – Escolas Agrotécnicas Federais, com base no modelo escola-fazenda e vinculadas ao Ministério da Agricultura" (SILVA, C., 2009, p. 7).

O modelo escola-fazenda possui como princípio ‘aprender a fazer fazendo’ e é voltado para um sistema que se fundamenta em sua maior parte no desenvolvimento das habilidades, destrezas e experiências essenciais à fixação dos conhecimentos adquiridos nas aulas teóricas. É uma escola que educa o indivíduo na sua integralidade, porque o familiariza com atividades similares às que encontrará no seu cotidiano com os problemas da agropecuária, conscientizando-o ainda de suas responsabilidades e possibilidades de iniciarem e se estabelecerem, em um negócio agropecuário (CENAFOR, 1972, p. 1 apud PAULA, 2010).

Nessa mesma década, especificamente em 31 de março de 1950, a Lei nº 1.076 passou a assegurar aos estudantes que concluíssem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito a matricular-se nos cursos clássico e científico, ou seja, flexibilizou a entrada dos estudantes, desde que seguindo algumas exigências de complementação de disciplinas (BRASIL, 1950).

Até então, o que se observava no cenário geral, eram mudanças na sociedade, assim como na educação, oriundas do processo de industrialização iniciado no governo de Getúlio Vargas e que continuou até a gestão de Juscelino Kubitschek (JK) (1956-1961). Essas mudanças, de acordo com a leitura de Santos R. (2017a), referente ao pensamento de Caio Prado Júnior, no artigo “O sentido da anistia ampla”, o historiador valorizava a vitória de JK por ela ter se iniciado em um forte movimento de opinião pública (“sem dúvida uma das mais vigorosas afirmações da vontade popular registradas em nossa história”), uma vez que, abria-se um cenário com “perspectivas promissoras” para o processo político, onde o desafio do novo governo consistia em abrir caminhos para forças renovadoras (PRADO JR., 1956a apud SANTOS, R., 2017a).

Contudo, Santos R. (2017a) expõe a partir do pensamento do historiador que a gestão de JK fora perdendo as energias acumuladas no início e que mais tarde o seu programa de

governo já se revelava “não ser mais que uma iniciativa pessoal do candidato” eleito a presidência da República e acrescenta que, no primeiro ano de mandato, o governo passava a ser uma administração desprovida de “elementos ideais e políticos” necessários à concretização do seu programa (PRADO JR., 1956b apud SANTOS, R., 2017a).

Entretanto, as transformações ocorridas geraram impactos na vida do brasileiro, uma vez que os dois governos (Vargas e JK) promoveram uma política educacional marcadamente dual que previa um modelo de ensino voltado ao trabalho para as classes trabalhadoras (relegadas a uma posição inferiorizada) e outro modelo de ensino para as elites dirigentes, visando com isso que esta classe elitizada permanecesse na condução do projeto desenvolvimentista. Observa-se ainda que ambos os governos tentaram transferir a sua responsabilidade pela qualificação das forças de trabalho às indústrias isentando-se de seu papel, conforme expressam Reis e Padilha (2010).

No entanto, a expansão do ensino superior foi uma das contribuições do governo JK para a educação, onde foram reconhecidas várias instituições privadas ou que tiveram licença concedida para funcionar e ofertar cursos como Direito, Medicina, Engenharia, Filosofia, entre outros, tornando clara a expansão do ensino superior voltado à classe favorecida economicamente, fortalecendo as diferenças entre os modelos educacionais para os diferentes setores da população (REIS; PADILHA, 2010).

Na onda do desenvolvimento, por meio do Decreto nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, as Escolas Técnicas Industriais foram alçadas a autarquias, passando a se chamar Escolas Técnicas Federais, conquistando assim a autonomia didática e de gestão, intensificando a formação de mão-de-obra técnica, indispensável perante o acelerado processo de industrialização vivido à época.

Diante disso, de acordo com Reis e Padilha (2010) ao final do governo JK encerrava-se um período marcado pelo desenvolvimento econômico em detrimento do social e por acanhadas políticas educacionais que intensificaram a desigualdade social no país, distinguindo modelos de ensino entre trabalhadores e elite.

Em 1961, com a publicação da Lei nº 4.024, o ensino profissional foi igualado ao ensino acadêmico que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, onde foram abolidas formalmente as restrições entre os ensinos: secundário e profissional, havendo a partir de então, a equivalência entre eles e o fim na dualidade que existia. Cabe ressaltar a partir do pensamento de Canali (2009), que a dualidade só acabou no papel, já que os currículos se encarregavam de mantê-la, uma vez que o ensino voltado para o prosseguimento dos estudos permanecia

privilegiando os conteúdos exigidos nos processos seletivos de acesso ao ensino superior. A autora complementa que embora a legislação estabelecesse a equivalência, o que representou um ganho à ascensão ao ensino superior da classe menos favorecida socialmente, a discriminação permaneceu como herança cultural, assim como o ensino industrial e agrícola, com suas funções atreladas ao trabalho manual, continuaram não sendo reconhecidos socialmente.

No ano de 1967 foi instituído o Decreto nº 60.731 que transferiu as Fazendas Modelos do Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação e Cultura que passaram a funcionar como escolas agrícolas (BRASIL, 2009a).

Já no ano de 1969, por meio do Decreto Lei nº 547, de 18 de abril, as Escolas Técnicas Federais mantidas pelo Ministério da Educação e Cultura foram autorizadas a organizar e manter cursos de curta duração, destinados a proporcionar formação profissional básica de nível superior e que fossem correspondentes às necessidades e características dos mercados de trabalho regional e nacional (BRASIL, 1969). Isto representou além da intenção de abarcar os egressos dos cursos técnicos, ainda a diversificação e a flexibilização na oferta do ensino superior, consentindo a realização de uma graduação em tempo menor à população que tanto almejava o acesso ao ensino superior.

No entanto, cabe frisar de acordo com Floro e Dal Ri (2015) que as Escolas Técnicas Federais não foram criadas para oferecer ensino superior, mas diante das dificuldades de o país expandir o número de vagas nas universidades e frente à resistência da academia com os cursos experimentais, coube às Escolas Técnicas Federais dar prosseguimento ao projeto de flexibilização dos cursos superiores. Ainda segundo as autoras, a tentativa de criar um modelo de ensino superior alternativo se articulava aos interesses de diminuir a demanda, reprimida e crescente, por ensino superior. A formação de tecnólogos seria uma maneira de conter a forte influência que esferas da sociedade exerciam para o acréscimo do número de vagas e mais investimentos no ensino superior público tendo em vista a democratização do acesso. Dessa forma, Floro e Dal Ri (2015) interpretaram que os cursos de curta duração, de menor custo e de qualidade inferior, serviam como um tipo de economia financeira.

Sob o governo militar em 1971, ocorreu uma intensa reforma da educação básica promovida pela criação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto do mesmo ano, a qual se constituiu em uma tentativa de estruturar a educação de nível médio como sendo profissionalizante para todos. A habilitação profissional passava a ser compulsória em troca à equivalência entre os segmentos

secundário e propedêutico. Essa Lei incorporou alterações na estrutura do ensino, uma delas foi a pretensa eliminação do dualismo existente entre a escola secundária e escola técnica.

Contudo, o que se alcançou foi não produzir nem a profissionalização nem o ensino propedêutico e a compulsoriedade se restringiu ao âmbito público, pois as escolas privadas permaneceram com os currículos propedêuticos, voltados para as ciências, letras e artes atendendo às elites conforme afirma Canali (2009). Ainda em consonância com a autora, nos sistemas estaduais não foi implantada totalmente; esbarrava-se na falta de recursos materiais e humanos para a manutenção da rede de escolas, aliada a concepção curricular quanto à formação total do estudante em favor de uma formação instrumental para o mercado de trabalho, que, ao invés de ampliar a duração do 2º grau para agregar a formação geral à profissional, os conteúdos de conhecimentos relativos às ciências, letras e artes foram reduzidos, enquanto que os conteúdos de formação profissional adotaram caráter instrumental e de baixa complexidade, levando os estudantes da classe média a migrarem para as escolas privadas a fim de assegurar uma formação que garantisse o acesso ao ensino superior, provocando um processo de desvalorização da escola pública aliada ao enfraquecimento da profissionalização obrigatória (CANALI, 2009).

É importante dizer que as reivindicações da população ao acesso ao ensino superior foram se fortalecendo e somado a isso era crescente a necessidade de profissionais qualificados na sociedade. Este cenário fez com que em 1978, as transformações na sociedade afetassem as Escolas Técnicas Federais, conseqüentemente por meio da Lei nº 6.545, três dessas Escolas foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet)⁴, tendo sido privilegiadas primeiramente as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e do Rio de Janeiro. Essa transformação equiparou as antigas Escolas Técnicas aos Centros Universitários, e, assim, os Cefets passaram a ofertar também a educação superior, que significou oferecer além dos cursos de curta duração, a graduação (tecnólogos e licenciaturas) e pós-graduação (SILVA, C., 2009).

⁴ O período entre os anos de 1980 e 1990 foi assinalado pelo desenvolvimento na área de tecnologia, o que fez com que as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais fossem progressivamente se transformando em Cefets (BRASIL, 2009b).

Quadro 04 - Demandas econômicas e sociais da educação profissional de 1959 a 1978

Períodos/legislação	Contexto	Escolas Profissionalizantes	
		Objetivos	Características
Década de 1950 - Ginásio Agrícola e Escola Agrícola (Escolas Agrotécnicas Federais) 1959 – Escolas Técnicas e Federais - Lei nº 3.552/1959.	A política do Governo JK: - Dobrou a produção industrial; - Instalou indústrias (multinacionais) automobilísticas; - Construiu rodovias; - Construiu Brasília; - Acarretou grande dívida externa; - Provocou o colapso das pequenas indústrias; - Inflação; - Conflitos sociais.	- Atender a novas demandas do processo de produção industrial; - Oferecer ensino superior, de curta duração, de acordo com as demandas do mercado, de nível intermediário e a baixos custos.	- Consegue autonomia didática e de gestão; - Possibilidade de oferecer cursos profissionais superiores de curta duração (Decreto-Lei nº 547/1969).
1978 - Criação dos três Cefets: Lei nº 6.545/ 1978.	- Ditadura militar; - Repressão agressiva; - Educação técnica compulsória; - Reivindicação do acesso ao ensino superior.	- Oferecer cursos superiores de curta duração; - Oferecer graduação e pós-graduação; - Oferecer cursos tecnólogos e licenciaturas; - Desenvolver atividades semelhantes à pesquisa e extensão.	- Tornaram-se centros de referência e excelência quando comparados as Escolas Técnicas Federais e experiência de consolidação diversificada do ensino superior.

Fonte: Silva I. (2017) adaptado pela autora desta pesquisa.

Em consonância com Silva I. (2017), da década de 1950 ao ano de 1978 foi um período marcado por significativas mudanças políticas e econômicas em escala mundial, por exemplo, na década de 1970, ocorreu a pressão da sociedade pelo acesso ao ensino superior possibilitando que as instituições públicas de educação profissional pudessem ofertar cursos superiores de curta duração. No entanto, com a ditadura militar, o ensino médio técnico se tornou compulsório e os Cefets alcançaram o *status* de centros de referência e excelência. Eles representaram um novo modelo de ensino, promovendo uma educação de qualidade - tanto a nível médio técnico, quanto ao nível superior - fortemente radicada aos propósitos de atendimento às necessidades do mercado (SILVA, I., 2017).

1.3.3 De 1993 a 2002: os Cefets

Antes de adentrarmos na divisão cronológica proposta para discorrer, cabe apresentarmos brevemente algumas considerações sobre o cenário do intervalo temporal entre

os períodos de 1950-1978 e de 1993-2002, que foi a década de 1980, considerada determinante para a retomada do processo democrático.

A partir dessa década, o discurso político e econômico focava na globalização que emergia das novas estruturas do capitalismo e colocava sob a educação o impulso do desenvolvimento, até porque o país havia passado por um longo período de ditadura militar. Nesse sentido, um acontecimento se destacou na década de 80 e que cabe mencioná-lo, foi quando ocorreu a primeira expansão da educação profissional no Brasil, através do lançamento do Programa de Expansão e Melhoria de Ensino Técnico (Protec), propositado pelo governo José Sarney, cuja gestão foi entre o período de 1985 a 1990.

O acontecimento se destaca porque, até então, não se tinha tido menção da existência de algum projeto educacional tão ambicioso que atendesse todo o território brasileiro, vinculado à criação e ampliação de escolas. Quando digo ambiciosa é no sentido que pretendia implantar, de maneira célere, duzentas novas escolas técnicas no interior do país, meta que segundo Costa e Marinho (2018) ficou mais no papel, mas que de todo modo iniciou um processo de expansão da rede de escolas, deslançando o processo de transformação das escolas técnicas em Cefets, agregando aos três Cefets existentes (do Rio de Janeiro, de Minas Gerais e do Paraná), o Cefet do seu estado, do Maranhão e da Bahia. De acordo com Cunha (2005), estava explícito o caráter clientelístico na criação do Protec o qual estaria mais atrelado em atender interesses políticos do que técnicos e sociais.

O Protec foi parte de um desdobramento do I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) da Nova República, para o período de 1986 a 1989, instituído pela Lei nº 7.486, em 6 de junho de 1986, com o compromisso de mudar a vida política, econômica e social do país, ou melhor, foi um plano de reformas, de crescimento econômico e de combate à pobreza. Almejava a interiorização do ensino técnico, assim como o seu fortalecimento para a formação de mão de obra qualificada, que pudesse atender ao impulso desenvolvimentista (BRASIL, 1986).

No que tange a questão educacional, o PND apontou estratégias de melhorias para os níveis e modalidades de ensino e as suas linhas programáticas. Quanto a essa vertente - a educacional, destacamos no documento o Programa Melhoria do Ensino de 2º Grau, onde definia que as escolas técnicas federais de 2º grau - industriais e agrícolas - receberiam recursos necessários ao reforço e à ampliação de sua capacidade de atendimento, de tal forma que diversificassem a oferta de habilitações, estendendo-as, ao setor de serviços modernos (BRASIL, 1986).

Nessa mesma época, em 1988 foi promulgada a Constituição Federal, considerada um marco na história do Brasil. Dessa forma, não só no nosso país a população lutava por mudanças, mas o mundo também apresentava sinais de que as estruturas de poder estavam sendo redefinidas.

Em 1989 ocorreu a primeira eleição presidencial no Brasil, após a ditadura militar e a posse em 1990, quando foi eleito Fernando Collor de Mello. Este, diante da possibilidade de *impeachment*, renunciou em 1992, sendo sucedido por Itamar Franco (1992-1994). Este presidente no que se refere à educação profissional tentou instituir por meio da Lei nº 8.948/1994, o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e transformar todas as Escolas Técnicas Federais em Cefets, mas esta determinação, segundo Cunha (2000) apud Silva I. (2017), foi desconsiderada pelo próximo presidente, Fernando Henrique Cardoso (FHC) que governou o Brasil durante o período de 1995 a 2002, sendo substituída pelo Decreto nº 2.208/1997 (que será tratado mais adiante). Desta forma, o processo de cefetização iniciado em 1978, com a criação dos três Cefets, por meio da Lei nº 6.545/ 1978, somente foi vir a ser concluído em 2004 (SILVA, I., 2017), na gestão do governo Lula.

Fernando Henrique Cardoso fora o homem público mais experiente do Brasil de acordo com Spektor (2014), despontando-se no cenário político por volta dos anos 70, acumulou amplo conhecimento em economia, contas públicas, política social e diplomacia, o que o levou a ocupar cargos em sua vida profissional de chanceler, senador, ministro da Fazenda, chegando à presidência da República por dois mandatos consecutivos, por meio do voto popular.

Spektor (2014) assinala que FHC começou a governar o Brasil antes mesmo de ser eleito, isso começou, segundo o estudioso, após a derrocada de Collor, em 1992, ocasião em que Itamar Franco o nomeava para ministro da Fazenda. Em 1993, FHC alcançou notoriedade em virtude do sucesso do Plano Real, o qual beneficiou o cidadão de baixa renda, que recebeu mais em termos relativos do que o restante da sociedade, finalizando um ciclo inflacionário que por décadas empobrecera grande parte da população brasileira.

Coadunamos com a visão de Spektor (2014) ao afirmar que o Plano Real viabilizou uma candidatura própria para FHC, tornando-o o político predileto das massas, no ano de 1994, com a sua vitória sobre o Partido dos Trabalhadores (PT).

De acordo com Santos R. (2017b), FHC apresentou as diretrizes de seu governo durante discurso proferido em 14 de dezembro de 1994, ocasião em que se despedia do Senado. Santos R. relata que FHC se propunha naquele momento aprofundar o processo de estabilização

macroeconômica do país, iniciado enquanto fora ministro da Fazenda durante o governo de Itamar Franco, como condição para o crescimento da economia e para o resgate da dívida social.

Conforme Santos R., FHC defendia ainda a adoção de medidas que rompiam com o desenvolvimentismo à moda antiga baseado na forte intervenção estatal e enfatizou que o objetivo do seu governo era elevar as taxas de investimento, além de instaurar “uma verdadeira democracia econômica e social”, isto é, requeria que a ação do estado se voltasse para as classes menos favorecidas economicamente. Para isso, FHC em seu discurso de presidente eleito, anunciou que precisava resgatar o estado dos privilégios que distorciam a distribuição de renda (SANTOS, R., 2017b).

A partir da visão de Spektor (2014) que vai ao encontro de Santos R., (2017b), vemos que FHC ao chegar ao Planalto tinha como um de seus projetos ambiciosos reposicionar o Brasil diante do fenômeno da globalização. Ele via a integração do país à globalização como um processo progressista e incontornável, melhor dizendo, FHC vislumbrava a abertura da economia do Brasil ao mercado mundial, aumentando o fluxo internacional de bens, dinheiro entre outros. Para ele, a única entidade capaz de preparar a sociedade brasileira para o novo ciclo de globalização seria o estado, para isso precisaria ser reformado, de modo que perdesse o personalismo e a influência que nele exerciam as classes de melhor poder aquisitivo, isto é, “a máquina governamental precisava ser reorientada para servir aos brasileiros mais pobres, tratando-os não como suplicantes, mas como consumidores de serviços públicos” (SPEKTOR, 2014, p. 58; SANTOS, R., 2017b).

Santos R. (2017b), além disso, acrescenta que FHC em seu discurso de 1994 propunha ações para impulsionar o desenvolvimento tecnológico das indústrias, aliado a medidas de redução ao chamado “custo Brasil”, que iam desde a abolição de impostos sobre as exportações até a melhoria das estradas e dos portos cujo mau uso encarecia a produção nacional.

Outro fator que esteve presente na fala de FHC, conforme mencionado por Santos R. (2017b) se refere à redefinição da relação entre o estado e o mercado na busca de que o eixo do novo ciclo econômico passasse da atividade produtora do setor estatal para o setor privado, incentivando os investimentos privados na atividade produtiva. Da mesma forma, pretendia dar sustentabilidade ao processo de desenvolvimento, compondo uma arrojada infraestrutura econômica e social por meio de maneiras inovadoras formada pela junção dos três segmentos: o estado, a empresa e a comunidade. Na visão de FHC, essa parceria com o setor privado possibilitava ao estado investir mais no que era essencial: educação, saúde, segurança entre outros (SANTOS, R., 2017b).

Conforme as palavras de FHC no Prefácio da obra escrita pelo ministro da Educação à época de seus dois mandatos (1995-2002) - Paulo Renato Souza, uma revolução silenciosa estava em marcha na educação brasileira que “talvez na história republicana só haja paralelo com o esforço feito no período varguista, quando Gustavo Capanema esteve à frente do Ministério da Educação” (CARDOSO, 2005, xviii).

Para FHC o seu governo promoveu mudanças radicais nas políticas educacionais do Brasil e a implementação dessas mudanças e seus principais resultados tiveram como foco a inclusão e a universalização da educação, uma vez que ter educação passou a ser uma condição para ser um cidadão em um mundo que rompeu com a estratificação social herdada do período feudal (CARDOSO, 2005, p. xvi; SOUZA, P., 2005, p. 7).

No entanto, há pensamentos discordantes do ponto de vista apresentado pelo presidente sobre o assunto educação na sua gestão, que diz que no governo FHC a “educação, a saúde e a segurança pública continuaram lamentáveis”, mas mesmo assim, para o povo brasileiro, FHC continuou sendo o candidato preferido, tanto que o reelegeram no pleito eleitoral em 1998, contra o PT. Fato que, na visão de Spektor, representou “o princípio do fim de FHC” (SPEKTOR, 2014, p. 59-60).

De acordo com Cardoso (2005), a questão fundamental da educação do país e da cidadania seria minimizada por meio do acesso de todas as crianças à escola, aliada a qualidade do ensino, formação e remuneração dos professores, isso contribuiria para a redução dos índices de analfabetismo e melhoria do ensino nas escolas.

Na visão do então presidente “desatado o processo de inclusão no ensino fundamental ele repercutirá nos demais níveis de ensino, obrigando sua expansão e remodelação.” (CARDOSO, 2005, xvi), isso nos mostra que a partir desse pensamento começaram todas as mudanças no sistema de ensino brasileiro pela ampliação da matrícula no ensino fundamental, para a inclusão e a universalização da educação, em outras palavras, educação igual para todos e visando à preservação dos valores democráticos, com respeito à pessoa humana e a seus direitos.

Cardoso (2005) destaca que a tarefa de reformar o ensino brasileiro requisitou do ministro da Educação, Paulo Renato, não só habilidades pessoais, mas também políticas para agrupar a seu favor lideranças dos diversos setores da sociedade para a criação de leis, decretos, considerando que aprovar uma legislação no Congresso representa matéria de pressão e negociação.

Dentre as ações realizadas por esse governo, uma delas obteve reconhecimento por lideranças internacionais, na ocasião em que o ex-presidente dos Estados Unidos, Bill Clinton, referindo-se ao ministro da Educação, Paulo Renato, afirmou em seu discurso proferido no dia 22 de maio de 2004, ocasião que estava sendo inaugurado o Instituto Fernando Henrique Cardoso: “Eu gostaria de cumprimentar o seu governo pelo programa Bolsa Escola e pelos grandes avanços na educação brasileira”, e mais “O Brasil ensinou ao mundo como colocar os pobres na escola” (SOUZA, P., 2005).

O mencionado programa - Bolsa Escola, surgiu nos anos 90 no Brasil a partir de debates para a concepção de programas que complementassem a renda das famílias mais pobres e que também estivesse associado à educação. Em função disso, de acordo com Souza P. (2005), o prefeito de Campinas, José Roberto Magalhães Teixeira, criou um programa de auxílio às famílias que tirassem suas crianças da rua colocando-as na escola. Esta iniciativa foi copiada pelo governador do Distrito Federal, Cristovam Buarque, que alardeou intensamente a iniciativa tanto no Brasil quanto no exterior. Concomitantemente, a sociedade pedia ao governo a adoção de um programa similar ao Bolsa Escola de Campinas e de Brasília, sendo a matéria enfim aprovada em 1999, porém, com alcance limitado nacionalmente.

O alcance limitado foi em virtude de que o valor do benefício atendia somente as regiões mais pobres do país e variava segundo a renda média do município, uma vez que a transferência dos recursos era feita para os prefeitos e estes às famílias. Este fato que desconfigurava o programa como uma iniciativa do Governo Federal, passou a receber denúncias relacionadas ao desvio da verba por parte dos municípios, retomando a matéria para discussão e reavaliação com o argumento de que a situação de pobreza era igual em todas as regiões do Brasil, porém um pouco menor nas regiões Sul e Sudeste (SOUZA, P., 2005).

Em 2001, o governo mudou o programa passando a chamá-lo de Bolsa Escola Federal e o ampliou a nível nacional, transformando-o em lei (Lei nº 10.219, de 11/04/2001). Nessa reconfiguração o programa era destinado aos estudantes de 6 a 15 anos matriculados no ensino fundamental, que estivessem frequentando-o e pertencentes a famílias com baixa renda *per capita*, ou seja, cuja renda mensal por pessoa fosse de até meio salário mínimo. Cada família podia inscrever até três filhos, recebendo R\$ 15,00 (quinze reais) por criança e o benefício era entregue à mãe, mediante um cartão magnético, para que ela o retirasse em um posto bancário, eliminando intermediários e burocracia (SOUZA, P., 2005).

Além desse programa que teve repercussão no Brasil e no exterior, na obra de Souza P. (2005) é apontado que as medidas adotadas por ele na condição de ministro da Educação, no

período de 1995 a 2002, quanto à universalização do acesso ao ensino fundamental, a proporção de crianças de 7 a 14 anos de idade que frequentavam a escola passou de 88% para 97%. Esse crescimento, de acordo com o ex-ministro, se deu nas camadas de mais baixa renda e nas áreas mais pobres, minimizando as diferenças no acesso à escola entre classes sociais e entre as regiões. Os avanços na escolaridade também se deram na faixa dos 5 a 6 anos de idade, onde a proporção avançou de 58% para 79% e na faixa de 15 a 17 anos, de 62% para 82%, além ainda no aumento do acesso ao ensino superior e à pós-graduação, porém, Souza P. (2005) não apresentou os percentuais dessas modalidades de ensino. Essas informações refletiram a evolução educacional resultante da reforma no ensino no país, que foi importante por quatro motivos:

1. As dimensões e a diversidade do Brasil.
2. O atraso histórico da educação até 1995.
3. A abrangência da Reforma, englobando todos os níveis de ensino e o marco institucional geral.
4. A rapidez com que resultados importantes – tanto quantitativos como qualitativos – começaram a aparecer (SOUZA, P., 2005, p. xvii).

Em consonância com a visão do ex-ministro da Educação, até meados da década de 90, a política social brasileira estava vinculada à ação do estado, que desenvolvia uma política fragmentada na sua destinação, centralizadora e burocratizada na sua formulação e implementação, em particular no que diz respeito a segmentos da população que apresentavam diferentes níveis de carência. Em algumas ocasiões havia a intermediação de corporações profissionais e/ou sindicais na mediação entre o estado e os segmentos da população, o que não significava que os interesses da maioria seriam sobrepostos, todavia, o ex-ministro aponta que essa maneira de atuação dava brechas para o clientelismo e o populismo, causadores dos atrasos na evolução social e política do Brasil, assim como “o poder das burocracias centrais na regulação da atividade privada ou na execução direta de programas governamentais levou à corrupção em escala nacional” (SOUZA, P., 2005, p. xviii).

O pensamento de Souza P. (2005) pode ser fortalecido ao trazermos o que Martins (2016) expôs sobre o estado brasileiro parecer moderno, porém estaria muito aquém disso, possuindo um eleitorado que em várias partes do país, mesmo em regiões avaliadas como economicamente desenvolvidas e nem por isso politicamente mais avançadas, ainda votam por deferência à política do favor e do poder pessoal. Isso ocorre em boa parte, segundo Martins, por que o eleitorado seria incapaz de decantar a realidade a fim de decidir politicamente sobre

a política, ao considerar que os partidos não incentivam a pensar a política desse modo, eles sobrevivem com o atraso.

De forma otimista, Souza P. (2005) afirma que esse cenário começou a mudar em 1995 a partir da própria definição do objeto da política social, que deixou de ser fragmentada e passou a olhar para a sociedade como um todo, identificando e focalizando ações nos segmentos mais carentes, estabelecendo uma interação entre o estado e a sociedade, evitando as mediações clientelísticas, corporativas e partidárias. A sociedade passa a ser sujeito na definição e implementação da política social e não mais seu objeto.

O ex-ministro acrescenta que o êxito alcançado na área da educação durante a gestão de FHC está associado a um conjunto de fatores característicos da moderna administração empresarial privada, não muito utilizada na gestão pública, como a adoção de

métodos de gestão moderna em que o planejamento estratégico e a atuação em equipe foram centrais; formulação de uma proposta coerente alicerçada em um diagnóstico adequado da situação; montagem de uma equipe que permaneceu coesa ao longo dos oito anos de governo; atuação interativa e participativa com diversos segmentos sociais (SOUZA, P., 2005, p. xxiii-xxiv).

Com o olhar voltado para o desenvolvimento das pessoas, da sua capacidade de aprender, raciocinar e criticar, ou seja, preparar o jovem para a vida, dando-lhes condições e oportunidades para uma educação permanente em todos os níveis de ensino, significava oferecer idas e vindas aos cidadãos entre o sistema educacional e o mercado de trabalho e/ou a sociedade à escola - isto é, dava oportunidades de aprender constantemente. E nessa sociedade do conhecimento permanente, Souza P. (2005) expõe que o ensino médio passa a ser o ponto central que organiza e viabiliza todo o sistema de ensino pós-médio. Suas funções principais devem ser a consolidação da capacidade de aprender e abrir as portas para a educação profissionalizante pós-média, seja ela a preparação direta para o trabalho ou a continuidade dos estudos de nível superior ou acadêmico. Nessa linha de raciocínio Souza P. (2005), afirma que o ensino médio deve passar a integrar a educação obrigatória de nível básico e as políticas públicas devem buscar a universalização do acesso, assumindo assim o ensino médio uma função de preparação para a vida.

O ex-ministro reconhece que quando entrou no ministério o sistema de financiamento público do ensino básico apresentava-se caótico, os estados e municípios não eram estimulados a investir na educação e não havia critérios legais para a divisão de tarefas na educação para

essas instâncias e o dinheiro mal repartido, representava má qualidade de ensino, baixos salários dos professores, altas taxas de repetência, baixos índices de escolaridade entre outros.

Souza P. (2005) ainda acrescenta que até 1994, a expansão do ensino superior não havia priorizado a qualidade, o que se mostrava pela inexistência de um processo de avaliação das instituições e cursos, acompanhado de um elitismo do setor público ao ofertar vagas no período noturno, obrigando expressiva parcela da população de menor poder aquisitivo a pagar por uma educação de nível superior de baixa qualidade em instituições privadas, com estruturas e corpo docente muito aquém da necessária. Isso ocorria por que o governo não se preocupava em criar mecanismos de supervisão, acompanhamento e controle, sendo a autorização para criação de faculdades e funcionamento dos cursos, atos apenas burocráticos e cartoriais, reduzidos à apresentação de papéis, carimbos e verificações *in loco* apenas antes do funcionamento da instituição, quando tudo não passava de promessas e boas intenções (SOUZA, P., 2005). Somase também a estrutura da pós-graduação que era predominantemente acadêmica, não ofertando mestrados profissionalizantes.

Pode-se afirmar em consonância com Souza P. (2005, p. 31), que o atraso educacional no Brasil possui relação direta com as raízes históricas da constituição do país, as quais remontam ao período colonial, pois “muitas vezes o ministério foi usado como moeda de troca no jogo político” e, somente a partir da década de 30, com a criação do ministério da Educação, que iniciou no país uma política educacional com mais consistência.

Souza P. (2005) chama a atenção para o ano de 1995, quando assumiu a gestão do ministério da Educação, onde ele percebia certa valorização social da educação por parte da sociedade, que passou a associar os problemas que a afligiam ao baixo nível educacional da população, o que provocou uma nítida mudança na atitude das pessoas que viam como pré-requisito a obtenção do diploma de ensino médio para ingresso no mercado de trabalho.

Vale destacar um ponto de complexidade no sistema de gestão do ensino no Brasil - o seu caráter excessivamente descentralizado, por exemplo: o ensino fundamental obrigatório, da primeira a oitava série, as creches, a pré-escola e o ensino médio, são de responsabilidade dos estados e dos municípios. A educação superior que contempla tanto as instituições públicas federais como as privadas (que atuam nesse nível de ensino), competem à supervisão do sistema federal. Deste modo, ao Governo Federal cabe ser normativo, redistributivo e supletivo, atuando com auxílios e subsídios para minimizar as desigualdades sociais e regionais (SOUZA, P., 2005).

No ano de 1996, sob as pressões reformistas do governo FHC ocorreu a aprovação da Lei nº 9.394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o que constituiu um marco em relação às experiências de reforma educacional. Embora tal iniciativa não tenha sido do seu governo, a participação do ministério da Educação foi essencial para sua aprovação.

A LDB descentralizou as competências entre os poderes federal, estadual e municipal. A educação infantil ficou a cargo dos municípios e o ensino médio aos estados. A instância federal continuou como a responsável pelo ensino superior público e pelo controle sobre o ensino superior privado. Também coube à União o encargo de minimizar as desigualdades regionais.

Entre as profundas mudanças promovidas pela LDB, aprovada pela Lei nº 9.394/96, em sua redação apresentava, no que tange à educação profissional, uma ideia de ensino profissional para a formação de mão de obra para o mercado, desassociado da formação do cidadão, assim renunciando uma possível separação quando menciona que o estudante poderá ser preparado ao aprendizado de profissões técnicas, desde que se atenda a formação geral. Tal prenúncio se confirmou em 1997, quando da aprovação do Decreto nº 2.208/97 que estabeleceu que a educação profissional devesse ter organização curricular própria e independente do ensino médio. Contudo, com a aprovação da LDB nº 9.394/96, a educação profissional foi excluída dos dois níveis estabelecidos para a educação nacional (a educação básica, abrangendo os nove anos do ensino fundamental mais os três anos do ensino médio; e a educação superior).

Para Souza P. (2005), a aprovação da LDB foi um dos episódios da reforma completa feita por ele na educação brasileira, a qual representou um marco legal. Dentre os outros episódios da reforma, está a própria lei que criou o Conselho Nacional de Educação em fins de 1995, que apresentou nova forma de constituição e definição de suas atribuições, porém, chama atenção para duas questões que dizem respeito à função de regular a oferta da educação privada atribuída constitucionalmente ao poder público: 1) estabeleceu-se uma temporalidade nos processos de credenciamentos das instituições e de autorização e reconhecimento de cursos superiores; 2) instituiu-se o Sistema de Avaliação da Educação Superior constituído pelo Exame Nacional de Cursos - o Provão, e pela avaliação das condições de ensino.

Outro ponto de destaque das reformas foi a Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, que criou o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), que se tratava de uma reforma fiscal de grande proporção na educação brasileira, por meio dela “os recursos constitucionalmente destinados à educação passaram a ser vinculados ao efetivo esforço dos estados e municípios em relação ao ensino fundamental”

(SOUZA, P., 2005, p. 48). Essa emenda proporcionou melhores condições de remuneração dos professores do ensino básico das regiões mais pobres do país, reduzindo consideravelmente as disparidades regionais. Nos primeiros anos de funcionamento, de acordo com Souza P. (2005), houve um acréscimo de dois milhões de alunos ao contingente do ensino fundamental e foi registrada intensa municipalização do ensino. Os coeficientes de distribuição aos estados e municípios estavam vinculados aos dados do Censo Escolar do ano anterior, isto significa que a distribuição era feita de acordo com o número de estudantes matriculados em cada rede de ensino fundamental, o que passou a ser essencial contar com uma base de dados de informações educacionais segura, confiável e atualizada.

O ex-ministro acrescenta outro ponto de destaque à gestão de FHC e conseqüentemente no ministério em que esteve à frente - as políticas de descentralização de recursos na educação e de novos programas, levando à diminuição do desvio de verbas e à redução considerável da corrupção, sendo que essas ações descentralizadoras deveriam estar associadas à criação de instâncias locais de acompanhamento e controle. Souza P. (2005, p. 68) afirma que “em um país pouco acostumado com a participação comunitária, essas mudanças foram revolucionárias” e que sabiam que além de ferir interesses clientelísticos, enraizados na política brasileira, teriam que lidar com as dificuldades próprias aos processos inovadores em um país com extensa tradição de cultura burocrática e centralizadora no setor público.

De maneira análoga, outras legislações foram aprovadas no governo FHC, como a lei que regulou as mensalidades escolares; a lei que sancionou o Plano Decenal da Educação Brasileira (iniciativa incomum de outorgar força de lei a um conjunto de metas e propósitos para o avanço da educação nacional por um tempo determinado); a aprovação da lei que regulamentou o processo de escolha dos dirigentes das instituições federais de educação. Somase a isso, os programas criados pela experiência do Comunidade Solidária, tais como o Alfabetização Solidária (programa de combate ao analfabetismo na faixa etária dos 12 aos 18 anos); o Universidade Solidária (UniSol) (atua na articulação da ação comunitária de cerca de 200 universidades em mil municípios do país); Artesanato Solidário (ArteSol) (colocou a produção artesanal brasileira em outro patamar de importância, aumentando os canais de acesso ao mercado consumidor) e o Capacitação Solidária (conjuga esforços para desenvolver iniciativas de fortalecimento da sociedade civil e do Terceiro Setor, com ênfase na capacitação de jovens de baixa renda que atuam em projetos e ações sociais) (SOUZA, P., 2005).

Logo, em 17 de abril de 1997, foi criado o Decreto nº 2.208 de conteúdo polêmico, por definir o ensino profissionalizante como complementar ao ensino médio e não mais como uma

modalidade de ensino. O Decreto instituiu a separação formal da educação profissional no Brasil e estabeleceu que ela fosse independente do ensino médio, tornando-a complementar e com organização curricular própria, ou seja, separou o ensino médio do técnico, onde para a diplomação no segundo, há o pré-requisito de conclusão do primeiro. Isso representou que os cursos técnicos passariam a ser oferecidos de duas formas, sendo:

Uma delas é a Concomitante ao ensino médio. Nesse caso o estudante pode fazer ao mesmo tempo o ensino médio e o curso técnico, mas com matrículas e currículos distintos, podendo os dois cursos serem feitos na mesma instituição (concomitância interna) ou em diferentes instituições (concomitância externa). A outra forma é a Subseqüente, destinada a quem já concluiu o ensino médio e, portanto, a educação básica (MOURA, 2007, p. 16-17).

Em sua concepção, o Decreto aludia que os novos cursos profissionais não exigiriam escolaridade anterior para a realização de cursos em nível básico e médio, justificando que os objetivos da educação profissional deveriam estar determinados no desenvolvimento das competências, exigidas pelo atual padrão produtivo (OLIVEIRA, J., 2014).

Canali (2009) aponta que o resultado dessa nova configuração da educação profissional por meio do Decreto nº 2.208/1997, constituiu-se em mais um sistema paralelo, um subsistema de ensino que conservava a estrutura dualista e segmentada da educação profissional - que se arrastava desde o período do Império e que rompe com a equivalência, permitindo apenas a articulação entre as duas modalidades de ensino.

Na visão de Oliveira e Matta (2017), é importante reforçar que o Decreto nº 2.208/1997 veio para reafirmar a lógica de submeter à educação, por meio da ação do estado, aos interesses do empresariado em acordo com a nova forma de acumulação do capital e as justificativas oferecidas para a reforma na educação profissional deixavam claras tais intenções.

Justificava-se que havia problemas e distorções nesse nível de ensino, oferecido quase que exclusivamente pelas instituições federais. Tais questionamentos consistiam no fato alegado de que manter os cursos dessas instituições era muito oneroso, em comparação com o ensino oferecido nas redes municipal e estadual; alegava-se ainda que os estudantes que entravam nessas instituições não eram da classe trabalhadora e que, portanto, não estavam indo para o mercado de trabalho e sim para o ensino superior.

Descobriu-se que a partir do Decreto nº 2.208/1997, as classes menos favorecidas foram ainda mais afastadas dessas escolas, já que com a possibilidade de somente cursar o ensino

médio em uma instituição pública, o público de classe média ocupou o lugar daqueles que realmente careciam de uma formação profissional conforme afirmam Oliveira e Matta (2017).

O Decreto nº 2.208/97, que aboliu o ensino médio integrado ao técnico, estabelecendo formas de acesso, matrículas e matrizes curriculares distintas para o ensino médio e para o técnico, representou para as autoras, da mesma forma para Canali (2009), o reforço da dualidade estrutural. Representou ainda o barateamento dos cursos técnicos e profissionais, o que atendia às necessidades dos empresários do setor, bem como do estado desejoso de amortecer os investimentos sociais. Por último, mas não menos importante, promoveu a reforma que flexibilizara o currículo dos cursos profissionais e técnicos, adaptando-os mais facilmente às necessidades do mercado, bem como permitindo que a mão de obra estivesse disponível mais rapidamente para o trabalho (OLIVEIRA; MATTA, 2017).

Ainda em consonância com as autoras Oliveira e Matta (2017), pode-se afirmar que o estado, por meio das políticas que adotou, causou uma estagnação da rede pública com o intuito de favorecer os empresários da educação privada, reduzindo os gastos públicos em educação, ou melhor, evidenciou a redução do papel do estado, dando margem a possíveis privatizações das instituições federais.

Observam-se algumas medidas adotadas no governo FHC que reforçam a afirmação das autoras, em favorecimento do segmento de educação superior privado, ao aperfeiçoar os mecanismos de apoio ao acesso ao ensino superior de estudantes, provenientes de famílias carentes, com a implantação do Programa de Financiamento Estudantil (Fies).

No Fies há a participação da faculdade, do agente financeiro e do Governo Federal, que financia até 70% do valor da mensalidade, com juros anuais mínimos, oportunizando ao estudante a carência de um ano depois de formado, para início do pagamento. Porém, nesse período de carência, o estudante continua a pagar 30% da prestação, no mesmo valor que pagava na faculdade. O Programa que foi vinculado à avaliação dos cursos, financiando somente os bem colocados no Provão e na Avaliação das Condições de Ensino, beneficiou até o final de 2002, 220 mil estudantes (SOUZA, P., 2005), fato que reforça a incorporação dos segmentos de renda mais baixos ao ensino superior privado, auxiliando na expansão observada nos números apresentados pelo ex-ministro Paulo Renato

Nos oito anos que vão de 1994 a 2002, a matrícula no ensino superior cresceu 7 vezes mais do que nos 14 anos anteriores. Nesse último ano, encontravam-se matriculados 1,8 milhão de estudantes a mais do que em 1994 – um acréscimo superior a 110 por cento, superior inclusive ao crescimento do ensino médio regular. A expansão maior deu-se no setor privado, mas nas

federais a matrícula expandiu-se em 32 por cento, depois de décadas de estagnação, e nas públicas como um todo, em 04 por cento (SOUZA, P., 2005, p. 176).

Entre as medidas adotadas e a criação de novos programas na gestão de FHC, faz-se referência ao Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep), que era parte mantido pelo próprio governo (MEC e recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) do Ministério do Trabalho e Emprego) e o restante financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), por meio do qual o governo impunha regras rígidas de que só destinaria recursos às escolas que fizessem a adesão ao Programa e implementassem a reforma. Tal ação nos remeteu à ideia do clientelismo, que foi uma prática política muito usada no passado pelos dirigentes, onde estavam por trás interesses eleitoreiros, que tinham como base a troca de favores. No caso em questão, notamos que a destinação de recursos somente seria feita para aquelas escolas que aderissem ao Programa e executassem a reforma educacional do governo FHC.

Embora o Proep tivesse a denominação de um Programa de expansão da educação profissional, o formato como a lei definiu as regras desta etapa, surtiu efeito inverso na visão de Vasconcellos (2017), ao responsabilizar os estados e municípios em suas escolas profissionais existentes, pela expansão. A autora enfatiza que o Programa inviabilizou a ampliação da educação profissional por um período de seis anos, até que o governo de Lula alterasse o texto trocando a palavra “exclusivamente” por “preferencialmente”, ficando a redação “preferencialmente instituições existentes em estados e municípios”, desonerando os estados e municípios desse gasto.

De acordo com Oliveira J. (2014, p. 40), a justificativa do Governo Federal, para a realização da reforma da educação profissional era a de que “possibilitaria a inclusão social de jovens e adultos trabalhadores através da profissionalização média, além de prepará-los para o mundo do trabalho dentro desse modelo político-econômico vigente”, ou melhor, a prática clientelística vinculada ao partidarismo político vigente naquela ocasião.

A reforma da educação profissional era pautada, do mesmo modo, nas críticas ao modelo que estava vigorando, no qual havia um alto consumo de recursos para os cursos técnicos, que atendiam os estudantes de setores de renda mais elevada e o encaminhamento destes para os cursos superiores. Dessa forma, o entendimento implícito na reforma era de que seria criado um modelo de educação profissional como opção em substituição à educação superior, surgindo daí um discurso de ressignificação do sistema educacional, que passou a exigir uma educação básica e profissional, flexível e polivalente (OLIVEIRA, J., 2014).

Oliveira J. (2014) destaca ainda que o governo FHC determinou a obrigatoriedade de oferecer cursos profissionais de nível básico a alunos das redes públicas e privadas de educação básica, da mesma forma como para os trabalhadores com qualquer nível de escolaridade, evidenciando a influência do mercado na elaboração das políticas educacionais. Além disso, a profissionalização voltada para o mercado passou a ser desempenhada por módulos, conforme sugerido pelo Sistema S⁵, como também ocorreu a transferência dos recursos públicos para a iniciativa privada. Para os professores da educação profissional, foi criada uma carreira com três níveis: básico, técnico e tecnológico.

Em 1998, conforme menciona Pacheco (2011), o Governo Federal proibiu a construção de novas escolas federais, mas ao mesmo tempo, especificamente em 27 de maio desse mesmo ano, FHC criou a Lei nº 9.649, a qual vinculou a expansão da oferta de educação profissional a convênios com estados, municípios, distrito federal, setor produtivo e/ou organizações não-governamentais, deixando clara a diminuição do papel do estado. Surgindo a possibilidade de desenvolver, de forma progressiva, a privatização das instituições federais de educação profissional, mediante essas parcerias.

Em consonância com Oliveira J. (2014), o cenário durante a gestão de FHC demonstrava um governo atrelado ao capital financeiro, empenhado com a implantação de um projeto neoliberal no país, por meio da reforma do ensino técnico dentro do contexto da nova ordem internacional e da acumulação flexível. Além disso, a institucionalização da Reforma da Educação Profissional desarrumou toda a rede de escolas que atuavam na oferta dessa modalidade de ensino, evidenciando a dualidade estrutural ao ofertar, separadamente, ensino médio e cursos técnicos, trazendo como consequência

o desvio do foco de atuação dessas instituições para a oferta de cursos de curta duração, desvinculados conceitual e operacionalmente da educação regular, incentivando a expansão da rede particular com recursos do fundo público (PROEP e PLANFOR⁶) e submetendo a educação profissional à lógica do mercado (OLIVEIRA, J., 2014, p. 46-47).

⁵ Sistema S é o nome pelo qual ficou convencionado de se chamar ao conjunto de entidades que objetivam o aperfeiçoamento profissional (educação) e à melhoria do bem-estar social dos trabalhadores (saúde e lazer), cuja arrecadação, estabelecida pela Constituição brasileira, ocorre por meio de contribuição das respectivas categorias. É assim chamado por ser a letra inicial de várias dessas entidades, por exemplo, os já citados Senai, Senac e Sesi (OLIVEIRA, J., 2014).

⁶ Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor).

O que se observa a partir do pensamento de Oliveira J. (2014) é que a política do governo FHC se destacou pela fragmentação, regulada em princípios gerencialistas, onde os investimentos em educação eram vistos como gastos. Além do que, a desvinculação do ensino médio e da educação profissional de nível técnico acentuou a histórica dualidade entre educação geral e formação profissional, resultando na mudança da pedagogia de qualificação profissional para a pedagogia das competências. A autora aponta ainda que a reforma educacional praticada pela gestão FHC, no tocante à educação tecnológica e à formação profissional, foi coerente com o ideário do liberalismo conservador em termos econômicos e sociais, tanto na concepção quanto na ação prática.

Faz-se necessário mencionar que, ao trazermos nesse capítulo uma bibliografia escrita pelos principais atores promotores das mudanças no sistema educacional do Brasil durante o período de 1995 a 2002, são eles: o ex-presidente - Fernando Henrique Cardoso e o ex-ministro da Educação - Paulo Renato Souza, apresentamos uma visão daquele momento aos olhos de quem as executou, porém, ao trazermos para a discussão bibliografias de personagens que foram abrangidos pelas mudanças, assim como outros estudiosos, percebe-se que o quadro desenhado não era tão primoroso. O que se viu foi uma gestão que conseguiu promover a estabilidade econômica por meio do Plano Real (implantado em 1994), substituindo a moeda da época pelo Real, com o objetivo de controlar a hiperinflação que assolava o país há várias décadas. Observamos reformas que resultaram na modernização do país, no estabelecimento de uma gestão descentralizada onde a União transfere o que seria de sua responsabilidade à gestão local, criando formas rigorosas de controle e vigilância. Contudo, percebe-se ter sido uma gestão marcada por acontecimentos contra a educação pública, ou ainda, utilizando-se de uma expressão mais forte, a qual teria FHC promovido a mercantilização da educação.

No entanto, sem perder de vista como se deu o processo de cefetização, iniciado em 1978 com a criação de três Cefets, por meio da Lei nº 6.545/1978, onde havia a determinação para que atuassem somente na área tecnológica, não perdurou por muito tempo, pois entre 1993 e 2004, período de maior expressividade dessas escolas, houve a promulgação de algumas legislações que alteraram os objetivos do ensino superior nessas instituições, tais como: a Lei nº 8.711/1993, o Decreto nº 2.406/1997 e o Decreto nº 5.224/2004, este último já na gestão do governo Lula. Mesmo com os constantes ajustes na legislação, os Cefets representaram um momento importante na história do ensino superior nas escolas profissionalizantes, tendo em vista que os cursos tecnológicos foram perdendo o caráter alternativo e experimental e se consolidaram como uma modalidade de ensino superior (FLORO E DAL RI, 2015).

Silva I. (2017) aponta que a partir dessas legislações verificou-se que não havia uma unicidade de ações, objetivos/finalidades e abrangência entre as instituições que compunham a Sistema Nacional de Educação Tecnológica, conforme Quadro 05. A autora afirma que na Lei nº 8.711/1993, está clara a reorientação tanto do ensino superior, que fica restrito aos cursos tecnológicos, quanto das licenciaturas, que se destinam para atuação na educação profissional, enquanto no Decreto nº 2.406/1997, continuou a restrição dos cursos superiores à área tecnológica e as licenciaturas não foram mencionadas. A restrição aos cursos superiores persistiu no Decreto nº 5.224/2004, todavia, novo direcionamento surgiu às áreas científicas e tecnológicas para as licenciaturas, sem esclarecer a que esta formação se destina: à Educação Básica ou à Educação Profissional (SILVA, I., 2017).

Quadro 05 - Comparação dos objetivos/características dos Cefets de acordo com os ajustes nas legislações

Primeiros Cefets	Cefets		
	Lei nº 6.545/1978	Lei nº 8.711/1993	Decreto nº 2.406/1997
I - ministrar ensino em grau superior: a) de graduação e pós-graduação, visando à formação de profissionais em engenharia industrial e tecnólogos; b) de licenciatura plena e curta, com vistas à formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas no ensino de 2º grau e dos cursos de formação de tecnólogos.	I - ministrar ensino em grau superior: a) de graduação e pós-graduação <i>Lato sensu</i> e <i>Stricto sensu</i> , visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica; b) de licenciatura com vistas à formação de professores especializados para as disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico.	IV - ministrar ensino superior, visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica.	V - ministrar ensino superior de graduação e de pós-graduação <i>Lato sensu</i> e <i>Stricto sensu</i> , visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica; VII - ministrar cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, nas áreas científica e tecnológica.
Sobre o ensino superior			
A oferta de ensino superior é apresentada em primeiro lugar e possibilita a oferta de engenharia industrial (plena) além dos tecnológicos.	A oferta de ensino superior é limitada à área tecnológica.	O ensino superior não encabeça mais a lista de objetivos. A oferta de ensino superior continua restrita à área tecnológica.	O ensino superior não encabeça mais a lista de objetivos. A oferta de ensino superior continua restrita à área tecnológica.

Fonte: SILVA I. (2017) adaptado pela autora da tese.

Os Cefets começaram a ser transformados em institutos federais em abril de 2007, no governo Lula, por meio da criação do Decreto nº 6.095 que estabelecia as diretrizes para o

processo de integração das instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifets).

Entretanto, como se deu essa nova institucionalidade será apresentado na próxima etapa da pesquisa, dando continuidade aos acontecimentos históricos de transição do governo FHC para o governo Lula, no que tange as políticas para a educação profissional no Brasil e seus desdobramentos no Estado de Goiás, onde resultou na criação de dois institutos federais: o IF Goiano e o IFG.

Traçar de forma sintética e compreensível a história da educação profissional no Brasil até aqui, a fim de apresentar o contexto de formação dessa modalidade de ensino no país, sem deixar de mencionar algum fato e/ou aspecto importante, não constituiu tarefa simples, uma vez que, em cada gestão presidencial, vários interesses estiveram à frente mudando os rumos dessas centenárias instituições, que juntas formavam uma rede de escolas ofertantes do ensino profissionalizante.

Observa-se que o assunto foi desde 1909 e continua sendo um palco de interesses políticos, econômicos e sociais, que muitas vezes resultaram em rupturas com os modelos e padrões existentes na época ou mesmo continuidades das ações de uma gestão para outra, deixando entrever avanços e retrocessos, os quais se pretendem apresentar na próxima etapa da investigação.

CAPÍTULO 02 - DE 2003 A 2010: INDÍCIOS DE AVANÇOS E RETROCESSOS DO ENSINO PROFISSIONAL NO BRASIL

Revisitado no capítulo anterior o percurso de constituição da educação profissional no Brasil - período de 1909 a 2002 - fizemos menção a diversas leis e aparatos legislativos que nortearam a trajetória expansionista do ensino profissional. Já nesta etapa da investigação pretendemos examinar os dois mandatos do presidente Lula (2003 a 2010), na direção de comprovar ou não nossas proposições do estudo, mostrando que nesse período a expansão da educação profissional alcançou o seu auge, enquanto política inclusiva do ensino profissional no país, onde foi proporcionada a todos os cidadãos a oportunidade de poder usufruir do seu direito ao acesso à educação pública, gratuita e de qualidade. Almeja-se da mesma forma demonstrar que no governo em questão, o conjunto das políticas de educação profissional desenvolvidas, foram adotadas como uma estratégica de ação forte para o seu governo o que o transformou em um fenômeno de grande interesse sociológico.

Entretanto, as indagações que permeiam esta etapa e que nos auxiliarão na sua condução são: qual foi a orientação do governo Lula para a educação profissional? O que a gestão de Lula mudou em relação aos governos anteriores no ensino profissionalizante? Alçamos essas questões por termos nos deparado com bibliografias que nos remetem a fortes indícios de continuísmo das ações do governo FHC na gestão de Lula, porém há outras frentes de estudos que relatam a ocorrência de rupturas promovendo avanços na área. Pretendemos nessa direção conduzir este capítulo.

Tendo seu foco na criação e expansão dos institutos federais promovidas por Lula, propomos apresentar de maneira análoga o seu contexto, a formulação, os projetos e as legislações envolvidas enquanto esteve à frente do governo, procurando elucidar se suas estratégias decorreram de contingências dadas por necessidades políticas do governo ou se compõem em um projeto de mais alento. Seu objetivo mais específico é verificar em que medida os institutos federais foram para Goiás, do mesmo modo que, para os demais estados brasileiros, uma frente estratégica na gestão do governo Lula, como sugere a bibliografia, além disso, nos questionamos por que a criação de dois institutos federais em Goiás? Como o governo conduziu esse processo?

2.1 A educação na era Lula: um breve panorama

Após sucessivas tentativas anteriores de se eleger a presidência da República, a vitória do líder sindical, causou euforia dentro e fora do Brasil. Esse fato ocorrido na passagem do ano de 2002 para 2003 representou pela primeira vez, a chegada de um ex-proletário à presidência da República, que segundo Martins (2016, p. 201), estaria “revestido da aura do profetismo popular”, imagem construída de forma laboriosa por especialistas no assunto ao longo de anos.

O ex-operário metalúrgico e também um dos criadores do Partido dos Trabalhadores⁷ (PT), sem formação acadêmica, alcançou êxito expressivo nas urnas durante as eleições de 2002, ascendendo ao cargo do maior escalão do país - presidente do Brasil. Conforme enfatiza Martins (2016, p. 24), um dos renomados cientistas sociais brasileiros, “estamos em face do mais espetacular caso de ascensão social em toda a história do Brasil.” Deste modo, como o próprio presidente Lula disse em seu primeiro pronunciamento na sessão solene de posse no Congresso Nacional em Brasília: “Sou agora o servidor público número um do meu país.” (SILVA, L., 2003, p. 13).

Essa ascensão de Lula, mesmo antes de o ser quem é, na visão de Martins (2016, p. 64), foi construída pela Igreja Católica que criou a figura simbólica, na pessoa do ex-operário, que veio para cumprir a promessa do advento do unguento, no sentido de construir a sua imagem como o “presidente dos desvalidos, dos injustiçados, dos fisicamente impossibilitados de serem eles próprios” e não uma ascensão arquitetada pelas esquerdas.

Pelo olhar de Martins (2016), a trajetória de Lula se diferencia totalmente das trajetórias políticas brasileiras até então, não só por se tratar de um líder sindical operário, mas ainda por que chega ao poder apoiado na agregação de grupos políticos com visões de mundo e orientações ideológicas conflitantes e interesses políticos desencontrados e até opostos.

Em consonância com Martins (2016, p. 46), para alcançar êxito nas eleições presidenciais de 2002, o Partido dos Trabalhadores teria aberto mão de valores e orientações “pétreas” de seu ideário, estabelecendo alianças heréticas, isto é, desviando-se do seu eixo doutrinário de esquerda ao se aliar a partidos para assegurar a governabilidade, alianças essas

⁷ O PT nasceu como coalizão de tendências políticas e sociais, tendo por base o descontentamento em relação a partidos de esquerda e conservadores. Mesmo surgido em uma organização partidária fracionada, era articulada, cujo interior poderiam ser identificadas duas grandes facções: a do poder (dos que procedem da esquerda convencional e sindical) e a religiosa (tão forte na cultura popular brasileira) (MARTINS, 2016).

pagas “com recompensas empregatícias para os apadrinhados dos partidos incluídos na trama política”.

Esse mesmo autor ressalta que o PT teria dividido o Brasil em dois grandes países opostos e convencido seus eleitores de que o povo brasileiro seria um povo separado em duas populações: de um lado, a dos ricos e donos do poder, massa de privilegiados que compreendem todos aqueles que não são petistas e que há séculos oprimem e exploram o povo; e do outro lado, a massa dos pobres e oprimidos, explorados e dominados, que seriam os que, por suposição, se identificam com o Partido e nele votam (MARTINS, 2016).

Porém, Martins (2016) reforça que o PT em sua ação protagonista, apresentaria uma fórmula de integração dos desvalidos que os fariam atores principais de democracia, de disseminação dos direitos sociais e da emancipação política de todos em face de promoção política de grupos e classes sociais marginalizadas de acordo com a história, uma vez que, o povo brasileiro ainda pratica a política como orfandade (está por vezes em busca de um pai da pátria), ao invés de como um direito e como ato de cidadania. Essa personificação, a busca pelo povo brasileiro por um pai da pátria foi claramente demonstrada no rito de passagem, nas palavras de Martins

Lula ascendia ao poder como personificação do ser de milhões de brasileiros, muitos deles sem alento. Subiu a rampa do Palácio do Planalto o retirante, o pau de arara, o pobre, o operário, o excluído. Na verdade, subiu a rampa o estereótipo da vítima da pobreza, da privação e da injustiça e, no estereótipo, todos os que nele cabiam (MARTINS, 2016, p. 106).

Na visão de Singer (2012), diferentemente da experiência peessedebista, Lula apresentou-se com um discurso que fazia sentido para as classes sociais marginalizadas: o de que pela primeira vez o estado brasileiro estaria olhando para elas, a classe dos desvalidos, e, por isso, se popularizou ao usar diversas vezes em seus discursos a expressão que “nunca na história deste país...”. De acordo com Singer, em tais situações, os supostos “formadores de opinião” não percebiam que Lula não estava se dirigindo a eles, os quais rebatiam de que a história não havia começado com Lula. Entretanto, para os mais pobres, a expressão tinha o sentido de que: “Nunca na história dos mais humildes o Estado olhou tanto para eles” (SINGER, 2012, p. 46).

O que se observa até aqui, a um primeiro olhar, é que a história de Lula e do PT se misturam, estão entrelaçadas, emaranhadas em uma teia de fios e redes de interesses, de busca pelo poder e sua permanência nele, decorrendo em conflito de papéis nessa relação, a qual a partir da sua vitória em 2002 foi Lula que se tornou o governo, sendo ele o eleito.

Uma analogia é citada por Martins (2016, p. 79-80) quando compara essa fase de dificuldade do presidente Lula em reconhecer a sua metamorfose, ou seja, distinguir que “a valorosa lagarta das lutas operárias é agora a esplendorosa borboleta do poder” e que as duas não podem coexistir ao mesmo tempo, “na vida da borboleta está a morte da lagarta.”

Em consonância com Singer (2012), é inegável que o PT cresceu desde a vitória de Lula, transformando-se, provavelmente, no mais importante partido brasileiro. O estudioso acrescenta que em outubro de 2002, no auge da campanha que levou Lula ao cargo de presidente do Brasil, o PT atingiu a condição de líder isolado na preferência dos eleitores, ampliando de forma significativa o número de eleitores de baixa renda e de pouca escolaridade, no Norte/Nordeste, nas metrópoles periféricas e no entorno das capitais, conforme pesquisas de opinião de institutos comerciais de renome. Singer ainda reforça que

O PT tem hoje cerca de dez vezes mais simpatizantes que vivem no piso da pirâmide econômica brasileira do que entre os que estão no topo dela, diferença que simplesmente não existia em meados da década de 1990. Por ter entrado no coração do subproletariado, o PT adquire a feição de “partido dos pobres”, lugar que estava vago na política brasileira desde pelo menos 1989, quando o PMDB foi fragorosamente derrotado pelo fracasso econômico do governo Sarney (SINGER, 2012, p. 67).

Não se pode negar, em consonância com Singer (2012, p. 69), que a presença do PT no Governo Federal foi o “instrumento de avanços na direção de um estado de bem-estar social, com aumento do emprego, transferência de renda para os mais pobres, e progresso na construção de sistemas públicos de saúde e de educação”.

Faz-se relevante trazer à tona que para a passagem do governo tucano para o governo petista, que representava um período de dois meses entre a eleição, ocorrida em outubro de 2002 e a posse, a ser realizada em janeiro de 2003, FHC e Lula se uniram para inibir que a direita norte-americana ameaçasse a chegada da esquerda brasileira ao poder. Impelidos pelas circunstâncias, ambos presidentes promoveram uma transição democrática sem precedentes na história, “abrindo uma era de transformações” (SPEKTOR, 2014, p. 28).

A proposta de transição, de acordo com Spektor (2014), fora da equipe de Pedro Parente, ministro-chefe da Casa Civil de FHC naquela ocasião, onde seus colaboradores realizaram estudos de bibliografias internacionais sobre o tema, propondo ao final da investigação, um modelo de institucionalização da transferência de poder, que adotou a seguinte dinâmica:

o Planalto criou cinquenta cargos públicos para os indicados do presidente eleito, que seriam albergados em um prédio reformado e teriam acesso a carros oficiais, secretárias, móveis e um sistema próprio de telecomunicações.

Eles ainda teriam acesso a um portal na internet com um vasto banco de dados secretos. Um glossário on-line listaria os principais termos e abreviações do jargão burocrático. Uma “Agenda 100” relacionaria os temas pendentes aos quais o governo entrante teria de dar resposta nos cem primeiros dias, tais como datas de vencimento de contratos, o andamento de negociações com terceiros países e a agenda de votações do Congresso Nacional.

FHC também instalaria uma equipe de transição no Planalto, composta dos responsáveis por repassar todas as informações relevantes ao futuro governo Lula.

Durante as oito semanas de transição, as duas equipes teriam encontros formais às terças, quartas e quintas-feiras. Para facilitar o entrosamento dos dois partidos rivais. Parente insistiu em socializar as equipes fora o horário de expediente. Quando ele propôs um encontro no Clube do Choro de Brasília, o grupo do PT assentiu na hora, ansioso por construir algum tipo de confiança mútua (SPEKTOR, 2014, p.51-52).

Esse mesmo autor nos mostra que o candidato do partido governista, José Serra, foi quem não gostou da proposta de uma transição formalizada, pois para ele, se o Planalto estava pensando em criar tais procedimentos era porque se esperava uma derrota tucana naquele pleito eleitoral, uma vez que, se fosse ele o vitorioso, haveria certa continuidade de ações do governo, dispensando a necessidade de formalização da passagem do poder.

A transição do governo, proposta por FHC, foi vista por Spektor (2014), não como benevolência ou simpatia pessoal por Lula, mas simplesmente como cálculo político, onde a

sobrevivência do real e do programa tucano de reformas sociais dependia da aceitação, nos mercados internacionais de um governo brasileiro de esquerda. FHC apelou para os Estados Unidos em nome de Lula porque a economia se encontrava na berlinda, e uma transição instável poderia destroçar seu maior legado: a moeda estável (SPEKTOR, 2014, p. 13).

Durante a passagem de governo, apoiada por Lula, buscava-se o apoio da Casa Branca para reverter a imagem negativa do presidente recém-eleito junto aos Estados Unidos, ou seja, pretendia-se aproximar o PT ao governo Bush nesse período de transição. FHC e Lula desejavam controlar a reação internacional frente à ascensão da esquerda brasileira, para isso, os dois presidentes sustentaram o controle pessoal da iniciativa, indicando homens de sua confiança no comando. No entanto, Spektor (2014), aponta que desavenças e tensões entre o PT e o PSDB, conviveram, ao mesmo tempo, com o espírito de cooperação a fim de destravar as resistências norte-americanas, e conseqüentemente, que a levasse a reexaminar seu relacionamento com o Brasil e elevá-lo ao *status* de “potência emergente” ainda em 2002.

Ainda sobre a fase de transição de Lula, de sua ascensão ao poder, Martins (2016) acrescenta que o então presidente, no rito de passagem, apresentava-se com uma espécie de dupla personalidade: a de presidente e a de operário, as quais foram recebidas com sorrisos por empresários deixando a indagação: se o motivo dos sorrisos seria por simpatia, pena ou pelo prazer de ver a classe reivindicante reivindicando de si mesma, daquele que a personifica e que agora estava nos dois lados dos embates sociais e políticos.

Vale fazer referência que a vitória de 2002 foi marcada por perspectivas positivas por parte da população que o apoiou para a realização de mudanças significativas nos rumos dados à educação brasileira, bem como nos rumos do país, que vinha passando por uma crise econômica de desvalorização do Real, que resultou no aumento do desemprego, da dívida pública e na queda da taxa de crescimento, desde o segundo mandato presidencial de FHC.

O cenário de instabilidade econômica e política do Brasil antes da eleição em 2002 era preocupante em todas as classes sociais que clamavam por mudanças, especialmente pela classe detentora financeiramente do poder - a burguesia, em virtude da implementação do modelo neoliberal praticado por FHC.

Na área educacional a grande mudança esperada e uma das mais relevantes, estaria na revogação do Decreto nº 2.208/1997, que retomaria a possibilidade de integração curricular dos ensinos médio e técnico. Especificamente sobre a educação profissional, havia a promessa de reorganizá-la como política pública para corrigir distorções de conceitos e de práticas oriundas das regulações do governo FHC, que havia dissociado essa modalidade de ensino da educação básica, colocando a formação técnica em módulos separados e estanques, transparecendo ser uma capacitação superficial. Havia da mesma forma, a promessa de partir para a construção de novas regulamentações mais coerentes com a utopia de transformação da realidade da classe trabalhadora brasileira (CANALI, 2009).

Todavia, há autores que afirmam que Lula, ao tomar posse, deu prosseguimento ao processo de implantação da reforma da educação superior mantendo “elementos de continuidade com as diretrizes dos governos de Fernando Henrique Cardoso” (LIMA, 2007, p. 126 apud FLORO, 2016) tais como: diversificação e diferenciação do sistema de educação superior; incentivo às instituições privadas; imposição de novas formas de gestão das instituições de ensino superior fundamentada na administração empresarial; generalização de procedimentos de avaliação padronizados, dentre outras estratégias de redução das responsabilidades do estado com o nível superior (DOURADO; CATANI; OLIVEIRA, 2003 apud FLORO, 2016).

De acordo com Santos R. (2017b), na gestão de Lula, as diretrizes estabelecidas durante os dois mandatos de FHC que ensejaram transformações em setores da economia, nas políticas públicas e na própria estrutura do estado, foram mantidas, mas perderam nas ações dos governos petistas a conexão entre o estado, a economia e a sociedade, cujo objetivo principal era o desenvolvimento econômico sustentável na conjuntura da globalização.

Outros autores, como Lima (2007) apud Floro (2016), afirmam que Lula promoveu uma crescente desresponsabilização do estado com a educação superior, pela redução de verbas públicas para seu financiamento, pelo estímulo ao empresariamento deste nível de ensino sob a aparência de democratização do acesso à educação e conferindo elevado destaque à pesquisa científica e tecnológica.

Para Minto (2008, p. 1246) apud Floro (2016), a “reforma universitária” no governo Lula foi bastante influenciada pela “nova burguesia dos serviços” que possuía interesse de transformar o ensino superior em “educação-mercadoria”.

Pacheco (2011) sinaliza que após sete anos de lutas, em 2004 iniciou-se a reorientação das políticas federais para a educação profissional e tecnológica, iniciando com a retomada da possibilidade da oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio no Brasil, seguida, em 2005, da mudança na Lei que proibia a expansão da rede de escolas federais estabelecida no governo FHC.

Porém, no que se refere à educação profissional de nível médio no país, esta foi regulada no governo petista pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamentou o § 2º do art.36 e os arts. 39 a 41, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional entre outras providências (BRASIL, 2004a), ou seja, possibilitou às escolas voltarem a ofertar o ensino técnico de nível médio (BRASIL, 2009a).

Segundo o pensamento de Rodrigues (2005), a partir daí dois grupos se posicionaram para a avaliação do Decreto. De um lado, ficaram aqueles que vêem o novo Decreto o único caminho possível para o enfrentamento da dualidade educação profissional e ensino médio e do outro, aqueles que perceberam que o novo documento acabava por naturalizar a dualidade. Porém, os dois grupos reivindicam se a favor da concepção educação politécnica e contrários à histórica dualidade educacional, fruto da luta de classes.

Ao se comparar o Decreto nº 5.154/2004 com o anterior a ele (Decreto nº 2.208/1997), observa-se que as ofertas de cursos técnicos nas modalidades concomitante e subsequente prescritos se mantiveram, porém trouxe de volta a possibilidade de unificar o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio (termo utilizado no novo Decreto em substituição

ao termo “nível técnico” da educação profissional), por ora em uma perspectiva que não se confunde com a educação tecnológica ou politécnica, mas que sinaliza em sua direção (CANALI, 2009).

Acredita-se que pela integração, as duas redes de ensino (profissional e geral), que se constituíram desde o surgimento da primeira iniciativa estatal, podem romper a dualidade estrutural e a velha dicotomia entre formação para o trabalho e preparação para a universidade.

Porém, é preciso sinalizar, de acordo com os autores Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), que transcorridos cerca de um ano após a aprovação do Decreto nº 5.154/2004 não houve a mobilização esperada de uma política de integração entre educação profissional e básica, onde se articulasse os sistemas de ensino federal e estaduais, pelo contrário, transpôs-se a uma fragmentação iniciada pelo próprio MEC. Isto quer dizer que, poucos dias após o Decreto nº 5.154/2004 ter sido exarado, foi divulgado o Programa Escola de Fábrica com um modelo restrito à aprendizagem profissional. Além disso, os autores complementam que se passou a enfrentar uma nova e complicada conjuntura: a reestruturação do MEC, que colocou a política do ensino médio na Secretaria de Educação Básica, separando-a da política de educação profissional.

Algumas decisões do MEC posteriormente confirmaram que a política de integração parecia não ser a prioridade e que não estariam claras as concepções das equipes dessas secretarias sobre o assunto. Antes da reorganização ministerial, a estratégia ponderada para a consolidação da concepção de ensino médio e educação profissional sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura implicaria ainda fazer ajustes para amadurecimento conforme citam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005). Estes estudiosos apontaram ainda, o Parecer nº 39/2004 no qual consta que para se implantar a nova forma introduzida pelo Decreto nº 5.154/2004, a integração do ensino médio com a educação profissional, seria necessária uma nova e atual concepção.

Daí, concordamos com o questionamento de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) ao indagarem, se é uma nova e atual visão político-pedagógica que se estava exigindo, não se poderiam conservar as mesmas diretrizes definidas para o ensino médio e para a educação profissional técnica vigentes. A comprovação de que não haveria nenhuma inovação pedagógica nesse parecer é a compreensão de que a educação profissional técnica de nível médio deveria ser ofertada ao mesmo tempo e no decorrer do ensino médio. A proposta de integração distinguia-se de simultaneidade. Desta forma, este último princípio estaria de acordo com aquele que se demonstra permanentemente no Parecer: o da independência entre os cursos.

No entanto, não seria essa a intenção que estava se buscando ao instituir o Decreto nº 5.154/2004, conforme nos mostra Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005).

O que se vê e pode se afirmar a partir do exposto é ainda a presença da histórica dualidade do ensino, ou melhor, de um lado a preocupação com a formação cidadã para o trabalho intelectual, voltada para uma classe social economicamente favorecida e no outro extremo a preocupação em formar indivíduos para o trabalho técnico, isto porque, mesmo constando no Parecer a integração com uma única matrícula, em um único curso e término únicos, em relação ao conteúdo de ambas modalidades de ensino (ensino médio e educação profissional de nível técnico) foram considerados de “naturezas diversas” (BRASIL, 2004c).

Isso vem a reforçar o pensamento de alguns autores mencionados no início desta sessão sobre os indícios de continuidades por parte da gestão de Lula à política educacional praticada pelo governo FHC, evidenciada na formação por competências com foco para a empregabilidade.

Entretanto, é preciso trazer à tona que para Lula alcançar êxito nas eleições presidenciais e implantar as várias ações (algumas já citadas aqui) para as mudanças do rumo do Brasil, tendo em vista o contexto em que o país vivia e aos ataques do seu adversário na eleição, José Serra, o candidato petista publica em 22 de junho de 2002 o documento intitulado “Carta ao Povo Brasileiro”, que além de ser uma ação política de contra ataque ao seu adversário, foi nesse documento que Lula demonstrou seu envolvimento com os eleitores e onde também o povo brasileiro que estava desacreditado do governo, depositou sua esperança de mudança para um país melhor, vindo a consagrar Lula nas eleições presidenciais de 2002.

Há da mesma forma, estudiosos como Martins (2016, p. 208) que afirmam que a Carta ao Povo Brasileiro foi uma estratégia política do PT, comparando-a a um “testamento de renúncia ao radicalismo anticapitalista de algumas de suas facções”, dando uma reviravolta para a direita, a fim de facilitar a sua chegada ao poder, comprometendo-se com uma economia que até então combatiera equivocadamente.

Nesse documento, Lula escreve de maneira objetiva e direta expressões fortes para conquistar as classes sociais de baixa renda, visando identificação com esse público, isto é, ele fala o que o povo brasileiro precisava e queria ouvir

O Brasil quer mudar. Mudar para crescer, incluir, pacificar. Mudar para conquistar o desenvolvimento econômico que hoje não temos e a justiça social que tanto almejamos. Há em nosso país uma poderosa vontade popular de encerrar o atual ciclo econômico e político. [...] O povo brasileiro quer mudar para valer. Recusa qualquer forma de continuísmo, seja ele assumido ou

mascarado. Quer trilhar o caminho da redução de nossa vulnerabilidade externa pelo esforço conjugado de exportar mais e de criar um amplo mercado interno de consumo de massas. Quer abrir o caminho de combinar o incremento da atividade econômica com políticas sociais consistentes e criativas (SILVA, L., 2002a, p. 01).

Com esse discurso, Lula fez renascer a esperança na sociedade brasileira que estava desacreditada até então. Outro trecho da Carta que nos chama atenção, inclusive acredita-se ter sido determinante na obtenção da adesão representativa de empresários, lideranças populares, intelectuais, religiosos entre outros segmentos, trata-se da proposta de manutenção por parte de Lula, dos contratos já firmados pelo governo FHC quando ele diz que a premissa dessa transição seria o respeito aos contratos e obrigações do país, o que para nós transpareceu apoiar-se a um discurso meramente político com certo intuito de buscar a aproximação e conquistar a confiança da classe dominante e outros segmentos da sociedade, especialmente das instituições financeiras às propostas do governo e da mesma forma demonstrar sua preocupação e comprometimento em diminuir os problemas do Brasil. Em síntese, essa fala nos remete à tentativa de conquistar parte de um eleitorado que não estaria ainda propenso a apoiá-lo, a exemplo: a elite financeiramente estabelecida (SILVA, L., 2002a).

Críticas ao governo FHC que contestam o modelo de desenvolvimento praticado por ele também podem ser constatadas no documento, com o intuito de reforçar a ideia de sua má gestão; ao mesmo tempo, Lula tenta demonstrar a preocupação em se distinguir do modelo FHC e construir a sua imagem e a de seu partido como sendo a salvação do país naquele momento, observa-se a partir dos trechos da Carta de Silva L. (2002a) que mencionam:

- “país está a beira de um colapso”;
- “Oito anos depois, o povo brasileiro faz o balanço e verifica que as promessas fundamentais foram descumpridas e as esperanças frustradas”;
- “Nosso povo constata com pesar e indignação que a economia não cresceu e está muito mais vulnerável”;
- “a corrupção continua alta e, principalmente, a crise social e a insegurança tornaram-se assustadoras”;
- “enorme endividamento público acumulado no governo Fernando Henrique Cardoso que preocupa os investidores”;
- “Trata-se de uma crise de confiança na situação econômica do país, cuja responsabilidade primeira é do atual governo”;

- “O atual governo estabeleceu um equilíbrio fiscal precário no país, criando dificuldades para a retomada do crescimento”;

- “Estamos conscientes da gravidade da crise econômica. Para resolvê-la, o PT está disposto a dialogar com todos os segmentos da sociedade e com o próprio governo, de modo a evitar que a crise se agrave e traga mais aflição ao povo brasileiro”.

A Carta sinaliza ainda propostas de compromissos para a efetivação de reformas estruturais, tributária, agrária, previdenciária, trabalhista, reforma de programas prioritários contra a fome e insegurança pública. É notório que ao se observar o documento com um olhar mais apurado, nos permite perceber as possíveis classes sociais que poderiam ser beneficiadas nas reformas e que interesses estariam sendo atendidos, uma vez que o candidato a presidente buscava o apoio da elite financeiramente estabelecida.

Cabe questionarmos onde estaria nesta Carta ao Povo Brasileiro o compromisso do governo com a inclusão dos cidadãos por meio da educação? Quais seriam as suas propostas para o ensino profissional? Se nos prendermos somente na análise da Carta essas perguntas não poderão ser respondidas, uma vez que nela não se faz menção a propostas para a educação, transparecendo que naquele momento o assunto não era a prioridade. E realmente talvez não fosse naquela ocasião ou em nenhum outro período da história do Brasil se levar a cabo o que Claudio de Moura Castro afirma quando se observa como os presidentes definem os seus ministros, a exemplo o da Educação, geralmente é escolhido ao acaso ou por ocasião de promessas de campanhas; já o ministro da Economia é definido após longa busca, conforme expõe seu pensamento:

Uma escolha claramente inadequada do ministro da economia é prontamente consertada. Um mau ministro da educação provoca mínimas reações de protesto e pode se arrastar no posto por longo tempo. Fica então patente o valor secundário que a sociedade atribui à educação (CASTRO, 1995, p. 56).

É certo ser a educação importante para o desenvolvimento de uma nação, porém, no Brasil parece que em poucos momentos ela foi levada a sério, logo se vê que nem na própria Carta ao Povo Brasileiro a educação foi mencionada pelo candidato a presidência da República, na ocasião de publicação desse documento que foi tido como determinante na eleição. Quem sabe Castro (1995) esteja certo ao afirmar que a sociedade atribui à educação valor secundário, cabendo assim uma análise mais detida ao programa de governo de Lula na campanha de 2002, a fim de verificar se existiam políticas educacionais e especialmente para a educação profissional; em caso afirmativo, quais seriam essas propostas.

Não é de agora que o sistema educacional brasileiro (público e privado) passa por uma intensa crise e que a criação de políticas públicas para a resolução desses problemas precisa vir amparada pelo conhecimento formal de pesquisas sobre o que funciona e o que é irrelevante. Outra questão é a escola se adaptar à realidade do seu alunado e lhes ofertar educação de qualidade independente de classe social, credos e raças, pois até então a má qualidade do ensino perpassa todo o sistema conforme expõe Ioschpe (2014).

O estudioso da educação brasileira Castro (1995, p. 15), expressa que “o milagre brasileiro foi haver chegado tão longe em seu desenvolvimento com tão pouca educação” e acrescenta que os países que cuidam bem da educação são justamente aqueles que estão alcançando sucesso econômico, isso porque é preciso que toda a sociedade queira ter um bom sistema educacional. Os sistemas educacionais públicos, de acordo com o estudioso da educação brasileira, refletem as prioridades da sociedade, se esta é apática, todo o sistema será ruim ou dizendo de outra forma, “o país tem a educação que quer” (CASTRO, 1995, p. 29).

De acordo com Castro (1995, p. 26), o maior problema da educação no país não seria os baixos investimentos nessa área, até por que, “não gastamos pouco em educação”, o que ocorre é o mau uso dos recursos financeiros destinados ao segmento. Em consonância com esse pensamento de Castro, Ioschpe (2014) acrescenta que o setor público no Brasil investe entre 4% e 5% do PIB em educação, percentual muito semelhante com o investido pelos países ricos, como se esse fosse o motivo dos males na educação.

Apesar da semelhança do investimento, a diferença de resultados dos sistemas de ensino dos países desenvolvidos com o Brasil é enorme. Enquanto eles superaram o analfabetismo há um século, o Brasil ainda tem mais de 50% de iletrados na quarta série; em relação ao ensino superior, eles colocam mais de 50% de sua população e o Brasil cerca de 20%, dos quais 70% estão matriculados em instituições privadas (IOSCHPE, 2014).

A questão, pelo olhar de Ioschpe (2014), a qual concordamos, é que os gastos nessa área são mal investidos, o que demanda medidas bem mais complexas que o aumento de recursos, os quais na maioria das vezes, vão para as universidades públicas (atendendo uma significativa parcela dos filhos da burguesia) e pouco para onde realmente precisaria: o ensino básico (que atende a maioria da população pobre do país), porém, esses investimentos não são poucos.

É claro que destinar mais recursos no ensino poderá melhorar a infraestrutura básica de muitas escolas, repercutindo positivamente no desempenho dos estudantes, mesmo acreditando que destinar bilhões de reais, estes poderão ser investidos em um sistema ineficiente, até mesmo corrupto historicamente, mas como Ioschpe (2014) nos mostra, na possibilidade de aumentar

os investimentos no segmento educacional se torna imperativo exigir, da mesma forma, uma contrapartida dos docentes no que tange melhorar a sua capacitação, com vistas a ofertar um ensino de melhor qualidade. Esse estudioso acrescenta ainda, “enquanto não trocarmos o discurso de cifras e leis pelo de trabalho e resultados, estaremos apenas jogando mais e mais recursos em um sistema roto e incompetente, que vem produzindo ignorância, pobreza e atraso” (IOSCHPE, 2014, p. 28).

No Brasil, exemplos de ineficiência interligados com o aumento de investimentos no sistema educacional foram constatados ao observar as afirmações de Ioschpe (2014), quando ele assinala que mesmo com a destinação de 60% dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), criado na gestão de FHC para aumentar salários de professores, as avaliações da qualidade na educação brasileira caíram. Fato semelhante ocorreu na gestão de Lula, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) seguindo a mesma destinação de recursos aos docentes, resultado: a qualidade da educação continuou a cair no país.

Para Castro (1995) nem tudo é negativo no cenário da educação brasileira até porque continua ocorrendo certo aumento do número de escolas, não sendo a dimensão quantitativa o problema, mas sim a incapacidade do sistema em oferecer uma educação de qualidade para atrair estudantes de melhor desempenho, isto por que, enquanto o sistema privado de ensino atender a contento, as elites não lutarão por um ensino público melhor. O estudioso atribui esse cenário ao despreparo dos docentes, desmotivados e mal remunerados; a falta de recursos educativos; excesso de pessoal improdutivo fora da sala de aula, assim como falta de pessoal técnico na escola, entre outros. Porém, o estudioso reforça que a busca por uma verdadeira política educacional deve ter como cerne, acima de tudo, a questão política envolvida, uma vez esta equacionada não faltará competência para encarar as outras questões técnicas, administrativas e financeiras (CASTRO, 1995).

Sem perder de vista a modalidade de ensino estudada nesta investigação - a educação profissional, Castro (1995) aponta que a formação profissional em uma sociedade moderna é muito além de serrar e pregar, mas a junção dessas destrezas com a capacidade de entender e refletir. Entretanto, o fundamento dos problemas da formação profissional na visão desse autor, continua sendo o preconceito contra o trabalho manual, conforme apresentamos brevemente no capítulo anterior. Ignorar esse preconceito é esquecer a história e estar condenado a repetir os erros do passado.

Percebemos certa atenção do candidato à presidência nas eleições de 2002, ao indicar em sua Proposta de Governo intitulada “Um Brasil para todos”, a intenção de promover a união de esforços da sociedade e do estado (União, estados e municípios) para mudar os rumos do Brasil, tendo essa ação como o único caminho para retomar o crescimento econômico e reduzir as desigualdades existentes no país.

A tarefa de enfrentar e vencer o histórico problema da exclusão social é colocada na Proposta de Governo como condição essencial para o estado no combate às desigualdades econômicas e sociais para que seja garantido aos cidadãos a igualdade perante a lei. Entre as ações para se alcançar êxito, o desenvolvimento social (por meio da inclusão) é colocado como eixo para a retomada do desenvolvimento econômico e a execução de políticas públicas em várias áreas inclusive na educação, onde vamos nos deter nessa investigação para descortinar se Lula dava indícios de sua pretensão em criar os institutos federais e expandi-los quantitativamente por todo o território nacional; se foi algo planejado pelo seu governo ou já vinha sendo articulado pelo seu antecessor; se se tratou de uma estratégia para combater ou mesmo eliminar a exclusão social que assolava o país; ou ainda se não passou de estratégias políticas visando um segundo mandato.

Na proposta do programa de Lula para governar o país, é mencionado que seu antecessor, em grande parte do seu mandato, virou as costas para a realização de investimentos na educação, mas que a gestão Lula pretendia recuperar a rede pública, investir no ensino, ampliando o acesso à escola em todos os níveis, valorizando a qualidade, pois se acreditava que uma boa formação do cidadão poderia contribuir para a retomada do desenvolvimento do país, emancipação da cidadania, colaborar para que os jovens integrassem ao mercado de trabalho, evitando a fragmentação social e o aumento da violência e do crime. Essa pretensa ação de Lula nos remete à visão de Castro (1995) já mencionada anteriormente, cujo pesquisador aponta que os países que cuidam da educação do seu povo são aqueles que têm alcançado êxito econômico. Quem sabe Lula estaria na direção correta para alavancar a educação no Brasil oportunizando formação de qualidade e promovendo a inclusão dos cidadãos?

No programa de governo de Lula em 2002, vê-se que uma seção foi destinada para exposição de suas intenções à política de educação, onde apresenta a educação como instrumento de promoção da cidadania e essencial para o desenvolvimento e a inserção competitiva de um país no mundo. Nesta seção, críticas também são feitas à política educacional de FHC por desenvolver a “descentralização executiva, o controle centralizado e a privatização

do atendimento, principalmente no nível superior, e a insuficiência global de recursos” (SILVA, L., 2002b, p. 45).

O texto aponta que a descentralização se mistura com a desoneração do estado para com o sistema de educação. Assinala da mesma forma, que na esfera da escolarização obrigatória, a criação do Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), apresentou significativos avanços e em regiões mais pobres, o fez com certo grau de perversidade, visto que o Fundef obriga o Governo Federal a transferir recursos aos estados cujo investimento aluno/ano seja menor que o mínimo instituído nessa lei. Logo, ao determinar um valor mínimo anual por estudante menor que a média geral do investimento aluno/ano, o Governo Federal deixa de repassar recursos da União à maioria dos estados: poucos são aqueles cujo investimento fica menos do valor mínimo. Dessa forma, o governo não só se desonera do envio de recursos, como também concretiza as desigualdades entre estados, praticando uma “política de equidade” que, de fato, não passa de uma “política de igualdade na pobreza” (SILVA, L., 2002b, p. 45).

Outros julgamentos foram feitos no programa de Lula ao seu antecessor, como a ação centralizadora do Governo Federal sobre as formas ditas de avaliação, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Exame Nacional de Cursos (Provão), que enfocam o produto final e não o processo educativo. O programa de Lula ainda pondera críticas quanto ao avanço da privatização do sistema educacional e menciona que ela não se deu pela venda das universidades e escolas públicas, mas pelo rápido crescimento da rede privada, a cada dia com maior peso no sistema, especialmente na educação infantil e na superior (SILVA, L., 2002b, p. 45).

Para contornar as falhas apontadas ao governo FHC no programa de campanha de Lula, foi apresentada uma seção intitulada “Uma nova política educacional” englobando as suas propostas para reverter o cenário educacional que se encontrava o Brasil, tais como: realizar investimentos progressivamente maiores nessa área; promover a educação infantil de modo a assegurar a formação intelectual a todas as crianças; universalizar o ensino do nível pré-escolar até o médio e garantir o acesso à creche; e no caso do ensino médio, fala-se na formulação de políticas de formação profissional para a educação de jovens e adultos, trabalhadores brasileiros, que não possuem o ensino fundamental completo, dando especial atenção à elaboração de programas que atendam suas carências educacionais. São tarefas também assinaladas no programa à ampliação significativa das vagas nas universidades públicas e a reformulação do sistema de crédito educativo (SILVA, L., 2002b, p. 46).

Vale trazer à tona que o sistema de créditos subsidiados aos estudantes pelo Fundo de Financiamento do Ensino Superior (Fies) desenvolvido no governo FHC, foi extremamente criticado pelo partido petista, assim como a ampliação de matrículas, sendo que naquela ocasião criticava-se o aumento de matrículas e também de instituições privadas que ofertavam o ensino superior, chegou a ser dito por alguns intelectuais que estaria ocorrendo a mercantilização da educação, ou melhor, ao associar o fracasso educacional brasileiro às tramas do sistema capitalista/neoliberal, a educação seria ela mesma uma mercadoria, partindo daí a crise no sistema público de ensino - pressionado pelas demandas do capital (IOSCHPE, 2014).

Sader (2008) destaca que a educação se tornou uma peça do sistema de acumulação de capital e do estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Ao invés de ser instrumento de emancipação humana, ela tornou-se mecanismo de reprodução desse sistema. Esse mesmo autor acrescenta que no capitalismo, a educação, é ela mesma uma mercadoria, daí a crise do sistema educacional público, pressionado pelas demandas do capital e pelos cortes de recursos públicos.

No entanto, a educação não deveria qualificar para o mercado e sim para a vida, considerando que pensar a sociedade tendo como parâmetro o ser humano, exige superar a lógica desumanizadora do capital, que tem como fundamentos o individualismo, a competição e o lucro de acordo com Mészáros (2008). Esse autor destaca ainda que, se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente, se faz necessário romper com a lógica do capital.

O que se deseja expressar é que na gestão de Lula os subsídios do Fies aos estudantes cresceram ainda mais, mas com uma roupagem discursiva voltada para atender a área social, ampliação de oportunidades aos jovens menos favorecidos economicamente, popularmente falando “fez mais do mesmo”. Apesar disso, também é preciso levar em consideração o que afirma Mészáros (2008), quando argumenta que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão estreitamente vinculados, isto quer dizer que,

Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança (MÉSZÁROS, 2008, p. 25).

Esse pensamento de Mészáros nos faz relacionar com uma das hipóteses dessa investigação a qual se refere à histórica desigualdade social e aos problemas no sistema educacional do Brasil, onde conjecturamos se o modelo implantado pelo governo Lula de

criação e expansão dos institutos federais, se compôs de uma frente estratégica de combate às desigualdades sociais, construindo um sistema de ensino por meio de uma concepção inclusiva, pois em consonância com o estudioso defensor da educação como meio de vencer os obstáculos da realidade, não é possível promover uma expressiva mudança na educação sem também provocar uma transformação no campo social.

Ao retomarmos a análise do primeiro mandato de Lula, este foi caracterizado, no que se refere à educação básica, pela inexistência de políticas regulares no sentido de contrapor-se ao movimento de reformas iniciado por seu antecessor. Vimos a realização de ações esparsas e uma diversidade de programas especiais, em grande parte, dirigidos à população mais vulnerável, isto é, programas assistenciais ou compensatórios voltados aos mais pobres, aos miseráveis e aos que se encontravam abaixo da linha da pobreza (OLIVEIRA, D., 2009).

Um dos programas sociais instituídos na gestão de Lula e que obteve reconhecimento mundial foi o Bolsa Família, criado por meio do Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004, com a dinâmica de transferência direta de renda do governo para famílias necessitadas. Tal programa passou por uma reformulação e ampliação da versão do Bolsa Escola, criado por FHC. O programa recebeu críticas a respeito da forma de repasse do dinheiro que era feito direto ao público beneficiado, como uma política social passiva, incapaz de estimular e desenvolver a autonomia dos assistidos para que alcançassem algum nível de independência e pudessem sair dessa condição.

Todavia, há estudos de acordo com Oliveira D. (2009, p. 203) que apontam que o programa alterou as condições de existência dos beneficiados, melhorando sua renda e permitindo o acesso a alguns serviços que, ainda que elementares, passaram a significar um padrão de vida menos indigno, ficando a dúvida até que ponto pode-se afirmar que essa “melhoria observada na situação dos mais pobres tem significado a redução das desigualdades sociais que historicamente marcaram este país como uma das sociedades mais injustas no mundo. Essa parece ser a grande questão posta nas análises sobre essas políticas”.

Ao herdar uma reforma educacional que modificou os rumos do ensino no Brasil, do nível básico ao superior, nos aspectos concernentes à organização escolar, à redefinição dos currículos, à avaliação, à gestão e ao seu financiamento, o governo Lula não tinha muitas saídas: ou mantinha as atividades que já estavam em curso ou partia para fazer uma reforma da reforma no sistema educacional. Ao que tudo nos mostra, parece que Lula preferiu manter o que já estava feito, isto é, optou pela manutenção da política macroeconômica de FHC, reforçando a ideia de continuidades das suas políticas do que rupturas com o antigo sistema. Todavia, não se

tratava somente de manter um modelo que estava posto, e sim de agenciar interesses para as mesmas classes políticas economicamente estabelecidas. De acordo com Oliveira D. (2009, p. 203), “até mesmo a retórica observada nessas políticas foi sendo assumida pelo novo governo que passou a professar a inclusão social no lugar do direito universal à educação”. Como se pode observar, as abordagens e interpretações sobre o desenvolvimento de ações aplicadas durante o governo Lula não são consensuais.

Seguindo na vertente da marcante atuação do estado na área educacional, Lula empreendeu no primeiro mandato e deu continuidade na sua segunda gestão, a ações importantes para a construção de uma sociedade e um sistema educacional inclusivos, de fazer valer o direito a todos os cidadãos a um ensino público, gratuito e de excelência, percebendo-o como um elemento essencial à democratização da educação e desenvolvimento do país. Por exemplo, o MEC lançou no primeiro mandato de Lula um programa para apoiar a formação de educadores na transformação dos sistemas educacionais em inclusivos, de maneira a ofertar acolhimento educacional individualizado e a garantia de acessibilidade a quem necessita denominado - Educação Inclusiva: direito à diversidade.

Sabe-se que historicamente o Brasil é caracterizado pela marcante desigualdade social e por problemas no sistema educacional, sendo desafiante construir um sistema de ensino dentro de uma concepção inclusiva durante quatro anos de gestão. Porém, não se pode negar que a educação esteve presente nos discursos e nas propostas dos programas de governo dos dois mandatos presidenciais da gestão de Lula, vestida com essa nova roupagem - combater as desigualdades sociais por meio de uma educação inclusiva, ou melhor, pretendia-se mudar a história do Brasil acerca desse tema.

Vê-se até aqui que a partir da análise dos dois documentos norteadores da campanha de Lula à presidência em 2002 (Carta ao Povo Brasileiro e a proposta do Programa de Governo), não se falava na institucionalização das antigas escolas de ensino profissional e muito menos se mencionava a denominação “institutos federais”, havia propostas para a educação de um modo geral, embora nada específico relacionado a essas instituições o que nos instiga ainda mais a investigar em outras fontes.

Após o êxito na campanha eleitoral, gestores do governo elaboraram no primeiro ano de exercício (2003), o Plano Plurianual (PPA) 2004-2007 para atender ao preceito constitucional presente no art. 35, § 2º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, que determina que “o projeto do plano plurianual, para vigência até o final do primeiro exercício financeiro do mandato presidencial subsequente, será encaminhado até quatro meses antes do

encerramento do primeiro exercício financeiro e devolvido para sanção até o encerramento da sessão legislativa”⁸, isso significa que o Governo Federal precisa encaminhar ao Congresso Nacional, até o dia 31 de agosto do ano do primeiro exercício do mandato, o Projeto de Lei do PPA que estará vigente nos próximos quatro anos.

O PPA é um documento de planejamento da gestão pública que auxilia no estabelecimento das diretrizes, dos objetivos e metas da administração pública federal, de forma regionalizada, exigindo que todos os investimentos a serem realizados pelo governo estejam previstos nele. Dada a importância desse documento para a administração pública, requer visitá-lo para aferir se havia indícios do projeto de tamanha envergadura como foi a criação dos institutos federais acompanhado da nova roupagem conferida à Rede Federal. Porém, caso o PPA 2004-2007 tenha ido na direção de repetir as propostas do Programa de Governo apresentadas na campanha a qual Lula foi eleito presidente em 2002, deduz-se que não existia ainda o pensamento de criação dos institutos federais, assim como não apareceu nos documentos já analisados: a Carta ao Povo Brasileiro e a proposta do Programa de Governo.

Em análise ao instrumento de gestão, aprovado pela Lei nº 10.933, de 11 de agosto de 2004, é mencionado que o PPA 2004-2007 foi o primeiro da história do Brasil construído de forma coletiva, contando com a participação direta da sociedade civil organizada e de todos os órgãos responsáveis em implementar as políticas. Nele constam também as estratégias de desenvolvimento do governo em longo prazo, subdivididas em três megaobjetivos: 1) inclusão social e redução das desigualdades sociais; 2) crescimento com geração de emprego e renda, ambientalmente sustentável e redutor das desigualdades regionais e; 3) promoção e expansão da cidadania e fortalecimento da democracia (BRASIL, 2004b).

Entre os vários temas destacados, nos atemos à educação, o qual foi mencionado no documento ser um desafio à gestão ampliar o nível e a qualidade da escolarização da população, promovendo o acesso universal a ela e ao patrimônio cultural do país. Na ocasião de elaboração do PPA, houve a constatação de que os níveis da educação no Brasil encontravam-se em patamares insatisfatórios, onde no país ainda havia cerca de 12% de analfabetos e a escolaridade média em torno de seis anos de estudo, distanciando do efetivo cumprimento ao preceito constitucional de escolarização mínima de oito anos. Constatava-se que a qualidade na educação vinha se apresentando como um problema crítico em todo o país, por exemplo: em

⁸ Disponível em: <<https://bit.ly/2BecbCI>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

2001, mais da metade das crianças da 4ª série ainda eram analfabetas e a tendência detectada foi a de uma queda progressiva nos padrões de rendimento escolar (BRASIL, 2004b).

O cenário era desafiador, precisava-se enfrentar a existência de aproximadamente 16 milhões de adultos brasileiros analfabetos, excluídos do processo educacional, que se encontravam desigualmente distribuídos pelo país. A situação estava também preocupante na educação básica: eram muitas as crianças que ainda estavam fora da escola. No ensino fundamental, cerca de 39% dos estudantes estavam com defasagem série-idade e de cada cem alunos matriculados na 1ª série, estimava-se que apenas quarenta e um chegariam ao final do ensino fundamental e, destes no máximo 25% poderiam ser considerados preparados para os desafios educacionais e profissionais futuros. No que dizia respeito à situação do ensino superior naquela ocasião, poderia ser considerada menos dramática, mesmo com a oferta limitada de vagas nas universidades públicas. A educação se mostrava desigual também por raça: negros e pardos correspondendo a 67% dos analfabetos (BRASIL, 2004b).

Diante de tais problemas a política educacional estaria voltada para garantir que toda criança brasileira, independentemente de raça, de sexo, de classe social e do lugar onde morasse, tivesse escola de qualidade até o final do ensino médio; que o Brasil inteiro fosse alfabetizado; que os jovens tivessem boas universidades, que lhes prepararia para o futuro e para a construção do Brasil eficiente e justo; e que nenhum jovem fosse obrigado a abandonar os estudos por falta de dinheiro. O enfrentamento de tais desafios poderia ajudar a corrigir a histórica desigualdade brasileira, entre regiões, pessoas, gêneros e raças. Seu sucesso exigia, no entanto, um esforço amplo de cooperação entre as três esferas de governo e de parceria com a iniciativa privada (BRASIL, 2004b).

A fim de reverter esse quadro, o Governo Federal sabia que o caminho para um projeto de futuro para o país deveria começar pela educação, para isso tinha a meta de erradicar o analfabetismo no Brasil, desenvolvendo ações que possibilitassem alfabetizar milhões de brasileiros até 2007, matricular 100% das crianças entre sete e quatorze anos no ensino fundamental e aumentar o número de estudantes matriculados no ensino médio de 8,7 milhões para 10 milhões.

Daí o PPA sinalizava as diretrizes que poderiam reverter iniciando pela sustentabilidade do financiamento para a educação, a fim de garantir a escolarização, qualificação e capacitação profissional das populações desprovidas; a democratização do acesso à educação, em todos os níveis para atendimento dos segmentos excluídos; a ampliação da oferta de postos de trabalho, de forma a promover formação profissional e regular o mercado de trabalho, com ênfase na

redução da informalidade; o incentivo à profissionalização em setores prioritários para o desenvolvimento do país; integração e maior capilaridade do sistema público de emprego, abrangendo a intermediação de mão-de-obra, a qualificação profissional e programas de geração de emprego e renda; articulação e integração das ações de educação profissional; qualificação de trabalhadores, compatível com as necessidades e potencialidades locais (BRASIL, 2004b).

Essas situações mencionadas foram observadas no PPA 2004-2007 que porventura podem ter sido parte da motivação para que resultasse na construção do projeto de institucionalização da Rede Federal e criação dos institutos federais, pois se acredita que por meio da criação de políticas públicas educacionais, em especial para a educação profissional, de incentivo à capacitação dos trabalhadores, preparando-os para atender as demandas de mão-de-obra de sua região, parte das adversidades apresentadas poderiam ser amenizadas. No entanto, o projeto de ampliação/expansão da Rede Federal ainda não estava presente nesse instrumento de gestão do Governo Federal.

Há estudiosos como Santos J. (2018) que afirmam que a política de ampliação da rede de escolas profissionais, começou a dar indícios em 2003, durante a elaboração do PPA 2004-2007 quando foram deliberados os objetivos do planejamento governamental e complementa que foi com base nas diretrizes anunciadas nesse documento, que o então ministro da Educação a época, Tarso Genro, em 2004, caminhou no sentido de criar a política de expansão da oferta de educação profissional, ao elaborar o Projeto de Lei que viria a se tornar no grande marco da ampliação da Rede EPCT.

Em virtude da criação dos institutos federais ter acontecido na segunda gestão de Lula, podemos recorrer no exame das propostas para o seu segundo mandato. Essa busca não se trata de um estudo desinteressado, ela se faz mister para nos auxiliar a responder as indagações entranhadas nesta investigação, conforme atenta Saviani (2010), o que provoca o impulso investigativo é o desejo de responder a alguma questão que nos interpela na realidade atual, de modo que nos desperta a própria consciência da historicidade humana.

Na apreciação das propostas contidas no programa de governo que resume as grandes orientações para o segundo mandato ao cargo de presidente do Brasil (2007 a 2010), Lula reafirmou as ações concernentes no sentido de avançar mais o país no rumo de um novo ciclo de desenvolvimento, sendo este

de longa duração, com redução das desigualdades sociais e regionais, respeito ao meio ambiente e à nossa diversidade cultural, emprego e bem-estar social,

controle da inflação, ênfase na educação, democracia e garantia dos Direitos Humanos, presença soberana no mundo e forte integração continental (SILVA, L., 2006, p. 5).

Verifica-se no texto da proposta do programa de governo 2007/2010, a partir do olhar de quem esteve à frente da gestão, que houve grandes avanços no seu primeiro mandato, no qual se iniciou no país um processo de desenvolvimento com inclusão social; crescimento com distribuição de renda; redução da vulnerabilidade externa; combate à exclusão social, à pobreza e à desigualdade; e mesmo com esses avanços, é reconhecido no programa que havia um longo caminho a ser percorrido para enfrentar com êxito a situação em que ainda viviam milhões de brasileiros. Para isso a reeleição seria a garantia de não haver retrocesso, que a transição para um novo Brasil não teria seu curso interrompido e a certeza de que as mudanças se fariam com o fortalecimento da democracia, participação popular e a renovação da cultura política (SILVA, L., 2006).

No documento analisado há uma passagem que vem reforçar pressupostos essenciais que visavam garantir a inclusão econômica, social e política da população brasileira por meio da educação. Nessa passagem, a educação profissional é mencionada como objeto de atenção das propostas, conforme segue

Será dada ênfase ao acesso à escola pública democrática e de qualidade; à superação do analfabetismo, à inclusão digital, ao acesso mais amplo à educação profissional, técnica e tecnológica, e a uma universidade reformada, expandida e de qualidade superior (SILVA, L., 2006, p. 12).

Esse destaque foi mencionado no texto da proposta de governo como um objetivo estratégico para a segunda gestão de Lula, na qual concebia a educação como uma questão nacional de primeira grandeza, tornando-a prioridade do estado e da sociedade. Para que tais compromissos se tornassem realidade, o novo governo Lula estabelecia no documento um conjunto de ações, dentre as quais destacamos aqui somente as que se referem à área do nosso estudo – a educação. A sessão intitulada Educação de Qualidade trazia:

- Ampliar, com estados e municípios, o acesso à educação básica, por meio da universalização do ensino fundamental de 9 anos; do atendimento à educação infantil; da continuidade à reestruturação do ensino médio e do ensino noturno, da ampliação significativa do **ensino técnico e tecnológico** e da continuidade das mudanças para a educação no campo.
- Expandir progressivamente o atendimento integral à criança e ao jovem, por meio da articulação entre a União, estados, municípios e comunidade,

integrando políticas, programas e equipamentos, que façam da escola um pólo educacional, cultural, de esporte e lazer.

- Instituir Piso Salarial Profissional, a partir da aprovação do FUNDEB, e redefinir a docência por meio de diretrizes de carreira, que contribuam para a ampliação da jornada do professor na mesma escola e para o trabalho integrado e coletivo nos espaços educacionais.
- Estruturar a Rede Nacional de Formação de Educadores para a capacitação inicial e continuada. Ampliar, para tanto, a Universidade Aberta do Brasil, fruto da cooperação entre União, estados, municípios e universidades federais.
- Fortalecer o caráter inclusivo e não-discriminatório da educação, aumentando investimentos na educação especial e indígena e na valorização da diversidade étnico-racial e de gênero.
- Aprofundar a ampliação do ensino superior de qualidade: continuidade do PROUNI, criação de novas universidades e de mais vagas nas universidades federais existentes; aprovação da Reforma Universitária, desenvolvimento de Plano Nacional de Pós-Graduação e do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES).
- Dar prosseguimento à alfabetização de jovens e adultos, garantindo a continuidade do processo de escolarização, inclusive **profissional**.
- Implantar o FUNDEB e sub-vincular os recursos para as universidades federais, como parte do esforço nacional para ampliação dos recursos da educação em relação ao PIB brasileiro.
- Democratizar a Gestão Educacional (SILVA, L., 2006, **grifos nosso**, pp. 16-17).

Percebeu-se ainda menção no Programa de Governo 2007/2010 (SILVA, L., 2006, p. 30), a respeito de ações na área educacional, na sessão intitulada Juventude, onde se previa “fortalecer o PROUNI e os programas de escolarização e profissionalização dos jovens no ensino médio”. Entretanto, é possível concluir a partir da leitura e análise do Programa de Governo 2007/2010 que não estava planejada a criação dos institutos federais nesse documento, porém, a tarefa de análise e interpretação é permeada de subjetividades intrínsecas ao discernimento e conhecimentos de cada pesquisador o que pode variar a olhares diferentes.

Ao nosso olhar o que percebemos foram propostas para os vários níveis de ensino com algumas menções a educação profissional, tais como: “ampliação significativa do ensino técnico e tecnológico”; “continuidade do processo de escolarização, inclusive profissional”; e “fortalecer os programas de escolarização e profissionalização”, mas nenhum projeto maior, com tamanha representatividade que se faz hoje notamos ter sido mencionado nas propostas. No entanto, também não podemos deixar de mencionar a sinalização de indicativos que havia certa atenção por parte do governo com ênfase na educação inclusiva, aliada a diminuição das desigualdades sociais e regionais com o desenvolvimento do país. Assim, para a concretização dessas pretensões do governo, acredita-se que um conjunto de ações posteriormente, seriam elencadas para alcançar o planejado no programa de gestão e entre essas ações possivelmente estivesse a criação dos institutos federais.

A partir dessa constatação questionamos mais uma vez: como surgiram os institutos federais? Eles representaram algum projeto governamental ou se derivaram de alguma política inclusiva do ensino profissional? A quem eles vieram atender? Qual o seu foco de atuação? Estas entre outras indagações que possam surgir no caminhar da investigação espera-se responder a partir do estudo da segunda gestão de Lula.

Após o pleito eleitoral, com o apoio de setores das igrejas evangélicas e com o apoio da ala católica, que contribuiu para fazer do PT um partido nacional, ao ser a ponte por onde passam os votos da massa que interpreta a política com o coração, e não com a razão, conforme pensa Martins (2016), Lula (com seu carisma), saiu vencedor no segundo turno em 2006 e de maneira semelhante saía um político bem maior do que o seu partido. Contudo, cabe frisar, de acordo com Martins (2016, p. 141), que o Partido dos Trabalhadores se tornou um partido forte nas urnas e fraco na política, ou seja, “tornou-se um partido eleitoralmente forte e politicamente fraco, o que faz o governo depender muito mais do carisma de Lula do que do partido. Mas o governo consome o carisma de Lula como combustível de emergência”, isto para aparentar que o Brasil estava em ordem e em franco desenvolvimento.

O estudioso acrescenta ainda, em relação às eleições de 01 de outubro de 2006, que ocorreu uma visível concentração eleitoral entre regiões consideradas “ricas” e “pobres”, observando-se onde era mais acentuada a divisão social do trabalho e maior a urbanização e a diferenciação social, maior foi a autonomia do eleitor para decidir pelo voto contra o governo e onde o atraso econômico era maior, mais aparente foi o voto temeroso e maior a relutância do eleitor em se libertar do cabresto do poder (MARTINS, 2016).

Partindo para a sua segunda gestão, Lula implementou uma série de políticas sociais reprimidas ao longo da história do Brasil, além de ter dado continuidade a outras criadas no seu primeiro mandato, articuladas em conjunto com políticas inclusivas e de combate à fome e à miséria, que se tornaram instrumentos para a diminuição das desigualdades.

Foram empreendidas de maneira análoga no governo Lula outras ações no sentido de redefinição da política externa, com o fortalecimento do Mercosul; redução das taxas de juros; estímulo ao comércio exterior; possibilitou a inserção de milhares de brasileiros no ciclo econômico com a valorização do salário mínimo e a ampliação do microcrédito; implementou a política de desenvolvimento regional; criou o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) com o intuito de impulsionar o crescimento da economia do país por meio de investimento em obras de infraestrutura, com recursos da União, empresas estatais, privadas e parcerias. Além dessas medidas, também ocorreram outras em áreas distintas que resultaram na aceleração da

economia fazendo com que o país entrasse no que foi denominado ciclo virtuoso - tão almejado pelo governo Lula desde o seu primeiro mandato (PADILHA, 2015).

Além disso, no seu segundo mandato, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), também conhecido como “PAC da Educação” em alusão ao Programa de Aceleração ao Crescimento, com a finalidade de impulsionar a educação da alfabetização ao ensino médio. Mesmo tendo como foco o ensino básico, o PDE previa ações para o melhoramento do ensino superior e a educação profissional, como democratizar o acesso às universidades, com a articulação do Programa de Financiamento Estudantil (Fies) e a Universidade Para Todos (ProUni), considerado na visão de Pacheco (2011, p. 06) o “maior programa de bolsas da história do país”.

De fato, o ProUni foi um programa que possibilitou atender a uma fatia da população brasileira desfavorecida economicamente, oportunizando o acesso ao ensino superior. Porém, é preciso observar também que o programa descortinava outra face do governo Lula ao demonstrar suas alianças com a burguesia brasileira, detentora do capital, parecendo-nos que seus interesses sobressaíram ao partidarismo do seu grupo político de origem na ânsia de atender a diversos segmentos da sociedade, especialmente ao setor financeiro, isto é, a gestão passou a conjugar interesses econômicos e políticos diversos, conforme afirma Frigotto (2018, p. 25), o governo de Lula foi resultado da “composição de um governo que configurou uma aliança de classes e não um confronto de classes na disputa de um projeto societário e de desenvolvimento com reformas estruturais.”

A um primeiro olhar, essa linha de gestão, fez aumentar a capilaridade do seu governo e veio reforçar a fala de alguns estudiosos sobre a continuidade de ações dos mandatos de FHC ao invés de rupturas com o antigo governo.

Entre as iniciativas voltadas à educação profissional, criada no segundo mandato de Lula está o Programa Brasil Profissionalizado, instituído pelo Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007. A criação deste Programa que integra o PDE visou estimular o ensino médio integrado à educação profissional, com destaque à educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais (BRASIL, 2007b), com repasse de recursos para os estados objetivando a retomarem a oferta da educação profissional gratuita de nível médio na rede estadual de ensino.

Além dessas medidas mencionadas objetivando colocar o Brasil em um patamar competitivo, outras importantes ações foram adotadas para o sistema educacional no decorrer

das duas gestões de Lula, com o foco na inclusão, ampliação do acesso à educação e da permanência e aprendizagem, tais como: aumento da oferta de cursos na modalidade à distância por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e dos cursos de menor duração voltados à formação profissional de nível superior (cursos tecnológicos); a Escola Técnica do Brasil (E-Tec Brasil), ampliou a oferta de cursos técnicos na modalidade à distância, possibilitando a formação de cidadãos residentes nas periferias e regiões isoladas; o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), que tem possibilitado a formação plena de cidadãos excluídos dos sistemas de ensino; o Programa Escola de Fábrica, que é a educação no ambiente de trabalho; o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), que mesmo com suas limitações atendeu milhares de jovens, visando reforçar seus laços com a escola (PACHECO, 2011).

Também fizeram parte das medidas e programas implantados na área de ensino, durante os oito anos da gestão petista, ações como o financiamento da educação (já mencionado anteriormente) que foi de certa forma uma inovação, pois alterou a estratégia de focalização no Ensino Fundamental ao incorporar toda a Educação Básica, fazendo com que os níveis de ensino e modalidades educacionais historicamente relegados viessem a ter mais espaço na divisão dos recursos estatais. O Ensino Médio teve seu currículo rediscutido, passou a ser considerado obrigatório a partir da Emenda Constitucional nº 59 de 2009, e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi transformado em instrumento de certificação para jovens e adultos e de seleção de estudantes para as universidades federais (PADILHA, 2015).

Padilha (2015) faz ainda um apanhado dos primeiros avanços na educação especial rumo à concepção inclusiva nos governos Lula, o qual por intermédio do MEC lançou o programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, sendo este o responsável pela formação de gestores e educadores para a oferta do atendimento educacional especializado e a garantia da acessibilidade. Porém, o programa passou por diversos problemas na implementação, como divergências entre as concepções de inclusão e insuficiência de recursos financeiros. Do mesmo modo, foi lançado o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (Paed), criado pela Lei nº 10.845 de 05 de março de 2004, com o objetivo de garantir a universalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Foi criado o Programa de Acessibilidade na Educação Superior em 2005, com o intuito de contribuir para a eliminação dos diferentes tipos de barreira que dificultam o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência, deixando de ser a educação superior algo

inatingível para a pessoa com deficiência. No entanto, um grande salto para a inclusão da pessoa com deficiência foi dado em 2008 com o lançamento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, onde relevantes ações foram implementadas, como a criação de milhares de salas com recursos multifuncionais, distribuição de livros didáticos voltados à alfabetização em Libras, computadores para estudantes deficientes visuais dos anos finais do Ensino Fundamental e do primeiro ano do Ensino Médio e o projeto Livro Acessível foi criado com o objetivo de distribuir livros em Braille e no formato digital. Também foi implantado o programa Escola Acessível, que readequou escolas de todo o país, com base nos padrões de acessibilidade (PADILHA, 2015).

Percebe-se que a construção de um sistema educacional inclusivo é desafiante e vai muito além da inserção do alunado com deficiência na escola comum. Embora a quantidade de ações e programas mencionados, criados durante os dois mandatos de Lula, expresse uma significativa mudança no país, não podemos afirmar que o Brasil possui e está em nível de ideal quanto ao seu sistema educacional inclusivo, que garante educação de qualidade a todos os indivíduos. Os desafios se tornam claros, inclusive quando nos referimos a recursos financeiros destinados à área educacional ainda que abundantes, não satisfazem a quantia necessária para atender às demandas históricas para que realmente haja uma transformação social (PADILHA, 2015).

Ao analisar as ações desenvolvidas durante os dois mandatos de Lula, especialmente na sua segunda gestão, nosso olhar considera como o projeto de maior relevo da área educacional - o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído oficialmente em 24 de abril de 2007, que se apresentou como um dos componentes de maior destaque no campo da educação no PAC.

De acordo com Santos J. (2018), no mesmo dia do lançamento do PDE, cinco decretos foram editados para estabelecer o aparato legal responsável por colocar em prática as ações do Plano, conforme seguem:

- Decreto nº 6.093/2007, que regulamentava a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado;
- Decreto nº 6.094/2007, que implantava o Plano de Metas e o Compromisso Todos pela Educação, que tinha como pressuposto básico ações com o objetivo de promover a qualidade da educação pública;
- Decreto nº 6.095/2007, que estabeleceu as diretrizes para a integração das instituições federais de educação tecnológica, com o objetivo de constituir os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs);
- Decreto nº 6.096/2007, que estabeleceu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI);

- Decreto nº 6.097/2007, que modificou o Decreto nº 3.035/1999, e dessa forma passou a permitir que o Ministro da Educação pudesse delegar competência aos dirigentes de instituições federais de ensino a praticar atos junto aos servidores públicos que lhes são subordinados, os quais vão desde a exoneração de servidores por atos disciplinares até a destituição daqueles que ocupam cargos comissionados (SANTOS, J., 2018, p. 118).

Embora os cinco Decretos sejam de significativa relevância para a melhoria na qualidade da educação brasileira e tenham provocado impactos sociais, econômicos, culturais de um modo geral, nosso ponto central nesta investigação está voltado à educação profissional, onde o PDE materializou a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) - instituições modelo reorganizadas para um agir integrado e sistêmico, ou seja, nosso olhar volta-se com mais afinco para o conteúdo do Decreto nº 6.095/2007.

Entretanto, se faz importante fazer referência ao que representou também o Decreto nº 6.096/2007 para a educação no Brasil, ao instituir o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Nossa atenção a ele se deve ao fato de apresentar similaridades ou mesmo uma forte relação com a política de criação dos institutos federais e a expansão do ensino superior. Considerando as analogias entre os dois decretos, apresentaremos na próxima etapa o Decreto nº 6.095/2007 e suas implicações para o ensino profissional e no tópico 2.5 desta tese traremos para o texto uma apreciação do Decreto nº 6.096/2007 que instituiu o Reuni.

A nosso ver, o Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional originado pelo Decreto nº 6.095/2007, representou o marco legal no Brasil, para a realização da reforma ao estabelecer as diretrizes para o processo de integração dessas instituições federais de educação profissional e tecnológica, proporcionando o renascimento da Rede EPCT e a criação dos institutos federais, os quais serão apresentados na subseção 2.2.

Porém, ao buscar na literatura possíveis marcos históricos de criação e configuração dos institutos federais, nos deparamos com Otranto (2011) que menciona ter como referência inicial da discussão, o ano de 1978, quando ocorreu a primeira transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Rio de Janeiro e do Paraná em Cefets. No entanto, para a concretização da reforma, a autora considera também o Decreto nº 6.095/2007 como marco inicial legal.

Cabe trazer à tona novamente, que só houve a possibilidade de pensar na criação e/ou expansão de novas unidades de educação profissional tecnológica, em âmbito federal, a partir da concepção da Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005, que deu nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994 passando a vigorar conforme segue:

§ 5º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, ocorrerá, preferencialmente, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 2005, p. 01).

A mudança realizada nessa Lei, acrescentando a palavra “preferencialmente”, possibilitou a abertura de projetos que contemplassem a expansão e a criação de novas unidades de ensino em todo o território brasileiro pelo Governo Federal, que até então, se limitava a ampliar as escolas estaduais e implementar melhorias em suas estruturas.

2.2 Desenhos da nova institucionalidade: marco legal Decreto nº 6.095/2007

No âmbito da educação profissional, muitas são as conjecturas que cercam o renascimento da Rede EPCT e a criação dos institutos federais, por terem se consistido em uma política educacional de grande vulto nos últimos anos no Brasil, o que tem despertado atenção especial na sua investigação.

A criação dos institutos federais seria para atender aos estados e microrregiões que os formam, configurando-se como um processo de democratização regional da educação no país (BRASIL, 2007a).

Cabe mencionar que do ano de 1909 até o ano de 2002, a Rede EPCT era composta por 140 unidades, conforme informações do MEC (BRASIL, 2016). No entanto, no primeiro governo de Lula foi lançada a primeira fase do Plano de Expansão dessa Rede, através da Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005, período em que passou por um ciclo de crescimento vertiginoso, onde se previa a expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, de preferência, em parceria com os estados, municípios, distrito federal, setor produtivo e/ou organizações não governamentais, cujos quais seriam responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino.

Esse ciclo de expansão para oferta da educação profissional, científica e tecnológica iniciado em 2005 foi marcado por intensos debates para a organização dessas expansões que até então vinham ocorrendo de maneira rápida e desordenada. Nesses debates se colocou “[...] em evidência a necessidade de se discutir a forma de organização dessas instituições, bem como de explicitar seu papel no desenvolvimento social do país” (SILVA, C., 2009, p. 8).

Houve certa resistência de algumas escolas nas propostas em discussão, sendo uma delas

a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifets). As escolas que demonstravam resistência buscavam ampliar sua autonomia com a transformação em Cefets e as escolas que já eram Cefets almejavam se tornar uma universidade tecnológica - meta que foi alcançada pelo Cefet do Paraná em 2005.

Os principais argumentos contrários à transformação dos Cefets em institutos federais relacionavam-se:

[...] a) ao tempo de criação de cada instituição e sua história; b) à finalidade da formação profissional; c) à necessidade de qualificação de jovens, adultos e trabalhadores rurais. Havia o temor da perda de identidade das escolas que sempre tiveram formação profissional de nível médio como objetivo principal (OTRANTO, 2010).

Como forma de amenizar o panorama caótico, o presidente da República criou o Decreto nº 6.095, em 24 de abril de 2007, que estabelecia o processo de reorganização e criação das instituições federais de educação tecnológica, o qual é considerado aqui como o marco legal. Notou-se a sua importância ao constatar a incorporação das suas orientações pelo projeto de Lei nº 3.775/08 e posteriormente pela Lei nº 11.892/08 (Lei de criação dos IFs), posto que o Decreto contribuiu para a definição das instruções de como deveria ocorrer a integração para fins de criação dos institutos federais, deixando transparecer a intenção de organização de uma rede federal de educação profissional, com uma nova roupagem estrutural e formada a partir da adesão voluntária.

De acordo com Floro e Dal Ri (2015), o governo apresentava como proposta, agrupar todas as instituições relacionadas de forma direta e indireta com o ensino técnico-profissional e área tecnológica em torno dos institutos federais, criando uma grande rede constituída por instituições que atuassem em áreas diferentes. Mesmo os institutos federais serem juridicamente uma nova instituição, na visão das autoras, não poderiam ser caracterizados como um marco zero, pois entre estas instituições e os Cefets existiam mais traços de continuidade do que rupturas.

Observa-se que no art. 1º do Decreto houve a determinação ao MEC para dar nova estrutura às escolas da União a fim de que pudessem atuar regionalmente de maneira integrada, contínua e sistêmica, isto é, em geração mútua, formando o sistema educacional brasileiro. Porém, já com a incumbência de ser pelo modelo de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - Ifet, de acordo ao estabelecido no documento “com natureza jurídica de autarquia, detentores de autonomia administrativa, patrimonial, didático-pedagógica e disciplinar, respeitadas as vinculações nele previstas” (BRASIL, 2007a, § 1º).

O Decreto aponta que os projetos de lei de criação dos Ifets e sua implantação deveriam ocorrer por meio de aprovação de lei específica e considerá-los instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampus, com gestão orçamentária e financeira descentralizada, voltado à oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes modalidades de ensino, com base na junção de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas. Consta ainda que os projetos de lei precisariam ter organização em bases territoriais determinadas de um estado, do Distrito Federal ou de uma ou mais mesorregiões de um mesmo estado, diferenciadas por identidades históricas, culturais, sociais e econômicas (BRASIL, 2007a).

O processo de integração, realizado com a celebração de acordo e associação voluntária dos Cefets, ETFs, EAFs e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, de um mesmo estado, seria supervisionado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC. Após aprovado o acordo pelos órgãos superiores das instituições envolvidas, caberia a estas a elaboração conjunta do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), a partir de então integrado. Esse documento institucional, que é um dos que precisa ser elaborado por uma instituição e submetido à aprovação do MEC, para credenciamento e credenciamento de instituições de ensino superior, deveria se orientar para as seguintes ações:

- I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando profissionais para os diversos setores da economia, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade;
- II - desenvolver a educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- III - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico no âmbito de atuação do Ifet;
- IV - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
- V - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
- VI - oferecer programas de extensão, dando prioridade à divulgação científica; e
- VII - estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico (BRASIL, 2007a, art. 4º, § 1º).

Já no campo acadêmico, os institutos federais deveriam orientar o seu PDI integrado aos objetivos que seguem:

- I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente em cursos e programas integrados ao ensino regular;
- II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
- III - ofertar, no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Proeja, cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores e de educação profissional e técnica de nível médio;
- IV - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
- V - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o setor produtivo e os segmentos sociais e com ênfase na difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;
- VI - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, especialmente a partir de processos de autogestão, identificados com os potenciais de desenvolvimento local e regional;
- VII - ministrar em nível de educação superior:
 - a) cursos de graduação, compreendendo bacharelados de natureza tecnológica e cursos superiores de tecnologia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
 - b) cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas para as diferentes áreas da educação profissional e tecnológica;
 - c) programas de pós-graduação *stricto sensu*, compreendendo mestrado e doutorado, preferencialmente de natureza profissional, que promovam o aumento da competitividade nacional e o estabelecimento de bases sólidas em ciência e tecnologia, com vista ao processo de geração e inovação tecnológica;
 - e
 - d) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vista à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, de acordo com as demandas de âmbito local e regional (BRASIL, 2007a, art. 4º, § 2º).

No texto do Decreto nº 6.095/2007 determina a equiparação dos Ifets às universidades, no que tange a incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e cursos da educação superior, podendo registrar diplomas dos cursos ofertados, em consonância com a legislação vigente. O Decreto trouxe, além disso, como deveria ocorrer a administração geral dessas instituições, especialmente na fase de transição para se tornar um Ifet.

Incomodados com a postura e com as ações adotadas pela gestão da Setec/MEC vigente à época, o Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas as Universidades Federais (Condetuf) elabora a Carta de Gramado - RS, durante reunião plenária, que ocorria entre os dias 28 e 31 de maio de 2007, como manifesto público. Na ocasião de elaboração desse

documento, integravam o Conselho trinta e três Escolas Técnicas Vinculadas (ETVs) a vinte e uma Universidades Federais (CONDETUF, 2007).

No texto da Carta de Gramado, o Condetuf manifesta acerca do Decreto nº 6.095/07 e expõe que, no seu entendimento, “poderia ter contribuído para as discussões que lhe deram origem, se convidado, e preocupa-se com as especificidades e peculiaridades que as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais apresentam” (CONDETUF, 2007, p. 01).

O Condetuf (2007) menciona no documento que a gestão da Setec (vigente à época) se destacava das gestões precedentes pela maneira participativa de construção das políticas para educação profissional e tecnológica e, no que se refere especificamente ao Decreto nº 6.095/07, infelizmente, não se utilizou a mesma prática em ocasião tão importante da conjuntura nacional como a proposta de criação dos institutos federais.

No documento, foi reforçado que a Rede Federal tinha possibilidades concretas de expansão, aliada ao processo de criação dos Ifets e das 150 novas escolas propostas no PDE. Ao apontar isso, pretendia-se registrar que havia uma complexidade na proposta de expansão da oferta de educação profissional tecnológica, necessitando de uma discussão técnica e política a ser deflagrada na ocasião com as ETVs, ou seja, a Carta de Gramado sinalizava a necessidade de um estudo conjunto que norteasse e indicasse encaminhamentos para tomadas de decisões das ETVs, das universidades e da Setec frente ao cenário de expansão da educação profissional e tecnológica. Por fim, sugere-se ainda no documento, a necessidade do MEC incluir nas discussões a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) e os reitores cujas universidades possuísem escolas técnicas (CONDETUF, 2007).

No final do mesmo ano de criação do Decreto nº 6.095/2007, as escolas de educação profissional foram ‘convidadas’ pela Chamada Pública MEC/Setec nº 002, de 12 de dezembro de 2007, a aderir à nova estrutura organizacional, no prazo limite de até 90 dias, sendo que o resultado da seleção, sairia em 31 de março de 2008. A Setec e o MEC afirmaram em seus discursos que a adesão ao Ifet era opcional, ficando a decisão a cargo de cada instituição (OTRANTO, 2010).

De acordo com Otranto (2012), o grupo das Escolas Vinculadas foi o que teve a menor adesão à proposta governamental. Somente oito das trinta e duas EVs optaram por se desvincular das universidades e se juntar aos institutos federais. As demais optaram em manter o vínculo inicial, já conhecido, a se lançar ao desconhecido. A relação de confiança com as universidades às quais estavam ligadas, somada à desconfiança da política governamental, foram os diferenciais na decisão das EVs que preferiram enfrentar o medo de dizer não ao

governo. No entanto, Otranto (2012) destaca que os prazos estabelecidos para adesão não se encerraram no limite anunciado nos documentos oficiais, pois o governo aguardava que o número de adesão aumentasse.

Todavia, percebemos que, a partir do 'convite' feito pelo MEC por meio da Chamada Pública, o discurso, na realidade, não se concretizava de igual maneira, pois além do prazo limite para que as instituições se decidissem o documento ainda determinava, em seu Anexo I, o quantitativo máximo de Ifets por unidade da Federação - o que possivelmente provocou certa pressão para a celeridade da decisão (BRASIL, 2007c). Para Otranto (2010, p. 93), havia “[...] a impressão de que a opção não era mais tão livre enquanto se pensava inicialmente, uma vez que a não adesão poderia trazer consequências indesejáveis”.

Com esse cenário, as instituições de educação tecnológica do país enxergaram possíveis obstáculos que poderiam ocorrer, tais como: para a abertura de novos cursos, a abertura de novas unidades descentralizadas; a liberação de vagas para reposição do quadro de servidores; a diminuição de repasse de recursos financeiros àquelas instituições que não aderissem à proposição do governo entre outras inerentes ao contexto (FARIA, 2015).

Passados alguns meses, em 23 de julho de 2008, foi dada entrada na Câmara dos Deputados, por meio da Mensagem 513, assinada pelo presidente Lula, encaminhando o Projeto de Lei (PL) nº 3.775, que daria uma nova conformação à Rede Federal e viria a criar em dezembro do mesmo ano os institutos federais, tema que será abordado a seguir a partir das informações que estão disponíveis no portal eletrônico da Câmara dos Deputados⁹.

2.3 Projeto de Lei (PL) nº 3.775/2008: a reforma da Rede Federal e a criação dos institutos federais

Com o despacho datado de 06 de agosto de 2008, em regime de urgência, para as comissões de Educação e Cultura (CEC); Trabalho, de Administração e Serviço Público (CTASP) e Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC), o PL foi acompanhado dos anexos referentes às localidades onde seriam constituídas as reitorias dos novos institutos federais; as Escolas Técnicas Vinculadas que passariam a integrar os institutos federais; as Escolas Técnicas Vinculadas às universidades federais; as legislações citadas e anexadas pela Coordenação de Estudos Legislativos, como a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; a Lei nº 11.184, de 7 de outubro de 2005, que dispõe

⁹ Disponível em: <http://www.camara.gov.br> . Acesso em: 16 jan. 2019.

sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná; a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, que trata sobre o Regime Jurídico dos Servidores Públicos Civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais; a Lei nº 11.740, de 16 julho de 2008, que cria cargos efetivos, cargos em comissão e funções gratificadas no âmbito do MEC, destinados a instituições federais de educação profissional e tecnológica e de ensino superior e a Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005, que dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994.

Da mesma maneira, integrava o PL uma carta datada de 19 de junho de 2008, assinada por Paulo Bernardo Silva e Fernando Haddad, expondo os motivos que justificavam o reordenamento da rede de instituições federais de educação profissional e tecnológica mediante a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e, como ação de maior destaque, a formação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, vinculados ao MEC.

A exposição apresentava como objetivos,

oferecer ao país um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica, aproveitando o potencial instalado nos atuais Centros Federais de Educação Tecnológica - Cefets, Escolas Técnicas Federais - ETFs e Escolas Agrotécnicas Federais - EAFs, para estruturar um conjunto de Institutos que respondam de forma mais ágil e eficaz às demandas crescentes por formação de recursos humanos, difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e suporte aos arranjos produtivos locais (SILVA, P.; HADDAD, 2008, p. 15).

Fazia ainda parte do texto, a lembrança da promessa de campanha de Lula, onde o qual havia assumido em público o compromisso de implantar uma escola técnica em cada cidade pólo do Brasil, vinculando a oferta pública de educação profissional às estratégias de desenvolvimento socioeconômico sustentável, propondo a partir daí implantação dos institutos federais, constituídos a partir da integração e reorganização de Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculadas às universidades federais que atuavam em uma mesma base territorial, compreendida nas dimensões geográficas de um estado, do Distrito Federal ou de uma ou mais mesorregiões de um mesmo estado (SILVA, P.; HADDAD, 2008).

Para a consecução dos objetivos traçados, foram apresentadas as seguintes ações:

ofertar educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo, em todos os seus níveis e modalidades, sobretudo de nível médio; orientar a oferta de cursos em sintonia com a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos locais; estimular a pesquisa aplicada,

a produção cultural, o empreendedorismo e o cooperativismo, apoiando processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, especialmente a partir de processos de autogestão; constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências e qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas escolas públicas; oferecer programas especiais de formação pedagógica inicial e continuada, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de física, química, biologia e matemática, e oferecer programas de extensão, dando prioridade à divulgação científica (SILVA, P.; HADDAD, 2008, p. 16).

É apontado na exposição de motivos do PL, assinado por Paulo Bernardo Silva e Fernando Haddad, que a atuação dessas novas instituições reorganizadas, deveria ser em todos os níveis e modalidades da educação profissional, com estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador. Para manifestar este compromisso, a proposta estabelecia a vinculação no mínimo de 50% das vagas oferecidas em cada instituto federal, destinando-as à oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio, preferencialmente integrada ao ensino médio; de cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores e de cursos de educação profissional na modalidade de educação de jovens e adultos (Proeja). Além disso, outros 20% das vagas ofertadas em cada nova instituição deveria ser destinada aos cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica, voltados à formação de docentes e especialistas para as disciplinas científicas do ensino médio e da educação profissional (SILVA, P.; HADDAD, 2008).

Trata-se, segundo Silva P. e Haddad (2008), de um arranjo educacional que articula, em uma experiência institucional inovadora, todos os princípios que apoiaram a formulação do PDE. Os autores reforçam que esse arranjo poderia abrir perspectivas para o ensino médio, que na ocasião se encontrava em uma profunda crise, isso por meio de uma combinação alinhada do ensino de ciências naturais, humanidades e educação profissional e tecnológica, os institutos federais poderiam vir a colaborar para refazer a espinha dorsal do ensino médio público.

Tendo em vista essas características e as possibilidades apontadas nesse documento e, além disso, que a proposição legislativa não acarretaria em aumento de despesas, é que havia a esperança que a implantação dos institutos federais poderia vir oferecer significativa contribuição aos esforços e as intenções do governo Lula e de dotar o país das “condições estruturais necessárias a um desenvolvimento socioeconômico com justiça social, equidade, competitividade econômica e geração de novas tecnologias” (SILVA P.; HADDAD, 2008, p. 16).

Acerca da tramitação dada como prioridade, em 14 de agosto de 2008, o deputado Paulo Rubem Santiago apresentou o Requerimento nº 189/08 da CEC com teor solicitando a realização de audiência pública, para discutir o PL nº 3.775/2008.

Já em 22 de agosto de 2008, considerando o encaminhamento da Mensagem nº 604/2008, pelo presidente da República, seu despacho acrescentado ao PL nº 3775/2008 foi com determinação para que o mesmo fosse conduzido à apreciação do plenário sob o regime de Urgência Constitucional. Esta modalidade de regime de tramitação envolve “a dispensa de exigências, interstícios ou formalidades regimentais”, segundo o art. 152 do Regimento Interno da Câmara dos Deputados (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989, p. 134). Isto quer dizer que, se vai direto ao ponto da questão, sem passar pelas etapas das formalidades, sendo que o plenário tem até quarenta e cinco dias para se pronunciar. Projetos de iniciativa do próprio presidente da República se enquadram nessa modalidade de tramitação, conforme previsto no art. 64, § 1º, da Constituição Federal¹⁰.

Decorrido o prazo regimental, consta nos documentos disponibilizados no portal eletrônico da Câmara dos Deputados¹¹, que foram apresentadas na data de 03 de setembro de 2008, três emendas de Plenário ao PL. A primeira emenda, de autoria dos deputados José Carlos Aleluia e Bruno Araújo, almejava alterar os requisitos para candidatura ao cargo de reitor-adjunto de instituto federal, especificamente no que se refere ao tempo mínimo de efetivo exercício em instituição federal, passando de cinco para três anos.

A segunda emenda, também proposta pelos mesmos deputados, propunha o aumento no percentual de vagas reservadas à formação de docentes da educação básica. E a terceira emenda, de autoria dos deputados João Matos, Fernando Ferro e Pedro Novais, sugeria a mudança da localização da sede da reitoria do Instituto Federal Catarinense, da cidade de Blumenau para Navegantes, com a justificativa que Navegantes-SC centralizava mais a sede da unidade gestora, compreendendo os *campi* de Itajaí, Camboriú, Gaspar, Araquari, Ibirama, Rio do Sul dentre outros, além de contar com aeroporto, que viria a facilitar o deslocamento de estudantes e professores.

Contudo, de acordo com os relatórios¹² da CEC, tais emendas não foram acatadas pelos relatores, que sugeriram apenas alterações no texto, as quais teriam sido previamente debatidas junto com o MEC, além de aceitar sugestões de segmentos diretamente interessados na pauta, por exemplo, o Conselho dos Diretores das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades

¹⁰ Disponível em: <<https://bit.ly/2HI7KLZ>>. Acesso em: 17 jan. 2019.

¹¹ Disponível em: <<https://bit.ly/2MlbMTj>>. Acesso em: 19 jan. 2019.

¹² Disponível em: <<https://bit.ly/2RAFN7E>>. Acesso em: 19 jan. 2019.

Federais - Condetuf e o Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica e Profissional - Sinasefe.

No decorrer da tramitação do PL nº 3.775/2008, a cada nova audiência pública, reuniões de comissões, emendas no projeto, se formava a história dos institutos federais. De acordo com Costa e Marinho (2018), em uma das audiências públicas, de modo específico a de nº 1.351/2008, ocorrida em 15/10/2008, na Câmara dos Deputados, foi o espaço de maior debate sobre o projeto por ter havido a participação de outros indivíduos além dos parlamentares, com novos olhares em pontos ainda não esclarecidos, por exemplo, sobre a questão da identidade dessa nova institucionalidade que se formava a partir da integração e transformação das antigas instituições, uma vez que, havia escolas com quase cem anos de existência e que muitas delas, como os próprios Cefets, não tinham uma personalidade estabelecida, ao observar que desde o início de sua criação passaram por diversas mudanças, inclusive em suas nomenclaturas, conforme apresentado no capítulo inicial desta investigação.

Costa e Marinho (2018), destacam a exposição de um dos convidados da mesa, Getúlio Marques Ferreira, representante da Setec, durante a audiência pública nº 1.351/2008, o qual sinalizou como foi arquitetado o projeto para a educação profissional no governo Lula, que a seu ver, traria duas mudanças primordiais do ponto de vista normativo e nenhuma repercussão financeira quanto à questão da infraestrutura. Trazemos toda a fala aqui, por considerá-la como conteúdo importante para a compreensão do assunto e reforçar nossa exposição até o momento:

Quais eram as duas modificações principais pelas quais lutamos antes de iniciarmos um projeto de expansão e de qualificação da rede profissional? Uma das questões principais que tinham surgido num projeto passado era o Decreto nº 2.208, que separava a educação profissional da educação média e não permitia que formássemos os alunos e os profissionais de uma forma integrada, robotizando um pouco a qualificação técnica. Era um projeto mais tecnicista, em que se separava a educação profissional da educação técnica. Imediatamente, ainda em 2004, com um ano do Governo do Presidente Lula, conseguimos reverter essa situação com o Decreto nº 5.154, que voltava a permitir todas essas formas de fazer educação profissional: a forma concomitante, subsequente ou sequencial, que era mais priorizada anteriormente. Voltamos a fazer o ensino integrado, que nós entendemos como disputa e discussão educacional ao longo de nossas vidas de militância, que era aquele ensino que dava uma base científica muito forte para permitir que houvesse bons técnicos, bons tecnólogos e bons profissionais formados nas nossas escolas. Conseguimos isso em 2004. Havia um outro projeto, a legislação impedia que o Governo Federal construísse novas escolas técnicas. Então, o Governo Federal obrigatoriamente só expandiria a educação profissional em parceria com estados, municípios e a iniciativa privada sem fins lucrativos. Foi por aí que andou o projeto, que era o Programa de Expansão da Educação Profissional, que criou um conjunto de escolas, inclusive pela iniciativa privada sem fins lucrativos. Era um projeto que, a

princípio, parecia ser bom, porque encaminhava os recursos do Governo Federal para a construção da escola e para que fosse equipada. A escola, depois, manteria todas as instituições e faria a sua manutenção com a obrigatoriedade de oferecer gratuitamente metade das vagas disponíveis. (NOTAS TAQUIGRÁFICAS DE AUDIÊNCIA PÚBLICA APUD COSTA E MARINHO, 2018, p. 67-68).

A fala do representante da Setec é destacada ainda por Costa e Marinho (2018) no que se refere ao formato verticalizado que estava se desenhando pela obrigatoriedade de se ter que ofertar licenciaturas, acompanhada pela reinstitucionalização que expandiria as escolas federais para o interior do Brasil. Mesmo com críticas de natureza variada Getúlio Marques argumentou:

O que podemos dizer é que esse projeto só reestrutura. Sua finalidade maior é instituir a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica pela criação dos seus institutos. Ele cria os institutos pelo reordenamento dessas escolas. Não cria novas escolas. (NOTAS TAQUIGRÁFICAS DE AUDIÊNCIA PÚBLICA APUD COSTA E MARINHO, 2018, p. 68).

Concordamos com Costa e Marinho (2018), ao considerarem um problema o pensamento exposto pelo representante da Setec de que o projeto somente reestruturaria. Se fosse somente uma questão de redesenhar as escolas realocando-as estruturalmente no papel e em um organograma, talvez não tivesse ocorrido toda essa discussão, o PL representaria a instituição da Rede Federal pela criação dos institutos federais acompanhado de rupturas, de inovações, como também de radicais transformações não somente na forma de gerir essas instituições, mas também rupturas com as crenças fundamentais dos grupos, entre elas, as transformações na própria formação administrativa/gestão, cultural, acadêmica, patrimonial, geográfica, de pessoal entre outros e porque não afirmar também mudanças na sua identidade construída ao longo de sua existência.

Outra fala destacada na audiência pública nº 1.351/2008 foi a da sindicalista Eliza Magna de Souza Barbosa, representante do Sinasefe, que apontou que os integrantes do sindicato foram surpreendidos em relação ao Decreto nº 6.095/2007, no qual estava descrita a associação que os institutos federais teriam que ter com os arranjos produtivos locais (APLs). A preocupação do sindicato estava na composição dos conselhos superiores dos institutos federais, sendo a maior parte dos integrantes, pessoas representantes da sociedade civil, o que temiam em desvirtuar os reais interesses das escolas como local de uma concepção emancipatória para atender a interesses particulares (COSTA; MARINHO, 2018).

Na verdade, o projeto parecia ser de reconhecida importância pelos parlamentares, porém, as “brigas paroquiais” ficavam evidentes nos momentos de debate, inclusive nessa

audiência pública. Havia controvérsias entre algumas falas de parlamentares, um deles assumiu “a postura de não atrapalhar o projeto” como o deputado Carlos Abicalil; outro chamou a atenção para a desorganização que ele era, como o deputado Gastão Vieira ao considerar que o projeto tinha a pretensão “[...] de se querer resolver todos os problemas existentes não apenas na educação profissional e tecnológica, mas também da educação no Brasil”. Este mesmo deputado também pondera como inapropriada a fala de Paulo César Pereira (Presidente do Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica - Concefet), que havia pedido para que o projeto não fosse deformado, deixando entrever que o mesmo não fosse discutido segundo nos mostra Costa e Marinho (2018, p. 69-70).

Outra crítica apontada durante a audiência pública foi exposta pela deputada Alice Portugal, que comparou o processo de criação dos institutos federais com um corpo metamorfoseado. Para melhor descrever a sensação que estava sendo vivida no momento trazemos a descrição a seguir:

Saiu-se da audiência com o perigo eminente de, quando o que estava sendo decidido fosse levado para a realidade, se ter a mesma estranheza com que o personagem Gregor Samsa se viu, ao se deparar com seu corpo todo metamorfoseado, com várias pernas, com novas articulações, visão, audição e até mesmo linguajar diferentes. Já não era compreendido pelos seus próximos, ao contrário, os assustava, que também se viram sem saber o que fazer diante da situação (COSTA; MARINHO, 2018, p.73).

Isto demonstra a analogia feita pela deputada Alice Portugal com a sensação vivenciada pelos presentes naquela circunstância, ela assemelhou a situação dessas instituições a um corpo que vinha sofrendo mutações de várias ordens, inclusive na sua própria identidade e que passaram por uma releitura de si mesmas ao longo do tempo, porém o que estava sendo proposto ainda deixava incógnitas no ar e “o mais provável era que seguisse sendo uma metamorfose ambulante” conforme afirmam Costa e Marinho (2018).

Outras intervenções foram feitas por parlamentares a fim de se tentar esclarecer, como a do representante da Setec, Getúlio Marques, que respondeu a inquietação do deputado Gastão Vieira, expondo de maneira mais elucidativa de como e por que se chegou ao desenho dos institutos federais, deixando claro ter sido o formato dos Cefets a referência, em especial pela verticalização do ensino que vinha sendo praticada por eles, ao elaborar currículos caracterizados pela flexibilidade, itinerários formativos que possibilitam o diálogo interno com os níveis da educação básica e do ensino superior, da educação profissional e tecnológica, na formação inicial e na continuada (PACHECO, 2011). Para melhor demonstrar como a nova

institucionalidade foi pensada, trazemos a exposição a seguir retirada das Notas Taquigráficas de Audiência Pública citadas por Costa e Marinho:

O projeto original partia de uma ideia do Ministro, em comum acordo com o Presidente Lula, de dar o poder a cada instituição para que possa, dentro do seu território, do seu estado, discutir o projeto, partindo da premissa de que em cada estado haja um instituto. Esse era o desenho original.

Na medida em que o projeto foi tramitando, inclusive nas discussões iniciais, ainda com o decreto que mostrava a forma que se queriam fazer esses institutos, começou um debate porque já existiam Cefets e agrotécnicas espalhados pelo país. **Essa foi, inclusive, a grande discussão sobre a dificuldade das escolas agrotécnicas.** Elas foram as últimas que se associaram ao projeto, porque, com a idéia da autarquização, **se pensava que iriam criar um instituto.** Isso não deixa de ser uma realidade. O instituto está sendo criado normalmente, e não a partir de um Cefet, porque terá uma reitoria isolada. A maior parte dos recursos humanos está vindo do Cefet. Primeiro, **havia mais história nesse sentido, de trabalhar com todas essas questões de ensino, até o ensino superior.** Segundo, **normalmente, eram esses que estavam nas capitais.**

No decorrer dessa discussão, às vezes dizia aos deputados de Minas Gerais: “Minas está perto, basta pegar um carro e vir pressionar”. Os outros que estão mais de longe, terminam... **Minas conseguiu, usando pressão política** - aí, é verdade, porque o desenho não era esse -, formar esse conjunto de institutos. Por que digo que era contrário à posição de diversidade de institutos? Porque serão institutos que vão ter posição de menor destaque no cenário nacional, pelo fato de terem menos pessoas e pesquisas publicadas, o que fará com que tenham menos atividades na área de educação.

Esse desenho, feliz ou infelizmente, foi a partir do que vinha sendo discutido com Parlamentares dos vários Estados. Por isso temos essa divergência de que em 7 Estados não se conseguiu deixar o desenho original: de 1 instituto. Essa a razão pela qual está dessa maneira (NOTAS TAQUIGRÁFICAS DE AUDIÊNCIA PÚBLICA APUD COSTA; MARINHO, 2018, p. 71).

A fala do representante da Setec nos mostra claramente, já no primeiro parágrafo, que a diversidade de institutos federais em um mesmo estado não fazia parte do desenho original de criação, a intenção era de que em cada estado houvesse um único instituto federal, porém não foi o que ocorreu em alguns estados como Goiás, onde foram criados o Instituto Federal de Goiás e o Instituto Federal Goiano, provavelmente na época pode ter havido forte pressão resultando na modificação do desenho final proposto pelo governo. Investigar sobre como se deu esse modelo de criação dos institutos federais em Goiás, constitui-se um dos objetivos desta investigação, o qual será tratado mais adiante.

Ao final da audiência pública ainda foram levantadas questões pelos parlamentares quanto à carreira dos profissionais da Rede Federal que estava por ser constituída; em relação às instituições que não compunham o projeto, bem como, quanto ao desenho dos institutos

federais. Entendemos por esse desenho o que se refere à dificuldade para a definição da identidade dessas instituições que estavam por vir a ser criadas.

Em relação aos pareceres de comissão, percebemos no parecer da CTASP, com a relatoria da deputada Andreia Zito, uma observação que nos chamou a atenção em relação aos demais pareceres. É mencionado

Há de se entender que o encaminhamento por parte do Poder Executivo do Projeto de Lei nº 3.775, de 2008, só foi possível, após a promulgação da Lei nº 11.740, de 2008. Portanto, esta proposição (Projeto de Lei nº 3.775), não poderá estar em dissonância ao estatuído pela lei comentada (PARECER DA RELATORA DEPUTADA ANDREIA ZITO, CTASP, p. 4)¹³.

Tal observação nos mostra que ambas as regulamentações deveriam estar conjugadas para a efetivação do projeto, transparecendo ser uma condição para que ele se concretizasse, porém faz todo o sentido, uma vez que se criando novas escolas, havia a necessidade de mais novos cargos para gerir as instituições, tanto cargos de direção (CD), funções gratificadas (FG) e códigos de vagas de docentes e técnicos-administrativos.

Mais ao final da audiência pública, a deputada relatora da CTASP apresenta seu voto a favor da aprovação do PL nº 3.775/2008 e suas contribuições quanto ao que deveria ser modificado textualmente no Projeto, na forma do substitutivo, anexo ao relatório. Parte de suas contribuições foi advinda de colaborações de sindicatos e conselhos correlatos ao tema, como o Sinasefe e o Condetuf. Ao término do parecer da relatora deputada Andreia Zito na CTASP (2008, p. 10)¹⁴, a mesma justifica seu voto favoravelmente “por entender que se trata de uma política pública que visa atender aos anseios de toda a sociedade brasileira, no tocante a melhoria da qualidade do processo educacional do País.”

No que diz respeito ao Relatório da CEC, esse documento que foi apresentado e definido em reunião da comissão, na manhã do dia 05/11/2008, não apresentou grandes discrepâncias no conteúdo e nem na sua estrutura, comparando-o com o da CTASP. Não obstante, a audiência pública foi encerrada ainda com várias incógnitas deixadas para serem respondidas em meio à implementação do novo desenho institucional (COSTA; MARINHO, 2018). Acredita-se que muitas das incógnitas deixadas sem resposta durante a audiência não tenham sido respondidas até os dias atuais.

¹³ Disponível em: <<https://bit.ly/2W9JBev>>. Acesso em: 21 jan. 2019.

¹⁴ Disponível em: <<https://bit.ly/2W9JBev>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

A sessão plenária deliberativa onde foi discutido o PL nº 3.775/2008, ocorreu na tarde do dia 05 de novembro de 2008. Nesta ocasião foram apresentadas mais duas emendas de plenário - a nº 4, de autoria do deputado Paulo Renato e a de nº 5, do deputado Ivan Valente, que obtiveram parecer do relator da Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJ), os quais “atendem aos aspectos da constitucionalidade, juridicidade e técnica legislativa, com boa redação.”¹⁵

Quanto ao parecer do relator pela CEC, Alex Canziani, em relação às duas emendas apresentadas, este relator menciona não ser favorável a emenda nº 5, por ela já ter sido reprovada na ocasião em que foi apresentada à Comissão de Educação. Tal emenda propunha que os servidores dos institutos federais também pudessem se candidatar ao cargo de reitor. A argumentação contrária do relator foi na direção de que nas universidades federais da mesma forma não haveria essa possibilidade.

Já em relação à emenda de nº 4, do ex-ministro da Educação, Paulo Renato, o relator Alex Canziani reconheceu que muitas das preocupações e desejos do deputado já estavam efetivamente contempladas no projeto e que a emenda proposta preserva a estrutura básica do PL, permitindo até mesmo a utilização de cargos já criados para a reestruturação das instituições existentes. Assim, o relator finaliza seu parecer aprovando o PL nº 3.775/2008, inserindo em seu texto as contribuições da emenda de plenário nº 4, na forma da subemenda substitutiva¹⁶.

Ao buscarmos em Costa e Marinho (2018), informações sobre suas discussões acerca do tema em pauta, constatamos que os autores trouxeram falas do deputado Paulo Renato, localizadas em edições do Diário da Câmara dos Deputados, que o levava a ser o único com encaminhamento contrário à matéria. O ex-ministro da Educação suscitou pontos até então não debatidos ou mesmo que foram mencionados superficialmente, tal como o próprio tratamento dado a matéria. Fomos buscar sua fala na fonte e a encontramos conforme segue:

[...] os problemas que vivemos hoje no plenário para acertar os pareceres decorrem da maneira atropelada como este projeto foi enviado à Casa e conduzido aqui dentro. O projeto é muito importante e muito complexo para ser analisado com urgência constitucional. Quando se conseguiu retirar a urgência constitucional, houve o acordo que deu urgência à matéria. Resultado: o projeto não foi devidamente debatido na Casa. Não foram chamados especialistas para opinar sobre seu conteúdo [...] (DIÁRIO DA CÂMARA DOS DEPUTADOS, 06/11/2008, p. 49.680)¹⁷.

¹⁵ Disponível em: <<https://bit.ly/2DsAIFK>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

¹⁶ Disponível em: <<https://bit.ly/2HoTbHq>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

¹⁷ Disponível em: <<https://bit.ly/2sIPYs0>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

A menção do deputado Paulo Renato à Câmara, em não ter convidado especialistas para opinar sobre o tema, é acrescida com a citação de nomes das pessoas gabaritadas no assunto e que estavam presentes na sessão, como o deputado Gastão Vieira (ex-secretário da Educação e ex-presidente da CEC), que já havia feito críticas à matéria e o especialista convidado para a audiência pública, o professor Claudio de Moura Castro.

Na apreciação do discurso proferido na audiência pública do dia 05 de novembro de 2008, o deputado Paulo Renato refutou críticas advindas do deputado Eduardo Valverde sobre questões relativas à exposição da educação profissional federal do período em que esteve a frente do MEC

[...] Estou cansado de ser acusado de ter estagnado a educação profissional federal em nosso País. Os dados não mentem, e eu não aceitarei essa crítica até que haja dados que demonstrem o contrário. No período de 2001 a 2003, os 2 últimos anos do Presidente Fernando Henrique, já que a partir de 2001 há dados, a matrícula nas escolas técnicas federais cresceu 40% – 40%, Sr. Presidente! Nos 3 anos do Governo Lula, cresceu 0,4%. Estagnou. Onde está a estagnação do período de Fernando Henrique? Onde está o crescimento do período do Presidente Lula? Que tragam os dados e demonstrem aquilo que afirmam (DIÁRIO DA CÂMARA DOS DEPUTADOS, 6/11/2008, p. 49.681)¹⁸.

O deputado Paulo Renato, único parlamentar a expor encaminhamento contrário à matéria, apresentou sua emenda global onde argumentava a defesa da educação profissional, porém, na sua visão, as escolas técnicas não necessitariam copiar a estrutura das universidades federais, nem ser dirigidas por um doutor; enfatiza que nos conselhos dessas escolas, deveriam ter representantes do empresariado e não apenas de ONGs e dos servidores. Em sua opinião, as escolas técnicas não deveriam oferecer ensino superior, elas precisariam ter mais conexão com o mundo do trabalho e não deviam simplesmente criar superestruturas acadêmicas, pois correriam o risco de desvirtuá-las ainda mais e afastá-las do mercado de trabalho, tanto é que expõe ter apresentado um substitutivo global que vai ao mesmo sentido do projeto original, corrigindo essas distorções, encerrando deste modo sua fala, o deputado Paulo Renato vota favoravelmente a aprovação do projeto, assim como os demais parlamentares, conforme consta no Diário da Câmara dos Deputados (2008)¹⁹.

Todavia, após a votação do projeto na sessão plenária da Câmara dos Deputados, o trâmite continua no Senado Federal, onde consta o protocolo legislativo registrado, dado início na

¹⁸ Disponível em: <<https://bit.ly/2sIPYs0>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

¹⁹ Disponível em: <<https://bit.ly/2sIPYs0>>. Acesso em: 23 jan. 2019.

tramitação no dia 19 de novembro de 2008. No dia seguinte, 20 de novembro, é publicado no Diário do Senado Federal o Projeto de Lei da Câmara (PLC) nº 177, de 2008²⁰ e dado o encaminhamento às Comissões de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJC); de Ciência, Tecnologia, Inovação, Comunicação e Informática (CTIC) e a de Educação, Cultura e Esporte (CECE).

Em menos de trinta dias o PLC nº 177/2008 percorreu todas as instâncias exigidas no Senado Federal, o que demonstra mais uma vez, situação similar a ocorrida na Câmara dos Deputados - a pouca ou quase nenhuma discussão no aprofundamento da matéria, uma vez que o PLC foi para discussão em sessão plenária no dia 03 de dezembro de 2008. Nessa mesma sessão plenária, alguns senadores apresentaram o Requerimento nº 1.594/2008 solicitando, com base no art. 336, II, c/c o art. 338, II, todos do Regimento Interno do Senado Federal, que o PLC nº 177/2008, que visava instituir a Rede Federal e criar os institutos federais, tramitasse em regime de urgência. O Requerimento foi acatado por unanimidade e a matéria foi incluída na Ordem do Dia.²¹

Faz-se importante ressaltar que foi apresentada a Emenda nº 01²² ao PLC nº 177/2008, pela senadora Lúcia Vânia à CCJ, uma parlamentar representante da bancada goiana. Foi proposto por ela a substituição na tabela constante do Anexo I do PLC, que trata das localidades onde serão instituídas as reitorias dos novos institutos federais, da expressão “Goiânia”, referente à sede da reitoria do Instituto Federal Goiano, pela expressão “Grande Goiânia”.

A proposta dessa emenda se torna relevante observar neste estudo pelo fato de que trataremos sobre como se deu essa nova institucionalidade no Estado de Goiás, onde estão localizados os dois institutos federais: o IF Goiano e o IFG. Foi apresentada pela senadora a justificativa de que a iniciativa visava facilitar e viabilizar a instalação da sede do IF Goiano. Isso porque, restringir a instalação da sede da reitoria desse Instituto apenas ao município de Goiânia, como estava disposto no projeto, poderia vir dificultar a sua instalação devido à indisponibilidade de terrenos na capital naquela época.

Dessa forma, expandir a área em que a sede da unidade gestora do IF Goiano pudesse ser instalada, para a região da Grande Goiânia certamente poderia vir a facilitar sua constituição, considerando que no projeto inicial dos institutos federais previa-se apenas um instituto por

²⁰ Disponível em: <<https://bit.ly/2FMFBfo>>. Acesso em: 24 jan. 2019.

²¹ Informação retirada do Diário do Senado Federal, do dia 04/12/2008, p. 49.749. Disponível em: <<https://bit.ly/2S4BwbT>>. Acesso em: 24 jan. 2019.

²² Informação retirada do Diário do Senado Federal, do dia 04/12/2008, pp. 49.752 e 49.753. Disponível em: <<https://bit.ly/2S4BwbT>>. Acesso em: 24 jan. 2019.

estado e ao contrário do projeto inicial, Goiás receberia dois institutos federais. Daí questionamos: quais seriam as forças atuantes para o surgimento dessa emenda? Existiria algum interesse ou mesmo algum acordo paroquial implícito no pedido da senadora? Estas indagações entre outras que nos permeiam, já explicitadas anteriormente, é que esperamos elucidar até a conclusão desse estudo.

O parecer da CCJ foi pela aprovação do Projeto de Lei do Senado nº 177, de 2008, com a Emenda nº 1 - CCJ, da senadora Lúcia Vânia, entretanto, a emenda ao ser colocada em discussão e votação, a mesma foi reprovada pelos senadores Romero Jucá (PMDB - RR) e José Agripino (DEM - RN) que além de terem sido contrários a emenda também votaram contra a matéria²³. Desta forma, a emenda da senadora Lúcia Vânia foi rejeitada, sendo encaminhada a matéria à sanção presidencial, constando no Anexo I do PL a localidade das reitorias dos dois institutos federais na mesma capital - Goiânia.

Retomamos a exposição a partir da sessão plenária ocorrida no dia 03 de dezembro de 2008, ocasião em que as Câmaras designadas para realizar o estudo e emitir parecer, apresentaram de forma sucinta seus relatórios, onde analisaram a constitucionalidade, a juridicidade e a regimentalidade do PLC nº 177/2008, competindo as outras comissões envolvidas a apreciação substantiva da matéria. De um modo geral, transpareceu que foi feita uma análise superficial do assunto, ou seja, cada Comissão avaliou no tocante aos aspectos de sua competência sem o aprofundamento que requeria a questão.

Por fim, todas as Comissões foram favoráveis à aprovação da matéria sem tecer nenhum tipo de comentário, mudança no conteúdo e/ou julgamento. Conforme afirma Costa (2013, p. 72), “encerrou-se a discussão, sem existir alguma”, nem mesmo a questão da paridade dos conselhos superiores dos institutos federais, que vão contra a LDB, foi citada, se essas instituições forem tratadas como de educação superior pública. Assim, a matéria foi liberada para a sanção presidencial, instituindo-se em 29 de dezembro de 2008 a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede EPCT) e criando-se os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio da Lei nº 11. 892, com publicação no Diário Oficial da União em 30 de dezembro de 2008, p. 01, col. 01 (BRASIL, 2008).

A criação da Lei nº 11.892/2008 e como ela foi tramitada são de nos causar questionamentos e estranheza em diversos aspectos, talvez não tenha tido na história do Brasil uma Lei com expressiva envergadura e complexidade, que tivesse sido gerenciada com tanta

²³ Diário do Senado Federal, 04 de dezembro de 2008, p. 49757. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/diarios/BuscaDiario?codDiario=2794#diario>>. Acesso em: 24 jan. 2019.

rapidez e que causasse tamanho impacto na educação profissional brasileira como foi essa, vindo a desnudar a força dos jogos de interesses, principalmente a representatividade da força de um partido.

Para endossar esse pensamento e reforçar como isso foi visto por alguns estudiosos do assunto, Costa e Marinho (2018) denominaram de desleixada e de pouca profundidade a construção dessa regulamentação que originou os institutos federais, ao se levar em consideração que a forma como foi construída a normativa não foi condizente com a sua importância e a grandiosidade dessas instituições, cabendo agora examinar no nosso estudo, a história do verdadeiro impacto na vida das unidades reinstitucionalizadas, como isso foi criado e vivido em Goiás.

Antes de passarmos adiante na investigação trazemos algumas considerações de Costa (2013; 2018) e Marinho (2018), as quais coadunamos acerca do assunto, tais como: 1) a instauração da Rede Federal e a criação dos institutos federais atendem às expectativas quanto ao *status* institucional das antigas escolas que desejavam se tornar Cefets e os Cefets que almejavam se tornar universidades tecnológicas, com exceção do Cefet/MG e do Cefet/RJ; 2) essa conquista fez as instituições perderem o ânimo para qualquer impulso na construção de uma política mais significativa; 3) o pacote oferecido, com ensino médio integrado, educação de jovens e adultos (EJA), ensino a distância (EAD), ensino superior e pós-graduação, arranjos produtivos, sociais e culturais locais, também vão nessa direção; 4) um dos problemas dessa institucionalidade ser aprovada sem sustentação real, o que virá atuar no cotidiano das antigas instituições de forma desvirtuada, ou não chegando ao chão dos *campi*, estabelecendo uma distância entre a situação legal e a real; 5) a forma de conduzir rápida e displicente com o futuro das instituições mostrou que houve preocupação só com aprovação da Lei e não com a sua aplicação; 6) a omissão por parte das entidades representativas, com o processo legislativo deixando que fossem discutidas e decididas questões fundamentais somente quando estivessem dentro das instituições, o que pareceria democrático; 7) ausência de estudos para alicerçar o novo arranjo da Rede Federal e sua expansão; e 8) a análise do trâmite traz à luz variáveis as quais poderiam ter sido mais especificadas, como o papel do legislativo no que se refere à educação, o *lobby* como recurso político para alcance de conquistas em contrapartida à abstenção de debate e disputa em prol de um projeto para a educação nacional.

2.4 Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

A discussão iniciada no ano de 2005 em todo o país teve o seu desfecho somente em 29 de dezembro de 2008 quando o presidente Lula sancionou a Lei nº 11.892, que instituía a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no âmbito do sistema federal de ensino, vinculando-a ao MEC, que até então não era unificada como é atualmente abarcando os institutos federais. O que se tinha era uma heterogeneidade de institucionalidades que prejudicava o entendimento do conjunto de escolas voltadas ao ensino da educação profissional e tecnológica em nível médio e superior enquanto uma Rede EPCT, ainda mais por que eram todas autarquias, como são hoje os institutos federais.

Os institutos federais foram criados visando à promoção de uma política de educação profissional, com foco na inclusão social, que alcançasse todo o país, isto quer dizer que, estas instituições de ensino “assumem seu verdadeiro papel social, contribuindo para uma sociedade menos desigual, mais autônoma e solidária” (BRASIL, 2010, p. 7).

A referência essencial para a promoção da educação profissional desenvolvida nessas instituições, em consonância com Pacheco (2011), deve ser o ser humano, por causa disso o trabalho como categoria estruturante do ser social é seu componente constituinte. Trata-se de uma formação contínua, que se dá no transcorrer da vida humana, por intermédio das experiências e conhecimentos advindos das relações sociais e produtivas.

A educação para o trabalho, nesse ponto de vista se percebe como potencializadora do ser humano, enquanto preocupada com a sua formação integral e no desenvolvimento de sua habilidade de gerar conhecimentos a partir da interação com a realidade na perspectiva de sua emancipação e na construção de uma sociedade mais inclusiva (PACHECO, 2011).

O governo brasileiro, com sua atenção voltada para a expansão em larga escala e a interiorização do ensino, definiu que essas instituições tivessem o compromisso com a redução das desigualdades regionais e sociais, por isso precisariam estar comprometidas com o desenvolvimento das localidades onde se situariam, atendendo às necessidades de formação de mão-de-obra qualificada para o trabalho local na perspectiva de construção da cidadania. Isso permitiria aos estudantes, após a conclusão do curso, a permanência em suas cidades, não precisando sair de sua localidade em busca de atividade remunerada.

Uma das questões norteadoras no processo de negociação para a criação dos institutos federais conforme afirma Pacheco (2011), foi o limite geográfico dos estados brasileiros, pois nenhuma unidade de instituto foi construída fora do estado onde está sua reitoria. Assim, ao

determinar a cobertura do maior número possível das novas unidades nos municípios do interior do país, enquanto um dos critérios a distribuição territorial e a sintonia com os arranjos produtivos sociais e culturais locais, o Governo Federal reafirmou o seu propósito de consolidar a Rede Federal e o seu comprometimento da educação profissional e tecnológica com o desenvolvimento local e regional na busca de soluções para a exclusão que aflige a sociedade brasileira no que se refere ao direito aos bens sociais, em especial, à educação (BRASIL, 2010).

Faz-se oportuno mencionar de acordo com Vidor *et al* (2011), que ao enviar para ato do MEC a definição dos *campi* de cada um dos institutos federais, a Lei facilitou a composição deles, pois se tivesse ocorrido o contrário, qualquer alteração apenas seria possível por meio do Congresso Nacional.

Os autores complementam que a organização política dos espaços e alterações demográficas são acontecimentos históricos dotados de dinamismo próprio, sendo importante manter alguma flexibilidade na composição dos institutos, por exemplo: uma localidade que hoje se vincula economicamente a uma região, no futuro poderá vincular-se a outra. De maneira similar, somente no dia a dia dos institutos é possível observar se a distribuição dos *campi* com suas respectivas reitorias foi a mais adequada, havendo espaço para adaptações estabelecidas em comum acordo entre os próprios institutos, desde que aprovadas pelo MEC (VIDOR, *et al*, 2011).

A terminologia Rede Federal foi utilizada para dar uma identidade às instituições federais de ensino que ofertam educação profissional e tecnológica em nível médio e superior e estão subordinadas a mesma fonte financiadora (ao MEC) e as mesmas regras de supervisão, conforme sinaliza Pacheco (2011),

Na acepção da lei, trata-se de uma **rede**, pois congrega um conjunto de instituições com objetivos similares, que devem interagir de forma colaborativa, construindo a trama de suas ações tendo como fios as demandas de desenvolvimento socioeconômico e inclusão social. E **federal** por estar presente em todo o território nacional, além de ser mantida e controlada por órgãos da esfera federal. De **educação** por sua centralidade nos processos formativos. A palavra educação está adjetivada por **profissional, científica e tecnológica**, pela assunção de seu foco em uma profissionalização que se dá ao mesmo tempo pelas dimensões da ciência e da tecnologia, pela indissociabilidade da prática com a teoria. O conjunto de finalidades e características que a lei atribui aos institutos orienta a interatividade e o relacionamento intra e extrarrede (PACHECO, 2011, p. 57).

Esse termo - rede, além de ser compreendido como forma e estrutura de organização e funcionamento é também assimilado como um conjunto de instituições, sendo nessa direção,

que se considera nesta pesquisa - a perspectiva de rede para o estudo das organizações como redes sociais, ligadas por algum tipo de relação social, conforme menciona Pacheco (2011). No entanto, até se chegar à criação da Lei nº 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal, no decorrer dos anos houve ciclos de expansão, segundo Silva J. (2015), passou por três fases, sendo elas: Fase 1 (de 2005 a 2007), Fase 2 (de 2008 a 2010) e Fase 3 (de 2011 a 2014). Ainda segundo esse autor,

Na Fase 1 foram implantados 64 *campi*, sendo 20% deles resultantes da federalização de escolas comunitárias construídas com recursos do PROEP. No ano de 2007, quando ainda estavam sendo concluídas as últimas obras da Fase 1, foi lançada a Fase 2, que inicialmente previu a implantação de mais 150 novos *campi* até o ano de 2010. Esse número foi ampliado posteriormente, na chamada Fase “dois e meio”. Em agosto de 2011, foi lançada a Fase 3, que previu a conclusão de 88 *campi* iniciados no governo anterior e a construção de mais 120 novos *campi*. De 2011 a 2014 foram também acrescentados a esses números diversos *campi* avançados²⁴ (SILVA, J., 2015, p. 11.151).

Essa quantidade de novas escolas criadas durante o governo Lula foi maior do que o total de unidades criadas ao longo de toda a história que antecedeu o seu governo, alcançando proporções inéditas, o que nos chamou atenção para a investigação de tal fato, conforme pode ser verificado no Quadro 06 que apresenta um panorama de expansão da Rede EPCT desde a criação das Escolas de Aprendizes Artífices.

²⁴ O Ministério da Educação (MEC) denomina “campus avançado” como a vinculação administrativa de uma nova unidade a outro *campus* já existente ou ao órgão gestor (reitoria). Fonte: Portaria nº 1.291, de 30 de dezembro de 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/41001-por-1291-2013-393-2016-setec-pdf/file>. Acesso em: 08 ago. 2018.

Quadro 06 - Panorama da expansão das instituições federais de educação profissional no Brasil

PERÍODO	GOVERNO	QUANTIDADE DE ESCOLAS CRIADAS
De 1909 a 1910	Nilo Peçanha	21 Escolas Técnicas, sendo uma escola vinculada à UFRGS
De 1910 a 1914	Hermes da Fonseca	01 Escola Técnica
De 1914 a 1918	Wenceslau Braz	01 Escola Técnica
De 1918 a 1919	Delfim Moreira	01 Escola Técnica
De 1919 a 1922	Epitácio Pessoa	01 Escola Técnica
De 1922 a 1926	Arthur Bernardes	02 Escolas Técnicas, sendo uma vinculada à Universidade Federal de Pelotas
De 1930 a 1945 e De 1951 a 1954	Getúlio Vargas	21 Escolas Técnicas, sendo 05 vinculadas às UFPB; UFF; UFRPE; UFV; UFRRJ
De 1946 a 1951	Gaspar Dutra	11 Escolas Técnicas, sendo 02 vinculadas à UFMG e UFRN
De 1954 a 1955	Café Filho	04 Escolas Técnicas, sendo 03 vinculadas à UFPI; UFRN e UFSC
De 1956 a 1961	Juscelino Kubitschek	04 Escolas Técnicas, sendo 01 vinculada à UFSM
De 1961 a 1964	João Goulart	06 Escolas Técnicas, sendo 02 vinculadas à UFPA e UFRN
De 1964 a 1967	Castelo Branco	04 Escolas Técnicas, sendo 02 vinculadas à UFMG e UFSM
De 1967 a 1969	Costa e Silva	09 Escolas Técnicas, sendo 04 vinculadas à UFMG; UFPI; UFMA e UFSM
De 1969 a 1974	Emílio G. Medici	03 Escolas Técnicas, sendo as 03 vinculadas à UFF; UFU e UFPB
De 1974 a 1979	Ernesto Geisel	01 Escola Técnica, sendo esta vinculada à UFPI
De 1979 a 1985	João B. Figueiredo	02 Escolas Técnicas, sendo 01 vinculada à UFCG
De 1985 a 1990	José Sarney	13 Escolas Técnicas, sendo 02 vinculadas à UFRR e UFTM
De 1990 a 1992	Fernando Collor de Melo	03 Escolas Técnicas
De 1992 a 1995	Itamar Franco	27 Escolas Técnicas, sendo 01 vinculada à UFPA
De 1995 a 2003	Fernando Henrique Cardoso	21 Escolas Técnicas
De 2003 a 2010	Luis Inácio Lula da Silva	214 Escolas Técnicas

Fonte: Bueno (2015) adaptado pela autora desta tese.

Ao analisar o Quadro 06, pode se observar longos períodos de estagnação na criação de novas unidades federais de educação profissional no Brasil, especialmente nas gestões presidenciais entre os períodos de 1910 a 1926, com uma média de menos de uma escola criada por ano. O destaque na criação de novas escolas, anteriores ao *boom* no governo Lula, foi o período das duas gestões de Getúlio Vargas, sucedido de um declínio até chegar ao governo José Sarney, aos três anos do governo Itamar Franco e gestão do FHC.

Uma observação se faz necessária mencionar em relação à gestão do governo José Sarney, pois a expansão de unidades educacionais criadas no período fez parte de uma incipiente e ambiciosa experiência do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (Protec)²⁵, o qual introduziu algumas mudanças na educação profissional.

²⁵ Mais informações sobre o Protec foram mencionadas neste estudo na seção intitulada: De 1993 a 2002: os Cefets.

Notamos a partir da análise de documentos e legislações, que no governo petista a institucionalização e expansão da Rede EPCT, foi proposta para a implementação de uma política social, que fosse capaz de promover a inclusão, a emancipação e a formação de cidadãos, abrindo a estes, oportunidades para o mundo do trabalho. Essa política teve continuidade na gestão da presidenta Dilma Rousseff, também pertencente ao mesmo partido político de Lula - Partido dos Trabalhadores.

A política de expansão da Rede EPCT, gestada pelo Governo Federal, dava indícios de sua materialização no PPA 2004-2007, considerando-se a visão desenvolvimentista fundada na diminuição das desigualdades regionais que o documento trazia, caracterizava-se por introduzir na sua organização estrutural e espacial outra institucionalidade e uma nova territorialidade, ou seja, uma nova forma de organização político-administrativa aliada à expansão geográfica das unidades de ensino capaz de atender ao modelo de desenvolvimento que se estabelecia no país (SANTOS, J., 2018).

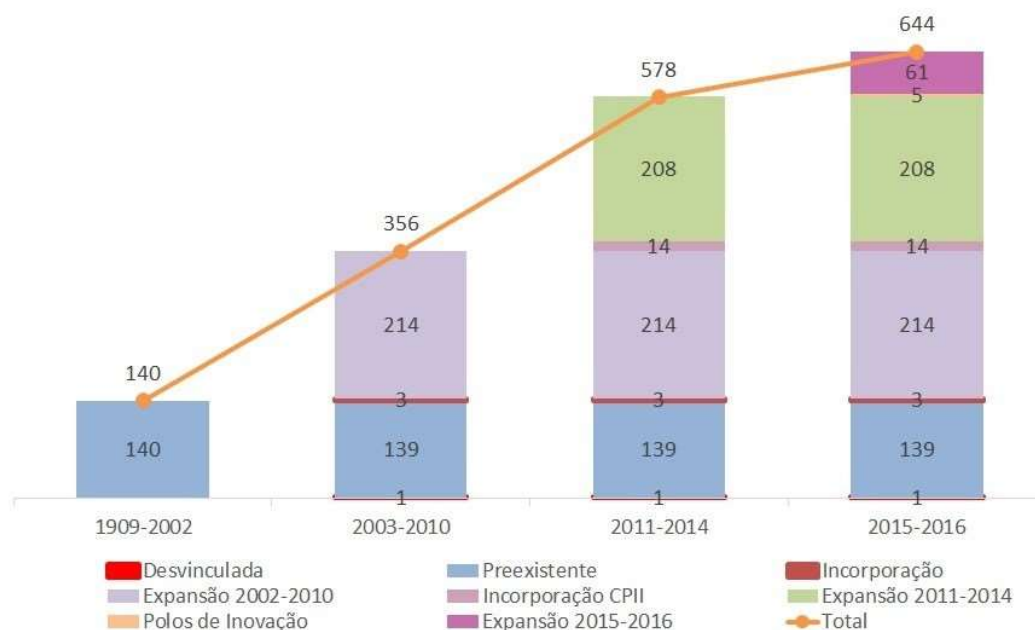
A partir da promulgação da Lei nº 11.892/2008 essa Rede EPCT passou a ser composta pelos 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, todos situados em estados da federação brasileira, totalizando 644 *campi* em funcionamento e ainda por instituições que não aderiram aos institutos federais como a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); os Centros Federais de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro (Cefet/RJ) e de Minas Gerais (Cefet/MG), o Colégio Pedro II e as 25 Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (BRASIL, 2016).

Pelo texto da Lei e seus anexos é possível observar que alguns institutos federais foram criados pela agregação de escolas que tinham entre si maior tradição agrária, enquanto outras desenvolveram, ao longo de sua existência, a vocação industrial. Tal separação de acordo com essa forma de organização ocorreu em Goiás, onde o IF Goiano se formou pela agregação de escolas agrícolas e o IFG incorporou as escolas vocacionadas na oferta de cursos para atender ao setor industrial e de serviços.

A escolha pela criação dos institutos federais ao invés de novas universidades tecnológicas, revelou a opção por uma nova institucionalidade que se distancia da concepção acadêmica tradicional presente no meio universitário brasileiro. Previa-se que a consolidação do modelo dos institutos federais passaria por duras provas e não seria de se estranhar se as comunidades escolares que os compõem sentiriam-se tentadas a identificá-los como universidades, por estas já terem um sólido *status* social, parecendo ser o caminho mais fácil, porém esse percurso desviaria da ação orientada para a formação de cidadãos trabalhadores e

da atuação que traz as questões do mundo do trabalho, o que chegaria a um destino contrário do que é posto hoje para os institutos federais (PACHECO, 2011). Desta forma, o cenário da expansão dos institutos federais pode ser analisado na Figura 01.

Figura 01 - Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - em unidades



Fonte: BRASIL (2016).

De acordo com o órgão que realizou auditoria na Rede EPCT, o Tribunal de Contas da União (2013), a expansão foi fomentada pelo desenvolvimento da economia, pela influência de agentes econômicos, por mão de obra qualificada e pela concepção do Governo Federal de que a expansão poderia ser articulada com outras políticas direcionadas para o desenvolvimento regional. Por outro lado, a ausência de qualificação dos trabalhadores era tida como uma barreira para diminuição dos níveis de desemprego (SILVA, J. 2015).

Entre esse conjunto de instituições públicas estão o IF Goiano e o IFG, ambos situados em Goiás, estado localizado na região Centro-Oeste. Todavia, ao IF Goiano será dada atenção especial por ser objeto de estudo nesta pesquisa, no sentido de evidenciar como as políticas para a educação profissional do governo Lula o afetaram, ou melhor, como essa expansão e transformações foram vividas neste estado.

Os institutos federais são instituições que apresentam uma estrutura diferenciada, uma vez que foram criados pela agregação/transformação de antigas instituições de ensino profissional. Já as demais instituições da nova Rede EPCT, com exceção da Universidade

Tecnológica, são aquelas que decidiram pela não integração a um instituto federal e se mantiveram com a estrutura administrativa que as caracterizavam (OTRANTO, 2010).

A partir da promulgação da Lei nº 11.892/2008 as antigas escolas passaram a serem *campi* vinculados a algum instituto federal do país, tornando-se instituições de ensino superior. Estas instituições podem ser comparadas, em parte, às universidades federais, mas não são efetivamente universidades. Apesar de se equipararem, o papel social dos institutos federais, é diferenciado, ainda que possuam todos os direitos e deveres de uma universidade, pois estas devem oferecer cursos de graduação, licenciatura e pós-graduação e atividades de extensão e pesquisa.

Em consonância com Pacheco (2011), os institutos federais evidenciam a valorização da educação e das instituições públicas, aspectos das políticas aparentemente assumidas pelo governo Lula como fundamentais para a construção de uma nação soberana e democrática, o que, por sua vez implica o combate às desigualdades estruturais de toda ordem em virtude de sua função social. Pacheco acrescenta que

é na compreensão das estruturas institucionais e na intervenção nas relações sociais moldadas por diferentes interesses e expectativas que os Institutos Federais assumem o papel de agentes estratégicos na estruturação das políticas públicas para a região que polarizam, estabelecendo uma interação mais direta junto ao poder público e às comunidades locais (PACHECO, 2011, p. 18-19).

Nesse contexto, os institutos federais revelam um novo tipo de instituição, trata-se de uma concepção progressista que vê a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos capazes de mudar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade, “Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social” (PACHECO, 2011, p. 17).

No ano seguinte a promulgação da Lei que criou os institutos federais iniciava-se o processo de implantação desta nova institucionalidade, ou seja, essas instituições representavam um novo modelo para a educação profissional. Bueno (2015) assevera que coincidência ou não, em setembro de 2009 a educação profissional celebrava o centenário de sua criação e os institutos federais surgiam em meio às comemorações e já representavam uma posição de importância, uma vez que, ocupavam os investimentos na formação profissional e tecnológica no governo Lula. Enquanto na gestão do governo que o antecedeu (FHC), a

educação profissional foi vista como mero fator econômico, ficando subjugada às necessidades do mercado.

Na gestão de Lula, de acordo com Bueno (2015), essa modalidade de educação foi considerada fator estratégico não só para o desenvolvimento nacional, como também para fortalecer o processo de inserção cidadã do brasileiro. A autora observa da mesma forma que no governo Lula, o estado volta a chamar para si a responsabilidade de uma educação profissional, tecnológica gratuita e de qualidade.

Os institutos federais guardam uma característica importante: com organização pedagógica verticalizada, oferecendo da educação básica à superior, por compromisso legal devem proporcionar no mínimo 50% de suas vagas para a educação profissional técnica de nível médio, dando preferência à oferta integrada ao ensino médio. Da mesma forma estabelece o percentual de 20% para a oferta das licenciaturas. Os outros 30% são destinados às graduações tecnológicas, podendo ainda disponibilizar especializações, mestrados e doutorados, tudo isso deve estar em sintonia com os interesses econômicos e sociais de suas localidades (PACHECO, 2011).

Pacheco (2011) acrescenta que a organização pedagógica verticalizada extrapola somente a oferta de cursos em diferentes níveis, ela implica o reconhecimento de fluxos que permitam a construção de itinerários formativos entre os variados cursos da educação profissional e tecnológica, por exemplo: qualificação profissional, técnica, graduação e pós-graduação.

A Lei nº 11.892 que instituiu a Rede EPCT e criou os institutos federais apresenta de forma clara no art. 6º, Seção II, as finalidades e características dessas instituições que são:

- I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
- IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;
- V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

- VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
- VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
- VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;
- IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (BRASIL, 2008).

Apresentadas as finalidades e características dos institutos federais, expomos a partir da Lei que os criou, os seus objetivos que figuram no art. 7º, da Seção III que são:

- I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
- II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
- III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
- IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;
- V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e
- VI - ministrar em nível de educação superior: a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia; b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional; c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento; d) cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e e) cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica (BRASIL, 2008).

De um modo geral, os objetivos principais dos institutos federais vão em busca de eliminar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, associando trabalho, ciência e cultura com vistas à emancipação humana; além ainda de atuar em favor do desenvolvimento local e regional na perspectiva da construção da cidadania. A orientação pedagógica dessas instituições

deve recusar o conhecimento apenas enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho (PACHECO, 2011).

A seguir, expomos de maneira resumida no Quadro 07 a fim de se visualizar um comparativo dos objetivos da oferta do ensino superior nos Cefets e nos institutos federais, de acordo com o período em que foram constituídos.

Quadro 07 - Comparativo dos objetivos do ensino superior nos Cefets e nos institutos federais

	Cefets			Institutos Federais
	Lei nº 8.711/1993	Decreto nº 2.406/1997	Decreto nº 5.224/2004	Lei nº 11.892/2008
Graduação e Pós-Graduação	I – Ministrar em grau superior: a) de graduação e pós-graduação <i>lato sensu e stricto sensu</i> , visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica; b) de licenciatura com vistas à formação de professores especializados para as disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico.	IV - ministrar ensino superior, visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica; VI - ministrar cursos de formação de professores e especialistas, bem como programas especiais de formação pedagógica, para as disciplinas de educação científica e tecnológica.	V - ministrar ensino superior de graduação e de pós-graduação <i>lato sensu e stricto sensu</i> , visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica; VII - ministrar cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, nas áreas científica e tecnológica (art. 4). IV - articulação verticalizada e integração da educação tecnológica aos diferentes níveis e modalidades de ensino, ao trabalho, à ciência e à tecnologia (art. 3).	VI - ministrar em nível de educação superior: a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia; b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional; c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento; d) cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e e) cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> de mestrado e doutorado, que contribuam para a promoção do estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.

Fonte: Floro e Dal Ri (2015) adaptado pela autora desta tese.

Em relação à autonomia dos institutos federais, a questão surge no que tange a sua natureza jurídica de autarquia e a prerrogativa de criação e extinção de cursos, desde que autorizados pelo Conselho Superior e emissão de diplomas. Para assegurar maior autonomia, a Lei que criou os institutos federais estabeleceu que eles tivessem um planejamento orçamentário anual, apontando separadamente para a reitoria e para cada *campi*. Outro aspecto

a ser considerado é o fator da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, cujas dimensões devem estar equiparadas hierarquicamente. No entanto o foco dos institutos federais é

A promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e a geração de novas tecnologias. Essas instituições devem responder, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e de suporte aos arranjos produtivos locais (PACHECO, 2011, p. 49-50).

Para gerir os institutos federais, a Lei nº 11.892 estabeleceu no art. 10 que essas instituições tivessem como órgãos superiores o Colégio de Dirigentes e o Conselho Superior, sendo que as presidências de ambos colegiados seriam exercidas pelo reitor do instituto federal. Da mesma forma, a Lei estabelece que a estruturação, as competências e as normas de funcionamento de cada um desses colegiados estejam dispostas em estatuto.

A Lei nº 11.892 menciona que o Colégio de Dirigentes é um colegiado de caráter consultivo, composto pelo reitor, pelos pró-reitores e pelos diretores-gerais de cada *campi* integrante do instituto federal. Em relação ao Conselho Superior, a Lei diz que este colegiado possui caráter consultivo e deliberativo, sendo considerada a maior instância decisória. Esse Conselho deve ser composto por representação de docentes, dos estudantes, dos servidores técnico-administrativos, dos egressos da instituição, da sociedade civil, do MEC e do Colégio de Dirigentes, assegurando-se a representação paritária dos segmentos que compõem a comunidade acadêmica (BRASIL, 2008).

No entanto, Pacheco (2011, p. 96) acrescenta que o Conselho Superior “não basta ser representativo de determinado segmento: é fundamental ter condições para contribuir na definição de políticas estratégicas para a instituição.”

No que se refere ao órgão gestor dos institutos federais a legislação rege que a reitoria, que deverá ser composta por um reitor e cinco pró-reitores, se instale em espaço físico diferente de qualquer dos *campi* e ainda, em alguns casos, esse órgão executivo poderá se instalar em alguma cidade onde não exista nenhum *campus*.

Quanto ao dirigente desse órgão executivo, a Lei nº 11.892 estabelece que o reitor do instituto federal seja nomeado pelo presidente da República, para mandato de quatro anos, sendo permitida uma recondução, porém, após realizar o processo de consulta à comunidade escolar da respectiva instituição, de acordo com os critérios estabelecidos no art. 12 da Lei nº 11.892. No que diz respeito à escolha dos pró-reitores (considerados cargos de confiança do

dirigente máximo), estes poderão ser nomeados pelo reitor, considerando a legislação referente à nomeação a cargos de direção. Para a escolha dos diretores-gerais também é preciso realizar a consulta à comunidade acadêmica do *campus*. A nomeação é realizada pelo reitor para mandato de quatro anos, sendo permitida uma recondução. Pode se candidatar a esse cargo tanto o servidor docente quanto o técnico-administrativo, desde que atendam a critérios estabelecidos no art. 15 da Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008).

Com estruturas organizacionais pluricurriculares (oferece da educação profissional e tecnológica em variados níveis e modalidades de ensino) e multicampi (vários *campi* vinculados a um instituto federal), isso possibilita a essas instituições de ensino a vinculação com o desenvolvimento local e regional, propiciando ainda ao indivíduo o desenvolvimento da sua habilidade de produzir conhecimentos a partir da sua interatividade com a prática (PACHECO, 2011).

A estrutura multicampi, independente do endereço ou data de sua criação original, possui as mesmas atribuições e prerrogativas, condição que não pode se servir de uma atuação não sistêmica, uma vez que, o trabalho da instituição, o cumprimento dos seus objetivos e metas, é o resultado do todo (PACHECO, 2011). Isso nos revela que os institutos federais podem ser considerados sistemas maiores, constituídos por um conjunto de várias unidades/*campi* espalhados pelas regiões do Brasil, sendo estes considerados como sistemas menores, possuem a prerrogativa de trabalhar de maneira sistêmica, isto é, trabalhar em rede para o benefício de todos, conforme explana Silva C. (2009):

[...] cada campus, independente do endereço ou data de criação da instituição que lhe deu origem, possui as mesmas atribuições e prerrogativas, condição que não pode servir a uma atuação não sistêmica, mas ao contrário, a medida do trabalho da instituição - ou o cumprimento de objetivos e metas - é o resultado do todo (SILVA, C., 2009, p. 25).

Em consonância com Silva C. (2009), os institutos federais, assim como as organizações, não podem se servir de um agir não sistêmico em sociedade, uma vez que atuar de maneira sistêmica está relacionado ao seu caráter interativo com o meio onde estão inseridas, "[...] na qual sua própria atuação a torna produto e produtora de si mesma [...]" e "[...] toda e qualquer ação provocada por sua atuação retornará sobre si" (GOMES; MORETTI, 2007, p.77).

A título de melhor elucidar o que seja o agir sistêmico, contextualiza-se a Rede EPCT, que é um sistema maior, concebido a partir de instituições vistas como uma rede social, isto é, sistemas menores, também constituídos de saberes, culturas, ciência, tecnologia. O conjunto de instituições que formam essa rede interage "[...] de forma colaborativa, construindo a trama de

suas ações tendo como fios as demandas de desenvolvimento socioeconômico e inclusão social" (CALDAS *et al*, 2011, p. 57 apud FARIA, 2015).

Pacheco (2011) acrescenta à explanação ao afirmar que a gestão de cada instituto federal e da rede que formam, assume um caráter sistêmico e estabelece o reconhecimento da autonomia de cada unidade educacional, bem como a necessidade de trabalho constante em benefício do equilíbrio estrutural entre os *campi* de um mesmo instituto e entre os próprios institutos federais, isto é, a autonomia ocorre em sistemas relacionais, em situações de interdependência. Isso sugere um novo modelo de gestão fundamentado no respeito, no diálogo e na construção de consensos tendo como perspectiva o bem da comunidade.

Cabe destacar que todas as transformações que passaram as instituições de ensino até se tornarem institutos federais (Quadro 08), significaram mais do que apenas uma mudança de nomenclatura, construção de novos prédios, regulamentos e alterações no modelo de gestão. A Lei nº 11.892/2008 estabeleceu o papel social a ser desempenhado por essas instituições. Entre elas está o de contribuir para o progresso da localidade onde elas estão sediadas, além do compromisso do desenvolvimento integral do cidadão, isto é, o comprometimento com a sua formação profissional para o mundo do trabalho e para a vida, proporcionando a capacitação para a elevação da escolaridade. Significou, ainda, a legitimação da política pública do Governo Federal nas últimas décadas para a educação profissional.

Quadro 08 - Cronologia da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil

ANO	ACONTECIMENTO
1909	Criação das Escolas de Aprendizes Artífices no Brasil
1937	As Escolas de Aprendizes passam a ser chamadas de Liceus Industriais
1942	Os Liceus passam a ser denominados Escolas Técnicas Industriais
Década de 1950	Ginásio Agrícola e Escola Agrícola
1959	Escolas Técnicas Federais
1972	Colégio Agrícola
1978	Transformação em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets)
1979	Escolas Agrotécnicas Federais
2005	Cefet/PR é transformado na primeira Universidade Tecnológica Federal
2008	Criação dos 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
2009	Centenário da Rede Federal de Educação Profissional
2018	10 anos de criação dos institutos federais
2019	110 anos da Rede Federal de Educação Profissional

Fonte: Adaptado de Brasil (2008b).

Todavia, instituições criadas de cima para baixo, instituídas por uma legislação, assim como ocorreu com os institutos federais, estão sujeitas a várias injunções, isso não quer dizer que seja bom ou ruim para elas. A cada mudança de denominação ocorrida ao longo da história

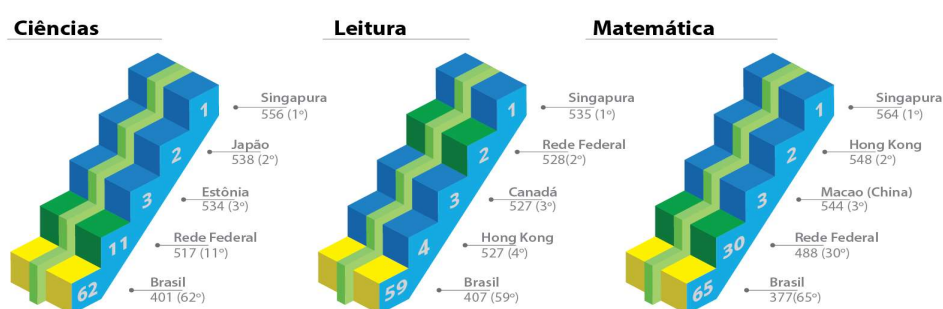
dessas instituições que hoje formam a Rede EPCT, um novo modelo pedagógico surgia em contraponto ao anterior, às vezes permanecendo aspectos de continuidade, bem como, apresentando pontos de ruptura.

Compete mencionar que a Rede EPCT foi destaque na principal avaliação da educação básica do mundo, obtendo médias superiores às de países considerados referência em educação, como Alemanha, Coreia do Sul e Estados Unidos de acordo com informação divulgada pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Conif (2016).

Os dados divulgados em dezembro de 2016, são referentes aos resultados da edição de 2015 do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, na sigla em inglês), realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com avaliações de estudantes de setenta países e territórios (Figura 02). Ao total da pesquisa, participaram da edição do ano de 2016, 540 mil estudantes que, por amostragem, representam 29 milhões de alunos dos países participantes. No Brasil, participaram 23.141 estudantes de 841 escolas. Nacionalmente, a coordenação do programa é do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (CONIF, 2016).

Figura 02 - Comparação das notas da Rede EPCT com as de países avaliados no teste

Desempenho da Rede Federal no PISA 2015



Fonte: Relatório do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes 2015.

Fonte: Relatório do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes 2015 adaptado por CONIF (2016)

O exame do PISA é a principal avaliação internacional sobre educação básica e avalia os conhecimentos de Matemática, Leitura e Ciências de estudantes de 15 anos de idade. A avaliação é realizada de três em três anos e em cada aplicação possui uma área de foco. A área

escolhida em 2015 foi em Ciências, a qual centralizou o maior número de questões da avaliação (CONIF, 2016).

De acordo com o Conif (2016), as informações mostram que, se a Rede EPCT fosse um país, ela estaria entre os primeiros colocados nas áreas analisadas - Matemática, Leitura e Ciências.

Em Ciências, a Rede EPCT alcançou 517 pontos, bem acima da média de 401 atingida pelo Brasil - que soma as notas obtidas pelos estudantes das redes federal, estadual e particular -, o que a colocaria na 11ª posição no cenário mundial, à frente de países como Coreia do Sul, Estados Unidos e Alemanha. Já em Leitura, a pontuação (528) seria suficiente para atingir a segunda colocação entre os 71 países e territórios analisados, ficando atrás apenas de Singapura. Em Matemática, a nota da Rede EPCT foi de 488, superior à média geral do Brasil, que foi de 377 pontos (CONIF, 2016).

Em consonância com Wilson Conciani²⁶, o relatório do PISA evidencia que os institutos federais são referência em educação para todo o Brasil, uma vez que a pesquisa vem confirmar que a Rede EPCT faz parte do grupo de elite da educação mundial. Outro dado que merece destaque na visão de Conciani é que, nas últimas três edições da pesquisa, a Rede EPCT saltou de 50 mil estudantes matriculados para mais de um milhão, ou seja, seguiu crescendo em quantidade de vagas, sem perder a qualidade.

Já para o presidente do Conif à época, Marcelo Bender Machado, o PISA é mais um indicador da excelência do ensino da Rede EPCT, a qual alcançou uma posição de destaque, em relação a países desenvolvidos, demonstrando o nível de qualidade das instituições de ensino e o rendimento qualitativo dos estudantes que fazem parte dela (CONIF, 2016).

Por fim, faz-se relevante rememorar que a história da rede de escolas que ofertam educação profissional desde 1909, completou 110 anos de existência em 23 de setembro de 2009. Enquanto os institutos federais e a Rede EPCT, constituídos em 2008, completaram 10 anos em dezembro de 2018, ou seja, com essa nova nomenclatura podem ser consideradas instituições recém-nascidas, o que causa certa confusão no sentido que são ao mesmo tempo instituições centenárias e também recém constituídas. Esta complexa contradição se deve aos vários metamorfismos que essas instituições, oriundas das antigas Escolas de Aprendizes Artífices, criadas em 1909, pelo Decreto Presidencial nº 7.566, assinado pelo presidente Nilo Peçanha e que vem se destacando como referência na promoção do ensino de excelência,

²⁶ Entrevista realizada pelo Conif (2016) com Wilson Conciani, reitor do Instituto Federal de Brasília (IFB) e com o presidente do Conif à época, Marcelo Bender Machado.

público e de qualidade, passaram ao longo dos tempos.

Conforme exposto no início desta pesquisa, o Decreto nº 7.566 trazia em parte de seu texto que essas escolas, de cunho assistencialista, foram criadas em resposta ao aumento da população nas cidades e deveriam ofertar ensino prático e conhecimentos técnicos necessários à formação de operários e contramestres, na verdade, o ofício a ser ensinado aos “desprovidos de fortuna” dependeria da necessidade das então províncias e da região.

A partir da revisita histórica já apresentada no primeiro capítulo, tentou-se mostrar dentre as várias questões que envolvem o ensino profissional, que os objetivos dessa modalidade de ensino passaram por diversas ressignificações, tendo como premissa a formação do indivíduo, suas articulações com os setores produtivos de cada período e especialmente as articulações políticas que garantiram certa organização estrutural para a educação profissional.

Para Floro e Dal Ri (2015) a criação dos cursos e a preparação dos currículos foram estruturadas segundo as necessidades de educar o indivíduo para se tornar força de trabalho útil ao capital. Estas autoras corroboraram com essa afirmação ao elaborar o Quadro 09, demonstrando como os objetivos da educação profissional foram sendo transformados em cada época para atender aos setores produtivos.

Quadro 09 - Objetivos do ensino técnico profissional ao longo da história das escolas profissionalizantes da Rede EPCT

ESCOLA	OBJETIVOS DO ENSINO TÉCNICO-PROFISSIONAL
Escola de Aprendizes Artífices - Decreto nº 7.566/1909	- Formar operários e contra-mestres em oficinas de trabalho manual e mecânico mais convenientes ao estado e as indústrias locais, que deveriam ser consultadas sobre suas necessidades (art. 2).
Escola Técnicas e Escolas Industriais - Decreto Lei nº 4.127/1942	- Oferecer cursos técnicos e de mestria, de acordo com as necessidades dos setores produtivos onde as escolas estiverem instaladas (art. 7).
Escolas Técnicas Federais - Lei nº 3.552/1959	<ul style="list-style-type: none"> - Oferecer cursos que se adaptem às necessidades da vida econômica, das variadas profissões, articulando-se com as exigências do mercado de trabalho e da região a que serve a escola. - Formar técnicos para desempenhar funções de assistência a engenheiros e administradores. - As escolas podem realizar trabalhos para terceiro, mediante remuneração que será revertida para a instituição e para os alunos.
Cefets - Lei nº 6.545/1978	<ul style="list-style-type: none"> - Formar auxiliares e técnicos industriais (Inciso II do art. 2) e instrutores (acrescentado pelo inciso II da Lei nº 8.711/1993). - Formar profissionais especializados, levando-se em consideração as tendências do mercado de trabalho (Inciso III do art. 3 do Decreto nº 87310/82). - Ofertar educação profissional que contribua com o avanço do conhecimento tecnológico e a incorporação de novos métodos nos processos de produção (Inciso I, do art. 3 do Decreto nº 2.406/97). - Ministrando ensino técnico, destinado a proporcionar habilitação profissional, para os diferentes setores da economia (Inciso II do art. 4 do Decreto nº 2.406/97). - Ofertar educação especializada e, todos os níveis de ensino, levando em consideração as tendências do setor produtivo e do desenvolvimento tecnológico (Inciso IV do art. 3); ministrar educação profissional técnica de nível médio, de forma articulada com o ensino médio, destinada a proporcionar habilitação profissional para os diferentes setores da economia (Inciso IV do art. 4) e (Inciso I do art. 4) ministrar cursos de formação inicial e continuada, atualização, aperfeiçoamento, (Inciso II do art. 4) educação de jovens e adultos na modalidade de educação profissional e tecnológica (Decreto nº 5.224/2004).
Institutos Federais - Lei nº 11.892/2008	- Qualificar os cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional e desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais (Incisos I e II do art.6).

Fonte: Floro e Dal Ri (2015) adaptado pela autora desta tese.

Observa-se que foram mudando os objetivos do ensino técnico profissional ao longo da história das escolas que formam a Rede EPCT e ao mesmo tempo a concepção do sujeito pertencente à classe trabalhadora também passou por transformações.

Conforme sinalizam as autoras Floro e Dal Ri (2015), a concepção dos sujeitos de aprendizagem na época das Escolas de Aprendizes Artífices (Decreto nº 7.566/1909) era os desfavorecidos da fortuna, que precisavam ser afastados da ociosidade, do vício e do crime, encontrando elementos para vencer as dificuldades pela existência e adquirindo hábitos de trabalho profícuo.

No contexto das Escolas Técnicas e Escolas Industriais (Decreto/Lei nº 4.127/1942), mantinha-se relação de parceria ou de substituição de serviços com o Abrigo Cristo Rei, o que evidenciava a permanência da visão de desvalidos da sorte. Esse Abrigo (obra de Assistência aos Mendigos e Menores Desamparados) foi inaugurado em 25/12/1936, no governo de Getúlio Vargas e fazia parte da política assistencialista da cidade do Rio de Janeiro. O Abrigo buscava a recuperação de mendigos e menores desvalidos por meio do trabalho. Por isso, em suas dependências existiam oficinas nas quais os abrigados “válidos” trabalhavam e, aos menores era oferecido o ensino associado ao aprendizado profissional (OLIVEIRA, 2008 apud FLORO; DAL RI, 2015).

Já no período das Escolas Técnicas Federais (Lei nº 3.552/1959), a concepção dos sujeitos da aprendizagem era que estes possuíam aptidões e interesses diferentes e o ensino técnico-profissional deveria ser de acordo com o atendimento das diferenças individuais. Enquanto que no contexto dos institutos federais (Lei nº 11.892/2008), a concepção do sujeito da aprendizagem era voltada aos setores excluídos de nossa sociedade; transformação do educando como sujeito da história; cidadão para o mundo do trabalho; trabalhador, entendido como cidadão pertencente à população economicamente ativa e ainda empreendedores, cooperados (Inciso VIII do art. 6), sujeitos que precisam se emancipar e garantir a própria sobrevivência (Inciso V do art. 7) (PACHECO, 2011; FLORO, DAL RI, 2015).

Pelo apresentado no decorrer deste capítulo, vê-se que o ensino profissional foi alvo de importantes iniciativas, das quais grande parte rendeu mudanças em seus quantitativos (aumentando o número de unidades); mudaram-se os perfis dos destinatários da educação profissional em decorrência dos acontecimentos políticos, econômicos, sociais e culturais do momento; as metodologias de ensino e os produtos do ensino profissional, em particular no que se refere aos ofícios industriais e manufatureiros.

2.5 O Decreto nº 6.096/2007 e a expansão massificada do ensino superior

O Decreto nº 6.096/2007, que instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), apresentava-se como uma das ações que consubstanciariam o PDE em reconhecimento a função estratégica das universidades federais para o desenvolvimento econômico e social. O Programa reuniu esforços para a concretização de uma política nacional de expansão da educação superior pública, pela qual o MEC viria a cumprir o papel conferido pelo Plano Nacional de Educação - PNE (Lei nº 10.172/2001) ao estabelecer o provimento da oferta de educação superior pública para, no mínimo, 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, até o final da década.

A educação no Brasil é considerada, a partir do preceito constitucional presente no art. 205, da Constituição Federal de 1988, um direito de todos e dever do estado e da família, sendo promovida e incentivada com a cooperação da sociedade, com vistas ao pleno desenvolvimento do cidadão. Entretanto, nem sempre foi assim, conforme apresentamos no primeiro capítulo deste estudo havia uma elitização do acesso à educação, especialmente à educação de nível superior, consistindo em uma das formas de exclusão social.

Para agravar as discrepâncias, tomando a educação nos anos sessenta como referência, com os militares no poder, teve início o processo de expansão do ensino superior privado, com a propagação da Educação à Distância (EAD), tendo como justificativa a ampliação do número de vagas, foi criado o Programa Universidade para Todos (Prouni), considerado um “arsenal de sustentação de empresas educacionais com dificuldades financeiras”, enquanto o ensino superior público se mantinha com dificuldades, resistindo às investidas dos que queriam transformá-lo em domínio do privado (LISBOA, 2013, p. 3).

Com vistas a superar essa condição discriminatória, o Governo Federal ampliou as oportunidades de acesso à educação superior a partir da criação de políticas públicas, entre elas com a instituição do Decreto nº 6.096/2007, que veio, segundo Lisboa (2013), para reduzir o conceito de universidade como prestadora de serviços, atividade estendida também às outras entidades de ensino superior como os institutos federais. Assim, às instituições públicas não restavam muitas escolhas senão aderir.

Conforme consta no documento denominado de Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: Reuni 2008 - Relatório de Primeiro Ano, elaborado pela Diretoria de Desenvolvimento das Instituições Federais de Ensino Superior em outubro de 2009, a necessidade de expansão da educação superior no Brasil era premente,

visto que, a média nacional, é de apenas 24,31% dos jovens brasileiros, com idade entre 18 e 24 anos, têm acesso ao ensino superior e com o Reuni, várias ações a fim de retomar o crescimento do ensino superior público foram adotadas pelo Governo Federal (BRASIL, 2009c).

Com base nesse cenário, foram instituídos programas de expansão do ensino superior federal, cuja primeira fase, denominada de Expansão I, abrangeu o período de 2003 a 2007 e teve como meta principal interiorizar o ensino superior público federal, o qual contava até 2002 com 45 universidades federais e 148 *campus*/unidades. O Reuni ao ter como um dos seus objetivos prover as universidades das condições necessárias para ampliação do acesso e permanência na educação superior unificou esforços para a consolidação de uma política nacional de expansão da educação superior pública (BRASIL, 2012).

O Reuni apresentou como objetivos a criação de condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior; melhoria do aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais e a garantia da qualidade acadêmica por meio de inovações acadêmicas. Além desses objetivos, propôs como meta global o aumento gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90% e da relação de estudantes de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito. Em contrapartida, as universidades federais receberiam uma complementação de seus recursos de acordo com o cumprimento das metas instituídas para cada etapa, limitado a 20% do orçamento de custeio e pessoal ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano (BRASIL, 2007d).

A partir do exposto no Documento Elaborado pelo Grupo Assessor nomeado pela Portaria nº 552 Sesu/MEC, de 25 de junho de 2007, em complemento ao art. 1º, §2º, do Decreto Presidencial nº 6.096, de 24 de abril de 2007, intitulado Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: diretrizes gerais, a qualidade almejada para a graduação tende a se concretizar a partir da adesão das instituições ao Reuni, com o redesenho curricular dos seus cursos, dando valor a flexibilização e a interdisciplinaridade, diversificando as modalidades de graduação e articulando-a com a pós-graduação, além do estabelecimento da interface da educação superior com a educação básica - orientações já aplicadas na LDB/96 e referendadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, definidas pelo CNE.

Foram apresentadas como diretrizes do Programa,

- I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
- II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários

formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;

III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;

IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;

V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e

VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica (BRASIL, 2007d).

Vale mencionar que as propostas que fossem encaminhadas deveriam contemplar um aumento mínimo de 20% nas matrículas de graduação projetadas para a universidade, além de atender as demais diretrizes do Programa. Salienta-se que no Decreto que instituiu o Reuni foi respeitada a autonomia e a diversidade das universidades federais, uma vez que não estava determinando a adoção de um modelo único para a graduação, da mesma forma os projetos de expansão do Programa passariam pelos respectivos conselhos superiores das instituições federais, para obter aprovação. Porém, segundo Pinho (2013) na implantação do Programa, que o governo falava que era por livre adesão, não houve a participação efetiva dos diferentes segmentos universitários se caberia a implantação ou não do Reuni, muito menos em seu acompanhamento operacional.

Há relatos segundo Pinho (2013, p. 15), que mencionam que os Acordos de Metas firmados entre as universidades federais e o MEC, ao final do período em que seria executado, dezembro de 2012, as universidades não conseguiram cumprir, porque eram “draconianos” para as instituições de ensino, “no que tange às responsabilidades e obrigações, pairam, além de dúvidas em razão da ausência de publicidade interna do documento, também críticas quanto à disparidade de compromissos entre as partes”, dando inclusive amplos poderes ao MEC, de não cumprir o acordado, dependendo das negociações de orçamento.

Assim como Pinho (2013) menciona, Lisboa (2013, p. 64) da mesma forma sinaliza que quatro meses depois do final do período de execução do Programa, isto é, em abril de 2013, o secretário de Educação Profissional e Tecnológica do MEC na época, Marco Antonio de Oliveira, reconheceu que houve um “descompasso” entre a expansão dos institutos federais e a contratação de pessoal, situação a qual as universidades federais não receberam nem a metade dos recursos financeiros anunciados pelo Governo Federal e também não conseguiram materializar boa parte das ações previstas pelo MEC.

No ano de criação do Reuni, 2007, existiam 54 universidades federais em funcionamento, destas, 53 aderiram ao Programa, em duas chamadas. A primeira chamada

ocorreu em 29/10/2007 para implantação do Programa no 1º semestre 2008 e a segunda chamada em 17/12/2007 para implantação no 2º semestre de 2008 (BRASIL, 2009c).

De acordo com o Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012 para realizar análise sobre a expansão das universidades federais de 2003 a 2012, é importante observar que o Reuni foi resultante da tentativa do governo de atender às reivindicações das entidades da sociedade civil pelo aumento de oferta de vagas no ensino superior federal. Dentre as entidades estavam a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), por meio da Proposta de Expansão e Modernização do Sistema Público Federal de Ensino Superior; o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN); a Federação dos Sindicatos dos Trabalhadores das Universidades Públicas Brasileiras (Fasubra) e a União Nacional dos Estudantes (UNE) (BRASIL, 2012).

Um aspecto que merece destaque é que o processo de democratização do acesso a educação superior recebeu ênfase no contexto da interiorização do ensino superior federal do país. As novas universidades e os novos *campi* trouxeram a oportunidade de formação superior a estudantes que viviam fora dos grandes centros urbanos.

Houve ainda o reconhecimento de que a interiorização do ensino trouxe contribuições para o desenvolvimento das regiões onde essas unidades estão inseridas. Desse modo, o Reuni constituiu-se em um programa que possibilitou às Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) a cumprir seu papel de apoio ao desenvolvimento dos estados, das regiões e do país. Ele foi um impulso determinante para o restabelecimento do papel do estado de indutor da expansão do ensino superior pela rede pública, possibilitando condições para reverter a predominância de matrículas no setor privado naquele momento de sua implantação (BRASIL, 2012).

De acordo com o Relatório da Comissão responsável para realizar análise sobre a expansão das universidades federais no período de 2003 a 2012 (BRASIL, 2012), no que concerne à dimensão pedagógica, esta era um dos objetivos do Programa com vistas a contribuir igualmente para a reestruturação das Ifes, tanto no quesito didático pedagógico, quanto no da gestão, chegando-se a conclusão que o Reuni estimulou a mudança de paradigmas, na medida em que possibilitou a organização de novos arranjos curriculares.

Mesmo não tendo sido prevista como uma das metas do Reuni, a pós-graduação também apresentou avanços entre 2008 e 2011, resultado de ações específicas do Governo Federal, envolvendo o fomento de novos programas, ampliação do número de projetos de pesquisa, contratação de cerca de 22 mil docentes com doutorado ou mestrado, o que trouxe resultados qualitativos, especialmente para a graduação, seja pela melhoria da qualificação dos docentes

para o ensino ou pela possibilidade de ampliação da participação de estudantes em projetos de pesquisa e extensão (BRASIL, 2012).

Em consonância com Brasil (2012), o êxito do Reuni demonstrou, dentro das universidades federais, a situação precária de infraestrutura física e de pessoal das áreas e cursos que não foram contemplados pelo Programa, o que poderia vir a refletir na dimensão pedagógica.

Alicerçado em princípios como a democratização e a inclusão, o Reuni contribuiu para a configuração de uma nova realidade da educação superior no país, principalmente pela implantação de novas universidades, novos *campi* universitários e aumento no número de matrículas. Também cabe destaque para a interiorização das Ifes, com expressivo desenvolvimento das regiões, iniciando um processo de redução das assimetrias regionais existentes no Brasil (BRASIL, 2012).

Outro lado sobre a expansão das universidades que assinaram o acordo de metas para adesão ao Reuni foi apontado por Lisboa (2013), como uma forma de o Governo Federal consolidar a precarização das condições do trabalho docente, com a intensificação das atividades tanto pela submissão a critérios de produtividade, como pelas formas de contratação, as péssimas condições de trabalho e o aumento da relação aluno-professor na sala de aula, vindo a provocar o adoecimento dessa categoria, em alguns casos o êxodo dos docentes do seu *campus* de origem, situação em que o governo poderia ter criado um programa de fixação, com auxílio-localidade. Isso nos aparenta que o Governo Federal expandiu a educação superior sem um planejamento.

Lisboa (2013, p. 67) acrescenta que foram apresentados por várias seções sindicais, ao Andes-SN, 34 dossiês que comprovaram a falta dos meios materiais e humanos para executar a expansão com qualidade nas instituições federais de ensino. Segundo os documentos apresentados, faltava de tudo na expansão, de “estrutura física para atender ao novo número de estudantes até a privação de recursos financeiros para ampliação infraestrutural e para reverter a carência de docente e de técnicos para garantir a função científica e pedagógica da universidade pública”.

O resultado a que se chega a partir do exposto e em consonância com Lisboa (2013), é que sem resolver os antigos problemas de sucateamento na universidade pública, ocasionados pela falta de investimentos financeiros de governos anteriores, sobretudo, durante o período FHC, o governo Lula empreendeu uma expansão sem nenhum planejamento. O que parece é que um dos propósitos do governo com essa expansão era alcançar um número qualquer que

pudesse ser usado como Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), sendo que tal número, produzido à custa do sacrifício das condições e das relações de trabalho dos docentes e da divulgação de dados fictícios, sustentou um discurso de prosperidade e vendeu a ilusão de que um diploma de nível superior seria uma das garantias de ascensão da qualidade de vida dos brasileiros advindos de classes sociais historicamente excluídas do ensino superior e das pós-graduações (LISBOA, 2013).

2.5.1 Reuni e os institutos federais: similaridades

Os institutos federais contribuíram de certa maneira para a expansão do ensino superior na última década dos anos 2000. Este processo ocorreu por dois caminhos distintos na visão de Floro e Dal Ri (2018): a partir da criação de novos *campi* e a reestruturação administrativo-pedagógica dos institutos para permitir a ampliação das matrículas, porém, com um limite restrito de investimentos. No segundo caminho, as similaridades estão com as propostas presentes no Reuni, reformas estas vinculadas ao processo de reestruturação do ensino superior.

Em 24 de abril de 2007 foram promulgados cinco decretos federais, sendo que dois deles, o Decreto nº 6.095/2007 e o Decreto nº 6.096/2007, se basearam no entendimento de que estava havendo a subutilização de recursos humanos, financeiros e da estrutura física das universidades federais e das então escolas profissionalizantes que viriam a se tornar os institutos federais em 2008. Nesse sentido, os decretos propunham a reestruturação administrativo-pedagógica destas instituições como estratégia para maximizar o bom emprego dos insumos existentes, gerando a expansão do ensino superior, com racionalização de despesas (FLORO; DAL RI, 2018).

Floro e Dal Ri (2018) defendem que as similaridades entre o Reuni e os institutos federais foram estabelecidas com a criação do Termo de Acordo de Metas e Compromissos (Tame) que os institutos federais assinaram no ano de 2010 com o MEC, ocasião em que se comprometeram a aumentar a produtividade nos diversos âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão, conforme as metas estabelecidas pelo acordo. O Tame é um documento de abrangência nacional, para os fins de estruturação, organização e atuação dos institutos federais criados pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, cujas cláusulas deveriam ser cumpridas por todos os *campi* que compõem essas instituições.

Embora não haja muitas bibliografias onde tenham sido estabelecidas claramente as relações entre o Reuni e os institutos federais, identificamos nos dois decretos mencionados

acima, assim como em Floro e Dal Ri (2018), que ambos mantêm em comum o compromisso de ampliar a oferta do ensino superior no Brasil, onde está destacado no Quadro 10.

Quadro 10 - Similaridades entre os Decretos nº 6.095/2007 e nº 6.096/2007 para o aumento de cursos e vagas no ensino superior

Decretos nº 6.095/2007 - Institutos Federais	Decretos nº 6.096/2007 - Reuni
- Destinar 50% das vagas para cursos técnicos; 20% para as licenciaturas e distribuir os 30% restantes entre bacharelados e engenharias, pós-graduação <i>lato e stricto sensu</i> , cursos de formação inicial e continuada, pesquisa e extensão, conforme art. 4º do Decreto nº 6.095/2007 e art. 7º e 8º da Lei nº 11.892/2008.	- Aumento da relação aluno/professor nos cursos presenciais para dezoito. - Aumento da taxa de conclusão média dos cursos presenciais para 90%. - Redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no turno noturno.

Fonte: Elaborado por Floro e Dal Ri (2018) e adaptado pela autora desta tese.

Na análise do Decreto nº 6096/2007 que instituiu o Reuni, previa-se a expansão do ensino superior por meio da ampliação do acesso e permanência, ou seja, aumento do número de matrículas, abertura de novos cursos para melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes, assim, entende-se que não estava prevista a criação de novas unidades.

De acordo com Floro e Dal Ri (2018), essas mudanças demandariam modificações na organização da vida acadêmica das universidades federais para consentir o ingresso e a conclusão de mais estudantes, sem a necessidade de investir na criação de novas instituições.

Já no que diz respeito às unidades escolares que viriam se tornar os institutos federais em dezembro de 2008, o Decreto nº 6095/2007 constituiu-se como uma proposta para que os Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), as Escolas Técnicas Federais (ETFs), as Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) e as Escolas Técnicas Vinculadas às universidades federais agregassem-se por meio da celebração de acordo voluntário para formar a maior instituição educacional do país, ofertando cursos em todos os níveis e modalidades de ensino (FLORO, DAL RI, 2018).

Após a adesão massiva das unidades escolares federais, a Lei nº 11.892/2008 criou oficialmente os institutos federais com a incumbência de aumentar a oferta de nível superior, nos limites mínimos dos percentuais estabelecidos na legislação, conforme já apresentamos no tópico anterior. Desta forma, a estratégia para a expansão do ensino superior nos institutos federais e nas universidades federais baseava-se na intensificação da produtividade acadêmica, pois o Governo Federal parecia ver o quadro docente ocioso e mal aproveitado. Entretanto, nas universidades federais isto ocorreu pelo aumento do número de estudantes por professor,

abrindo-se cursos em horários em que as salas, laboratórios e demais dependências não estavam sendo utilizados (a exemplo, no período noturno) e aumentando o número de ingressantes por turma/semestre (FLORO, DAL RI, 2018).

Notamos que a Lei nº 11.892/2008 estaria para os institutos federais, assim como o Reuni foi para as universidades federais, visto que o processo de expansão do ensino superior nos institutos federais ocorreu sob a orientação da flexibilização curricular. No entanto, em 2010, ocasião em que os institutos federais assinaram o Tamc, além das exigências de flexibilização curricular, o contrato determinava metas qualitativas e quantitativas institucionais, de eficiência e eficácia, que se constituiriam em um mecanismo de inserção do produtivismo acadêmico nas dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão, motivo pelo qual conforme exposto por Floro e Dal Ri (2018), o acordo foi como um processo de incursão intensificada do Reuni nos institutos federais.

Da mesma forma, as autoras contribuíram com o seu entendimento, o qual coadunamos, ao levantar a indagação de, qual seria a razão da assinatura do Tamc pelos institutos, já que este instrumento de natureza jurídica e extrajudicial seria um termo de ajuste de condutas? Sendo que em um período inferior a dois anos (processo efetivo de criação dos institutos federais, em 29/12/2008 e a assinatura do Tamc, em 19/05/2010), essas instituições já vinham cumprindo as determinações de flexibilização curricular e estavam contribuindo para com a expansão do ensino superior no Brasil, qual a razão da assinatura do Termo?

E ainda, mesmo o Tamc possuindo todas as características de um Termo de ajuste de condutas faltava-lhe um requisito essencial: a descrição dos danos a serem prevenidos ou reparados. Como celebrar um acordo entre partes, convidando uma instituição a prevenir ou reparar danos que ela não causou e nem está prestes a causar? Este fato levou-nos, novamente, a indagar juntamente com as autoras Floro e Dal Ri (2018) sobre a necessidade de os institutos federais assinarem um Termo de ajuste de condutas, cujo objetivo é conduzir o causador de um dano a assumir o compromisso de adequar sua conduta às exigências da Lei se eles já cumpriam as atribuições determinadas pela Lei nº 11.892/2008.

Para discorrer com mais clareza sobre o assunto e buscar explicações para as perguntas, Floro e Dal Ri (2018) dividiram as considerações apresentadas no Tamc em dois grupos (Quadro 11). No primeiro estão as exposições sobre as metas de reestruturação qualitativa, isto é, aquelas arroladas às estratégias de diversificação e flexibilização curricular, que já eram cumpridas pelas escolas profissionalizantes mesmo antes de elas se tornarem institutos federais. No segundo grupo, estão as exposições relacionadas à reestruturação quantitativa, ou melhor, a

exposição de motivos que buscavam explicar a necessidade de implantar programas de acompanhamento do trabalho acadêmico, calculados por meio de médias estatísticas, que acabam por impor aos institutos federais uma atuação baseada no produtivismo, tal qual o Reuni fez com as universidades federais.

Quadro 11 - Paralelo entre as metas já existentes no ano de criação dos institutos federais (2008) com as inovações trazidas pelo Tamc (2010)

METAS DO TAMC COMUNS À LEI N ^o 11.892/2008	METAS DO TAMC PÓS-LEI N ^o 11.892/2008
<p>Consideração 6 - compromisso com a formação de professores e a implementação de ações em favor da melhoria da educação básica;</p> <p>Consideração 7 - colaborar com o desenvolvimento de políticas públicas da região no qual está inserido, estabelecendo relação mais direta com o poder público e as comunidades, significando maior articulação com os arranjos produtivos, sociais e culturais;</p> <p>Consideração 10 - verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão, em benefício da sociedade, sendo mais eficiente no que tange à formação profissional, construção e difusão de conhecimentos científico-tecnológicos em articulação com os arranjos produtivos, sociais e culturais;</p> <p>Consideração 13 - necessidade de mobilidade estudantil, com implementação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos que facilitem o aproveitamento de estudos e a circulação de estudantes entre as instituições;</p> <p>Consideração 14 - criação de um sistema de reconhecimento de saberes não formais para fins de certificação e acreditação profissional;</p> <p>Consideração 15 - diversificação da oferta de cursos, especialmente os inovadores, sintonizados com as demandas que contribuam para o desenvolvimento local e regional, com respectiva adequação aos Catálogos Nacionais dos Cursos Técnicos, Superiores de Tecnologia e demais catálogos nacionais;</p> <p>Consideração 16 - adesão e participação na implementação dos Sistemas de Informação do MEC, Setec e da Rede;</p> <p>Consideração 18 - articulação da educação profissional científica e tecnológica e da educação superior com a educação básica e da graduação com a pós-graduação, com ênfase na inovação e na ciência aplicada (BRASIL, 2010, p. 2).</p>	<p>Consideração 12 - a atuação dos institutos federais deve ser pautada na democratização do acesso e permanência dos alunos, o que implica na ampliação da oferta, na necessidade de reduzir as taxas de evasão, na ocupação das vagas ociosas e sua ocupação em todos os turnos, em especial no noturno;</p> <p>Consideração 19 - implantação de programas de gestão comprometidos com a racionalização, a eficiência, a eficácia, a economicidade e efetividade dos recursos investidos;</p> <p>Consideração 20 - obtenção de um instrumento efetivo de planejamento de curto, médio e longo prazo que articule as ações da Rede com as políticas e diretrizes da educação do país (BRASIL, 2010, p. 2).</p>

Fonte: Elaborado por Floro e Dal Ri (2018) com base no Tamc, adaptado pela autora desta tese.

A um primeiro olhar, pode se observar de acordo com Floro e Dal Ri (2018), que as cláusulas do Tamc se apresentaram mais como considerações qualitativas e quantitativas se condensando em metas produtivistas, semelhante ao que o Reuni estabeleceu como metas de expansão do ensino superior alicerçada no produtivismo acadêmico para as universidades, para ser alcançado, na maior parte das vezes, a qualquer custo.

Há no Tamc a cobrança de no mínimo 20 estudantes por professor, número maior do que as taxas impostas às universidades pelo Reuni, não só pelo fato de que nestas a relação é de 18 estudantes por professor; mas porque nos institutos federais a carreira docente não é do Magistério Superior, mas da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT), ou melhor, nos

institutos federais um mesmo docente pode estar lotado desde a educação básica a cursos de pós-graduação; o que amplia o grau de dificuldade do trabalho pedagógico, além de a carga horária ser maior, conforme sinalizam as autoras Floro e Dal Ri (2018).

As autoras ainda apontam que estes não são os únicos fatores de intensificação do Reuni nos institutos federais, “pois a contabilização de alunos por docente reduziu o professor de 20 horas a meio professor e igualou o professor com dedicação exclusiva e o de 40 horas a um inteiro” (FLORO, DAL RI, 2018, p. 93). Esta forma de quantificar a força de trabalho docente não era uma prática corriqueira nos institutos federais, mas surgiu com a assinatura do Tamc que, no início, apenas determinava uma meta a ser alcançada, sem explicar como seriam realizados os cálculos.

Após a assinatura do Tamc pelos institutos federais, Floro e Dal Ri (2018) argumentam que foi promulgado o Decreto nº 7.312, em 22 de setembro de 2010, que dispôs sobre o banco de professor-equivalente da EBTT, regularizando e explicando como seria quantificada a força de trabalho docente. O banco de equivalência foi uma experiência testada em um primeiro momento nos institutos federais, mas no ano posterior foi promulgado o Decreto nº 7.485, de 18 de maio de 2011, que inseriu o banco de equivalência nas universidades federais, aplicando para estas instituições normas idênticas àquelas inseridas nos institutos federais.

Sobre esta conjuntura pesa igualmente o fato de que o Tamc, diferente do Reuni, apresentou metas não somente para a área do ensino, como também para as atividades das áreas de pesquisa, extensão e inovação tecnológica, com percentuais mínimos a serem alcançados por *campi*. Desta forma, os cálculos de eficiência, eficácia e a instituição do banco de equivalência foram ações mais arbitrárias para os institutos federais do que o Reuni foi para as universidades federais, segundo análise de Floro e Dal Ri (2018). As autoras reforçam seu pensamento ao afirmar que as

consequências sobre o trabalho acadêmico podem, no futuro, retirar qualquer possibilidade de os IF's se constituírem em instituições de ensino com poder de influenciar os rumos da educação no país, pois ao serem sufocados pelo ritmo do produtivismo, podem vir a se tornar meros executores das políticas públicas (FLORO, DAL RI, 2018, p. 94).

Isto posto, vimos que o Tamc pode ter sido inspirado no Reuni considerando-se a necessidade de reformas do ensino superior nos institutos federais, sobretudo no que concerne às orientações de flexibilização curricular, visando a contenção de custos ao expandir o número

de vagas para matrículas e, por conseguinte ao ampliar a oferta de graduações. Além disso, ao estabelecer metas audaciosas para quantificar a produção acadêmica.

Assim sendo, encerramos esse capítulo que nos auxiliou a registrar parte da história da educação profissional no Brasil, servindo de alicerce para apresentar a seguir o objeto de nosso estudo - o IF Goiano. Porém, antes de adentrarmos em sua constituição no Estado de Goiás, será feita uma breve contextualização sobre o estado, *locus* de atuação do Instituto e espaço que está em constante transformação. Após a apresentação acerca de Goiás, discorreremos sobre o histórico de criação do IF Goiano e sua configuração social e política, a partir da voz dos atores protagonistas dessa história.

CAPÍTULO 03 - UM RETRATO DO INSTITUTO FEDERAL GOIANO EM GOIÁS

Em todo o território brasileiro, assim como no Estado de Goiás não foi diferente, o plano de expansão para a educação profissional estabelecia como ponto norteador o atendimento aos estados e municípios interioranos e periferia de grandes centros urbanos que não possuíam instituições federais de educação profissional e tecnológica. Para isso, foram estabelecidas de acordo com Rosa (2016), três dimensões principais: social, geográfica e de desenvolvimento. Na dimensão social, requereu-se: a universalização do atendimento aos Territórios da Cidadania (Programa do Governo Federal em parceria com governos estaduais, municipais e a sociedade voltado para o desenvolvimento regional sustentável e a garantia de direitos sociais às regiões que mais precisam)²⁷; acolhimento aos municípios populosos e com baixa renda per capita, integrantes do G100 (grupo que reúne cidades brasileiras com mais de 80 mil habitantes, baixa renda e alta vulnerabilidade socioeconômica) e municípios com percentual elevado de extrema pobreza.

Na dimensão geográfica, priorizou-se o atendimento aos municípios com mais de 50 mil habitantes, microrregiões não atendidas por escolas federais; universalização do atendimento às mesorregiões brasileiras; interiorização da oferta pública de educação profissional e ensino superior; e oferta de educação superior federal por estado abaixo da média federal conforme apontado por Rosa (2016).

Nessa dimensão, a questão da territorialidade no processo de negociação para a criação dos institutos federais, Silva C. (2009) acrescenta que um dos aspectos norteadores foi o limite geográfico dos estados federados. A autora enfatiza que “não há nenhum instituto que tenha unidade construída fora do estado onde está sua reitoria” (SILVA, C., 2009, p. 35).

Silva C. (2009) ainda menciona que esforços foram envidados na tentativa de unificar as autarquias de um mesmo estado, tão distintas entre si, a partir das identidades socioeconômicas da região, apesar disso, somente em 19 estados e no Distrito Federal o objetivo de criar um único instituto por unidade federada foi alcançado.

Todavia, Silva C. (2009) expõe que nos estados onde existia mais de uma autarquia com distintas vocações tal unificação tornou-se complexa, como ocorreu, por exemplo, a organização de alguns institutos federais a partir de escolas agrícolas, uma vez que, as diretrizes apontadas não foram integralmente observadas, prevalecendo possíveis acordos naquela

²⁷ Disponível em: <<http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/ceazinepdf/3638408.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2019.

ocasião - fato que provavelmente tenha ocorrido em Goiás, e que se constituiu em uma de nossas hipóteses a serem confirmadas ou não, onde asseguramos que, durante a fase de implantação dos dois institutos federais em Goiás (IF Goiano e IFG) ocorreu todo um conjunto de interesses conflituosos tanto individuais quanto coletivos, na implantação das unidades e distribuição dos *campi* para cada instituto.

Quanto à dimensão do desenvolvimento exposta por Rosa (2016), o foco era para os municípios com Arranjos Produtivos Locais (APLs) identificados; e entorno de grandes investimentos, ficando evidente uma preocupação com a interiorização das oportunidades educacionais, de acordo com o desenvolvimento do país em toda a sua dimensão.

Assim, com a criação da Lei nº 11.892/2008, o Estado de Goiás passou a contar com os institutos federais: Goiano e de Goiás. O IF Goiano foi criado pela integração dos Cefets de Rio Verde e de Urutaí, e pela Escola Agrotécnica Federal de Ceres, isto é, foi formado por instituições com vocação agropecuária. Já o IFG, foi criado mediante a transformação do Cefet Goiás, instituição voltada para a oferta de cursos na área urbano-industrial.

O fato de Goiás ter dois institutos federais nos instiga a conhecer a fundo as nuances que estiveram envolvidas nesse processo, ao observar que o diálogo naquele momento de tramitação do Decreto nº 6.095/2007 e do Projeto de Lei nº 3.775/2008, previa apenas um instituto por unidade federada.

E, para melhor compreensão desse processo, a seguir apresentaremos uma breve contextualização sobre o Estado de Goiás, *locus* de atuação do IF Goiano e espaço que está em constante mutação, isto é, palco onde ocorrem as relações sociais, econômicas, políticas, entre outras, as quais ao apresentá-las, auxiliarão no entendimento das peculiaridades do IF Goiano - objeto de nosso estudo. Após essa exposição acerca de Goiás, falaremos sobre o histórico de criação do IF Goiano e sua configuração, a partir da voz dos criadores dessa história, ou seja, essa etapa da pesquisa contará com a exposição do que foi vivenciado pelos atores diretamente envolvidos no processo de constituição do IF Goiano no Estado de Goiás. Também serão utilizadas fontes bibliográficas já existentes, tais como: documentos institucionais, informações obtidas no portal do IF Goiano, teses, dissertações e artigos.

A história a ser apresentada aqui é conhecida por algumas pessoas que a ouviram ser contada verbalmente, em discursos fragmentados, mas ainda não havia sido registrada em uma pesquisa de doutorado, onde tivemos a pretensão de historicizar os fatos; compreender como se deu o processo no qual foram criados dois institutos federais no Estado de Goiás e não apenas um como vinham se desenvolvendo as negociações naquela ocasião (2008); como foi feita a

escolha da cidade sede da reitoria do IF Goiano; a distribuição dos *campi*; mostrar como foi a participação de cada um dos atores e seu grau de envolvimento, isso significou entender as atitudes, os sentimentos dos atores, as disputas, negociações e coalizões naquele dado contexto histórico, ou seja, os bastidores onde, provavelmente, estavam em jogo interesses políticos, a manutenção do poder entre outras nuances.

3.1 Goiás: uma visão geral do *locus* de atuação do IF Goiano

Para melhor compreensão do contexto onde o IF Goiano está inserido, considera-se necessário expor acerca de elementos econômicos, culturais, políticos e sociais presentes no Estado de Goiás que fazem com que o Instituto traga consigo elementos do rural, associados à origem do estado e das suas características marcadas por raízes rurais.

Goiás está situado na região Centro-Oeste, onde possui o cerrado como bioma predominante. Em virtude de sua centralidade no país, encontra-se em posição geográfica privilegiada. De acordo com Campos e Santos (2016), o território goiano diminuiu no decorrer de sua história, perdeu o Triângulo para Minas Gerais, doou área para a capital federal, Brasília e, na Constituição de 1988, foi dividido com sua antiga região norte onde se constituiu o Estado do Tocantins. Mesmo com essas concessões, Goiás é o sétimo estado do Brasil em extensão.

No que tange a forma de ocupação do território goiano, está entre os fatores que contribuíram para o povoamento do estado, os quais serão mencionados aqui, a transferência da capital federal para o planalto central, propiciando expressivo fluxo migratório, com a instalação de infraestrutura rodoviária, cortando a região, além do interesse de instituições governamentais da União por ampla parcela territorial (LEITE, 2015).

Entretanto, de acordo com Prado Jr. (1972), os fatores principais que determinaram o povoamento pelo vasto interior do Brasil, incluindo-se Goiás, foram a mineração e a disseminação das fazendas de gado. Pelas vias da mineração, o povoamento foi irregular e instável, sem qualquer planejamento. As minas descobertas eram quem estabeleciam onde as cidades iriam surgir, atraindo para a localidade uma população interessada na exploração do ouro; também eram as minas que determinavam quando essas cidades iriam desaparecer, pois com o esgotamento do ouro, os mineiros mudavam-se para outra localidade, desaparecendo da mesma forma a população da cidade. Essa dinâmica significa que o avanço dos rebanhos colaborou para o povoamento de grandes áreas até então desocupadas no estado, contribuindo assim, para a integração de parte do território brasileiro, introduzindo mobilidade em áreas que

já caminhavam para um cenário de estagnação econômica (PRADO JR., 1972; PALACÍN, MORAES, 2008).

O ciclo do ouro em Goiás iniciou-se com o descobrimento feito pela bandeira liderada por Bartolomeu Bueno da Silva - o Anhanguera, que encontrou cinco córregos auríferos na região da Serra Dourada, local onde fundou em 1724, o primeiro arraial, Sant'Anna, que posteriormente passou a se chamar de Vila Boa, atual Cidade de Goiás. O auge desse ciclo foi quando o governo colonial criou as capitanias de Mato Grosso (1748) e de Goiás (1749). A partir de 1750 a extração do ouro tornou-se onerosa, requerendo, de acordo com Leite (2015), o desmonte de tabuleiros nas margens dos rios e necessitando a utilização de métodos mais complexos, como os mundéus, os talhos de morro e os túneis, o que contribuiu para o início da decadência dessa fase.

Pode-se afirmar que o período da mineração em Goiás foi intenso e rápido, representando uma importante expansão econômica no período colonial. Ela conduziu o homem em um arranco brusco, do litoral ao coração do país, o que resultou em um processo de interiorização da ocupação territorial. As jazidas de ouro motivaram os primeiros migrantes para o estado com a ideia de riqueza fácil. Isso significou um povoamento não contíguo na expansão, ou seja, estes núcleos mineradores surgiram muito longe dos pontos de partida das correntes migratórias e das vistas da administração colonial, deixando no espaço intermediário um deserto que só raras vias de comunicação atravessavam. Já a expansão levada pelo avanço das fazendas de gado teve como característica a contiguidade e a manutenção do contato íntimo e geográfico com o seu centro irradiador (PRADO JR., 1972).

Na visão de Teixeira Neto (1982), a mineração representou um fator relevante de urbanização, enquanto a agropecuária assumiu o protagonismo na economia da região Centro-Oeste, isto é, ela foi o elemento fundamental de mobilidade da população, no entanto, as fazendas surgiam para prover as minas, passando a existir daí inúmeras atividades, introduzindo a mobilidade em regiões que já caminhavam para a estagnação econômica.

O Estado de Goiás, enquanto um grande núcleo de povoamento de origem mineradora, afirma Prado Jr. (1972), se dividiu em dois agrupamentos, um ao sul e outro ao norte. Ao sul, estava a capital da capitania, Vila Boa, e foi onde fizeram a primeira descoberta do ouro, em 1725. Esta divisão foi reconhecida administrativamente em 1809 quando se repartiu a capitania em duas comarcas.

Um dos fatores que contribuíram ao impulsionamento do povoamento para o norte foi o estabelecimento da navegação do Tocantins em fins do século XVIII. Entretanto, a comarca

do norte de Goiás padecia com os constantes ataques dos índios, o que fez resultar no abandono de várias fazendas (PRADO JR., 1972).

A decadência do ciclo do ouro em Goiás, enquanto um dos principais centros mineradores do Brasil é datada de meados do século XVIII. Esse fato que provocou problemas econômicos e financeiros ocorreu porque a economia do ouro, tida como sinônimo de lucro fácil, não encontrou nada que suprisse o esgotamento das minas auríferas e que proporcionasse vantagem econômica similar. Assim, a decadência desse ciclo afetou a sociedade goiana, principalmente na forma de sua ruralização, provocando o retorno a uma economia de subsistência e o povoamento do estado, uma vez que as minas já não davam mais quase nada, se reduzira consideravelmente (PRADO JR., 1972).

Palacin e Moraes (2008) do mesmo modo expõem acerca do contexto em que Goiás estava condicionado à decadência após o fim da mineração como atividade principal da vida socioeconômica. Os autores assinalam que durante a primeira década do século XIX, era desanimador o estado da capitania de Goiás, uma vez que com o seu declínio, a população não só diminuiu como se espalhou pelos sertões; os povoados desapareciam e a agropecuária estava limitada à produção de subsistência. Palacín e Moraes (2008), ainda salientam que a vida urbana no estado se arruinou, ao passo que o campo mesmo sendo a nova engrenagem da economia, não conseguia a projeção necessária para sair da decadência a que estava submetido.

Começa-se a enxergar de que fora da atividade agropastoril, o estado caminharia para o rumo da estagnação e falência da sua economia com o esgotamento das minas de ouro. Toma-se consciência da real vocação econômica de Goiás e da riqueza de seu vasto território - plantar alimentos e criar o gado, nem que fosse somente para o próprio sustento da população. Aos poucos esses habitantes foram percebendo a farta riqueza natural dessa região denominada cerrado.

A partir de 1860, período em que houve a transição de uma sociedade mineradora para uma sociedade agropastoril, a lavoura e a pecuária tornaram-se as atividades fundamentais de Goiás, passando a representar o sustentáculo econômico da época (até então ocupavam posição secundária), aliadas a navegação a vapor e a abertura de estradas, permitiram o escoamento dos produtos cultivados, possibilitando o desenvolvimento da região. Porém, com a prática da agropecuária extensiva, passaram a existir os latifúndios e suas consequências econômicas e sociais, como as oligarquias dos coronéis.

No século XX, a partir de 1940, a burguesia rural via-se fazendo parte de um processo que não podia mais se negar a enxergar e fazer parte dele: a modernização da agricultura,

resultante das transformações nos meios tecnológicos, que levou Goiás a crescer em um ritmo acelerado com a construção da nova capital do Estado de Goiás, Goiânia, e também o desbravamento do Mato Grosso goiano que coincidiu com a instalação de várias colônias agrícolas (por parte do Governo Federal) e a campanha nacional de "marcha para o oeste", deu grande impulso à economia do estado, que apresentou sinais de um novo surto de desenvolvimento, aliado ainda com a criação de Brasília, a nova capital do Brasil, na década de 50 (PALACIN; MORAES, 1989).

A Marcha para o Oeste foi um Programa do Governo Federal que tinha como objetivos promover a unidade nacional e a interiorização do desenvolvimento nacional, por meio do agrupamento de territórios definidos por vazios demográficos. O Programa também tinha o intuito de incentivar a produção de matérias-primas para a crescente indústria do sudeste. Para isso, era uma das vertentes do Programa o estímulo à migração para projetos de colonização baseados na pequena propriedade fundiária, beneficiando pequenos produtores rurais que almejavam possuir suas próprias terras e deixar de ser agregados, meeiros ou arrendatários em fazendas situadas em regiões de terras mais valorizadas (LEITE, 2015).

Cabe mencionar que o Estado de Goiás, na época da construção de Goiânia (um dos símbolos do progresso e da modernidade), era basicamente agrário, com uma população quase que em sua totalidade rural, voltada à prática de atividades agropecuárias. Assim sendo, de acordo com Palacin e Moraes (1994), a expansão capitalista foi cada vez mais ativa com a construção de Goiânia, evidenciando a transição em que o rural e o urbano foram se misturando, assim como aspectos do tradicional e do moderno, demonstrando uma dicotômica social ao confrontar diferentes estilos de vida.

Moreira (2000, p. 83) acrescenta que a “construção da modernidade expressa na nova capital, representou não só mudanças estruturais e econômicas, mas políticas. Significou reordenação do centro de poder, racionalização das leis, ajustamento financeiro, em fim, foi o desencantamento goiano.”

Em consonância com Leite (2015), a mesorregião do centro goiano congrega as três cidades mais populosas do estado - Goiânia, Aparecida de Goiânia e Anápolis, juntas detém metade da produção de riquezas de Goiás. Essas cidades se destacam nas atividades de comércio e serviços, além de terem grandes empresas de comércio atacadistas nelas instaladas. Em Anápolis houve a consolidação do Distrito Agroindustrial (Daia), se destacando na produção do polo fármaco e na instalação de montadora de automóveis.

Já na região leste goiana, composta pelas microrregiões do entorno do DF e do nordeste goiano, constituem-se na segunda região produtora de grãos de Goiás, em virtude da alta concentração de pivôs de irrigação nas cidades de Cristalina e Luziânia, resultando no incremento da participação da agroindústria nessa área, conforme exposto por Leite (2015).

Na região noroeste do estado, a pecuária bovina constituiu-se predominante, com a presença de grandes fazendas produtoras de rebanhos de alta qualidade genética e de frigoríficos que exportam carne para os mercados nacionais e internacionais. A produção mineral se destacou de maneira expressiva na região norte do estado e ao sul a produção foi diversificada com a produção de grãos, extração de nióbio e fosfato e a presença de usinas de álcool (LEITE, 2015).

De acordo com Gonçalves (2008), as regiões sul e sudoeste do estado fazem parte da mesorregião sul de Goiás, onde na última, os chapadões revestidos pelo Cerrado, foram transformados em uma paisagem verde e homogênea, dando indicativos de uma região articulada com o processo produtivo internacional.

O sul goiano, por sua extensão territorial, representa uma parcela expressiva de terra agricultável do Estado de Goiás. Essa abundância em terras cooperou para que a expansão das lavouras dentro do território estadual se processasse de forma acentuada e tecnificada. Ainda em consonância com Gonçalves (2008), o processo de modernização do sul goiano possibilitou a emergência de culturas para o mercado internacional, como foi o caso da soja, tal processo foi incentivado por programas governamentais de expansão da fronteira agrícola, a exemplo, o Plano de Desenvolvimento Econômico e Social do Centro-Oeste (Pladesco) e o Programa de Desenvolvimento do Cerrado (Polocentro), que forneciam subsídios para aquisição e explorações produtivas das terras de fronteiras, com o foco principal na integração econômica da região à economia nacional.

Os investimentos no cultivo da soja de acordo com Gonçalves (2008), possibilitaram ao sul goiano se sobressair como promissor para o desenvolvimento das relações entre os agentes produtivos, formando o complexo agroindustrial da soja, ou seja, a agroindustrialização implantada com incentivos públicos, investimentos privados e o conhecimento técnico dos migrantes que chegaram ao estado, contribuíram com a economia da região do sudoeste de Goiás.

Assim, com o crescimento do estado, a população da mesma forma multiplicou-se consideravelmente e as vias de comunicação passaram a promover a integração de Goiás com

todo o país, ocorrendo uma explosão urbana, ao mesmo tempo ocorreu o crescimento de outros tipos de serviços, a exemplo, o da educação.

Palacin e Moraes (1989) afirmam que na década de 80, o Estado de Goiás apresentou um processo dinâmico de desenvolvimento, tornou-se um importante exportador da produção agropecuária e se destacou pelo acelerado processo de industrialização. Os autores asseguram ainda que nos dias de hoje, o estado está integralmente inserido no processo de globalização da economia mundial, estreitando e diversificando as relações comerciais com importantes núcleos mercantis.

Goiás está entre as regiões de fronteiras agrícolas mais expressivas do Brasil em culturas como a da soja, cana-de-açúcar, milho, arroz e feijão. É um estado privilegiado com terras férteis, abundante presença de água, clima favorável e além de ser um dos grandes exportadores de grãos, possui um dos maiores rebanhos do país. Historicamente, sua economia está alicerçada no setor agropecuário, porém, também se desenvolve nos setores do comércio, das indústrias alimentícia, de confecções, mobiliária, metalúrgica e madeireira.

Conforme informações da Federação da Agricultura e Pecuária do Estado de Goiás (Faeg) (2019), o setor agropecuário liderou de janeiro a abril de 2019, em Goiás, a criação de novas vagas no mercado de trabalho. Somente em abril foram 2.211 empregos para atender ao setor agropecuário goiano.

De acordo com a Faeg (2019), as atividades que se destacaram foram o cultivo de cana-de-açúcar, com 1.194 empregos; produção de sementes certificadas, com 1.005 novas vagas; e serviço de preparação de terreno, cultivo e colheita, com 260 empregos. As cidades que registraram aumento na oferta de vagas foram Formosa (838), Morrinhos (372) e Rubiataba (360). Os dados foram retirados do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (Caged) e classificados de acordo com a Classificação Nacional de Atividades Econômicas (Cnae).

Segundo a Faeg (2019), a agropecuária - que abrange agricultura, pecuária, produção florestal, pesca e aquicultura - tem liderado o ranking na criação de novos postos de trabalho em 2019, com 7.507 vagas; seguida das indústrias de transformação, com 3.871; e da área de construção, com 2.145 vagas. Os municípios que registraram melhores índices de criação de postos de trabalho no estado em 2019 estão Goiânia (2.861), Formosa (1.304), Cristalina (1.243), Goianésia (1.161) e Morrinhos (1.090). No caso de Formosa, Cristalina e Morrinhos, o maior impacto se deveu à agropecuária (FAEG, 2019).

Daí é possível observar a relevância da agropecuária para o crescimento, tanto no campo quanto na cidade e para o desenvolvimento econômico de Goiás, ao possibilitar mais empregos

e conseqüentemente atender a um maior número de famílias com o recebimento de salário, contribuindo para a circulação de recursos financeiros e favorecendo os segmentos comerciais.

Além do fato de Goiás ser um estado privilegiado com terras férteis, presença de água abundante, clima favorável, a sua capital (Goiânia), possui localização privilegiada e estratégica, o que a torna parte de um dos maiores e importantes eixos econômicos do país - Goiânia-Anápolis-Brasília.

Mesmo com a crescente industrialização, a agropecuária permanece sendo uma atividade econômica importante no Estado de Goiás, bem como, para o Brasil, tendo em vista que a produção de carnes e grãos impulsiona as exportações. De acordo com o Instituto Mauro Borges (IMB), Goiás é o quarto produtor nacional de grãos com uma produção em torno de 16,93 milhões de toneladas o que significa 9,05% da produção de grãos brasileira (IMB, 2017).

As informações presentes no documento elaborado pelo IMB (2017) nos mostram que a pecuária em Goiás também é altamente expressiva e coloca o estado entre os maiores produtores do país, onde

O rebanho bovino é o 3º no ranking brasileiro e é formado por 21,9 milhões de cabeças, com participação de 10,2% no efetivo nacional. A suinocultura e avicultura também se encontram consolidadas, principalmente na região Sudoeste Goiano. O estado se posiciona, em ambas, no 6º lugar no ranking nacional, cuja produção representa 5,0% e 4,8% da produção brasileira, respectivamente. O efetivo desses rebanhos cresceu muito a partir dos anos 2000 com a vinda de grandes empresas que atuam no setor de carnes. (IMB, 2017, p. 12).

Contudo, se faz relevante mencionar a conclusão de um estudo do IMB *Agropecuária goiana: uma análise em perspectiva histórica*, feito pelos pesquisadores Eduiges Romanatto e Sérgio Borges Fonseca Júnior, publicado em fevereiro de 2017, que aponta que o sucesso da agropecuária goiana não se deu por acaso ou por benefícios naturais, e sim foi por um conjunto de ações político-institucionais, alinhado à entrada do Brasil na economia internacional como nação exportadora, dentro da lógica da agropecuária voltada para o mercado do agronegócio como elementos condicionantes desse sucesso (IMB, 2017).

Os pesquisadores analisaram os avanços da agricultura e da pecuária goiana entre os anos de 1947 a 2015 e apontaram que, durante os vários cenários macroeconômicos vividos nacionalmente, a agropecuária tem sido importante amortecedor da crise econômica, em especial para alguns estados, como Goiás, lembrando que o estado tem sido nas últimas décadas um dos destaques da agropecuária nacional, com safras recordes de diversos produtos, como

soja, milho, sorgo, cana-de-açúcar e ainda se destacando como grande produtor de rebanhos bovinos de carne e de leite, e da mesma forma de aves e suínos (IMB, 2017).

Ainda sobre o estudo do IMB (2017), assinala que a agropecuária de Goiás foi aumentando a sua importância na economia nacional ao longo dos anos. Isso pode ser notado a partir do final dos anos 60, aonde a participação relativa do Produto Interno Bruto (PIB) agropecuário chegava a 4%, índice superior aos 1,7% do início da série, em 1947. Em 2014, número mais recente do PIB (na época da realização do estudo), a participação do setor chegou a 6,3%.

Os censos agropecuários de 1980, 1985 e 1995/96 apontam, de forma clara, a adoção da tecnificação na modernização da agricultura goiana, embora tenha ocorrido de forma mais concentrada em alguns municípios goianos, com destaque para Rio Verde. Esse processo levou a redução da mão de obra no setor agropecuário e ao aumento do número de tratores e máquinas agrícolas de acordo aponta o estudo do IMB (2017).

Outros setores econômicos se destacam em Goiás, segundo assinala o estudo do IMB (2017), como o da indústria de alimentos e bebidas, fármacos, mineração, fabricação de automóveis e etanol. É um dos estados líderes no ranking nacional da produção de *commodities* minerais e agrícolas e de medicamentos genéricos. Está inserido na geografia da indústria automotiva mundial, com montadoras de veículos e de máquinas agrícolas (a indústria automotiva goiana participa em média de 1,8% na indústria automotiva brasileira). O Estado de Goiás é o segundo maior produtor nacional de cana-de-açúcar e em decorrência disso é o segundo maior produtor nacional de etanol e o quarto maior na produção de açúcar. Para dar conta de tamanho desempenho, o número de usinas implantadas em Goiás aumentou consideravelmente (IMB, 2017).

A logística de transporte em Goiás é composta por rodovias, ferrovias, o porto de São Simão, Estação Aduaneira Interior - Porto Seco de Anápolis e a Plataforma Logística Multimodal de Goiás também em Anápolis, que se espera consolidar a cidade como um dos principais centros distribuidores do país.

Nos dias atuais, Goiás enfrenta um grande desafio: tentar aliar o crescimento do setor agropecuário e industrial com a preservação do cerrado - vegetação típica do estado, que concentra 1/3 da biodiversidade nacional e 5% da flora e fauna mundiais.

Na questão educação superior, a qual o IF Goiano está inserido, no Estado de Goiás pode-se dizer que existe uma rede de instituições públicas e privadas de ensino que ofertam tanto de nível médio, como de nível superior, destacando-se as instituições que fazem parte do

Fórum das Instituições Públicas do Ensino Superior do Estado de Goiás (Fipes)²⁸, a saber: Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Catalão (UFC), Universidade Federal de Jataí (UFJ), Universidade Estadual de Goiás (UEG), IFG e IF Goiano.

O objetivo desse Fórum, criado em dezembro de 2012, ocasião em que foi assinado um documento denominado Protocolo de Intenções entre os reitores, foi alinhar as ações das instituições de ensino público de forma a concentrar esforços na promoção de atividades de ensino, pesquisa e extensão, que pensem o desenvolvimento de Goiás, considerando que juntas, elas conseguem se inserir em todas as microrregiões do estado. Todavia, ressalta-se que uma das questões centrais de debate do Fórum é evitar o sobreamento da oferta de cursos iguais em locais próximos geograficamente, o que divide a demanda, ocasionando a não formação de turmas ou até mesmo o fechamento de cursos.

No que se refere ao turismo em Goiás, o estado também merece seu destaque, com suas belezas naturais, como as cachoeiras, serras, rios, chapadas, as águas termais, além das tradições culturais e a rica culinária.

A política goiana se apresentou complexa, com fortes traços tradicionais e de conservadorismo, não tão diferente quanto a política brasileira, pela diversidade de sua formação, dos interesses e grupos que a constituiu, bem como pela multiplicidade de segmentos que a compôs. Apresentou-se desde a sua constituição polarizada, isto é, marcada de um lado pela “situação” e do outro pela “oposição” partidária.

Com sua histórica base de sustentação alicerçada em uma política assistencialista, paternalista e clientelista, desenvolvida na figura dos coronéis, pode-se afirmar que Goiás teve sua conformação política calcada pelo coronelismo como forma de manutenção do poder no estado.

O fenômeno coronelístico na visão de Leal (2012) atuou no reduzido cenário do governo local, isto é, nos municípios rurais do interior. Com sua forte influência política junto às instâncias municipais e estaduais, tinha como um fator importante na formação e manutenção dessa força - o isolamento, que refletia a ausência do poder público, ou melhor, demonstrava a incursão do poder privado no domínio político, o que garantia os seus interesses pessoais e políticos a fim de manter o seu poder.

Leal (2012) reforça que o poder dos coronéis determinava o sistema burocrático na esfera governamental. Poder reconhecido pelos benefícios pessoais prestados a quem os

²⁸ Disponível em < <http://bit.ly/2z8zkTU>>. Acesso em: 29 maio 2019.

necessitassem, dando a essa figura política, total poder para instituir a ordem na sua localidade de comando.

Em consonância com Campos (2003), no Estado de Goiás quando ocorriam conflitos internos, estes não recebiam a atenção do governo central e as intervenções, ainda que solicitadas por uma das partes em contenda, não se efetivavam. O poder central, entendido por nós como sendo a figura do Governo Federal, deixava que os conflitos fossem resolvidos por aqui mesmo. Essa autonomia outorgava uma parcela de poder local maior aos coronéis, também denominado como fazendeiros pecuaristas que, por meio das três oligarquias formadas ao longo da Primeira República, dominavam Goiás: Bulhões, Xavier de Almeida e Caiado.

A oligarquia dos Caiados, vista na época como a mais poderosa, arquitetou o seu domínio pela política, por intermédio de um partido forte - o Democrata, garantia o recrutamento político entre os coronéis do interior, fiéis ao chefe assim conhecido como “Totó” Caiado, garantindo sua dominação oligárquica de 1912 a 1930 (CAMPOS, 2003).

Entre as formas de conservação do poder político em Goiás, Moreira (2000) assinala a utilização da estratégia de enlace matrimonial que contribuiu para a permanência da família no contexto político do estado, a exemplo - os Caiados, que ligaram-se a importantes famílias em Goiás. De acordo com esse autor, as estratégias matrimoniais modificavam-se conforme as ocasiões, dependendo das exigências estabelecidas nas relações políticas acordadas no jogo do poder.

Vários outros fatores cooperaram para a conservação do domínio dos coronéis, entre eles, conforme exposto por Campos (2003), a manutenção do atraso como uma forma de controle político, ou melhor, como uma maneira de sustentar a dominação pelos Bulhões e pelos Caiados, em virtude dessas oligarquias não defenderem, naquela ocasião, a realização de investimentos em políticas públicas que possibilitassem a superação do atraso. Isso se reforça a seguir conforme o pensamento de Campos:

A partir das críticas feitas aos principais líderes da política estadual que conscientemente procuravam manter o atraso e o subdesenvolvimento, com a finalidade de não perder o domínio político de Goiás, é que afirmo que o atraso era uma forma de controle sociopolítico (CAMPOS, 2003, p. 75).

Esse mesmo autor reforça que as oligarquias dos Bulhões e dos Caiados não tinham a preocupação em suplantar a questão do isolamento, e quando houve a preocupação de racionalizar a administração pública, angariando mais impostos gerados pela pecuária, por parte da gestão de Xavier de Almeida, os Bulhões e os Caiados, então distanciados do convívio,

juntaram as forças em 1909 e destituíram o governo de Xavier de Almeida, estabelecendo o comando caiadista até 1930 (CAMPOS, 2003).

O coronelismo, que tinha como representantes os coronéis, tornou-se alvo de críticas e de insatisfações, uma vez que, suas práticas sustentavam os estigmas do caos, do atraso, da decadência, do isolamento cultural entre outras carências. Segundo Moreira (2000), essa visão política, com foco no modelo tradicional, sustentou uma infinidade de trabalhos sobre o coronelismo goiano.

Todavia, Moreira (2000) salienta que seria possível conceber a inovação e o progresso no regime coronelístico, por meio da edificação de um novo discurso - o da modernidade, em contraposição às velhas práticas oligárquicas, quebrando o estigma do atraso em Goiás. Esse mesmo estudioso menciona a existência de historiadores como Luiz Palacin, Nasr Fayad Chaul e Juarez Costa, que avaliaram a força coronelística a partir desse prisma - o das práticas e dos discursos a favor do progresso e da modernização no estado, mostrando que as mudanças foram inevitáveis e o novo fluíu entre os organismos sociais, econômicos e políticos estaduais, como exemplo, os avanços a partir da implantação da estrada de ferro, que possibilitou o desenvolvimento econômico especialmente das regiões por onde passou, enfim, modificando as relações de produção no estado.

Pode-se afirmar a partir de Moreira (2000), que as narrativas acerca da modernização do Estado de Goiás, expressas na estrada de ferro, despertaram mudanças nos valores da sociedade, no mercado, uniram chefes políticos locais, transformaram a economia, uma vez que foi um incentivo à pecuária ao gerar aumento na exportação de gado e para a agricultura, descomprometendo-a do ambiente político tradicional.

De maneira análoga ao projeto ferroviário, a construção das estradas de rodagem também contribuiu para a modernização de Goiás, sob a atuação do estado ao criar condições para o aumento e conservação das mesmas, também teve relevante importância econômica para o escoamento da produção e como meio de comunicação integrando as regiões brasileiras (MOREIRA, 2000).

Moreira (2000) também apresenta outro olhar acerca da figura do coronel. Ele mostra que em decorrência das dificuldades orçamentárias do poder executivo municipal, esse chefe político sentia-se responsável em zelar pelo bem-estar comum do seu *locus* de poder, efetuando o progresso e as melhorias nas localidades, desmistificando consideravelmente o estigma do atraso - o que o fazia ainda mais forte.

Apoiamo-nos em Leal (2012) porque ele assinala que a problemática do atraso imputada à figura dos coronéis

é desmentida, com frequência, por seu desvelo pelo progresso do distrito ou município. É ao seu interesse e à sua insistência que se devem os principais melhoramentos do lugar. A escola, a estrada, o correio, o telégrafo, a ferrovia, a igreja, o posto de saúde, o hospital, o clube, o campo de futebol, a linha de tiro, a luz elétrica, a rede de esgotos, a água encanada —, tudo exige o seu esforço, às vezes um penoso esforço que chega ao heroísmo. E com essas realizações de utilidade pública, algumas das quais dependem só do seu empenho e prestígio político, enquanto outras podem requerer contribuições pessoais suas e dos amigos, é com elas que, em grande parte, o chefe municipal constrói ou conserva sua posição de liderança (LEAL, 1997, p. 58 apud LEAL, (2012), p. 30).

Assim, a modernização implantada em Goiás, de acordo com Moreira (2000), teve em sua estrutura agrária, o cenário de ação baseado na inovação conservadora. As práticas utilizadas pareciam-se com o modelo de associação coronelista, onde um grande número de pessoas foram colocadas para trabalhar no campo, não ocorrendo equilíbrio entre a retribuição do senhor rural para com o agricultor; também não havia o livre-arbítrio de poder deixar o trabalho e o clima para o desenvolvimento da democracia não era favorável, além da inexistência de tecnificação no trabalho.

Esse mesmo autor pondera que a modernização política se dá no momento em que

a população de uma comunidade política transita da condição de súdito para a condição de cidadão, unidos entre si por vínculos de colaboração. Essa transição é acompanhada pela expansão do direito de voto e pela participação política, aos princípios de igualdade, e pela manutenção do valor das leis das regras impessoais. A modernização política acontece quando verifica-se aumento da capacidade das autoridades em dirigir os negócios públicos, em controlar as tensões sociais e em enfrentar as exigências dos membros do sistema (MOREIRA, 2000, p. 28-29).

Para melhor entendimento, de acordo com Pires (2008), o termo modernização conservadora foi mencionado pela primeira vez por Barrington Moore Júnior para referir-se as revoluções burguesas que ocorreram na Alemanha e no Japão na transição das economias pré-industriais para as economias capitalistas e industriais. Nesta direção, Pires (2008) acrescenta que o núcleo central do processo desencadeado pela modernização conservadora foi entender como o pacto político desenvolvido entre as elites dominantes condicionou o desenvolvimento capitalista nestes países, conduzindo-os para regimes políticos autocráticos e totalitários.

Contudo, a modernização conservadora ou as revoluções vindas de cima teve como

particularidade, conforme exposto por Pires (2008, p. 13) “o fato de a burguesia nascida da revolução capitalista não ter forças suficientes para romper com a classe dos proprietários rurais, resultando em um pacto político entre a classe dos terratenentes e a burguesia”. Pires (2008) acrescenta que tal pacto se deu com a intenção de manter um projeto conjunto de constituição de uma sociedade capitalista, dominadora, em cujo núcleo decisório político do estado, os interesses da classe dos proprietários rurais se mantivessem enraizados, isto é, sem causar profundas rupturas com o antigo regime.

O Quadro 12 apresenta como a modernização conservadora foi vista por alguns estudiosos. As informações foram compiladas a partir do estudo de Pires (2008).

Quadro 12 - A modernização conservadora pelo olhar de alguns estudiosos

AUTOR	COMO FOI VISTA A MODERNIZAÇÃO CONSERVADORA
Guimarães (1977)	Teve por objetivo o aumento da produção agropecuária mediante a renovação tecnológica, sem que fosse necessário modificar a estrutura agrária. Visão centrada no aspecto econômico.
Azevêdo (1982)	Preocupou-se com o aspecto histórico e político do processo, indicando que é no Estado que são tecidos os pactos entre a nova e a velha elite dominante para se manterem no poder e, com isto, criaram-se empecilhos de acesso das classes sociais ao centro de decisão do Estado.
Martine e Garcia (1987)	Mostrou como o processo foi um dos principais vetores para a expansão e a aceleração do êxodo rural na economia brasileira.
Lessa e Dain (1998)	Modernização econômica do Brasil foi condicionada pelos interesses da burguesia nacional, internacional e dos terratenentes que acabaram criando um padrão de capitalismo dependente ligados aos interesses conservadores.
Graziano da Silva (1999)	Aqueles produtores rurais que não conseguiram ir além da agropecuária tradicional, continuaram como membros não-remunerados pela força de trabalho familiar nas pequenas explorações ou foram lançados nas zonas urbanas ao lumpesinato, formado por trombadinhas, prostitutas, mendigos e ladrões.
Delgado (2005)	A modernização conservadora da agricultura surgiu a partir da derrota do movimento pela reforma agrária.
Ramos (2007)	Chamou de modernização da grande exploração agrícola o que outros autores denominaram de “modernização conservadora” e que foi retratada no Brasil como a implementação da via prussiana. Padrão agrícola brasileiro seguiu os rumos da modernização da grande propriedade agrícola sem que houvesse qualquer fragmentação da estrutura fundiária.

Fonte: Elaborado pela autora desta tese a partir do estudo de Pires (2008).

No Brasil, assim como também se estendeu ao Estado de Goiás, a revolução burguesa rearticulou o acordo político entre a burguesia industrial e os antigos proprietários de terra com a intenção de conservar sua dominação política, para condicionar o ritmo e o desenho da entrada das forças produtivas capitalistas, determinando uma via de desenvolvimento capitalista na agricultura nacional que teve como traço marcante, a modernização das grandes propriedades rurais sem causar transformações na estrutura fundiária do país (PIRES, 2008).

Em linhas gerais, a partir de Pires (2008), o processo de modernização da agricultura reforçou a desigualdade da agricultura brasileira, pois aumentou as diferenças existentes entre

os produtores rurais demandantes de inovações mecânicas, físico-químicas e biológicas e os produtores de subsistência, uma vez que, os produtores tecnificados obtiveram estímulo das políticas agrícolas e tecnológicas ofertadas pelo estado para demandarem cada vez mais os produtos das multinacionais.

A partir do exposto sobre a política em Goiás, afirmamos que o discurso das velhas práticas advindas do coronelismo (legitimadas nos municípios), esteve presente durante o processo de crescimento, desenvolvimento e modernização do estado, sendo esta difundida em um cenário de atraso. Com a dinâmica do compadrio, presente nos acordos políticos, a sociedade goiana caracterizou-se pelo tradicionalismo, uma arena onde predominou uma dominação política desigual, com o poder nas mãos da elite agrária (dominadores/dominados). Além disso, mesmo a política coronelística ter sido muito conhecida por suas práticas de dominação e repressão, ela simbolizou para o período - o desenvolvimento com a implementação do novo.

Assim, a partir dessa visão geral do Estado de Goiás (*locus* de atuação do IF Goiano), onde inicialmente surgiu como um tipo de sociedade com características urbanas, voltada essencialmente para a exploração do ouro; a seguir, após o esgotamento do metal precioso, transformou-se em uma sociedade de raízes rurais, cujo atributo foram as fazendas que se estabeleceram em toda a extensão do estado; é possível compreender que muito da vocação rural do IF Goiano está de maneira intrínseca relacionada com a constituição do estado onde está inserido. Faz-se essa afirmação ao lembrar que o Instituto foi constituído pela junção de escolas-fazendas que ofertavam cursos voltados essencialmente para a área das Ciências Agrárias.

Frente a essas breves características econômicas, sociais, políticas, ambientais entre outras expostas sobre o Estado de Goiás - região de influência do IF Goiano, compete aos seus *campi* o desafio de contribuir para o processo de desenvolvimento local e regional, mas que essa contribuição não se resume somente ao fornecimento de mão-de-obra qualificada para as grandes empresas e sim, por meio da oferta de cursos de níveis médio/técnico, superior e de pós-graduação, que possam colaborar para a formação de cidadãos conscientes e que valorizem as riquezas naturais e humanas, tendo em vista a educação como um dos direitos fundamentais para a existência digna de todo ser humano.

3.2 O Instituto Federal Goiano: histórico de criação e configuração

A partir da nova institucionalidade da Rede Federal dada pela Lei nº 11.892/2008, Goiás passou a contar com dois institutos federais, sendo:

a) o Instituto Federal de Goiás (IFG), antigo Cefet Goiás, que oferece cursos especialmente para a área industrial; e

b) o Instituto Federal Goiano (IF Goiano), objeto de nosso estudo, constituído pela junção de antigas escolas agrícolas como os Cefets de Rio Verde, de Urutaí e sua respectiva Unidade de Ensino Descentralizada de Morrinhos e mais a Escola Agrotécnica Federal de Ceres.

O IFG com as suas 14 unidades em funcionamento localizadas nas cidades de: Goiânia (duas unidades), Aparecida de Goiânia, Anápolis, Inhumas, Itumbiara, Formosa, Jataí, Luziânia, Uruaçu, Cidade de Goiás, Águas Lindas, Valparaíso e Senador Canedo, oferece desde educação técnica integrada ao ensino médio à pós-graduação²⁹.

Já o IF Goiano, com suas 13 unidades, está presente nas cidades de Ceres, Iporá, Morrinhos, Hidrolândia, Ipameri, Catalão, Cristalina, Rio Verde (duas unidades), Urutaí, Trindade, Campos Belos e Posse.

Assevera-se que, no Estado de Goiás, a divisão entre os dois institutos tenha se dado a partir da tradição histórica de cada escola, uma vez que o objetivo inicial era criar um único instituto por unidade federada. De acordo com o exposto por Silva C. (2009), nos estados onde existia mais de uma autarquia com distintas vocações institucionais a organização de algumas dessas escolas se deu a partir de escolas agrícolas, imperando os consensos naquela ocasião. Acreditamos que isso também tenha ocorrido em Goiás, porém, espera-se elucidar acerca da criação do IF Goiano quando entrevistarmos os sujeitos atores dessa história.

Deste modo, o IF Goiano foi composto por escolas que estavam localizadas em cidades do interior do Estado de Goiás, cujas características eram de escola fazenda, e ofertavam cursos vocacionados inicialmente para a área agropecuária. Enquanto que o IFG, antiga Escola Técnica/CEFET, foi constituído a partir de uma instituição que já possuía em sua história a tradição de ofertar cursos predominantemente voltados para atender às demandas do setor industrial.

A vocação do IF Goiano de oferecer cursos, em sua maior parte, na área das Ciências Agrárias, deve-se à própria natureza de formação do Estado de Goiás que, devido à sua

²⁹Disponível em: < <http://www.ifg.edu.br/apresentacao-a-instituicao>>. Acesso em: 21 jun. 2019.

marcante origem agrícola, apresenta traços de uma herança agropastoril, em especial nas cidades do interior, onde estas escolas estão localizadas.

É certo que o IF Goiano guarda traços da cultura local em sua natureza e em sua filosofia. A preocupação com a continuidade dessa tradição - o ensino agrícola, aconteceu não só no IF Goiano, mas em todo o país no período de um pouco mais de cem anos de criação das escolas agrícolas.

É sabido que a origem das escolas agrícolas, em todo o país e também em Goiás, foi marcada por intensas transformações, destacando-se a década de 1940 no Brasil, quando teve início uma expressiva migração da população rural para áreas urbanas em algumas regiões, resultando em um esvaziamento do campo e aumentando a população nas cidades (NOGUEIRA, 2009). A fim de conter a evasão da população do campo para as cidades foram criados alguns mecanismos de incentivo como [...] a educação como um instrumento eficaz para realizar essa função. Assim, justificavam-se todas as iniciativas a favor da educação rural e agrícola (BRASIL, 2009b, p. 11).

A iniciativa de valorizar a educação rural e agrícola como forma de tentar fixar o homem no campo, proporcionou a formação de técnicos agrícolas e profissionais de nível superior, para atender as demandas de pequenos produtores que exerciam atividade agropecuária familiar. Essa iniciativa colaborou da mesma forma, para atender ao modelo de exploração da agropecuária.

Como se nota, o contexto passado, porém ainda presente no Estado de Goiás, exprime muito das motivações para a natureza dessa instituição de ensino, principalmente, nos municípios onde o Instituto está inserido. O IF Goiano tem demonstrado estar em sintonia com um cenário em processo contínuo de mudança, fato esse demonstrado quando passou a ofertar novos cursos diferentes da sua tradição, visando atender às demandas sociais dos municípios onde atua. A criação de três novos cursos em 2013 é um demonstrativo disso.

[...] no primeiro semestre de 2013 foram implantados os cursos de: **Engenharia Civil – Câmpus Rio Verde**; **Medicina Veterinária – Câmpus Urutaí**; **Pedagogia – Câmpus Morrinhos**; **Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas – Câmpus Iporá** (INSTITUTO FEDERAL GOIANO, 2013, p. 24, grifo nosso).

Em anos anteriores a 2013 foram implantados o curso superior de Tecnologia em Sistemas para Internet e seis cursos técnicos: em Secretariado, em Redes, em Administração, em Comércio, em Contabilidade e em Informática integrado ao Ensino Médio. Até os dias

atuais, outros novos cursos de áreas distintas das agrárias foram criados, com vistas a formar jovens e adultos para o mundo do trabalho, assim como atender às demandas dos arranjos produtivos locais.

O IF Goiano, com a origem de sua formação histórica voltado para o ensino agrícola, tem sua atuação pautada no princípio da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão e se reafirma em sua missão, que é “promover educação profissional e tecnológica de excelência, visando à formação integral e emancipatória do cidadão para o desenvolvimento da sociedade”. O Instituto se fortalece, da mesma maneira, ao se apoiar em sua visão que é a de “consolidar-se como instituição de referência nacional na promoção de educação profissional e tecnológica verticalizada”; e, se edifica também, ao explicitar os seus valores e crenças fundamentais que o norteiam no dia a dia, como a ética; o respeito à diversidade e ao meio ambiente; o comprometimento; a gestão democrática; a transparência; a integração; e, a excelência na atuação (INSTITUTO FEDERAL GOIANO, 2018, p. 35-36).

Nos dias de hoje a Instituição é composta por treze unidades, mais a unidade gestora - a reitoria, que responde por todos os assuntos relacionados ao IF Goiano. É de sua competência coordenar, administrar e planejar o dia a dia da Instituição. O órgão da administração central está subordinado ao colegiado máximo do IF Goiano - o Conselho Superior. A gestão do Instituto é feita com o apoio do Colégio de Dirigentes constituído pelo reitor, pelos cinco pró-reitores (Ensino, Pesquisa, Extensão, Administração e de Desenvolvimento Institucional) e pelos treze diretores-gerais dos *campi*, que juntos, buscam prezar pela gestão democrática e transparente, a qual se concretiza com a participação de toda a comunidade, no desenvolvimento de ações balizadas nos princípios constitucionais da administração pública: legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência.

O órgão de administração central iniciou as suas atividades em 2009, a partir da vigência da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, funcionando em um espaço provisório alugado, localizado no setor Nova Suíça, Goiânia, Goiás. Nos dias atuais, a reitoria está em um prédio próprio, na Rua 88, nº 310, Setor Sul, sediado na capital - Goiânia.

A primeira unidade do que é hoje o IF Goiano surgiu no sudeste goiano, na década de 1950, no município de Urutaí, região da estrada de ferro. Por meio do Projeto de Lei nº 1.416/51, de autoria do deputado Benedito Vaz, iniciou-se o processo que transformou a antiga Fazenda Modelo da cidade de Urutaí na primeira Escola Agrícola do Estado de Goiás, esta ação efetivou-se por meio da Lei nº 1.923/1953.

O Campus Urutaí é o mais antigo de todos os *campi* do IF Goiano. A escola começou a

funcionar em 1951, nas instalações da antiga Fazenda Modelo, com a denominação de Escola Agrícola de Urutaí e tinha como atividade o Centro de Criação de Raças Bovinas. Em 1964, o Decreto nº 53.558 transformou a Escola Agrícola em Ginásio Agrícola de Urutaí. Em 1977, passa a ser denominada Escola Agrotécnica Federal de Urutaí (Portaria nº 32). Em 1997, foi implantada a Unidade de Ensino Descentralizada (Uned) de Morrinhos. E em agosto de 2002, foi transformado em Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet) (INSTITUTO FEDERAL GOIANO, 2015a; 2018).

O segundo *campus* do IF Goiano está situado no sudoeste do Estado de Goiás, na cidade de Rio Verde. Em 27 de abril 1967, foi autorizado a funcionar pelo MEC o denominado Ginásio Agrícola de Rio Verde, que logo em seguida foi transformado em Colégio Agrícola de Rio Verde, pelo Decreto nº 62.178, de 25 de janeiro de 1968.³⁰ Em 1979, passou a ser denominado de Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde. No ano de 2002, essa mesma instituição passou por uma série de transformações, sendo uma delas, ter recebido nova denominação - Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Verde (Cefet/RV). Com a expansão da Rede Federal de ensino, ocorrida a partir de 2008, foi transformado em instituto federal (INSTITUTO FEDERAL GOIANO, 2015b, 2018).

Atualmente o Campus Rio Verde é um dos *campi* que se destaca na sua estrutura verticalizada do ensino ao oferecer o maior número de cursos de pós-graduação, um total de sete mestrados (04 acadêmicos e 03 profissionais), um doutorado próprio e outro programa de doutorado desenvolvido em parceria com a Rede Centro-Oeste de Pós-Graduação, Pesquisa e Inovação. Além do IF Goiano, fazem parte dessa Rede outras nove instituições, públicas e privadas, representando todos os estados da região. São elas: Universidade de Brasília (UnB), que coordena a Rede, Universidade Federal de Goiás (UFG), Pontifícia Católica de Goiás (PUC-Goiás), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Universidade do Estado do Mato Grosso (Unemat), Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Universidade Federal de Grande Dourados (UFGD) e Universidade Católica de Brasília (UCB). Além dos pesquisadores vinculados às instituições participantes, pesquisadores das unidades da Embrapa situadas no Centro-Oeste também podem atuar como orientadores³¹.

³⁰ Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62178-25-janeiro-1968-403729-publicacaooriginal-1-pe.html> >. Acesso em: 16 jun. 2019.

³¹ Disponível em: < <https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/component/content/article/160-noticias-antiores/7683-inscreva-se-no-doutorado-em-biotecnologia-e-biodiversidade.html> >. Acesso em: 02 maio 2020.

No ano de 1993, por meio da Lei nº 8.670, de 30 de junho de 1993, foi inaugurada na cidade de Ceres, a Escola Agrotécnica Federal de Ceres (EAFCe)³², situada no Vale do São Patrício, região central do estado.

Em 1997, foi inaugurada na região sul do Estado de Goiás, na cidade de Morrinhos, a Unidade de Ensino Descentralizada (Uned) de Morrinhos. Sua implantação foi resultado de empenho político de lideranças locais iniciados em 1992 junto aos Governos Federal, estadual e municipal. Sua administração estava vinculada à Escola Agrotécnica Federal de Urutaí, em virtude disso, recebeu a denominação Escola Agrotécnica Federal de Urutaí - Uned Morrinhos.

Alguns anos mais tarde, especificamente em 2002, a Uned Morrinhos passou a se chamar Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet) de Urutaí - Unidade Descentralizada de Morrinhos/Uned Morrinhos. Em dezembro de 2008, veio a se tornar um *campus* do IF Goiano, com autorização para funcionar por meio da Portaria nº 4/2009, publicada no Diário Oficial da União (DOU), em 07 de janeiro de 2009 (INSTITUTO FEDERAL GOIANO, 2015c; 2018).

Em 1º de fevereiro de 2010³³, na região do oeste goiano, foi inaugurado na cidade de Iporá, o Campus Iporá. Esta unidade educacional já nasceu dentro da nova configuração proposta pela da Lei nº 11.892/2008, ou seja, como IF Goiano.

Em 2012, fruto da segunda etapa do plano de expansão da Rede Federal, a instituição recebeu mais três novos *campi*, os quais estão situados nos municípios de Campos Belos, Posse e Trindade. O Campus Trindade, localizado na região Centro-Oeste do país, conseguiu concluir as suas obras em 02 de março de 2015. Seu funcionamento em sede própria foi autorizado oficialmente, em 2016, através da Portaria nº 378, de 09 de maio de 2016, do então ministro Aloizio Mercadante Oliva, publicada no DOU de 10 de maio de 2016 (INSTITUTO FEDERAL GOIANO, 2018).

O Campus Posse, situado na região nordeste de Goiás, começou suas atividades em 2013. Seu funcionamento foi autorizado em 2015, por meio da Portaria nº 27, de 21 de janeiro de 2015, publicada no DOU em 22 de janeiro do mesmo ano. Já o Campus Campos Belos, também situado no nordeste goiano, iniciou suas atividades de ensino no mês de agosto de 2014, no entanto, seu funcionamento foi autorizado em 2016, por meio da Portaria nº 378, de 09 de maio de 2016, publicada no DOU de 10 de maio de 2016 (INSTITUTO FEDERAL GOIANO, 2018). Essas duas unidades (Campos Belos e Posse) funcionaram em prédios

³² Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8670.htm>. Acesso em: 16 jun. 2019.

³³ Disponível em: <https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/39_-_PDI_2019-2023_-_revisado_18-03-2019.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2019.

alugados até a conclusão das obras no final de 2018.

E ainda, levando-se em consideração a política de expansão da Rede Federal em 2013 e 2014, o IF Goiano passou a ter mais quatro novas unidades denominadas de *campus* avançado. Estas novas unidades estão localizadas nas cidades de Catalão, Cristalina, Hidrolândia e Ipameri³⁴.

As unidades de Catalão, Cristalina e Ipameri estiveram vinculadas ao Campus Urutaí até dezembro de 2015 e a unidade de Hidrolândia, desde a sua implantação no segundo semestre de 2013, esteve administrativa, financeira e pedagogicamente vinculada ao Campus Morrinhos. Estes quatro *campi* avançados passaram em janeiro de 2016 a ser vinculados à reitoria, visando ajustar a atuação da instituição com os outros institutos federais do país, que já possuíam unidades dessa natureza ligadas ao órgão central (INSTITUTO FEDERAL GOIANO, 2015d).

O Campus Avançado Catalão, localizado na região central de Catalão, foi instituído em 2013, de acordo com a Portaria do MEC, nº 505 de 10 de junho de 2014, publicada no DOU em 11 de junho de 2014. A partir de então, suas atividades têm se dado em um prédio escolar (onde funcionava a Escola Estadual Joaquim de Araújo e Silva.), em forma de Cessão de Uso por tempo indeterminado. Em 2015, foi preciso alugar o imóvel ao lado da escola cedida unindo os dois prédios para o funcionamento do *campus*, em virtude da implantação de mais cursos. Vale dizer ainda que o Campus Avançado Catalão ganhou da prefeitura um terreno às margens da Rodovia GO-330, além disso, em 2018, recebeu como doação uma área urbana, já escriturada e registrada em nome do IF Goiano, a qual já foi licitada para a construção da sede própria no referido terreno (INSTITUTO FEDERAL GOIANO, 2018).

Por meio da Portaria do MEC, nº 1.074, de 30 de dezembro de 2014, o hoje denominado Campus Cristalina teve sua criação autorizada na época como Campus Avançado Cristalina. Em 15 de maio de 2018, a Portaria nº 448, do MEC, realizou a mudança na tipologia do *campus* transformando-o de Campus Avançado 20/13, para Campus Agrícola 70/60, ou seja, deixou de ter a palavra “avançado”, alçando a escola a ter orçamento relativo ao número de estudantes matriculados, acréscimo ao quadro de servidores e a possibilidade de ofertar cursos superiores e de pós-graduação³⁵ (INSTITUTO FEDERAL GOIANO, 2018).

O Campus Avançado Hidrolândia, localizado na zona rural do município de Hidrolândia, é oriundo da antiga Escola Agrícola da cidade, doada pela Prefeitura ao IF Goiano.

³⁴Os documentos os quais se originam essas quatro unidades advêm do Ofício nº 564/2013/SETEC/MEC, de 10/04/2013 e ainda das Portarias do MEC, nº. 1.291, de 30/12/13 e nº 505 de 10/06/2014.

³⁵ Disponível em: < <https://bit.ly/2JkxCZg>>. Acesso em: 17 mar. 2019.

Após o recebimento da doação pela Portaria MEC nº 505, de 10 de junho de 2014, obteve autorização para funcionamento através da Portaria MEC nº 1.074, de 30 de dezembro de 2014³⁶.

Já o Campus Avançado Ipameri, localizado na região sudeste do estado, iniciou suas atividades em fevereiro de 2014, após receber da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/Goiás) as instalações que estavam desativadas. Seu funcionamento foi autorizado pela Portaria MEC nº 505, de 10 de junho de 2014³⁷.

A mais recente unidade do IF Goiano criada foi o Polo de Inovação. Localizado no município de Rio Verde, o Polo teve seu embrião germinado em 2014, ao compor a Rede Arco Norte (Rede de Educação Profissional e Tecnológica para o Desenvolvimento Agropecuário da Região Arco Norte), com vistas a incentivar o desenvolvimento agropecuário da região do sudoeste goiano, proporcionando formação de mão de obra qualificada, o incentivo à ciência e à pesquisa aplicada.

Inicialmente com foco em Agrocombustíveis, expandiu sua área de atuação alterando sua nomenclatura para Polo de Inovação em Bioenergia e Grãos, tendo em vista atender as variadas demandas do setor produtivo.

Em dezembro de 2017, o IF Goiano obteve o credenciamento da Empresa Brasileira de Pesquisa e Inovação Industrial (Embrapii), para a realização de pesquisa de tecnologias agroindustriais e inovação no Estado de Goiás, isto é, passou a ter o Polo Embrapii de Tecnologias Agroindustriais, com a finalidade de fomentar a cooperação entre instituições de pesquisa tecnológica e a indústria.

A contar desse credenciamento, o Polo de Inovação teve seu funcionamento permitido em 14 de fevereiro de 2018, pela Portaria MEC nº 118/2018. A unidade é destinada para atender demandas das cadeias produtivas por Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (PD&I) e à formação profissional para os setores de base tecnológica, Portaria MEC nº 1.291/2013 (INSTITUTO FEDERAL GOIANO, 2018).

Os projetos desenvolvidos pelo Polo de Inovação do IF Goiano devem vir a partir de demandas do setor agroindustrial, podendo ser financiados por recursos de empresas interessadas e da própria Embrapii. O Instituto participa fornecendo, por exemplo, laboratórios, horas de trabalho dos pesquisadores, bolsas para estudantes, entre outros (INSTITUTO FEDERAL GOIANO, 2017).

³⁶ Disponível em: < file:///C:/Users/hp/Desktop/PDI%202019.pdf> Acesso em: 17 jun. 2019.

³⁷ Disponível em: < file:///C:/Users/hp/Desktop/PDI%202019.pdf> Acesso em: 17 jun. 2019.

Outro projeto vinculado ao Polo de Inovação foi idealizado pelo IF Goiano no final de 2018 e concretizado em março de 2019, trata-se do Parque Científico-Tecnológico, por meio do pré-credenciamento do Instituto pelo governo estadual no Programa Goiano de Parques Tecnológicos (PGTec). O projeto visou maximizar o uso do espaço onde as instalações do Polo estão sendo construídas e intensificar o relacionamento do IF Goiano com as empresas privadas, cujos interesses sejam o desenvolvimento de pesquisas e inovação. O Parque Científico-Tecnológico, denominado como TecnoIF, receberá empresas de base tecnológica e serviços relacionados, como aceleradoras de *startups*³⁸.

De acordo com matéria publicada no portal institucional do IF Goiano³⁹, existe uma proposta de parceria por parte da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (Fapeg) com o Polo de Inovação do IF Goiano, para investir no ano de 2020, na estruturação de um Centro de Excelência em Internet das Coisas (conhecida como IoT, em inglês), para a realização de pesquisas inovadoras e o desenvolvimento de soluções a serem aplicadas na agricultura de precisão e pecuária, com vistas a baratear a tecnologia para o pequeno e médio produtor. Também constituirá como objetivos do Centro de Excelência, coletar e compartilhar dados entre os parceiros e promover a integração entre governos, a academia e o setor produtivo, essenciais para o desenvolvimento tecnológico e socioeconômico do estado.

Toda essa exposição cronológica do IF Goiano apresentada até o momento pode ser vista no Quadro 13, assim como na Figura 03, também pode ser conferido o mapa de localização dos *campi* e da reitoria do Instituto.

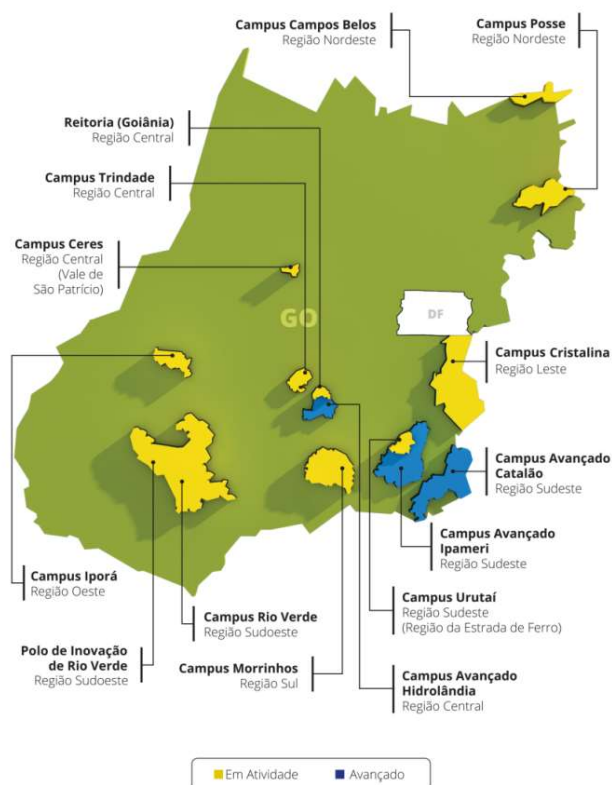
³⁸ Disponível em: < <https://bit.ly/2ImiacS> >. Acesso em: 27 jun. 2019.

³⁹ Disponível em: < <https://bitlybr.com/GGH4Z3sj> >. Acesso em: 01 maio 2020.

Quadro 13 - Cronologia do surgimento do IF Goiano em Goiás

ANO	ACONTECIMENTO
1951	Criação da primeira Escola Agrícola do Estado de Goiás, localizada no município de Urutaí, pertencente ao IF Goiano
1967	Criação da segunda escola do IF Goiano, o Ginásio Agrícola de Rio Verde
1993	Início da construção da Escola Agrotécnica Federal de Ceres, a terceira escola do IF Goiano, que foi inaugurada em 1995
1997	Criada a Unidade de Ensino Descentralizada de Morrinhos, a quarta escola do IF Goiano
2008	Transformação das escolas em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
2010	Instituto Federal Goiano - Campus Iporá, a quinta escola do IF Goiano
2012	Início da construção dos <i>campi</i> Trindade, Posse e Campos Belos
2014	Campus Avançado Hidrolândia vinculado ao Campus Morrinhos
2014	<i>Campi</i> Avançado de Ipameri, Cristalina e Catalão vinculados ao Campus Urutaí
2016	Campus Avançados passam a ser vinculados à reitoria
2017	Credenciamento do IF Goiano pela Embrapii, que passa a ter um Pólo de Inovação
2018	Mudança de tipologia do Campus Avançado Cristalina para <i>campus</i>
2018	IF Goiano completou 10 anos de sua criação enquanto instituto federal
2019	Parque Científico-Tecnológico denominado como TecnoIF
2020	Centro de Excelência em Internet das Coisas (previsto)

Fonte: Elaborado pela autora desta tese.

Figura 03 - Mapa de localização dos *campi* e da reitoria do IF Goiano

Fonte: Arquivo Ascom/reitoria IF Goiano.

Faz-se importante mencionarmos o fato ocorrido no final de 2017, onde o MEC, por intermédio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), tornou público o conceito institucional conferido ao IF Goiano, por ocasião do recredenciamento institucional. O Conceito 5 atribuído pelo Inep/MEC ao IF Goiano elevou o Instituto ao *status* de única instituição de educação no Estado de Goiás com esse conceito, ficando entre as dez melhores instituições públicas federais do país. Naquela ocasião, também foi o único instituto federal da Rede EPCT a alcançar esta pontuação⁴⁰.

O conceito institucional representa um dos indicadores que aferem a qualidade das instituições de ensino superior junto ao MEC, além de credenciá-las para a oferta de cursos de graduação por um período de dez anos, quando deverá ocorrer nova avaliação *in loco*. Os eixos avaliados são: planejamento e avaliação, desenvolvimento institucional, políticas acadêmicas, políticas de gestão e infraestrutura física.

Além dos eixos avaliados, uma série de documentos também faz parte desse conjunto, entre eles está o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), documento imprescindível para que ocorra tanto o credenciamento quanto o recredenciamento institucional, junto ao MEC, conforme disposto no Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, que trata sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. O PDI consiste em um

instrumento de planejamento da instituição, espaço em que se definem os objetivos estratégicos e as metas de desenvolvimento para longo prazo, bem como as ações necessárias à concretização do planejamento estratégico e das políticas institucionais. Em síntese, o PDI é o documento que identifica o IF Goiano no que concerne à sua filosofia de trabalho, missão, visão e cultura; demonstrando, ainda, quais são os caminhos pelos quais a instituição elegeu percorrer para se consolidar um bem público indispensável ao exercício da cidadania (INSTITUTO FEDERAL GOIANO, 2018, p. 08).

No que tange as modalidades de ensino no IF Goiano, abrangendo os cursos superiores avaliados pelo Inep/MEC e a partir dos dados extraídos da Plataforma Nilo Peçanha 2019⁴¹, que teve como ano base os indicadores de gestão de 2018, a instituição possui um total de 253 cursos, sendo estes ofertados desde a Formação Inicial Continuada (FIC) à pós-graduação. No

⁴⁰Disponível em: <<https://bit.ly/2YiUDyK>>. Acesso em: 27 jun. 2019.

⁴¹A Plataforma Nilo Peçanha é um ambiente virtual de coletas, validação e disseminação das estatísticas oficiais da Rede EPCT, com o objetivo de reunir dados relativos ao corpo de servidores, de discentes e de gastos financeiros para fins de cálculos dos indicadores de gestão que são acompanhados pela Setec/MEC (BRASIL, 2019).

ano base de 2018, constatou-se que o Instituto obteve 22.043 matrículas, consistindo em 6.979 novos ingressantes, 2.235 concluintes e um quantitativo de 7.199 vagas ofertadas, alcançando um total de 19.695 inscritos nas variadas modalidades de ensino. Essas informações foram assim distribuídas por unidade escolar, conforme Quadro 14.

Quadro 14 - Matrículas por *campi*/organização acadêmica no IF Goiano

Campi	Cursos	Matrículas	Ingressantes	Concluintes	Vagas	Inscritos
Campus Avançado Catalão	07	409	146	15	146	697
Campus Avançado Hidrolândia	06	459	241	23	256	2.996
Campus Avançado Ipameri	12	586	254	91	263	263
Campus Campos Belos	14	575	322	152	322	1.450
Campus Ceres	26	2.586	595	369	665	2.651
Campus Cristalina	14	565	261	221	321	273
Campus Iporá	33	3.879	1.227	224	1.350	3.781
Campus Morrinhos	24	3.612	514	138	514	497
Campus Posse	17	594	237	103	242	925
Campus Rio Verde	55	5.696	2.034	410	1.976	2.043
Campus Trindade	13	705	323	134	176	461
Campus Urutaí	32	2.377	825	355	968	3.658

Fonte: Brasil (2019).

No que se refere às matrículas por nível e tipo de curso no IF Goiano, os indicadores de gestão mais recentes da Plataforma Nilo Peçanha até o término desta pesquisa, que são de 2018, demonstraram que, do total de cursos oferecidos pela Instituição (253), eles estão divididos em percentuais nas modalidades: qualificação profissional (cursos FIC) representando 3,73% da oferta; se destacando com 57,41% estão os cursos técnicos; os cursos superiores representam 33,28%; enquanto a pós-graduação é responsável por 5,58% da oferta dos cursos no IF Goiano, de acordo com o demonstrativo do Quadro 15.

Quadro 15 - Matrículas por nível e tipo de curso no IF Goiano

Tipo de curso	Cursos	Matrículas	Ingressantes	Concluintes	Vagas	Inscritos
Qualificação Profissional	30	867	645	484	746	911
Técnico	141	12.664	3.260	1.545	3.492	5.729
Tecnologia	11	1.103	295	104	315	694
Bacharelado	26	3.858	1.360	382	1.003	5.063
Licenciatura	16	2.330	1.064	136	1.119	6.644
Especialização (<i>Lato Sensu</i>)	15	550	442	73	242	320
Mestrado	4	269	88	85	112	125
Mestrado Profissional	9	338	123	63	148	182
Doutorado	1	99	50	21	22	27

Fonte: Brasil (2019) com acréscimo de informações do Suap (2020)⁴².

⁴² A sigla Suap significa Sistema Unificado de Administração Pública. As informações acrescentadas na Tabela 15 estão disponíveis em: <<https://bitlybr.com/pvc9PX6>> . Acesso em: 01 maio 2020.

Ao observar os percentuais apresentados e revisitar a lei de criação dos institutos federais (Lei nº 11.892/2008), constata-se que na redação do seu art. 8, o instituto federal deve garantir o mínimo de 50% de suas vagas para a oferta de cursos técnicos e o mínimo de 20% para os cursos superiores, evidenciando a partir dos dados da Plataforma Nilo Peçanha 2019 e do Suap (2020), que o IF Goiano tem atendido ao que rege a lei que o criou ao estar ministrando 57,41% na modalidade cursos técnicos e de 38,86% em nível de educação superior (superior e pós-graduação).

Quanto às formas de ingresso dos estudantes aos cursos superiores do IF Goiano poderão ocorrer por meio de processo seletivo; reingresso; transferências; transferência *ex-officio*; portador de diploma; matrícula especial em disciplina(s) isolada(s); convênio, intercâmbio ou mesmo por meio de acordo cultural.⁴³

O ingresso pelo processo seletivo forma mais usual de entrada no Instituto, se dá exclusivamente via processo seletivo interno, onde a seleção é feita pela nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), porém, o interessado precisa se inscrever no Processo Seletivo de Cursos Superiores do IF Goiano, que é realizado anualmente, e concorrer com a pontuação obtida nas três últimas edições do Enem.

Para as modalidades de reingresso, transferências ou aproveitamento de curso (como portador de diploma), o candidato precisa procurar o *campus* ao qual deseja concorrer a uma vaga e observar os critérios estabelecidos em edital próprio. Esses processos são exclusivos de cada unidade, pois, dependem da existência de vaga no curso pretendido e análise prévia de documentação.

Quanto as formas de ingresso nos cursos técnicos, em virtude do processo de seleção ainda não ser unificado institucionalmente, como ocorre com os cursos superiores, cada *campi* faz um tipo de seleção, por exemplo: por análise do histórico escolar, aplicação de provas e até mesmo por sorteio. As modalidades de cursos técnicos ofertadas pelo IF Goiano são: a) Integrado: favorece a elevação de escolaridade, ou seja, beneficia a conclusão do ensino médio em um prazo menor; b) Concomitante: podem se matricular estudantes que estejam cursando ensino médio, a partir do segundo ano, em qualquer instituição de ensino ou que já tenham concluído o ensino médio. Para obtenção da certificação técnica é preciso o término do ensino médio; c) Subsequente: matriculam-se estudantes que tenham concluído com êxito o ensino

⁴³ Disponível em: <<https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/superiores.html>>. Acesso em: 01 jul. 2019.

médio e; d) Proeja: destinado a jovens e adultos, acima de 18 anos, que não puderam realizar seus estudos em tempo apropriado.⁴⁴

Para as modalidades de cursos da pós-graduação e do ensino a distância, as formas de ingresso disponibilizadas são somente por meio de edital.

Cabe salientar que a atuação do IF Goiano busca evidenciar o empenho permanente na articulação das áreas, na indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, para a concretização dessa tríade na formação básica, técnica e tecnológica e para a consolidação do Instituto em âmbito local, regional, nacional e internacional. Nesse aspecto, a articulação do IF Goiano com empresas, sindicatos, movimentos sociais, organizações não governamentais, além de outras instituições de ensino, pesquisa e extensão, públicas e/ou privadas, representa a busca para o fortalecimento dos esforços, espaços e tempos na promoção de objetivos comuns (INSTITUTO FEDERAL GOIANO, 2018).

De acordo com o PDI do IF Goiano, no tocante a pesquisa, a Instituição desenvolve programas que incentivam a inclusão dos estudantes nas atividades de investigação, por meio de projetos de pesquisa, de desenvolvimento e de inovação tecnológica. O discente estuda técnicas e métodos de pesquisa, pratica atividades laboratoriais e de campo, com a utilização de equipamentos e instrumentos de pesquisa para análises e desenvolvimento de técnicas e tecnologias/produtos.

Acerca das atividades de extensão, o PDI do Instituto nos aponta que as ações dessa área permitem estabelecer a junção entre as necessidades de soluções para problemas reais da comunidade e o conhecimento acadêmico por meio das ações extensionistas. Para isso, a Instituição por intermédio da extensão, oferta cursos FIC; realiza projetos e programas voltados aos estudantes e à comunidade; coordena estágio; estimula o desenvolvimento artístico-cultural e desportivo dos estudantes; realiza processos de reconhecimento e certificação de saberes, além de promover variados eventos.

Quanto ao ensino no IF Goiano é pautado pela inclusão e pelo respeito à diversidade, isto é, prezando pelo desenvolvimento das políticas de acesso e permanência dos estudantes, em especial, aos grupos em situação de vulnerabilidade social, com vistas à formação humanística para o mundo do trabalho.

É importante destacar ainda que a estrutura pedagógica do IF Goiano, assim como, dos demais institutos federais do país se alicerça na verticalização da educação profissional, tendo

⁴⁴Disponível em: <<https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/tecnicos/316-o-que-e-curso-tecnico.html>>. Acesso em: 01 jul. 2019.

como foco, potencializar o uso da infraestrutura física e de recursos humanos, além da ampliação das oportunidades de acesso à qualificação do cidadão (INSTITUTO FEDERAL GOIANO, 2018).

Com relação ao quadro de pessoal, conforme dados extraídos da Plataforma Nilo Peçanha 2019, o Instituto possui 1.423 servidores, destes 774 são docentes e 649 são técnicos-administrativos. Ações de capacitação têm se destacado para o desenvolvimento dos servidores, para isso a Instituição disponibiliza bolsas de mestrado e de doutorado, cuja seleção se dá por meio de edital, assim como também, os servidores podem ser contemplados com o afastamento integral das suas atividades para cursarem pós-graduação *Stricto Sensu*. Edital de reembolso para servidores que cursam a graduação e especialização *Lato Sensu*, da mesma forma incentiva os interessados em melhorar o seu nível escolar. Cursos de curta duração também são custeados pelo IF Goiano. Com certeza, essas ações contribuem para elevar a desenvolvimento humano e profissional, especialmente na melhoria dos processos institucionais. O desenho do nível de titulação dos servidores do Instituto pode ser analisado no Quadro 16, a seguir.

Quadro 16 - Titulação dos servidores do IF Goiano

Titulação	Docentes	Técnicos-Administrativos
Ensino Fundamental	-	4
Ensino Médio	-	52
Técnico	-	36
Graduação	61	160
Aperfeiçoamento	1	1
Especialização	71	202
Mestrado	332	110
Doutorado	309	4
Total	774	649

Fonte: Brasil (2019).

Pode-se observar que cerca de 90% do quadro de servidores docentes são mestres e/ou doutores, com destaque também para o quadro de servidores técnico-administrativos com especialização e mestrado, mostrando o reflexo das novas contratações via concurso público e das políticas de capacitação desenvolvidas pelo IF Goiano, as quais juntas cooperam para o crescimento e desenvolvimento institucional.

Diante do exposto, vê-se a contribuição do IF Goiano a partir da implantação da política pública de criação dessas instituições, para a ampliação do acesso ao ensino técnico e superior

no Estado de Goiás. Primeiro pelo seu crescimento desde o surgimento até os dias atuais, ao expandir a sua abrangência territorial com a criação de novos *campi*, contribuindo assim para a interiorização do ensino público, gratuito e de qualidade. Da mesma forma, o IF Goiano colaborou para a verticalização do ensino, com a criação de novos cursos, nas variadas modalidades educacionais, possibilitando ao estudante seguir um itinerário formativo; assim como ampliou o quadro de servidores, tanto docentes quanto técnicos-administrativos, por meio da realização de concursos públicos.

No mais, vale reconhecer que o IF Goiano exerce uma função social que é a de democratizar o saber teórico e prático, com vistas ao desenvolvimento das habilidades dos estudantes, a fim de que estes possam se tornar cidadãos participativos nos processos de transformação social.

3.3 A história contada pela voz dos criadores

Esta etapa do capítulo se constitui em apresentar as fases de formulação e como se deu os fatos para a implantação da política do Governo Federal em Goiás, a qual veio a criar o IF Goiano, a partir da versão contada pelos próprios sujeitos que construíram essa história. Pretende-se mostrar quais foram as motivações que determinaram que houvessem dois institutos federais no mesmo estado, com suas reitorias situadas na mesma capital; qual foi o papel, como se deu a atuação de cada um dos atores envolvidos, as coalizões, os possíveis conflitos e tensões decorrentes do processo.

Salientamos que um dos motivos que nos levou a realização desta pesquisa foi o fato de que até o presente momento, não ter ocorrido ainda algum estudo com o recorte proposto, onde trouxesse os acontecimentos pelo viés dos sujeitos que foram os responsáveis pela articulação e implantação da política de criação do IF Goiano em Goiás.

Para tanto, identificamos os sujeitos que estiveram à frente das mudanças e representavam as autarquias que se juntaram para constituir mais um instituto federal em Goiás, sendo eles, os diretores-gerais que estavam na gestão em 2008 do Cefet Urutaí, do Cefet Rio Verde e da EAF de Ceres, os quais permitiram no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que suas identidades fossem reveladas na pesquisa. Esses sujeitos são respectivamente: José Donizete Borges, Vicente Pereira de Almeida e Welington de Arruda Passarinho, que serão denominados no decorrer da pesquisa de Gestor 1, quando nos referirmos

ao diretor-geral do Cefet Urutaí; Gestor 2, quando for mencionado o diretor-geral do Cefet Rio Verde e Gestor 3, ao diretor-geral da EAF de Ceres.

Cabe dizer que no período da criação dos institutos federais, ocorreu eleição para a direção-geral na EAF de Ceres, o que acarretou a participação de dois gestores da referida unidade escolar nas negociações, ou seja, houve a participação do diretor-geral que deixava o cargo - Welington Passarinho e do diretor-geral recém-eleito, Elias de Pádua Monteiro, que será denominado aqui de Gestor 4.

Para auxiliar nessa empreitada, também foi feita entrevista com a representante política da bancada goiana, ocupante naquela ocasião, do cargo de senadora da República - Lúcia Vânia Abrão, que apresentou emenda parlamentar a favor do IF Goiano, onde a denominaremos de Parlamentar. Da mesma forma, foi entrevistado o secretário da Setec/MEC - Eliezer Moreira Pacheco, o qual será designado nesse estudo de Setec. Ele estava à frente da gestão à época e participou ativamente de todo o processo de concepção dos institutos federais no Brasil, bem como, da constituição da Rede EPCT, sendo assim, foram entrevistadas um total de seis pessoas.

3.3.1 A conjuntura social e política

3.3.1.1 No Brasil

Com a entrada de Lula na presidência da República em 2003, o Brasil passou a ter um novo governante de origem operária, vinculado a um partido político que encheu de expectativa e esperança a população, a qual ansiava por investimentos em várias áreas, mas especialmente, na efetivação de uma política pública educacional regulada na democratização regional da educação técnica de nível médio e superior no nosso país.

Embora, de acordo com Bueno (2012), Lula tenha dado prosseguimento nos investimentos direcionados ao ensino superior privado - ação que se destacou no governo FHC - mantendo a diversidade de instituições particulares e aperfeiçoando políticas de inclusão acadêmica e social, Lula deu vida aos institutos federais destacando-os como um relevante projeto governamental que parecia trazer consigo a ideia da inclusão social pela via da educação, bem como, realizou adequações na legislação e criou novas que dessem sustentação às suas pretensões.

Porém, Pacheco (2010, p. 08), acrescenta que a educação precisava estar vinculada a um projeto que buscasse “não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social: uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social.”

Pacheco (2010) ao mencionar que a política de criação dos institutos federais visava à inclusão de indivíduos em uma sociedade desigual, tal afirmação nos remete ao antepassado apresentado na contextualização desse estudo, onde o ensino foi historicamente estabelecido pela dualidade estrutural, isto é, pela existência de escolas diferentes para atender classes sociais distintas, reservando aos menos favorecidos a educação técnica profissional.

Em consonância com Bueno (2012), é possível afirmar que existiam indícios de que essa política teria nascido primeiro no coração de Lula, tendo em vista sua origem operária, para depois chegar a ser de fato efetivada no papel. Compete salientar que, as discussões para a concepção dos institutos federais tinham como cenário o final do primeiro mandato de Lula o que nos faz refletir se havia alguma pretensão da sua parte à reeleição, ao acreditar que essa política educacional, de tamanha envergadura, pudesse ser um elemento chave para a pasta da educação em uma pretensa disputa eleitoral.

Ainda segundo Bueno, o ano de 2005 tornou-se um marco para o ensino profissional no país em virtude de que Lula encomendou em julho desse ano

um plano de expansão para a Secretaria de Educação Superior - SESU (Universidades Federais) e [...] um plano similar para a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). A primeira versão do plano de expansão foi construída em tempo recorde, basicamente ao longo do segundo semestre de 2005. Já no finalzinho de 2005 nós conseguimos fazer a alteração na lei que impedia a união de criar novas unidades de ensino técnico, alteramos a redação do parágrafo 5º do artigo 3º da Lei 8.948 que é uma lei de 1994 ainda e a partir daí, começam os procedimentos para a construção das primeiras unidades. Os primeiros recursos são repassados na última semana de 2005 e as primeiras obras começam em março de 2006 (SETEC 1 apud BUENO, 2012, p. 60).⁴⁵

Porém, Bueno nos situa que essa fase do plano de expansão não seguiu os ritos burocráticos necessários no âmbito do serviço público, visto que a lei de criação dos institutos

⁴⁵ A fala mencionada por Bueno (2012) refere-se à entrevista que a autora realizou com representantes da Setec para auxiliar o seu estudo com temática alusiva a criação dos institutos federais. O anonimato dos entrevistados foi resguardado em sua pesquisa. O objetivo de trazermos essas falas para o nosso estudo se deve ao fato de que elas contêm informações importantes para adentrar no contexto de criação dos institutos federais no Estado de Goiás, as quais não foram mencionadas pelos entrevistados desta pesquisa.

inexistia naquela ocasião. Esta afirmação parte da declaração abaixo citada por um dos seus entrevistados:

[...] normalmente se cria primeiro um plano por lei e a partir daí derivam as ações de caráter operacional. Nós começamos o plano pela sua implementação então a fase de formulação seguiu de forma muito sumária... em 2006 nós já estávamos no último ano de mandato do presidente LULA então surgiram as críticas de que o plano tinha um viés eleitoral, que ele não teria continuidade, que uma vez que encerrasse o período da eleição esse plano seria engavetado (SETEC 1 apud BUENO, 2012, p. 61).

Bueno (2012) aponta que a preocupação dos gestores em relação ao plano de expansão proposto era justificável devido ao fato de que a Rede Federal possuía problemas de recomposição de pessoal das unidades escolares já criadas, dificultando assim dar mais confiança ao governo para o projeto de construção de novas escolas. Outra preocupação se manifestava a respeito da indefinição do momento político e ainda que esse projeto de grande vulto tivesse surgido de maneira tão atropelada e instável,

[...] tudo isso fez com que a primeira fase da expansão fosse executada num clima de muita incerteza, de pouca clareza quanto a perenidade do plano. Até porque a gente sabia que a continuidade do plano dependeria muito também dos resultados das eleições de outubro (SETEC 1 apud BUENO, 2012, p. 61).

De acordo com Bueno (2012), no esforço para que tudo desse certo, o governo por meio da Setec, planejou escolas compostas com uma estrutura mínima de assistência ao educando, permitindo a Lula inaugurá-las, assim como recuperar estruturas de outras que se encontravam em estado de abandono e precarização, isso ocorreu em um período inferior a seis meses do lançamento oficial do plano. Na percepção de Bueno, alcançada a partir da fala de um de seus entrevistados, uma vez o plano concluído com êxito, porque não pensar em acrescê-lo com uma segunda fase. Assim,

O presidente foi se empolgando, até que durante a campanha, no segundo turno, ele declara que uma das prioridades para o seu segundo mandato seria a colocação de uma escola técnica em cada cidade polo do país. E aí pega todo mundo de surpresa porque, se por um lado nós esperávamos que o projeto pudesse ter continuidade, ninguém ali apostava que o projeto ganhasse uma dimensão muito grande num espaço de tempo tão curto. Acaba que o presidente é eleito em outubro, já em novembro a gente recebe a encomenda de preparar esse plano de construção de escolas agora sobre essa prioridade, uma escola técnica em cada cidade polo do país (SETEC 1 apud BUENO, 2012, p. 62).

Com a vitória de Lula rumo ao seu segundo mandato no cargo de presidente da República, suas promessas de campanha precisavam ser colocadas em prática, requerendo um esforço de toda a equipe para que houvesse a implantação de uma escola técnica em cada cidade polo do país.

De acordo com Bueno (2012), a partir da declaração do seu entrevistado, a fase dois do plano de expansão, se deu de forma mais ordenada em relação a fase um, porém, com um prazo mais alargado.

Nós ficamos de final de outubro de 2006 até abril de 2007 refinando um plano e aí sim foi um plano bem mais sofisticado, tivemos uma abrangência muito maior. Considero que o plano foi feito a partir de todo um critério que deve acompanhar um processo de formulação de uma política pública. Com diagnóstico situacional, com estudo de indicadores, com preocupação com a distribuição territorial dessas unidades, com o casamento entre a vocação que essas unidades escolares teriam e a atividade econômica predominante na região, com a vinculação institucional de cada nova unidade a uma unidade existente, com a utilização compartilhada de força de trabalho [...] (SETEC 1 apud BUENO, 2012, p. 63).

Deste modo, a segunda etapa do plano de expansão começou a ser laborada em 2007, ocasião em que as instituições pertencentes à Rede EPCT iniciaram amplos debates, logo após o ministro da Educação, Fernando Haddad lançar o Decreto nº 6.095/07, que propunha a criação dos institutos federais. Todavia, analisando que a concepção dessas novas unidades educacionais teriam consequências políticas, econômicas, culturais, sociais entre outras, partiu das unidades que integravam o Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação (Concefet), o Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais (Coneaf) e o Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (Condetuf), a provocação para as discussões junto à Setec e o MEC.

As instituições que faziam parte desses conselhos, na verdade, tinham como pretensões, a busca por uma nova institucionalidade: as Escolas Agrotécnicas, de se tornarem Cefets e os Cefets de se tornarem universidades tecnológicas de forma que mantivessem sua própria identidade e autonomia. Essa aspiração se afirma em um dos trechos do documento que o Coneaf enviou ao ministro da Educação como contribuição ao debate aberto do projeto de criação dos institutos federais e para o novo desenho da Rede Federal que se delineava:

Enquanto ferramentas de desenvolvimento as EAF's estarão atentas aos sinais de desenvolvimento local e regional. **Dessa maneira terão como foco central da sua trajetória tornar-se Cefets.** Isso implica num ajuste imediato de seus recursos e infra-estrutura potencializando sua capacidade para dar conta das

demandas aventadas no PDE, colocando-se na perspectiva de interiorização do ensino técnico de nível médio e tecnológico voltados para as demandas de desenvolvimento local (CONEAF, 2007, p. 04, **grifo nosso**).

Além disso, as Escolas Agrotécnicas representadas pelo Coneaf fizeram constar no documento do Conselho encaminhado ao ministro da Educação, suas insatisfações, dúvidas e temores especialmente em relação ao risco de subordinação entre as instituições; como conduziram o trabalho ao se levar em conta os diferentes formatos das autarquias; defendia a manutenção, o fortalecimento e a consolidação de suas identidades particulares; estavam apreensivos com a provável "IFETização" que passariam essas instituições; da mesma forma sugeriram no documento que uma possível integração das escolas pudesse ocorrer, porém, em uma outra ocasião por meio da elaboração de projetos político-pedagógicos com escopos similares, entre outros questionamentos, os quais são reiterados a seguir, como:

a unificação das instituições federais de educação tecnológica em uma única estrutura em determinada base territorial traz consigo o risco de uma subordinação de umas instituições em relação a outras, gerando um desequilíbrio no atendimento a demandas específicas da sociedade e do processo de desenvolvimento regional (CONEAF, 2007, p. 03).

A imediata unificação gera um risco de subordinação entre as instituições, o que certamente será prejudicial à manutenção de suas identidades e, conseqüentemente, inibir iniciativas voltadas ao atendimento de demandas específicas (CONEAF, 2007, p. 05).

Apontamos nesta proposta para um processo de integração que se dê a partir do fortalecimento das identidades particulares gerando uma progressiva aproximação entre as propostas pedagógicas, mantendo-se as peculiaridades. Nesse sentido, cada instituição, no âmbito da região em que esteja instalada, poderá responder às demandas oriundas dos processos de desenvolvimento local (CONEAF, 2007, p. 06).

Importante, ainda, é explicitar que, além destas considerações, as comunidades das EAF's manifestam-se profundamente preocupadas e desconfortáveis com a perspectiva da "IFETização" imediata, sem que sejam discutidos os princípios entendidos como fundamentais à garantia da autonomia e à descentralização administrativa destas (CONEAF, 2007, p. 06).

Constou também no documento do Coneaf (2007), a proposta de que durante um tempo o novo e o velho coexistissem, até que um prevalecesse sobre o outro. Assim, regiões do Brasil que apresentassem uma vocação predominantemente agrária, industrial ou de serviços, teriam o suporte técnico e tecnológico das instituições que fossem capazes de realizar o atendimento daquelas demandas.

Diante desse cenário de discussões entre as Escolas Agrotécnicas, entende-se que o Coneaf não apoiava o projeto de reordenamento das escolas da forma proposta pelo Governo Federal, em razão de que, as unidades escolares manifestaram que gostariam de manter sua identidade e receber mais recursos e infra-estrutura para potencializar sua capacidade de atendimento a uma quantidade maior de estudantes.

Deste modo, o Coneaf concluiu o documento com a síntese de suas proposições:

- a) A inclusão de toda a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Universidades Tecnológicas Federais, Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia, Centros Federais de Educação Tecnológica, Faculdades Federais de Tecnologia, Escolas Agrotécnicas Federais, Escolas Técnicas Federais e Escolas Técnicas e Agrícolas vinculadas as Universidades Federais), no Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, contemplando ampliação da infra-estrutura, financiamento e Recursos Humanos;
- b) A manutenção e a valorização das autarquias já existentes, assegurando a autonomia conquistada através de lutas históricas;
- c) A construção de uma política pública com critérios claros e financiamento que permitam a estruturação das atuais EAF's para a imediata transformação destas em Cefets;
- d) Que o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica seja estendido às EAF's, vinculando a elas novas unidades, respeitando a localização geográfica (mesoregião na qual a EAF estiver estabelecida) e os APL's;
- e) Oportunizar a criação de IFET a partir de uma EAF (CONEAF, 2007, p. 06).

O que se pode afirmar a partir das proposições do Coneaf, foi que esse Conselho em nada interferiu ou mesmo trouxe contribuições para a efetivação da política de criação dos institutos federais proposta pelo Governo Federal.

No entanto, seguindo a mesma linha de discussões do Coneaf, ocorriam debates junto às instituições que formavam o Concefet, que perceberam a importância de demonstrar o que pensavam, resultando desta forma na elaboração do documento: Manifestação do Concefet sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Naquela ocasião (ano de 2007), o Concefet se manifestou favoravelmente em relação à proposta de criação dos institutos federais, a partir da referência que tinha no momento - o Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007, legislação que atesta ter sido fruto de amplo debate e que concebe o sentimento de esperança dos diretores-gerais de que a nova construção institucional poderia “melhor traduzir o significado da educação profissional e tecnológica enquanto modalidade potencializadora do indivíduo no desenvolvimento de sua capacidade de

gerar conhecimento a partir de uma prática interativa com a realidade” (CONCEFET, 2007, p. 03).

Todavia, o Concefet (2007, p. 03) indagou no documento entregue para a Setec/MEC, quais seriam as particularidades existentes nos institutos federais que os tornariam superiores ao papel social já alcançado pelos Cefets, que são reconhecidamente “um dos melhores exemplos brasileiros de experiência bem sucedida enquanto instituição pública voltada para a qualificação profissional”. Conforme apresentamos na contextualização desse estudo, vale mencionar outra vez que os Cefets também são reconhecidos pela sua forte identificação com as classes sociais menos favorecidas economicamente, pois desde sua criação possuem a incumbência de capacitar o cidadão para conquistar a sua emancipação a fim de que possam viver mais dignamente.

Desta forma, a partir da análise das informações contidas no Manifesto, observa-se que o Concefet (2007) abraçou a proposta apresentada pelo Governo Federal e sugeriu acréscimo dos seguintes pontos: 1) adoção de um processo de implantação disposto em lei única; 2) inclusão dos institutos federais entre as entidades que constituem o Sistema Federal de Educação Superior, com benefícios análogos aos da universidade; 3) a implementação, pelo MEC, de política de apoio que garanta iguais condições aos atuais Cefets e à ETF/Palmas, para sua transformação em instituto federal; 4) a adoção de providências para implantação de um Plano de Cargos e Carreira de Professores da Educação Tecnológica - PCCPET; 5) garantia do processo de escolha do dirigente máximo dos institutos federais a partir de eleição direta; 6) garantia de que as prerrogativas e objetivos dos institutos federais tenham como base a preservação das conquistas históricas da rede de Cefet e ETF/Palmas; 7) a criação, em lei, de um Fundo de Financiamento e Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica; 8) preocupação com a afirmação da Rede Federal, enquanto de formação profissional e tecnológica, com os princípios balizadores de sua atuação; e 9) a ênfase na educação profissional e tecnológica, pesquisa e extensão, com o fortalecimento da educação técnica de nível médio, integrada à educação básica. O Concefet elaborou ainda no mesmo documento, uma minuta para embasar o anteprojeto de lei, a qual foi acatada para discussão e constituição da legislação que criou os institutos federais.

Em meio às discussões do Coneaf e do Concefet, paralelamente ocorriam discussões junto às instituições que formavam o Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas as Universidades Federais (Condetuf), que elaborou a Carta de Gramado - RS, já mencionada nesse estudo no contexto de criação do Decreto nº 6.095/07. Entretanto, a título de

complementar o contexto onde estamos apresentando as discussões dos três Conselhos, que se manifestaram acerca da segunda etapa do plano de expansão do Governo Federal para o reordenamento das instituições de ensino, reforçamos que os membros do Condetuf ficaram incomodados com a atitude adotada pela Setec/MEC.

Na Carta de Gramado, o Condetuf (2007) expressou sua insatisfação por não ter sido envolvido pela Setec para contribuir com as discussões que deram origem ao Decreto nº 6.095/07, tendo em vista sua preocupação com as especificidades que as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais apresentavam. Apesar disso, ao analisar o conteúdo da Carta e o processo de criação dos institutos federais, pode se observar que o Condetuf não foi tão específico na elaboração das suas sugestões para alteração do documento, isto é, não se nota propostas para modificação na minuta que resultou no Decreto, deixando mais transparente que a finalidade da Carta de Gramado era registrar a sua insatisfação em não ter sido convidado para o debate, que previa criar somente uma identidade institucional ao unificar os diferentes formatos das escolas.

Todo esse movimento dos três Conselhos discutindo a unificação da identidade das instituições, isto é, a criação dos institutos federais, nos mostra que as escolas com suas características distintas umas das outras e ainda a diversidade cultural existente entre elas dentro de um mesmo estado, deixavam-nas suscetíveis ou mesmo vulneráveis a todo aquele debate, pois muitas estavam preocupadas nos benefícios que poderiam obter do processo, outras com a permanência de sua autonomia e a sua possível ascensão a um *status* superior, por exemplo, no caso dos Cefets, de se tornarem universidades tecnológicas. Essa afirmação pode ser identificada na fala do Gestor 1 ao mencionar que, quando

os Cefets assumiram o *status* de instituição de nível superior, foi criada a partir do Cefet do Paraná, que era um Cefetão, a Universidade Tecnológica, a primeira no Brasil, baseada no modelo de uma universidade alemã. Então alguns Cefets, como o Cefet do Rio e o Cefet Minas, entraram na luta também para se transformar em universidade, só que o projeto do ministro Fernando Haddad era a criação dos institutos, tanto é que os Cefets de Minas e o Cefet do Rio não se transformaram em institutos, eles são Cefets até hoje (GESTOR 1).

Com base nessas discussões, a próxima etapa da pesquisa está estruturada a partir da exposição dos acontecimentos fundamentados pela voz dos próprios atores que estavam à frente da gestão à época, das instituições que se integraram para formar o IF Goiano. Esses atores foram os responsáveis diretos pela criação de mais um instituto federal no Estado de Goiás - o

Instituto Federal Goiano. Conforme já os mencionamos, mas não é demais reforçar, são eles: os diretores-gerais dos Cefets de Urutaí - José Donizete Borges, de Rio Verde - Vicente Pereira de Almeida e da EAF de Ceres - Welington de Arruda Passarinho e Elias de Pádua Monteiro; além da senadora da República - Lúcia Vânia Abrão e do secretário da Setec/MEC - Eliezer Moreira Pacheco.

3.3.1.2 Em Goiás

Tendo em vista a publicação do Decreto nº 6.095/07 que tratava da reorganização e integração das instituições federais de educação tecnológica e da implantação de um instituto federal em cada estado do Brasil, assim que a notícia chegou a Goiás, causou reação não diferentemente da de outros estados. Ocorreram-se discussões infundáveis nas comunidades acadêmicas, mas sem muito esclarecimento de como seria o processo. Isso porque as instituições já com sua autonomia estabelecida nas variadas instâncias do mundo educacional, não se viam a partir do decreto presidencial se unindo a outras com modelos acadêmicos, administrativos e de gestão tão diferentes entre si.

De acordo com Sobrinho (2008), o decreto suscitou “uma babel de reações semânticas, ideológicas, políticas e outras, típica dos processos de construção psicossocial, quando uma novidade se insere em determinado universo simbólico”, isso por que se tratava de algo novo e desconhecido, o que assustou os grupos envolvidos por não haver familiaridade com tal situação - pois o novo causa estranheza.

Medidas para amenizar esse quadro que se instaurava foram adotadas. De acordo com o relato do secretário da Setec, Eliezer Pacheco, em Goiás, assim como nos demais estados da federação

Todo o processo de constituição dos IFs foi feito através do diálogo com as três entidades que representavam as instituições que viriam a compor os *campi* dos mesmos: Concefet (Cefets), Coneaf (Escolas Técnicas Agrícolas), Condetuf (vinculadas às universidades) e com cada uma das unidades, em particular. As agrícolas eram autarquias autônomas e teriam de abrir mão desta condição, para se integrarem a um IF. A adesão foi livre. Ninguém foi forçado a aderir, tanto que apenas oito vinculadas às universidades o fizeram e dois Cefets (RJ e MG) não aderiram. As agrícolas, todas aderiram. Em alguns estados não foi possível agregar tudo num único IF, por características sócio-políticas (SETEC).

Pode-se apoiar a fala do representante da Setec, trazendo o pensamento do Gestor 1, que ao se expressar, faz referência ao ministro Fernando Haddad, quando diz que

essa ideia partiu dele, de criação dessas instituições. Ele nos procurou, foi na nossa reunião. Na época a gente reunia lá no Conselho Federal de Educação. E ele foi e começou a passar a ideia dos institutos, da criação, foi um processo relativamente longo, ele foi passando pra gente, em toda a reunião ele chegava e ia explicando como seria [...]. Veio trabalhando, se não me engano a partir de 2006, com os diretores dos Cefets. A gente reunia [...] quase que de 15 em 15 dias. [...] Nessa época os diretores dos Cefets Minas e Rio também reuniam com a gente, [...] o Pedro II também. Era livre a adesão, quem quisesse entrar entrava, quem não quisesse não era obrigado. Ele falava pra gente: olha é livre a adesão. Agora quem não aderir, pode ser que vai ficar pra trás. Pode ser. Porque nós vamos investir nos institutos, não quero dizer que vai cortar tudo do Cefet, não é isso, mas o nosso foco são os institutos. O ministério não obrigou ninguém e nenhum Cefet participar, mas nós entramos, achamos que a ideia era boa, compramos a ideia e fomos. Então, em Goiás, num primeiro momento a ideia parece-me que era ter só um por estado, só que depois alguns estados tiveram mais, por exemplo, em Minas Gerais tem cinco institutos. [...] Em Goiás, a gente começou a pensar em ter dois de repente. Mas eu não acreditava muito naquela história não, eu achava que a gente ia ser um... nós iríamos ser ... na época, não falava *campus*, mas eu pensava que a gente ia ser uma Uned do antigo Cefet Goiás (GESTOR 1).

O Gestor 2 conta, da mesma forma, que a ideia de criação dos institutos federais foi lançada naquela época pelo então ministro Fernando Haddad, que pretendia

criar um instituto federal pólo no Estado de São Paulo. Então os diretores dos Cefets se uniram e acharam a ideia boa da criação do instituto e quis ter um em cada estado. E fez esse pedido, essa reivindicação. Houve a movimentação desse Conselho nessa direção. Tinha também o Conselho das Escolas Agrotécnicas que começou a ser envolvido nesse processo tanto que Minas Gerais era pra ter um, hoje tem cinco, pra você ver como foi ampliado. [...] Naquela época estava lá o Gleisson Rubin, ele estava trabalhando à frente desse projeto na Setec com o ministro Fernando Haddad (GESTOR 2).

O Gestor 3, representante da EAF de Ceres, menciona lembrar que os trâmites desse processo começaram um semestre antes do término de sua gestão frente a escola, pois ocorria naquela ocasião eleições para escolha do próximo diretor-geral,

praticamente eu participei de todo o início do processo e depois do processo terminado, [...], o professor Elias que tinha ganho a eleição, foi junto comigo lá na Setec pra conversar sobre como é que fecharia esse processo em si, porque tinha um esforço muito grande para que o processo obtivesse sucesso (GESTOR 3).

O Gestor 3 salienta e acrescenta em suas palavras que “era o Fernando Haddad o ministro [...], mas era o Gleisson que praticamente [...] levou a ideia pra gente junto aos diretores”. Esse Gestor reforça, mais uma vez, que foi a pessoa do

Gleisson Rubin que procurou as instituições pra que essa ideia amadurecesse, assim nas reuniões do Coneaf, dos diretores, ele já veio com uma ideia dos institutos e o que era. Vamos dizer, três meses, quatro meses antes do final de 2008 que eles começaram a conversar a respeito dessa proposta entre os diretores. Não tinha nenhuma abertura pra levar pra comunidade, acho que não dava tempo. Só sei que essa ideia surgiu mais só entre os diretores, não tinha tempo, nem espaço pra conversar com a comunidade. Eles foram direto no Conselho dos diretores [...], apesar de que esse tipo de notícia sempre vaza [...], não deu espaço pra gente abrir junto à comunidade, pra gente trocar uma ideia a respeito disso (GESTOR 3).

Conforme mencionado pelo Gestor 3, sua participação foi ativa no início das discussões para a criação dos institutos federais em Goiás, porém, em virtude de a EAF de Ceres ter entrado em processo para escolha do seu novo diretor-geral, no segundo semestre de 2008, houve a necessidade de realizar a transição da gestão para o prosseguimento das negociações. Nesse pleito eleitoral, o servidor Elias de Pádua Monteiro obteve êxito e assumiu a direção-geral da EAF de Ceres, por esse mérito, trazemos seu ponto de vista acerca da concepção do IF Goiano em Goiás, onde o denominamos de Gestor 4.

A partir desse momento nós fizemos uma espécie de transição entre a gestão à época para quem foi eleito, era o professor Wellington Passarinho o diretor. No início ele que estava envolvido nesse processo, só que nas últimas reuniões ele já pediu para eu acompanhar, como sendo o próximo gestor da unidade. Do início mesmo, eu não acompanhei, mas as últimas reuniões eu estava presente e na reunião que eu participei em Brasília estávamos eu, o professor Vicente (atual reitor do IF Goiano), o diretor do Cefet Urutaí, professor Donizete, o Gleisson Rubin (que eu não lembro qual era o cargo dele), mas ele era o responsável por essa articulação [...] (GESTOR 4).

Nota-se que a figura do servidor Gleisson, da mesma forma foi citada pelo Gestor 1, colocando-o na sua visão, como o responsável número um pelo desenvolvimento do projeto junto aos Conselhos, ao mencioná-lo durante a entrevista como o “pai da criança” segundo segue:

a pessoa que trabalhou no projeto, trabalhou assim, acho que foi aquele pai da criança era o Gleisson, ele trabalhava na Setec. [...] O Gleisson era um faz tudo lá, ele era muito inteligente por sinal, ficamos amigos ao longo do tempo que a gente trabalhou, em que militei na gestão (GESTOR 1).

O Gestor 4 traz à tona em seu relato a lembrança de uma ocasião em que o diretor-geral do Cefet Goiás, Paulo César Pereira, que era o representante do MEC no Conselho Diretor da EAF de Ceres, ter sido convidado a expor sobre a criação dos institutos federais, “eu lembro dele ter sido convidado pra ter uma fala conosco sobre a criação dos institutos, mas isso foi algo bem superficial”. Esse Gestor ainda menciona na sua exposição que as escolas não foram convidadas pelo Governo Federal a participar da elaboração dessa política e pondera: “pra participar da política não, eu acredito que nós fomos chamados a decidir se iríamos aderir ao programa ou não”.

O Gestor 4 relata recordar que “essa adesão não era obrigada, era uma adesão voluntária, mas quem não aderisse ia ficar fora dessa nova institucionalidade e com isso poderia perder alguns benefícios dessa institucionalização”. É acrescentado ainda por esse Gestor e destacamos, por acreditar ter sido o cenário que as escolas estavam vivenciando,

tudo que é novo gera uma certa desconfiança e esse era o sentimento presente à época. Todos estavam muito desconfiados qual era a real intenção do governo. [...] O governo apresentava os pontos positivos dessa nova institucionalidade, que eram bem atraentes, eram novas formas de financiamento; uma reestruturação da infraestrutura; o aporte de servidores tanto de docentes, quanto de técnicos-administrativos; possibilidade da Escola Agrotécnica - que era um anseio, ofertar curso de graduação, tudo isso era visto com bons olhos. Por outro lado, o receio de perder autonomia, era visto como uma barreira (GESTOR 4).

Entretanto, como esse assunto mexia com toda a cultura organizacional já estabelecida há anos, não é de se estranhar que uma rede de boatos tenha se espalhado nas autarquias. Os ruídos de comunicação fazem parte do dia a dia das organizações, eles estão imbricados na comunicação informal, aquela que transita pelos canais não oficiais das organizações, está presente nos corredores, no cafezinho e também, além dos muros da instituição. Essa afirmação se desnuda quando o Gestor 4 expõe,

nos bastidores o que corria dentro dos diálogos e dos discursos era que teríamos nova institucionalidade e ela geraria a perda de autonomia de algumas unidades, porque éramos três autarquias: Rio Verde, Ceres e Urutaí, cada uma tinha sua forma de gestão, seu diretor e a partir de então, seríamos uma única instituição, com um único reitor, que em algumas políticas iria deter o poder decisório. [...] Tentou-se resguardar o nível decisório de cada instituição, mas [...] o maior receio à época era da Escola Agrotécnica pertencer a uma institucionalidade maior e com isso perder a sua autonomia, tanto política como financeira (GESTOR 4).

O Gestor 2 declara, endossando a exposição já apresentada pelo Gestor 3, acerca se houve momentos de discussão ou não promovidos pelo Governo Federal, durante a fase de elaboração da política, junto à comunidade acadêmica das escolas, que mais tarde viriam a compor o IF Goiano. Sua declaração é no sentido de reafirmar que o Governo Federal, por meio dos representantes da Setec/MEC, somente manteve interlocução direta com os diretores-gerais, notamos isso quando fala que só “foi ouvido através dos diretores-gerais”. Após essa afirmação, o Gestor 2 exemplifica sua tentativa de debater o assunto internamente na unidade em que ele era o diretor-geral

[...] Houve um momento em que nos reunimos, eu estava diretor-geral do Cefet Rio Verde, fizemos reunião com todos os servidores e ouvimos. Naquela época, foram mais de 90% que concordaram com a transformação, [...] por que a gente tinha opção, poderia continuar como Cefet ou fazer parte do instituto federal, tanto que ainda hoje tem dois Cefets que não fazem parte, que não se transformaram, no caso Cefet Minas e Cefet Rio, continuam Cefets até hoje e naquela época com essa união dos Cefets Rio Verde, Urutaí e a Escola Agrotécnica Federal de Ceres, as três autarquias já começaram a trabalhar essa ideia junto com conversas com os servidores. A maioria achou prudente e que isso ia trazer benefício, mas tinha alguns que pensavam diferente. [...] Eu mesmo fiz lá em Rio Verde reunião com um pequeno número que era contra a criação do Campus Rio Verde, dele fazer parte de uma outra autarquia, de uma outra instituição que ele ia compor e ia perder aquela autonomia (GESTOR 2).

Na visão do representante da Setec, Eliezer Pacheco, ao ser indagado se as escolas que mais tarde comporiam o IF Goiano foram ouvidas durante a fase de elaboração da política de criação dos institutos federais junto ao Governo Federal, o mesmo argumenta positivamente que “todas elas e a entidade que as representava, o Coneaf”. Ainda expõe que foi muito grande a aceitação da política dos institutos federais por parte da comunidade acadêmica, uma vez que “incorporamos à proposta todas as reivindicações históricas da Rede” e reforça novamente que “tudo foi por adesão” (SETEC).

Os quatro gestores das autarquias ao serem questionados sobre como se deu o processo de adesão à política dos institutos federais em suas unidades e como avaliaram a aceitação da comunidade acadêmica, após a decisão da unificação, mencionaram: “a comunidade aceitou bem” (GESTOR 1);

a maioria aceitava porquê a gente via que poderia tá ampliando, [...] como houve realmente. Houve um grande investimento, aumento de pessoal. Naquela época a gente tinha trinta e poucos professores, no caso do Cefet Rio Verde, não chegava nem a quarenta, hoje tá com mais de cento e vinte

professores. Urutaí também ampliou o quadro, o Campus Ceres também. Morrinhos era unidade do Cefet Urutaí, não era autarquia, com essa formação ele passou a ser um *campus* do Instituto Federal Goiano; assim como também Iporá que tava nascendo, era pra ser unidade descentralizada do Cefet Rio Verde e passou a ser um *campus* onde o modelo dele passou para setenta professores e sessenta técnicos-administrativos. Isso aí veio só fortalecer mais essa expansão nessas que já existiam (GESTOR 2);

Não teve muito contratempo em relação a essa posição, porque na época eu acho que todo mundo almejava um fortalecimento da instituição, tipo assim, queriam uma igualdade de todas as unidades, isso independente de idade, de tempo de trabalho e em nível de escola, não houve contratempo. A comunidade em si recebeu bem, não me lembro de nenhum contratempo em relação a uma ideia de alguém contra isso aí não (GESTOR 3);

Depois de várias conversas, mesmo com esse receio de parte da equipe diretiva e até mesmo da comunidade acadêmica de perder essa autonomia, optou-se por aderir a essa institucionalidade. E essa opção, ela foi coletiva, reunimos todos os servidores da instituição no salão, ouvimos os prós e os contras e a maioria decidiu por aderir (GESTOR 4).

Concomitante ao processo de discussão e adesão à política dos institutos federais, estava por vir a etapa de implementação dessa nova institucionalidade. A partir da exposição dos gestores pode-se observar que as instituições não estavam tão preparadas para tal mudança e pela exposição da maioria, muito menos receberam alguma orientação, apoio e/ou treinamento por parte da Setec/MEC. Fundamentando-nos pelos relatos, ao contrário dos demais diretores, o Gestor 1 menciona que na época fizeram alguns cursos e determinadas diretrizes já estavam definidas na lei de criação: “nós tivemos alguns cursos, fizemos cursos na Enap e os projetos que já tinham também saiu, por exemplo, a estrutura administrativa já saiu meio que pronta lá do MEC, o reitor, as cinco pró-reitorias [...]”.

Para o Gestor 2, eles não tinham muitas informações de fontes oficiais, ainda estavam sob o discurso eloquente de convencimento do MEC para a transformação em instituto federal: “você não vão perder nada, vão deixar de ganhar” (SETEC). Porém, no que se refere ao recebimento de orientações e capacitação para o novo contexto que se desenhava, o Gestor 2 argumenta que: “a gente não tinha muito essas informações oficiais, era mesmo informações da ideia do que seria a instituição, do que poderia ter de ganho” somente, transparecendo que tudo ainda estava muito incipiente e no campo das ideias.

Já o Gestor 3 conta que não pegou a etapa posterior as discussões sobre a política de implantação da nova instituição em Goiás, por causa que já havia feito a transição da gestão ao diretor recém eleito,

já foi com o Elias, porque quando acabou o processo eleitoral, o Elias começou o trabalho dele e praticamente eu não tive nenhum saborzinho de saber como a coisa ia funcionar, a gente tinha ideia de como deveria ser, as compras aquelas coisa toda, mas assim o be a bá, o dia a dia das instituições, eu não consegui, ficou com o Elias, ele que pegou todo esse processo (GESTOR 3).

Nota-se até então a inabilidade e a pouca orientação repassada aos gestores por parte do Governo Federal, que se reafirma na visão do diretor-geral recém-eleito ao relatar que,

nós éramos autarquia e passamos a responder a uma reitoria. O sentimento que eu tive à época é que todos nós ficamos muito perdidos, sem saber, era tudo muito novo pra todo mundo, [...] foi uma construção partindo do zero mesmo, aproveitando das experiências de outros institutos e foi assim que fez (GESTOR 4).

Diante do exposto, acredita-se que podem ter ocorrido palestras e/ou algum tipo de treinamento destinado apenas aos reitores, uma vez que, somente o Gestor 1 (que veio a se tornar o reitor do IF Goiano naquela ocasião), mencionou com precisão em sua entrevista ter participado de cursos, enquanto que, os demais diretores-gerais relataram não ter passado por nenhum processo de capacitação. O que, na visão dos entrevistados, o Governo Federal na figura do MEC e da Setec, deixaram a desejar no momento de implantação da política, provocando neles o sentimento de insegurança e ineficiência por demonstrar a falta de um planejamento muito bem definido.

Entretanto, como o novo costuma causar estranheza e resistência em determinados grupos sociais, parece-nos que a concepção dos institutos federais não foi diferente em Goiás, onde percebemos por meio da fala do Gestor 1 quando menciona “os diretores mais antigos não gostavam muito da ideia”. Esse Gestor acrescenta em sua argumentação “se você procurar os diretores antigos dos Cefets, das Agrotécnicas, alguns vão dizer que na época estavam acabando com as escolas”. Isso também foi percebido em uma das falas do Gestor 2 “a maioria achou prudente que isso ia trazer benefício, mas tinha alguns que pensavam diferente”.

Até então, nota-se que houve em variados momentos, diálogo aberto entre as partes, sobretudo com os diretores-gerais integrantes dos Conselhos Concefet e Coneaf, onde a ideia do que seriam os institutos federais foi discutida deixando totalmente livre a adesão ao projeto. Isso se evidencia na fala do secretário da Setec quando ele menciona “houve um intenso processo de debate e formação. A concepção dos IFs, embora coordenada por mim, foi construída coletivamente, com os dirigentes das unidades da Rede” (SETEC).

Ficou evidente, a partir das falas, que o Governo Federal não envolveu a comunidade acadêmica para consulta e muito menos no processo decisório, o qual ficou exclusivamente nas mãos dos gestores das unidades. Entretanto, mesmo a comunidade escolar não ter sido consultada pelos órgãos governamentais, por meio de uma consulta pública, por exemplo, como deveria ocorrer em processos que provocam bruscas mudanças na cultura organizacional, observamos a partir da fala dos diretores-gerais suas tentativas de promover esses espaços de discussão internamente, quando vimos que a comunidade aceitou bem a transformação, aparentemente sem muitos contratempos.

Percebemos em um trecho da entrevista com o Gestor 1 certa desesperança ao exprimir que acreditava que Goiás teria apenas um instituto e que os Cefets Rio Verde, Urutaí e a EAF de Ceres seriam uma Uned do antigo Cefet Goiás. Observamos, além disso, o sentimento de desapontamento quando o Gestor 1 expressou que “no MEC parece que tinha algumas forças contrárias”, acreditamos que algo conspirava para que Goiás tivesse apenas um único instituto federal. Isso se reforça quando o Gestor 1 anuncia, com ar de dúvida, que talvez o servidor Gleisson fosse uma das “forças contrárias” quando menciona: “parece-me que ele não era muito a favor de ter dois em Goiás” (GESTOR 1).

A questão de ter apenas um instituto federal por estado foi mencionada pelo representante da Setec, pelo Gestor 1 e Gestor 2, porém a própria Setec parecia reconhecer que em alguns estados não seria possível agregar tudo em um único instituto, devido às características sociais e políticas distintas entre as escolas.

Atento a essa possibilidade, o Gestor 2 enxergou aí uma brecha e tomou a frente do embate em defesa das Escolas Agrotécnicas e da formação de mais um instituto federal em Goiás conforme se vê na sua fala,

e naquela oportunidade, como eu estava diretor do Cefet Rio Verde fui atrás pra ter dois no Estado de Goiás. Um partindo mais para a área agropecuária e o outro que já existia aqui - a antiga Escola Técnica, mais na área industrial. Aí surgiu a ideia da criação desses dois institutos no Estado de Goiás. E com isso foram trabalhadas, porque era pra ter só um, [...] a política interna, reivindicação junto a Setec. [...] E nessa ideia aí, eu conversando com o professor José Donizete que era o então diretor do Cefet de Urutaí e com o diretor de Ceres, que era o professor Welington Passarinho, eram as três autarquias, pra nós nos unirmos [...] e começarmos a trabalhar essa ideia de ter mais um instituto no Estado de Goiás e com isso nós fomos avançando, pra realmente consolidar essa ideia. Assim, como alguns estados ficaram só com um instituto mesmo, porque não houve essa movimentação pra ter mais de um, é o caso do próprio Estado de São Paulo, só tem um, com um grande número de *campus* (GESTOR 2).

Isso se consolida quando o secretário Eliezer Pacheco menciona que a Setec, desde o início da condução desse processo, percebeu que “em Goiás, além das características do estado, viu-se a pouca identidade entre o Cefet e as Escolas Agrícolas, optando-se por dois IFs”. O secretário, ao fazer referência às “características do estado”, é porque Goiás é uma região com peculiaridades econômicas essencialmente voltadas para a agricultura, para o agronegócio e áreas afins, conforme apresentamos em ocasião anterior.

A partir da fala do Gestor 1 e Gestor 2, é possível observar que alguns estados foram contemplados com mais de um instituto federal. Porém, cabe trazer à tona, em se tratando da criação dessas instituições, este não era o plano do Governo Federal, onde acreditamos que possam ter ocorrido desentendimentos entre os gestores dessas autarquias, fazendo com que os planos fossem readequados.

O secretário ainda acrescenta que no Estado de Goiás “optou-se por agregar as unidades mais voltadas para o ensino técnico agrícola num único IF, o Goiano”, levando-se em consideração que o Cefet, atendia ao segmento industrial, de comércio e serviços, o que as tornavam instituições consideravelmente singulares na oferta do ensino em uma mesma área de abrangência.

3.3.1.2.1 A junção da diversidade

As discussões a respeito do Projeto de Lei de criação dos institutos federais continuaram circundando sobre a quantidade de unidades que deveria ter em cada estado da federação, quais as autarquias que se uniriam, de que forma se daria essa transição, entre outras indagações.

É importante ressaltar que havia uma diversidade entre as instituições, pois cada autarquia possuía uma forma de gestão própria, seus normativos, uma cultura organizacional instituída e que ao se juntarem, tomaram a forma semelhante a uma colcha de retalhos, a qual, a cada dia tem buscado construir essa nova identidade, enquanto uma única instituição de educação profissional em Goiás.

No Estado de Goiás, considerando que atualmente possui o IF Goiano e o IFG, o processo para que resultasse na criação das duas instituições se iniciou a partir do momento em que houve a abertura por parte da Setec para atender as particularidades regionais, assim, o Gestor 2 expôs,

durante um período tinha a possibilidade de ter só um instituto no estado, daí percebendo a flexibilização do Governo Federal para se ter mais de um, nós,

diretores dos dois Cefets iniciamos esse trabalho, no caso o José Donizete de Urutaí e eu de Rio Verde e depois também o diretor da Escola Agrotécnica de Ceres, na época era o Wellington Passarinho que começamos a trabalhar nessa perspectiva. Naquela época os Cefets eram mais ouvidos, tinham mais reuniões com o ministro, a própria Setec reuniu mais conosco do que com os diretores do Coneaf (GESTOR 2).

Ainda atenta ao relato do Gestor 2, ele descreve detalhes do momento que tomaram a decisão de ir em frente na defesa de Goiás ter dois institutos federais,

naquele momento o José Donizete me falou: olha Vicente você tem possibilidade sim. Aí eu falei: eu vou lutar pra ter dois. [...] Daí eu fui correr atrás desse outro instituto e sempre usando o argumento que nós éramos da área agropecuária e com isso, muitas vezes tive reuniões com o próprio Gleisson Rubin. Ele, no primeiro momento, mostrou-se em dúvida, mas nunca disse não. Sempre falou assim: vamos estudar. Fomos estudando, formalizando isso e começamos a trabalhar na ideia de dois, aí nos fortalecemos. Como já tinha Rio Verde, Urutaí, Ceres, Morrinhos era já uma unidade e tava nascendo Iporá, falamos: vamos juntar as cinco unidades pra formar o IF Goiano e assim então, depois de muita conversa, de muito diálogo da minha parte e do Donizete com o Gleisson, fomos trabalhando internamente. No último dia lá na reunião do Concefet, que tava lançando, eu estava lá naquele momento, o José Donizete não estava, porque estava de licença médica, tinha sofrido um acidente, caiu numa escada, aí ele (o Gleisson Rubin) tava definindo... estado um, um instituto; estado dois, Minas Gerais, três... enfim, daí eu pedi a palavra e falei com ele: e Goiás? Vai ficar dois? Ele olhou pra mim e falou: vai ter dois, você vai na minha sala pra gente conversar, você chama o José Donizete. Aí então fomos lá (GESTOR 2).

Na exposição do Gestor 1 são mencionados detalhes da implantação da Unidade Descentralizada de Morrinhos (Uned Morrinhos) que nasceu vinculada ao Cefet Urutaí. Seu detalhamento é relevante para uma compreensão mais ampla do processo de constituição dessa unidade escolar. O referido Gestor relata que foram incumbidos pelo MEC, em 1997, para colocar a unidade para funcionar,

foi uma dificuldade terrível colocar pra funcionar a unidade de Morrinhos, porque naquela época tinha uma Instrução Normativa do governo FHC proibindo a criação e expansão de novas Escolas Agrotécnicas. Me lembro bem, uma pessoa do MEC vir aqui pra falar das vantagens de passar pra OSs. Então, o pessoal, forças políticas lá de Morrinhos, conseguiram uma verba no MEC e conseguiram construir uma escola, muito bonita por sinal, hoje é um *campus* excelente. O MEC baixou uma portaria na época para Urutaí colocar Morrinhos pra funcionar e nós tínhamos carência de professor. Na época, o professor Campos que era o diretor, fez um convênio tripartite. Ele fez com o prefeito da época em Morrinhos, que é o atual prefeito hoje, Rogério Troncoso; o governo do Estado de Goiás e o MEC para botar pra funcionar a escola. Então o prefeito colocou lá os funcionários administrativos, me parece

que na época eram trinta funcionários, pra fazer manutenção; o Estado de Goiás ofereceu alguns professores e Urutaí mandou um professor para ser o diretor, depois acabaram indo dois, que foi o Sebastião Nunes e o Alexandre que foi como diretor. Foi uma dificuldade, a gente tinha carência de professor aqui na época também, mas graças a Deus deu certo. O concurso aconteceu no final do ano de 2003 e eu fiz a nomeação deles, parece-me que eram dezoito professores das diversas áreas que nós nomeamos. Aí começou a funcionar um pouco melhor, o estado ainda emprestou alguns professores pra gente lá (GESTOR 1).

O Gestor 1, da mesma forma, sinaliza alguns detalhes de como se deu a implantação da escola de Iporá: “nessa altura também Rio Verde já tinha conseguido, lá no MEC, a construção da escola de Iporá que estava começando quando fomos implantar a reitoria, só que Iporá não chegou a ser Uned, desde quando começou a funcionar, já foi logo Campus Iporá”.

3.3.1.2.2 Definição da cidade sede da reitoria

Extraímos da explanação do Gestor 1 como foi a sua participação na determinação da cidade sede do órgão gestor máximo da instituição que estava prestes a ser criado. Da mesma forma, estão apresentadas como foi esse processo na visão dos demais gestores participantes, os quais, a sua maneira, expuseram detalhes que complementaram e formaram essa história. Na visão do Gestor 1

havia um desejo da comunidade do Cefet de Rio Verde que a sede da reitoria fosse lá, e houve um impasse. Eu com o Welington a gente era contrário, por que na própria lei estava dizendo que teria que ser na capital. Na lei também diz que onde está localizada a sede, tem que ter rede hoteleira, linhas áreas regulares. Rede hoteleira Rio Verde tem. Agora a linha aérea não tem. No Estado de Goiás só tem em Goiânia e me parece que Caldas Novas tem também alguns vôos. Então houve esse impasse e eu e o Welington Passarinho, que era o diretor da Agrotécnica de Ceres, fomos convocados pelo Gleisson pra gente conversar a respeito disso. Quando nós tivemos lá de manhã, o Gleisson conversou com a gente como é que seria: nós queremos que a sede seja em Goiânia porque fica mais centralizada, quando for 14 horas quero que vocês voltem que nós vamos conversar com o professor Vicente também. Na época realmente ficava, hoje já nem tanto por conta dos *campi* de Campos Belos, Cristalina. [...] À tarde nós chegamos, estamos conversando eu, o Welington, o professor Elias, que já estava eleito e participou da reunião. Porém, ele não manifestou nada, ficou na dele. Nós estávamos eu, o Welington, na mesinha redonda, me lembro bem, o Gleisson aqui, eu aqui, o Vicente dali, o Passarinho de cá e o Elias aqui, caladinho no cantinho dele. E de repente, nós estávamos conversando, o Vicente fazendo as ponderações dele, de que a comunidade estava meio que pressionando ele para que fosse em Rio Verde. Nisso, o Vicente fazendo lá as ponderações e de repente entra o Paulo César que era o diretor do Cefet Goiás. [...] Ele entrou na sala, sentou

e ouviu. O Vicente terminou, eu argumentei que não, que eu era contrário e aí o Paulo entrou na conversa e disse: se as coirmãs (lembro direitinho, ele usou esse termo, se as coirmãs) não entrarem num acordo eu quero dizer que o Cefet Goiás está pronto para recebê-las como unidades do Cefet Goiás. Aí eu fiquei bravo, alto lá Paulo, peraí, nós vamos entrar num acordo, nisso o Gleisson encerrou a reunião e disse: vocês resolvam e até amanhã me dêem a resposta, pode ser por telefone, se não houver acordo vai ter só um instituto. Aí nós saímos no corredor, lá no Anexo II do MEC, eu argumentando: Vicente táí oh, nós vamos ser Uned do Paulo (ainda não tinha esse termo *campus* ainda). Estamos conversando lá, aí o Passarinho fala: me dá um tempo, tenho que ir lá na minha comunidade conversar com eles, argumentar e tal. Eu disse não, nós temos que resolver isso agora, aqui. Aí o Passarinho disse: vamos dar um tempinho pro professor Vicente e tal. E nisso o telefone do professor Vicente tocou e ele foi atender num cantinho lá. Nessa hora, o Elias entrou na prosa também e falou. Aí eu falei: Passarinho, não podemos dar esse tempo, se o Vicente for lá na comunidade, eles pressionam e tchau e um abraço. Nessa hora o Elias argumentou também e falou assim: o professor Donizete tem razão Welington. Aí o Welington falou: nós temos que resolver agora. E nisso o professor Vicente volta, aí ele falou: Vicente, nós temos que resolver isso agora. Aí ele ficou apertado e tal, mas falou: tudo bem, eu concordo, mas aí eu não vou mais me candidatar lá porque (ele tava terminando o mandato, ele seria candidato lá a diretor), você provavelmente vai ser o reitor (porque eu tinha mais tempo de gestão) e foi aí que ele disse: você me traz pra reitoria, por que o pessoal lá vai me linchar. Aí eu falei: tá bom. Falei um tá bom assim, nem pensei, nem imaginava, nunca imaginei que eu seria o escolhido. Nisso, sai o Gleisson da sala dele, eu chamei ele e falei: Gleisson, faz favor. Já tem um acordo. Tem? Tem. E aí Vicente, como é que ficou? Ele perguntou o Vicente. O Vicente: tá, to de acordo, vai ser Goiânia e o Donizete deve ser o reitor. Eu falei: isso aí eu não sei. Depois é que é que vão ver quem vai ser, o MEC que vai escolher, o ministro né. Ele falou: então tá bem, tá resolvido, morreu o assunto. Não sei se isso foi no mês de novembro, a lei foi homologada, sancionada pelo Lula parece que 28 de dezembro de 2008 (GESTOR 1).

Na entrevista com o Gestor 2, ele relatou sobre suas pretensões para a definição do local de instalação do órgão administrativo central, o qual defendia a instalação no Cefet Rio Verde, conforme expôs a seguir:

o pensamento que eu tinha era que a condição pra ter um outro instituto, teria que ter definida uma cidade onde seria instalada a reitoria. Das cidades que estavam compondo a nova instituição, a que tinha maior estrutura na época pra comportar uma reitoria era Rio Verde. Então na minha concepção, esse segundo instituto teria a reitoria em Rio Verde. Aí sim é onde tudo começa, porque quando chegamos lá na Setec nessa reunião que o Gleisson marcou, estava eu, o José Donizete, não me lembro mais se era o Welington ou o Elias já o diretor de Ceres. E nessa reunião, o Gleisson falou pra nós: vai ser criado mais um instituto em Goiás e vocês então vão definir a cidade sede da reitoria. Vocês entram num acordo onde ela vai ficar. Pensei comigo: Ceres e Urutaí eram cidades menores e Rio Verde era a maior, então na minha cabeça já estava tudo certo que seria em Rio Verde. Daí o José Donizete bateu no meu ombro e disse: Vicente, você tem chance de levar pra lá mesmo. [...] ficamos

trabalhando nisso e aí nessa passagem de tempo, ficou da gente ir no Gleisson novamente e de tá levando uma resposta de onde seria a reitoria. Voltamos lá. Quando chegamos, antes da gente falar de Rio Verde, eu tive uma grata surpresa, porque o Gleisson falou assim: vocês poderiam seguir o exemplo da Bahia e as duas reitorias ficarem em Goiânia. Fui surpreendido por aquilo, porque tava com aquela ideia, na minha cabeça de que a reitoria ia ser em Rio Verde. O José Donizete e se não me engano acho que era o Passarinho ou era o Elias, o diretor, eles pegaram e falaram que eu era voto vencido. Nós somos três e a reitoria vai ficar em Goiânia, assim como a do Baiano e da Bahia, que ficam tudo em Salvador. E aí começou uma discussão interna, porque eu torcendo pra Rio Verde, fiz todo aquele movimento, teve abaixo assinado com mais de cinco mil assinaturas lá na cidade, o prefeito também se envolveu pra reitoria ir pra Rio Verde. Tivemos uma outra reunião aqui em Goiânia, nessa o José Donizete não veio, mas o Anibal veio nessa reunião e defendeu que tinha que ser em Goiânia. Toda essa discussão durou e tinha um prazo pra poder definir tanto o nome do novo instituto como também a cidade que a reitoria ia ficar. E com essas discussões internas que tava tendo, chegaram ruídos até a Setec que nós estávamos debatendo e nisso colocaram condições pra nós, vocês pensam e deu um último prazo pra gente definir. Passados alguns dias, nos chamaram em Brasília novamente, já lembro que era o Elias que estava diretor, isso eu tenho certeza. Na ocasião estava eu, o Elias e o José Donizete pra gente definir a cidade, dar a martelada final e nesse momento a gente também tinha que definir o nome do instituto, [...] (GESTOR 2).

Analisamos no momento da explanação do Gestor 2, que naquela ocasião onde precisaria ser tomada uma decisão, ele ainda estava resistente em não abrir mão de que a reitoria da nova instituição que estava prestes a ser constituída fosse na cidade de Rio Verde. Afirmamos isso a partir de sua colocação onde ele parecia optar em ter apenas um instituto federal em Goiás do que ceder que a reitoria fosse instalada em Goiânia, “e, naquele momento falei, não, então vamos criar só um instituto mesmo (teve um momento que eu falei isso), já que é assim”. Por sua fala, observamos nesse exato momento, um discurso de certa forma contraditório para quem empreendeu e defendeu a ideia de que o estado precisaria ter duas instituições de ensino profissional, uma voltada para atender ao setor do agronegócio e a outra para atender demandas dos setores da indústria, comércio e serviço.

No entanto, um fato marcante e decisivo para a história da instituição que estava prestes a ser criada fez com que o Gestor 2 mudasse seu pensamento imediatamente, conforme continuou o seu relato,

pra nossa surpresa chega o Paulo César na sala, diretor do Cefet Goiás e fala: se vocês não entrarem num acordo eu estou aqui pra receber vocês. E aí nós tivemos um pressentimento de que a Setec estava querendo criar só um instituto mesmo e ficamos naquela discussão. Nós saímos da sala, ele deu um prazo de um dia pra nós pensarmos. O Elias sempre muito moderador veio e conversou comigo, falou que poderíamos perder tudo caso eu não aceitasse a reitoria ficar em Goiânia. Assim, aceitei e voltamos lá na sala do Gleisson pra

decidir. Falamos, então fica em Goiânia mesmo e nós vamos definir o nome (GESTOR 2).

O Gestor 3 agrega ao texto suas lembranças quanto a definição da cidade para ser sede da reitoria do IF Goiano, apresentando sua participação em uma das reuniões na Setec, em Brasília:

o Vicente era de Rio Verde, região muito forte no agronegócio. Ele era o diretor mais forte da Rede aqui em Goiás. Ele ficou tentando segurar que saísse a reitoria pra Rio Verde e ninguém queria. Ceres não queria, Urutaí não queria, ninguém queria [...]. Tinha que ser um fortalecimento do instituto em Goiânia, com a reitoria aqui na própria capital. [...] Teve um momento que o Gleisson chamou a gente: vocês têm que tomar uma decisão, só ta faltando pra fechar o de vocês. [...] O Paulo, na época, eu acho até que falou me lembro bem agora, se vocês tiverem em dúvida, a gente põe tudo em um só, lá no Goiás, no dele. [...] Não me lembro bem as reações do pessoal, mas acabou que entrou num senso comum, entramos num acordo, o Vicente ficou um pouquinho chateado com todo mundo. [...] Na hora de apresentar o fechamento dessa proposta junto aos outros institutos, a ementa que saiu aparecia as duas reitorias em Goiânia, uma do Goiás e outra do Goiano e as instituições que faziam parte delas. [...] Eu acho que deu certo, porque fortaleceu mais a reitoria em Goiânia. A divisão ficou um mais pra área das agrárias e o outro pra área da indústria, serviço, comércio (GESTOR 3).

A respeito desse momento onde estavam reunidos na Setec com a presença também do diretor do Cefet Goiás, o Gestor 4 conclui que “não foi algo muito tranquilo assim não, foi depois de muita discussão”, que chegaram a um acordo sobre a cidade sede da reitoria do IF Goiano e complementa:

existia uma orientação que ela deveria ser nas capitais, por Goiás já ter um possível instituto, que era o antigo Cefet Goiás, surgiu a possibilidade dessa reitoria não ser em Goiânia. Existiam duas possibilidades: que ela fosse [...] em Rio Verde ou até mesmo em Aparecida, que seria a Grande Goiânia. Houve a mobilização por parte de Rio Verde para que a reitoria fosse lá e assim, Rio Verde tinha os quesitos necessários pra isso. O que nós vimos que talvez pudesse ser algo prejudicial é porque ficaria a reitoria não num local central, porque Goiânia acaba sendo o centro do estado e também poderia levar a uma distinção entre as três unidades de composição, se tivesse a reitoria dentro de uma unidade, isso não foi muito pacífico. Rio Verde se manifestou, houve manifestação na cidade, houve uma articulação política. Só retomando, numa reunião em Brasília estávamos presentes eu, professor Vicente, professor Donizete, o Gleisson Rubin, foi chamado o Paulo também e foi colocado à mesa, que se a gente não chegasse num consenso, existia duas possibilidades ou a própria Setec decidiria ou ao extremo, ficaríamos somente com um instituto federal em Goiás. Juntariam todas as unidades e seria um instituto só. Nesse momento quem mais defendia que a sede da reitoria fosse em Rio Verde, professor Vicente, [...] não queria ceder de jeito nenhum, ele inclusive houve uma certa alteração dele com o Donizete, aí ele saiu no

corredor e eu fui atrás, conversei com ele: professor entre perder o lugar da cidade pra sediar a reitoria e perder um instituto, acho que não tem como a gente pesar essas duas coisas, ter um instituto é muito melhor. E assim, nós chegamos num consenso, ele concordou comigo e nós voltamos pra sala e falamos que íamos ter dois institutos. [...] O Gleisson autorizou que, para o projeto de lei, constasse a criação dos dois institutos, a criação do Instituto Federal Goiano e o Instituto Federal de Goiás (GESTOR 4).

A partir das falas apresentadas, percebe-se que a possibilidade, caso os gestores não chegassem a um acordo, era que todas as unidades agrotécnicas passassem para a gestão do Cefet Goiás, isso porque, de acordo com o Gestor 4, o Cefet Goiás “era uma escola já centenária e de maior expressão e também tinha um diretor que tinha uma certa liderança na Setec. [...] Isso que até assustou um pouco o Vicente, quando ele viu ameaçado que poderia ter um instituto só (GESTOR 4).

Notamos ainda que a participação do Gestor 4 nesse processo decisório foi de extrema importância, pois a partir de sua argumentação junto ao diretor-geral do Cefet Rio Verde, trouxe clareza e lucidez para que o referido diretor pensasse como as instituições iriam perder se juntassem a uma outra instituição, historicamente com vocações tão distintas entre si.

3.3.1.2.3 A escolha do nome da nova instituição

A escolha da denominação da nova instituição que se formava em Goiás, a partir da agregação dos Cefets Rio Verde, Urutaí e da EAF de Ceres, foi mencionada pelos quatro gestores entrevistados, o que nos ajudou a entender como se chegou ao nome atual. O Gestor 3 faz uma menção, que a consideramos relevante para esse registro, a qual vemos que possui certa relação com o nome do Instituto. Constatamos no seu relato a alusão ao termo logotipo, que se trata de um símbolo, de uma imagem, que objetiva representar/identificar uma instituição, um produto, uma marca entre outros. O referido Gestor mencionou que a Setec apresentou na época um discurso para auxiliar no convencimento à adesão ao projeto dos institutos federais, no sentido que:

nós vamos unir várias unidades pra montar uma nova instituição [...], a proposta era que o governo montasse um logotipo, um padrão de instituição de nível de Banco do Brasil, Caixa Econômica. A ideia era chegar a esse nível, instituição de educação com renome e com a força de um Banco do Brasil e Caixa Econômica, como exemplo (GESTOR 3).

Durante a entrevista com o Gestor 3, ele voltou a mencionar sobre a questão da identidade das instituições a partir da criação e da importância de se ter um logotipo, uma identidade forte, conforme segue:

eu acredito que pelo que foi dito na época eles queriam o fortalecimento no sentido de tornar uma Rede com um nome tão forte como eu tinha te dito, de presença [...]. Guardo bem como o simbolismo disso é muito forte, [...], tanto é que na minha gestão nós mesmos mudamos o logotipo da escola. Era um samba do crioulo doido, cada instituição tinha um logotipo, tinha um simbolismo, aquela coisa toda, meio ultrapassado [...], até isso era reflexo pra Rede, então eles montaram o símbolo atual do IF e tanto é que se você for ver nos últimos dez anos, praticamente o ensino foi fortalecido, a média de qualidade desses alunos é bem maior do que de outras instituições. A marca é a mesma, o símbolo tá lá, só vai destacando o nome, a identidade ficou bem destacada, então isso aí é o que eu acho uma das coisas positivas - o fortalecimento da Rede (GESTOR 3).

Esse mesmo Gestor ainda lembra vagamente das discussões para a escolha do nome e enfatiza na sua fala que “tinha a proposta de se chamar Instituto Agropastoril, alguma coisa assim, Agronegócio, não era Goiano só como nome”.

Já o Gestor 1 relatou a expressiva participação de um servidor do antigo Cefet Urutaí nas discussões para a escolha do nome quando falou “o professor Anibal teve uma participação grande [...], se não me falhe a memória essa sugestão foi do professor Anibal, ele trabalhou muito nisso aí, teve várias reuniões em Rio Verde e com o pessoal de Ceres também”.

De acordo com o Gestor 4, entre as propostas para o nome da nova instituição, incluía o Instituto Federal do Cerrado, porque as pessoas achavam que Instituto Federal Goiano e Instituto Federal de Goiás eram nomes muito próximos e poderiam causar confusão. Mas esse Gestor sinalizou que a Setec, acompanhando todos aqueles debates sem chegar a uma definição, interveio por meio do próprio Gleisson Rubin,

ele chegou num momento e falou que não abriria essa excepcionalidade de um nome que fugisse do padrão que estava sendo implementado em todo o Brasil. Tanto é que a gente pode olhar na composição e na nomeação dos institutos, todos seguiram essa linha de raciocínio: ou o nome do estado ou a nacionalidade do estado, Goiás/Goiano, Bahia/Baiano; e onde tinha mais de dois institutos ficou: por regiões dos institutos, Norte de Minas, Sul de Minas. Como regra, ficou a localidade geográfica e isso foi feito em todos os institutos (GESTOR 4).

Também foi relatado pelo Gestor 2, que houveram discussões entre os diretores-gerais acerca da definição desse nome, pois se tratava de um requisito que necessitava de definição

urgente para constar na portaria de criação “aí definiu Instituto Federal Goiano mesmo, pra sair na portaria” (GESTOR 2).

3.3.1.2.4 Entra em cena a senadora da República

Após a discussão da localidade onde seria instalada a reitoria, bem como a definição do nome da nova instituição ter sido resolvido, o Gestor 2 descontente com o que estava já estabelecido, acrescenta à sua exposição uma outra inquietação,

naquele primeiro momento, eu sempre preocupado de a reitoria ser na mesma cidade, de ficar como a gente sabe que isso aconteceu na prática, confundi mesmo IF Goiano com IFG, eu fiquei batendo naquela mesma tecla e falei: gente, vamos tentar colocar a reitoria numa outra cidade que não seja Goiânia, pra não ficar as duas na mesma cidade. Foi de onde veio a ideia de tentar que saísse na lei de criação a localidade “Grande Goiânia”, aí entra a senadora, vamos pedir pra ela colocar uma emenda na lei, pra poder ficar em Aparecida de Goiânia (GESTOR 2).

Desta forma, o Gestor 2 preocupado com a provável confusão que o nome das duas instituições poderia causar na comunidade, em razão da semelhança, por estarem situadas no mesmo estado e com suas reitorias sediadas na mesma capital, movimentou-se em busca de apoio político que pudesse interferir na mudança da localidade de instalação da reitoria na lei de criação, que naquela ocasião já estava tramitando na Câmara dos Deputados. A senadora que o Gestor 2 menciona trata-se da representante da bancada goiana no Senado Federal, Lúcia Vânia⁴⁶.

Concomitante à procura de ajuda da referida senadora, o Gestor 2 relata que iniciou estudos de possíveis cidades circunvizinhas a Goiânia para a transferência da sede da reitoria do IF Goiano. Vislumbrando inicialmente o município de Aparecida de Goiânia, foi em busca do apoio do prefeito da cidade, como pode se observar a seguir:

a gente teve uma reunião na época com o prefeito Ademir Menezes, ele mostrou uma área ali perto do Anel Viário que ia doar pra nós construirmos nossa reitoria, tava tudo certo. [...] Aí pensei: a Lúcia Vânia coloca o pedido pra ter uma emenda na própria lei, falando pra ser na “Grande Goiânia”, ao invés de ser em Goiânia, porque poderia ser em Aparecida, Trindade, nessas cidades do nosso entorno (GESTOR 2).

⁴⁶ No momento de realização da entrevista, Lúcia Vânia já não ocupava mais o cargo de senadora da República, isso se deu em julho de 2019.

Sobre esse momento, o Gestor 1, da mesma forma, mencionou durante a sua entrevista

o Ademir Menezes, que era o prefeito de Aparecida de Goiânia e que depois foi o vice do Governador Cidinho, ele nos ofereceu o terreno, só que era no município de Aparecida, ali naquela área industrial de Aparecida, perto do Anel Viário. Ele ofereceu um terreno excelente pra nós, muito bom mesmo, grande e bonito (GESTOR 1).

A partir dessas falas dos gestores, inferimos que a inclusão do pedido da emenda parlamentar por parte da senadora à Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJ), sugerindo a mudança na redação da sede da reitoria do IF Goiano, de Goiânia para a “Grande Goiânia”, partiu dos gestores das unidades que comporiam o IF Goiano, não se tratou de uma ação empreendida espontaneamente pela parlamentar e sim motivada por uma parte interessada, o que se reafirmará também na fala da senadora.

Em conversa com Lúcia Vânia, sua explanação nos trouxe informações importantes para complementar este estudo. Antes de mencionar de maneira direta as nuances da sua participação na proposição da emenda à CCJ, ela relatou um breve histórico de sua militância a favor das Escolas Técnicas no Estado de Goiás e nos trouxe um elemento novo para a pesquisa, ela explicitou que teve participação na constituição da EAF de Ceres, fato até então desconhecido por nós e, por fim, endossa alguns acontecimentos históricos de nossa exposição acerca da educação profissional no período FHC, bem como no período Lula, conforme segue:

Em primeiro lugar, eu sempre tive uma ligação muito grande com as Escolas Técnicas. Eu fui responsável por levar a Escola Técnica Federal de Ceres e acompanhei muito de perto a implantação da Escola Técnica da Universidade Federal. E sempre vi nessas escolas uma grande oportunidade para que os jovens pudessem ter uma profissão ao mesmo tempo em que ele cursasse seu curso regular, [...] para que ele pudesse realmente ter certa experiência antes do trabalho. E as Escolas Técnicas durante o governo Fernando Henrique, sofreram uma grande dificuldade porque ele passou grande parte delas para os estados e os estados não tinham condições de dar a mesma estrutura que o Governo Federal dava. No governo Lula, ele fez esse projeto, incrementou as Escolas Técnicas e colocou um Projeto de Lei no Congresso. Eu estava na ocasião no senado e nesse Projeto de Lei eu vi uma grande oportunidade não só de beneficiar aquelas escolas existentes, nós tínhamos a escola de Urutaí, que era uma das mais antigas do estado e que prestava um serviço inestimável para Goiás. E como os institutos iriam encampar as Escolas Técnicas todas dos estados, eu entendia que era muito importante a gente ter como temos em vários municípios com vocações diferentes, era interessante ter dois institutos para que pudéssemos trabalhar mais diretamente com essas escolas. Também na ocasião eu fui procurada pelos dirigentes das escolas no sentido de ampliar o local das escolas, porque nós tínhamos Goiânia que tem uma deficiência muito grande de área e nós teríamos a oportunidade de colocar outra reitoria em outros municípios, que seja o município da “Grande Goiânia”, mas que

não precisa ficar restrito a Goiânia e na ocasião, a relatora do projeto a senadora Ideli Salvatti que era do PT, era muito minha amiga e eu expliquei isso pra ela, falei que era uma grande oportunidade da gente ter um instituto em Goiânia e outro em Aparecida, ou Anápolis, ou outra região daqui do entorno de Goiânia e ela, sensibilizada, aceitou a minha proposta. Disse que nós tínhamos 246 municípios e ficaria muito difícil para uma única reitoria administrar essa quantidade de municípios e assim foi feito. Ela acatou a emenda. A emenda foi aprovada e acrescida no Projeto de Lei (PARLAMENTAR).

Ao ser indagada, se houve alguma solicitação formal, algum documento da parte dos gestores que estavam à frente das autarquias que vieram formar o IF Goiano, Lúcia Vânia responde positivamente e complementa

A discussão das Escolas Técnicas vinha sendo feita ao longo do tempo, havia certo descontentamento em relação ao período Fernando Henrique, de certa forma ele encolheu bastante essa visão de fazer o ensino técnico paralelo a educação formal. Então essa discussão vinha sendo feita com muita intensidade e nessa ocasião eu não me lembro quem foi a pessoa que me procurou, mas houve uma solicitação, principalmente das lideranças educacionais aqui da nossa região no sentido de colocar “Grande Goiânia” exatamente com esse receio de não poder abranger todos os municípios como era o pensamento, pelo menos, dos municípios pólos de cada região e também o receio de não ter uma área suficiente pra montar duas reitorias em Goiânia. Então ficou essa possibilidade de ter uma reitoria em Goiânia e outra no entorno de Goiânia, onde ficaria dividido pra cada reitoria um número x de municípios (PARLAMENTAR).

A partir da afirmativa de Lúcia Vânia de que as lideranças educacionais do estado realizaram uma solicitação formal, intensificamos a busca para localizarmos uma cópia desse documento a fim de fazer constar neste estudo. Contudo, em nenhum dos *campi* de Urutaí, Rio Verde e Ceres ao serem acionados por nós, localizaram algo que pudesse estar relacionado à solicitação.

Um ponto da entrevista com a Parlamentar que nos intrigou de forma considerável, foi o momento em que ao indagá-la se ela teve conhecimento porque a sua emenda foi reprovada, ou seja, não foi acatada no corpo da lei, ela relatou informações diferentes das que tínhamos adquirido após amplo estudo dos documentos do Senado Federal. A senadora afirmou veemente que a sua emenda havia sido aprovada.

Ela foi aprovada. [...] Eu imagino que depois os reitores entenderam que poderia ficar os dois em Goiânia. Isso não engessava a iniciativa dos reitores porque era só uma alternativa se na eventualidade eles entendessem de que era melhor ficar uma aqui e outra na “Grande Goiânia”, eles teriam essa opção, senão, concentraria todas em Goiânia. Então, isso não era impositivo, era uma

alternativa na eventualidade de não ter um espaço que eles desejavam para a reitoria (PARLAMENTAR).

E ainda, seguindo a argumentação da senadora após perguntarmos o seu ponto de vista, considerando que em Goiás ficaram os dois institutos federais com suas reitorias situadas na mesma capital e a emenda não foi à sanção presidencial, o que ela pensa ter acontecido para chegarmos nessa resultante, se houve algum tipo de acordo que ela tenha tido conhecimento, a Parlamentar relata:

A emenda é autorizativa, ela não é uma emenda impositiva, era alternativa. Se eles entendessem que era melhor ficar em Aparecida que era aqui perto também, em princípio não era nem Anápolis, era mais Aparecida. Como nós temos a divisão administrativa da área federal entre Goiânia e Anápolis, por exemplo, os municípios da região norte são atendidos pela Caixa Econômica de Anápolis, os outros são atendidos pela Caixa Econômica de Goiânia, então há duas, há uma divisão pra não acumular tudo numa região só e dificultar a presença dos municípios só na capital. A região norte, por exemplo, ela fica muito mais ligada a Anápolis do que ligada a Goiânia, então era sempre nesse sentido de facilitar a administração dos institutos. [...] No texto da lei ela está aprovada, só que ela não é uma emenda impositiva, é uma emenda autorizativa, na eventualidade do reitor querer colocar a reitoria em Aparecida, por exemplo, ela pode ser feita (PARLAMENTAR).

Observa-se nas três últimas linhas da fala da senadora, que ela manteve seu discurso afirmando que no texto da lei foi aprovada a possibilidade do gestor decidir instalar a reitoria em outro município. Porém, entendemos que não poderia ser tomada uma decisão contrária a determinada na lei, uma vez que o texto final estabelece no Anexo I, a localidade para a instalação das reitorias dos novos institutos federais e para o IF Goiano consta a sede ser em Goiânia. Caso o órgão gestor tivesse sido instalado em outro município diferente da localidade que consta na lei, como responder administrativamente, ao levar em conta que o registro de CNPJ sairia em outra cidade, por exemplo?

No entanto, o que consta nos documentos oficiais é que a Emenda nº 1 - CCJ da senadora ao ser colocada em votação, foi refutada pelos senadores Romero Jucá (PMDB - RR) e José Agripino (DEM - RN), os quais foram contrários a emenda e votaram contra a matéria⁴⁷, conforme pode ser constatado no documento oficial (ANEXO G) desta tese.

⁴⁷ Diário do Senado Federal, 04 de dezembro de 2008, p. 49757. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/diarios/BuscaDiario?codDiario=2794#diario>>. Acesso em: 24 jan. 2019.

Desta forma, observa-se que a emenda da senadora foi rejeitada e a matéria foi encaminhada à sanção presidencial, constando no Anexo I do PL a localidade da reitoria do IF Goiano na mesma capital da reitoria do IFG - Goiânia e não “Grande Goiânia”.

Após concluir a entrevista com a Parlamentar, deixei o local com a dúvida pairando no ar, pois as informações sobre essa questão não se encaixavam, porque estando tão claro na lei de criação dos institutos federais a sede da reitoria em Goiânia e a ex-senadora afirmar que poderia ser instalada em outro município do entorno. Entretanto, foi possível elucidar o desfecho somente após a conversa com o Gestor 2, ocorrida algumas semanas depois do encontro com a Parlamentar.

Durante entrevista com o Gestor 2, ele mencionou que quando a informação de uma possível mudança no Projeto de Lei da Câmara nº 177/2008, de iniciativa do presidente da República, que estava tramitando em caráter de urgência, chegou ao conhecimento da Setec, eles interferiram pedindo para a Parlamentar retirar a emenda de sua autoria e que deixasse a localidade do IF Goiano em Goiânia mesmo, porque senão o projeto teria que voltar para a Câmara dos Deputados, o que atrasaria a aprovação da lei, no entanto, que poderia a reitoria ser instalada na “Grande Goiânia”. Daí surge o questionamento, se a lei determina que deveria ser instalada em Goiânia, porque alguns gestores ainda permaneciam com a ideia que se poderia instalar a reitoria em outra cidade indo na direção contrária aos preceitos legais?

Ela abriu mão pra não ter que voltar o projeto, porque ia atrasar mais seis meses e eles tinham pressa, então foi por isso que ela retirou, mas mesmo assim conversando lá na Setec, eles falaram que podia ser em Aparecida. Aparecida e Goiânia estão muito próximas e concordaram (GESTOR 2).

Desta forma, o Gestor 2 acreditando que estava tudo certo para a construção da reitoria na área doada pela prefeitura de Aparecida de Goiânia, foi surpreendido por informações que aboliram suas pretensões de mudança da cidade sede do órgão gestor, quando

o José Donizete teve uma outra conversa depois. Pra mim foi outra surpresa, porque até então a área já estava escolhida em Aparecida. Ele chegou com a notícia de que foi lá na Setec e conversou novamente com o Gleisson e que não ia ser mais em Aparecida, ia ser aqui em Goiânia mesmo (GESTOR 2).

Essa fala do Gestor 2, acerca da mudança de plano de não mais construir a reitoria do IF Goiano na área doada pela prefeitura de Aparecida de Goiânia, foi identificada quando o Gestor 1 mencionou ter ido a Brasília consultar o secretário Eliezer Pacheco. No entanto, o

Gestor 2 relatou que o Gestor 1 havia conversado com o Gleisson, mas na verdade o diálogo foi com o próprio secretário da Setec/MEC,

[...] eu fui consultar na época o secretário da Setec, que era o Eliezer Pacheco. Falei pra ele: tenho a oferta de um terreno da prefeitura de Aparecida, é colado em Goiânia, mas eu vim saber do senhor qual sua opinião, porque não está em Goiânia, está no município de Aparecida. Ele falou: olha Donizete já que você veio saber da minha opinião, acho que não deve, porque você pode ter problema mais tarde, porque aí já não é Goiânia, é Aparecida, o documento vai sair tudo de Aparecida, então não convém, acho que não deve. Vê em Goiânia mesmo pra não ter problema mais tarde, porque aí não é Goiânia é Aparecida, o documento vai sair tudo de Aparecida, não convém. Eu acho que não deve. Vê em Goiânia mesmo alguma coisa lá e a gente libera o recurso pra você (GESTOR 1).

O Gestor 2 argumenta que José Donizete, que já era o reitor na época, cabia a ele tomar as decisões e assim procedeu, deliberou sem a sua participação. Todavia, o Gestor 2 que era o pró-reitor de Desenvolvimento Institucional, afirmou ter respeitado a decisão. Daí começou o trabalho de escolher a área em Goiânia, “teve uma oferta lá pro lado do Paço Municipal, mas ele achou melhor comprar essa aqui, era uma casa, uma residência e transformar nessa reitoria” (GESTOR 2). Nessa fala, o Gestor 2 se refere a sede atual, onde está a reitoria hoje, localizada no Setor Sul, em Goiânia.

Entretanto, até realizar a reforma no prédio onde está atualmente a reitoria, colocá-la para funcionar com um quadro de pessoal mínimo e infraestrutura adequada, o Gestor 2 relata terem passado por momentos de muita dificuldade. Na tentativa de amenizar temporariamente as adversidades estruturais, ele mencionou um fato ocorrido, o qual estava a frente o Gestor 1:

o José Donizete lançou a ideia, eu estava em Brasília fazendo um curso, e fiquei sabendo que ele estava querendo levar toda a parte administrativa pra Urutaí, temporariamente, e eu fui contra. Liguei pro Elias, na época diretor de Ceres e todos os outros e falei que tinha que começar aqui em Goiânia, se não nunca mais iria sair de lá (GESTOR 2).

O Gestor 2 acrescenta que na época o José Donizete (Gestor 1) demonstrou descontentamento em relação a essa atitude, de não concordar com essa ida para Urutaí, mesmo que temporária, uma vez que se constituíram por meio da composição das unidades. O Gestor 2, que estava pró-reitor de Desenvolvimento Institucional, sugeriu que o ideal seria trabalharem nessa linha de decisão compartilhada, dessa forma o Gestor 1 retirou a proposta de levar a parte administrativa para Urutaí, mesmo que de forma temporária.

Cabe registrarmos um fato ocorrido durante a entrevista com o Gestor 1 que nos chamou atenção pela expressão de espanto manifestada. Ele desconhecia totalmente que houve por parte dos gestores do Cefet Rio Verde e/ou EAF de Ceres a busca do apoio da senadora Lúcia Vânia, para que ela interviesse propondo a emenda na lei, da localidade da reitoria do IF Goiano ficar na “Grande Goiânia”, isso se confirma quando o Gestor 1 menciona “eu particularmente não a procurei, não sei se houve o caso do Passarinho e do Vicente, se houve essa procura, eu não sei. Nem sabia”.

3.3.1.2.5 A indicação do primeiro reitor do IF Goiano

Para gerir essa nova instituição que se formava houve a necessidade do ministro da Educação nomear um reitor *pró-tempore* para conduzir a implantação e a gestão do IF Goiano. Em conversa com os gestores, apenas dois relataram, de acordo com a sua vivência no processo e o seu ponto de vista, como foi essa indicação; a sugestão do nome desse líder; se havia algum critério para a figura do reitor; se estavam imbuídos por determinados interesses particulares entre outros.

Na fala do Gestor 4, que já tinha tomado posse no cargo de diretor-geral da EAF de Ceres, ele mencionou que:

Existiam três possibilidades, que eram os três diretores: eu de Ceres, o Gilberto de Rio Verde e o Donizete de Urutaí. Nós três que estávamos como diretores. Eu era recém-eleito, não tinha experiência como gestor, tinha, mas dentro da minha unidade; tinha quatro anos pela frente; tinha recentemente sido escolhido pela comunidade. Eu abri mão, eu não me sentia preparado pra isso. O professor Gilberto também veio de uma eleição, ele tinha todo o mandato pela frente, ele achou por bem passar a oportunidade para o professor Donizete, porque ele estava já dois anos de gestão, ele era de um Cefet com uma estrutura razoável, já era o segundo mandato dele. Então à época, foi considerado o mais experiente dos três pra assumir a reitoria, foi consensual mesmo pra ser o reitor (GESTOR 4).

O Gestor 1, que na opinião dos demais gestores era o mais experiente para assumir a liderança da nova instituição que se constituía, menciona que quando saiu a lei de criação dos institutos federais, no final de 2008, logo depois, no

início de janeiro saiu a portaria nomeando os reitores. Me lembro que eu estava no gabinete, o Paulo me ligou, porque ele era nosso conselheiro aqui e eu era conselheiro dele lá, aí ele me falou: você viu o Diário Oficial de hoje? Eu não. A essa altura já tinha acontecido a eleição lá em Rio Verde e o Gilberto

Queiroz já tinha sido eleito, mas se não me engano, ele não tinha tomado posse ainda. E aí, você leu o Diário hoje? Li não. Ainda brincou assim: o Gilberto ficou, saiu, foi ele então! Ele deu uma risada boa, e disse: não reitor, parabéns, o Gilberto ficou de fora, é você! Aí eu fui olhar no computador lá no Diário Oficial, realmente tinha saído a portaria nomeando todos. Nossa posse foi parece-me que dia 06 de janeiro, então a gente foi convocado a Brasília [...]. Eu passei a gestão para o professor Gilson eu acho que dia 05 ou dia 06, porque ele era meu substituto. [...] Eu, para minha surpresa, fui o escolhido pelo ministério pra assumir a primeira reitoria, fui reitor *pró-tempore*, depois viriam as eleições quando terminasse o nosso mandato. Eu tinha ainda três anos de mandato, eu estava no meu primeiro ano do segundo mandato (GESTOR 1).

Dessa forma, é possível concluir que a indicação do primeiro reitor do IF Goiano foi uma decisão consensual entre as partes envolvidas, transparecendo pela fala dos gestores que a escolha ocorreu normalmente a partir do critério de mais tempo de serviço e experiência no cargo de direção-geral de uma unidade escolar.

3.3.1.2.6 Montando a equipe

Superados os desafios da definição da cidade sede da reitoria, a escolha do nome da instituição que estava sendo composta pelas três autarquias (Cefet Urutaí, Cefet Rio Verde, EAF de Ceres) e a Uned de Morrinhos, a indicação do primeiro reitor entre outras adversidades, era o momento de formar a equipe para colocar o IF Goiano em efetivo funcionamento como uma única instituição de ensino.

Nessa direção, ao ouvir o Gestor 1, primeiro reitor do IF Goiano, ele descreve os critérios adotados para montar a equipe:

eu adotei a seguinte política na época: peguei um pró-reitor de cada unidade. O professor Vicente, por exemplo, que era o pai da criança de Iporá, ficou meio como representante de lá, porque Iporá nem estava funcionando ainda; de Ceres veio o Zé Carlos; Morrinhos foi o Marchiori; Urutaí o Anibal e de Rio Verde foi o Claudécir, então foi isso que fizemos pra contemplar o pessoal. No início houve certas resistências, mas aí o pessoal ficou mais tranquilo (GESTOR 1).

O depoimento do Gestor 2 não foi muito diferente do relato do Gestor 1. Entretanto, mesmo o Gestor 2 não ter estado presente na reunião decisória de composição da equipe que seria a responsável pela implantação do IF Goiano, ocorrida no Campus Urutaí, de acordo como o próprio mencionou: “Eu mesmo não participei dessa reunião lá”, ele se recorda das nuances envolvidas nas negociações, que se iniciaram para a escolha dos pró-reitores.

Essas escolhas não foram tão tranquilas, porque é lógico, era pra ser uma coisa natural, o reitor colocar mais pessoas de sua confiança, porque são cargos de confiança. E naquele momento, pra coisa acontecer com mais harmonia, ele acabou sendo, vamos dizer, entre aspas, “pressionado” pra poder ter um pró-reitor de cada *campus*, mas que deu certo, porque todos que vieram se entenderam e a coisa foi acontecendo. Chegaram nesse acordo porque eram cinco *campi* que formariam o Instituto e cinco pró-reitorias: Ensino, Pesquisa, Extensão, Administração e Desenvolvimento Institucional. Veio um pró-reitor de cada um e como Iporá ainda não tinha nem professores, a escola não estava pronta, eu vim por lá, então por isso que teve esses dois de Rio Verde. [...] O Gilberto de Rio Verde indicou o Claudecir para ser o de Administração, foi um pedido muito forte que ele fez. Morrinhos na época, o Sebastião era o diretor e indicou o Marchiori de Pesquisa. Ceres indicou o Zé Carlos na Extensão e Iporá, eu fiquei mais ou menos representando, porque estava nascendo, eu fiquei como pró-reitor de Desenvolvimento Institucional e o Anibal de Ensino, representando Urutaí (GESTOR 2).

Da mesma forma trazemos, por fim, mas não menos importante, o que foi relatado pelo Gestor 4, mesmo que venha reafirmar o que já foi dito pelos demais gestores. Na visão desse Gestor, a composição da reitoria foi decidida em uma reunião no Campus Urutaí, onde cada autarquia indicava um pró-reitor “nós decidimos qual pró-reitor ou qual pró-reitoria seria de qual autarquia” (GESTOR 4).

Cabe mencionar que na ocasião desta pesquisa, o Gestor 2 - Vicente Pereira de Almeida, estava em seu segundo mandato⁴⁸ no cargo de reitor do IF Goiano e no final de 2019, o Gestor 4 - Elias de Pádua Monteiro, foi eleito para gerir a Instituição durante o período de 2020 a 2023. O Gestor 2 foi o primeiro reitor eleito em consulta à comunidade acadêmica, após o término do mandato do Gestor 1 - José Donizete Borges, que foi o primeiro reitor do IF Goiano, na condição de *pró-tempore*. Trazemos essa informação à tona pelo fato que no momento da entrevista, foi mencionado por ele como têm conduzido a escolha da equipe nos seus mandatos posteriores ao do Gestor 1, onde o critério era uma pró-reitoria para um *campus*.

Notamos que no início do IF Goiano era possível essa divisão de cargo - uma pró-reitoria para cada representante de um *campus*, pois existiam cinco *campi* que possibilitava contemplar as cinco pró-reitorias. Com o passar dos anos o IF Goiano cresceu e atualmente são doze unidades e um Pólo de Inovação, não permitindo seguir o mesmo critério inicial que havia se tornado uma tradição, parte da cultura institucional.

Sobre essa questão, o Gestor 2 manifestou o que pensava e como geriu tal demanda ao longo de seus dois mandatos,

⁴⁸ Primeiro mandato do Gestor 2 ocorreu no período de 2012/2015 e o segundo mandato de 2016/2019.

Eu mantive mais ou menos, eu acredito que não vai chegar a ter mais esse tipo de definição, porque hoje somos doze unidades, só de *campi* avançados são três, outros nove *campi*, quer dizer que, não vai ter nove pró-reitorias, exatamente. Porque também a gente percebe que, com o passar do tempo, a própria reitoria com o quadro de servidores que ela tem, algumas pessoas já vão se consolidando, já vão fazendo parte da gestão, desses cargos de confiança. Então eu acredito que isso vai diluindo ao longo do tempo, daqui uns anos não vai ter essa preocupação. Ainda, às vezes essa tradição permaneça sim com os maiores *campi*, pela questão política, do apoio político, o peso que o *campus* tem talvez isso ainda deva ter a intensidade como no início, mas com o tempo vai sendo diluído (GESTOR 2).

3.3.1.2.7 Implantação da reitoria em Goiânia

Um dos primeiros passos para a implantação da reitoria do IF Goiano na cidade de Goiânia, além das questões burocráticas requeridas para a formação e o estabelecimento de uma nova instituição, isto é, a forma jurídica para a nova institucionalidade, foi procurar um imóvel para alugar, pelo menos provisoriamente, até que se encontrasse um lugar com boa localização, fácil acesso e espaço suficiente para acomodar todos os servidores de forma definitiva. No relato do Gestor 1, ele menciona como foi esse início:

a história aconteceu dessa forma, nós colocamos pra funcionar de fato a reitoria no mês de maio de 2009, porque era muita coisa, uma burocracia danada para se criar CNPJ, aquela coisa toda. Então demoramos um pouquinho pra conseguir a locação do imóvel. O Wagner nos ajudou muito, [...] ele era lotado aqui e tava cedido para a Secretaria de Ciência e Tecnologia [...] (GESTOR 1).

Até que se achasse um imóvel com as características desejadas, foram alugados dois espaços no setor Nova Suíça, sendo eles uma sala comercial que ficava sobre um salão de beleza e uma casa residencial. Ambos os espaços estavam situados na mesma rua, visando facilitar o contato e o desenvolvimento das atividades diárias entre os servidores, uma vez que, não se encontrou naquele momento um único espaço que comportasse a todos.

As dificuldades encontradas nesse início de implantação, foram percebidas na fala do Gestor 2, quando ele comenta:

começamos naquela casa com a maior dificuldade mesmo, sem locais ideais [...]. Não tinha sala de reuniões, enfrentamos diversas dificuldades até ter esses ambientes aqui [...]. A gente não tinha móveis, não tinha nada, por isso que o Donizete queria levar temporariamente para Urutaí e nós recuamos, até porque, nós que estávamos fazendo parte da reitoria, os pró-reitores, já

estávamos aqui com família, filho em escola. Nós propusemos, vamos começar nessa dificuldade mesmo, aí emprestei um fogão, emprestei umas cadeiras, Anibal emprestou alguns móveis também e começamos, foi assim mesmo. Fazíamos as reuniões debaixo de uma mangueira lá no quintal, a sala de reuniões chegava a ser o quintal. Foram essas as dificuldades que enfrentamos (GESTOR 2).

Além dos pró-reitores e de outros servidores que vieram das escolas do interior do Estado de Goiás, que se uniram para formar o IF Goiano, foi necessário realizar concurso público para constituição do quadro de técnicos-administrativos. Para isso, foi realizado o certame, em outubro de 2010. Com a posse dos novos servidores, o espaço físico que já era pequeno, se tornou ainda mais desconfortável para um ambiente de trabalho.

Entretanto, por cerca de três anos, a reitoria do IF Goiano funcionou com limitações físicas e estruturais nesses dois imóveis alugados no setor Nova Suíça. Essas dificuldades tornaram-se mais evidentes a partir da exposição anterior feita pelo Gestor 2, quando ele relata que a sala de reuniões era o quintal da casa.

Após a aquisição de um local definitivo no Setor Sul, um sobrado que precisou ser totalmente reconstruído, o quadro de servidores foi transferido para outro local alugado, isto é, ainda provisório, ao lado do imóvel adquirido, até que as obras fossem finalizadas e o espaço pudesse ser inaugurado. Tal situação se reforça de maneira sutil, transparecendo a nós, certo motivo de orgulho na fala do Gestor 1 referindo-se a aquisição desse imóvel, ao mencionar: “porque teve institutos que adquiriram prédios enormes e nós não, a gente foi humilde, a nossa reitoria é uma das mais em conta que saiu”. Um pouco dessa trajetória também fez parte dos relatos do Gestor 1:

Na época que a gente estava procurando local para implantar a reitoria, eu estive com o Iris Rezende, prefeito da época, que ofereceu um terreno pra nós ali no fundo do Alphaville, era lá embaixo, mas o local era muito ruim, não quisemos. Foi quando achamos o Wagner e um corretor amigo dele, que achou aquele sobrado que era da família que tinha uma rede de farmácias em Goiânia, Drogaria Carmo, era do Olacir do Carmo. Ele que construiu aquele prédio lá em 76. Aquele senhor era tão organizado que, quando compramos dos herdeiros, eles me entregaram uma caixa de papelão que tinha até nota fiscal do material que gastaram lá. Até teve um fato interessante que, graças a Deus, que eles nos mandaram isso, por que um dia foi um fiscal lá. Ali no fundo da reitoria, entre a reitoria e aquela casa que tem de lá, ali tinha uma viela e essa viela, foi o ponto que o fiscal criou caso conosco. Compramos em 2009, foi feito o projeto, até que saiu a licitação demos a entrada no pedido de alvará para reforma em fevereiro de 2010. Sabe quando eles me entregaram o alvará? Em novembro de 2011. Eu estive com o Paulo Garcia, pedi uma audiência com ele, porque ele era o prefeito na época. A professora Ivone foi comigo, porque ela foi paciente dele, ele era médico, acho que o Wagner foi

também. Nós conversamos com ele, aí ele falou o seguinte: vou agilizar isso pra vocês. Nós estamos precisando do alvará porque o fiscal da prefeitura tinha estado lá e o presidente da comissão de obras, o Watson (ainda bem que eu pus ele, era todo bravo). Um dia estávamos lá na Nova Suíça e o mestre de obra me liga e fala assim: oh professor, tem um fiscal da prefeitura aqui e tá embargando a obra. Isso porque demos entrada no alvará e começamos a obra, a licitação tem prazo, botamos uma placa do Governo Federal lá fora. Chamei o Watson e falei: vai lá. O Watson pegou a pastinha, chegou lá e falou para o fiscal o seguinte: você viu aquela placa ali fora? Essa obra aqui é do Governo Federal. O fiscal respondeu pra ele: É, mas vocês não têm alvará. Ai o Watson falou: mas tá aqui, nós demos entrada, vocês é que não providenciaram. A prefeitura não providenciou até hoje pra nós. [...] Mesmo assim fomos tocando a obra, falei para o Watson: não vamos parar não, de jeito nenhum, a gente tem prazo pra terminar isso aqui. Daí o fiscal falou para o Watson: vocês trabalhem só aqui dentro, não faz serviço aqui fora, porque vai passar outro colega. Quando a gente tava quase terminando a obra, a professora Ivone já estava trabalhando conosco, a gente ainda estava na Nova Suíça, outro fiscal chega lá e falou que nós tínhamos invadido a viela. A professora Ivone falou: professor e agora? Falei pra ela: tem uma caixa de documentos aí, uma caixa de papelão que os herdeiros me entregaram. Aí ela falou: vou dar uma procurada, talvez ache algum documento. E ela ficou bem um dia inteiro fuçando nessa papelada, passou um pouco ela chegou toda eufórica lá no gabinete e falou: professor achei! Tá aqui oh! Um decreto no Diário Oficial de Goiânia, do Francisco de Castro doando para o Olacir do Carmo, o pedaço lá da viela. Nós xerocamos aquilo e mostramos para o fiscal: tá aqui companheiro [risos], nunca existiu essa viela! [...] Nós tivemos até esses impasses, mas comprar imóvel para o Governo Federal é uma coisa difícil. Se tem que ir no Patrimônio da União, eles vão fazer uma avaliação e depois dessa avaliação, nosso caso levou uns quarenta dias, depois você pode comprar por aquele preço, se você não obedecer aquela avaliação ali, você pode ter problemas. Então, no nosso caso, o pessoal queria um milhão e meio no imóvel, ele estava bem detonado, mas na época a localização, o tamanho do terreno, a única coisa limpa que tinha lá era uma piscina [risos], ali onde é hoje o estacionamento [...]. Eles queriam um milhão e meio, quando saiu a avaliação, o imóvel foi avaliado em um milhão, duzentos e cinco mil reais, porque os engenheiros avaliam até os imóveis que tem próximos. [...] A gente tinha notícias que tinha prédio de reitoria de outros institutos sendo adquirido por doze milhões. Daí falei para o Wagner, perdemos o negócio [...]. Quando foi lá pelas nove da noite, o Wagner me liga: chefe a filha mais velha, responsável pela venda me ligou e tive que falar pra ela do valor, ela topou e fechou o negócio. Ela só fez uma exigência: é pra dividir o valor em quatro partes e depositar na conta de cada um dos herdeiros. Falei: isso aí é tranquilo. Assim fizemos e fomos tocar a obra [...]. Depois da reforma e com os móveis, nossa reitoria deve ter ficado uns três, quatro milhões, eu não me lembro bem (GESTOR 1).

Desta forma, o prédio definitivo da reitoria do IF Goiano (Fotografia 01) foi inaugurado em 2014, ocasião na qual os servidores foram transferidos para o novo espaço, onde permanecem até a data do término deste estudo.

Fotografia 01 - Fachada da sede definitiva da reitoria em Goiânia



Fonte: Arquivo Ascom/reitoria.

Vale destacar, que em uma das reuniões do Conselho Superior do IF Goiano, em particular, a II Reunião Extraordinária do colegiado, ocorrida na manhã da sexta-feira, 05 de julho de 2019, na reitoria, ocasião em que a Instituição prestou homenagem ao professor Claudedir Gonçalves, pelos relevantes serviços prestados na liderança da pró-reitoria de Administração, referente aos dez anos de trabalho e dedicação ao IF Goiano, observamos no discurso do homenageado, que deixou o cargo em virtude de aposentadoria, informações substanciais que julgamos indispensáveis compor essa parte do estudo.

A fala do homenageado foi transcrita por nós a partir da gravação da reunião do colegiado, que é transmitida ao vivo, via webconferência. Essas reuniões ficam publicadas no canal de YouTube institucional. No caso dessa reunião mencionada, ela se encontra no endereço eletrônico <<https://www.youtube.com/watch?v=bRBy-Y-MwHw>>, acesso em 31/08/2019.

No discurso de agradecimento do ex-servidor, que foi um dos pioneiros na implementação do IF Goiano em Goiás, porém, não foi um dos entrevistados por nós, em decorrência de não ter estado envolvido diretamente nas negociações da criação do Instituto, destacamos de sua fala o processo de evolução tanto do IF Goiano, quanto dos servidores que fazem parte dele e, da mesma forma, a importância das pessoas no crescimento da Instituição:

A instituição teve um *upgrade*, ela teve um processo na sua vida de evolução. Nós também tivemos um grande crescimento, [...] quando fazemos parte de um processo, que você vê seu crescimento, que foi o meu caso, o caso do professor Vicente, [...] acho que foram as pessoas que estavam desde o primeiro momento aqui na reitoria e a gente observar o crescimento que nós tivemos, tanto no que chamamos de material, questão física, de quando chegamos aqui e não tinha nem cadeira pra sentar, o professor Vicente teve que trazer seis cadeiras da casa dele pra gente sentar. O carro, os computadores eram emprestados do Campus Urutaí. E hoje a gente vê esse prédio como é que está, as várias outras localidades aqui organizadas e a evolução que se teve nesse período de dez anos, na consolidação enfática do nosso Instituto Federal na criação de outros *campus*. A estrutura que nós tivemos no Campus Iporá, a questão do Campus Trindade [...]; do Campus Campos Belos e também Posse, os Campus Avançados Catalão, Hidrolândia, Ipameri, Cristalina que se tornou basicamente um *campus*, Morrinhos. Você observa todo o crescimento que se deu, na sua estrutura física e Urutaí um dos *campi* mais antigos junto com Rio Verde. E nós observamos também, um ponto tão importante que é a questão de pessoal. Eu sempre coloco e sempre vou valorizar as pessoas, a importância das pessoas no crescimento de uma instituição. Cadeira, mesa faz parte de um processo, mas são as pessoas que fazem com que a nossa instituição possa crescer e desenvolver. O outro ponto muito importante, na colaboração de todos os senhores, por mais que o grupo que esteja aqui seja renovado e é importante a renovação, nós observamos que na gestão desde 2013, nós tivemos investimento em capacitação dos servidores técnicos-administrativos e docentes [...] e dessa forma, cada servidor que está sentado na sua cadeira, fazendo a sua atividade, tenho certeza que está pensando um pouco melhor, um pouco mais a frente pra contribuir com cada real que nós recebemos aqui, pra que não tenha problemas dessa forma com a nossa sociedade. O que nós queremos é que seja cada real investido na Instituição de uma forma justa e [...] equânime. Não adianta um crescer e o outro deixar de crescer, então é muito importante que possa crescer na mesma instância. Na mesma estrutura e observando tudo isso, é importante a presença dos senhores no desenvolvimento de aprovar documentos que fizeram e faz a nossa instituição a mais verticalizada desse país. Então, em qualquer lugar que você vá em relação ao Instituto e pontuar essas questões, você observa que o nosso nome é sempre bem lembrado e sempre bem visto. O outro ponto importante, eu quero agradecer aqui de público, [...] o grupo que trabalhou comigo basicamente esses dez anos. [...] Que fizeram dessa pró-reitoria um local de discussão, um local de atendimento que cada *campus* pudesse realmente fazer o seu exercício administrativo e da melhor forma possível, então agradeço de coração a todos esses colegas. [...] E é muito importante pra todos os senhores aqui presentes, manter a instituição com seu recurso totalmente descentralizado, pra que cada *campus* tenha o seu recurso, pra fazer o seu trabalho, direcionar aonde vai melhor o seu recurso e mesmo internamente, dentro da nossa reitoria, nós temos em cada pró-reitoria um recurso específico pra atender a sua demanda isso é muito importante, então isso é uma questão de gestão. Então, eu agradeço muito a liberdade que tive com o professor Vicente, presidente deste Conselho, na gestão desses dez anos na frente da pró-reitoria [...]. Agradeço a todos, de coração, por esse momento, por essa homenagem [...], bom trabalho pra vocês!

3.3.1.2.8 Motivações para a criação dos institutos federais por parte do governo Lula

Ao buscarmos conhecer o que pensam os atores responsáveis pela criação dos institutos federais, especialmente sobre a concepção originária do IF Goiano em Goiás, o secretário da Setec/MEC à época, Eliezer Pacheco, representante do Governo Federal nesse estudo, mencionou que “havia um governo que construía um Projeto Nacional de Desenvolvimento, com soberania e inclusão social”. Para ele a universidade clássica não daria conta disso, se fazendo necessária a constituição de uma instituição comprometida com estes objetivos.

Na perspectiva da Parlamentar Lúcia Vânia, as motivações com a criação dos institutos federais por parte do presidente Lula eram na direção de promover a interiorização do ensino, no sentido de que o jovem não precisasse sair da sua localidade para ir estudar em uma capital e que o ensino recebido nessas instituições, pudesse capacitá-los para que esses jovens pudessem auxiliar no desenvolvimento da sua região.

A Parlamentar acredita que esse projeto de criação dos institutos federais, vinculado à oferta de cursos para a formação profissional técnica, se deve muito pela origem operária do presidente. A ex-senadora ainda destaca a sua grande admiração pelo bom desempenho dos institutos federais em Goiás e a sua parcela de contribuição nas unidades do IF Goiano em que esteve envolvida diretamente na formação e desenvolvimento:

É muito no sentido de entender que o jovem sai do seu município e vem para a capital e se perde aqui, muitas vezes sem orientação e como a capital é sempre muito agressiva pra quem vem do interior, muitas vezes eles não tendo nenhuma experiência, eles tem uma dificuldade muito grande de conseguir o trabalho, principalmente o primeiro emprego. Então eu acredito que muito havia por parte do Governo Federal uma preocupação muito grande no sentido de dar essa experiência para os jovens nos seus municípios para que ele pudesse ali ajudar a desenvolver aquela região. Eu acho que isso foi muito inspirado, pela própria vivência do presidente que foi um trabalhador e sabia da importância dessa experiência de o aluno colocar a mão na massa antes mesmo de ter o primeiro emprego. Então ele deu muita força, muita ênfase aos institutos. Esses institutos foram estruturados de forma bastante moderna, tem laboratórios sofisticados. Hoje, Goiás é considerado o estado que tem os melhores institutos, ele alcança nota máxima e é muito bem visto pelo Ministério da Educação pela seriedade dos professores, do comprometimento e principalmente pela estruturação que se deu a esses institutos. Eu conheço bem o de Urutaí, conheço o de Rio Verde, conheço o de Ipameri e vários outros, tive também em Campos Belos, vários outros que estão em formação. Cristalina que eu transformei de *campus* avançado pra *campus* [...], mas de qualquer forma a gente vai trabalhar pra isso acontecer e eu sempre acompanhei muito de perto o desenvolvimento desses institutos e sou realmente uma grande admiradora desse trabalho. Eu acompanhei muito de perto o de Ceres uma Escola Técnica e foi uma luta pra levar essa Escola

Técnica para a cidade de Ceres, mas eu entendo a importância que aquela escola exerceu naquela região norte, ela conseguiu abranger quase toda a região e dali saíram profissionais que já hoje estão empregados, com uma condição de vida bem melhor do que os seus pais tiveram (PARLAMENTAR).

Na opinião do Gestor 1, o projeto de criação dos institutos federais pelo presidente Lula, parecia ser um modelo de instituição única no mundo, por ofertar formação desde a educação básica até o doutorado. Apresentava ser para esse Gestor uma proposta inovadora que pretendia levar educação superior para regiões do interior de todo o estado, bem como almejava beneficiar uma parcela da população brasileira mais carente, com foco na inclusão:

eu não me lembro bem a motivação, mas parece-me que era realmente uma proposta de instituição única no mundo, pelo menos na época, falava-se que poderia ter formação desde a educação básica até o doutorado, era uma instituição única até então, não sei hoje se tem outras parecidas [...]. A ideia parece-me que era levar educação superior para o interior, facilitar mesmo, porque o presidente Lula investiu muito em educação, por mais que falem dele, [...] ele se preocupou com o lado humano mais carente da sociedade brasileira, acho que a ideia foi essa de beneficiar. [...] Eu penso que o pensamento do Fernando Haddad e do presidente Lula foi inclusão, eu imagino que foi. [...] A ideia do FHC, na época, queria transformar as escolas em OSs porque diz que eram escolas muito caras, e são mesmo, mas são de primeira linha. Nossos egressos, pode contar nos dedos quem não ta empregado, alguns estão fazendo mestrado, doutorado, continuaram os estudos (GESTOR 1).

Na visão do Gestor 2, o projeto de criação dos institutos federais pelo governo Lula expressava ter motivação de cunho político. Notava-se vontade do governo de promover a interiorização do ensino e dar oportunidade para aqueles menos favorecidos, especialmente em regiões do Estado de Goiás, onde não havia escolas que ofertassem formação técnica, como a região do nordeste goiano. Esse Gestor sinalizou também, que havia o interesse do governo Lula na formação de professores, para a permanência daqueles profissionais naquela região, conforme pode ser visto em sua fala:

A motivação que teve foi política mesmo, porque queria a interiorização do ensino, principalmente do ensino profissional, para que levasse para aquelas regiões que mais precisava no país. Nós aqui do Estado de Goiás mesmo, do nordeste goiano, praticamente não tinha essas escolas de formação técnica. Sabemos a carência que tem o nordeste goiano, que foi uma das regiões que o próprio MEC/Setec, no estudo que eles fizeram, levantaram essa necessidade técnica. O objetivo era esse e também a questão que nós sabemos que está na lei de criação dos institutos, a formação de professores. Na lei de criação fala que ele dê essa formação, foi mesmo a questão política e o pensamento da

interiorização do ensino, para permanência daqueles profissionais naquela região, porque muitos teriam que sair das suas cidades para fazer um curso técnico e a graduação. A gente sentia mais essa vontade do governo na época de interiorizar o ensino e dar oportunidade para aqueles menos favorecidos (GESTOR 2).

O Gestor 3 menciona acreditar que, pelo que foi dito na época, o governo Lula pretendia o fortalecimento da Rede Federal, no sentido de tornar uma Rede com um nome forte e de presença no cenário nacional.

O ponto de vista do Gestor 4, vai na direção de que o projeto de criação dos institutos federais, tinha a intenção de unificar a identidade das instituições ofertantes de educação profissional no Brasil, assim como fortalecer essa Rede de ensino, promover capacitação de cidadãos para o mundo do trabalho, com vistas ao desenvolvimento econômico do país, além da visão política e consequências eleitorais nas urnas:

Uma das questões que eu vejo é que a educação profissional no Brasil, ela não tinha uma identidade. Ela era feita por vários atores, com nomes diferentes, com diferentes atuações e o governo à época, viu a possibilidade de fortalecer, inclusive essa Rede, colocando todas as instituições que trabalhavam com educação profissional, sobre a mesma égide dos institutos federais. Esse foi o principal motivo, agora também na minha visão, isso não deixa de ter uma visão política, a visão de investir na educação profissional, de capacitar as pessoas para o mundo do trabalho e pra que isso tivesse um retorno no desenvolvimento socioeconômico do país, traria também consequentemente, consequências nas urnas, consequências eleitorais, acho que esses dois motivos foram que eu vejo primordiais. Dar corpo a educação profissional, onde todos passaram a falar a mesma linguagem, a ter os mesmos objetivos, por exemplo, nós tínhamos a Escola Técnica de Química, os Cefets, as Escolas Agrotécnicas que separadamente não eram conhecidas, se depois de onze anos todas sob o mesmo símbolo dos institutos federais, nós ainda temos dificuldade de divulgar os institutos, eles não são tão bem conhecidos como as universidades, imagina a educação profissional, uma instituição centenária, mas que não tinha ainda uma imagem consolidada, tanto que era muito mais difícil. Então a criação dos institutos ajudou pra isso, para dar corpo para educação profissional no Brasil (GESTOR 4).

3.3.1.2.9 Votação em caráter de urgência constitucional

De acordo com o secretário da Setec/MEC, Eliezer Pacheco, ao ser indagado qual seria a sua opinião, ou mesmo, se ele tinha conhecimento dos possíveis motivos, tendo em vista que o projeto de lei de criação dos institutos federais foi votado em caráter de urgência constitucional, porque, na visão dele, a Presidência da República teria agido assim, o representante da Setec/MEC explicou: “tínhamos pressa em aprovar, pois o ano legislativo

findava e, se não fosse aprovado naquele período, teríamos que aguardar até meados do próximo ano”.

Para a Parlamentar, essa discussão estava latente na gestão do Lula, visto que o governo FHC havia direcionado os recursos da educação, em sua maior parte, para o ensino básico relegando o ensino técnico e as universidades. Nota-se pela exposição da ex-senadora que ela foi partidária a ênfase dada por FHC à educação básica, ao ressaltar que o Brasil ainda tem nos dias atuais crianças fora de escola e um ensino básico precário.

Havia no Ministério da Educação do governo anterior todo um direcionamento para o ensino básico e o governo se empenhou muito em fazer com que todos os recursos da área de educação fossem para o ensino básico. Foi ali que foi criado o Fundeb que hoje mantém o ensino fundamental, foi ali que foi também estabelecido a Educação Pra Todos, que seria colocar maior número de crianças na escola. O governo Fernando Henrique não deu muita ênfase ao ensino técnico e as universidades também ficaram de certa forma congeladas ali. Com a ênfase total, que eu acho que foi o correto, porque a gente ainda tem até hoje crianças fora de escola, temos hoje uma dificuldade muito grande de fazer com que o ensino básico seja de qualidade, mas ele deu toda atenção (PARLAMENTAR).

No entanto, a ex-senadora relata ter percebido uma nova orientação no governo Lula, o qual entendia que o ensino técnico era fundamental para a formação dos jovens e adultos, ao ensinar-lhes uma profissão e prepará-los para o mundo do trabalho.

Vem um novo governo com uma nova orientação entendendo que o ensino técnico era fundamental, talvez pela própria vivência do presidente. Ele não só fundou os institutos como ele criou também o Pronatec, que eram pequenos cursos dados ali em todos os municípios e os institutos trabalharam muito isso nas suas regiões. Eu acredito que, toda a urgência, todo o empolgamento, toda a força para o ensino técnico foi dada em função, eu acredito, da própria formação do presidente, que eu acho que foi uma coisa acertada, embora eu entenda que a educação básica precisa ser prioritária, mas isso não impede que os institutos também corram paralelo. Eu acho que é um benefício sem tamanho você ter na escola, o ensino fundamental, segundo grau, mas a criança já preparando pra exercitar a sua profissão. Isso faz com que ela saiba optar por uma universidade, ela saiba qual é o curso que é do seu interesse, aonde ela vai se sentir melhor no trabalho. Eu acredito que o ensino técnico dá essas condições, por que à medida que ela começa a botar a mão na massa e sentir bem com aquele trabalho, ela não titubeia na escolha da sua profissão futura (PARLAMENTAR).

Na exposição dos gestores do IF Goiano, o Gestor 1 relata não ter tido conhecimento do porque da rapidez na tramitação do projeto, porém, acredita ter sido pela boa aceitação da ideia pelo Congresso Nacional, conforme observamos na sua fala: “Eu não sei o porquê da rapidez.

Eu penso que o Congresso assimilou bem a ideia, achou que seria importante criar essas instituições, imagino que foi isso, porque eram um projeto bom”.

Na visão do Gestor 2, ele acredita que a agilidade na tramitação do projeto de lei de criação dos institutos federais estava relacionada a questões políticas, para que realmente acontecesse o reordenamento e a expansão da Rede Federal. Esse Gestor enfatiza também, na sua opinião, que se tratava de um projeto bastante ousado, por isso o governo via a necessidade de correr com os trâmites burocráticos que permeiam o serviço público, para que as escolas fossem construídas e inauguradas ainda na gestão do governo petista, especialmente nas regiões menos favorecidas do país.

Eu acho que a questão da urgência era exatamente pra dar início nessa expansão. Eu vejo que ele tinha urgência de mostrar, a gente sabe que o mandato passa rápido, era mostrar que estava engajado e estava querendo que realmente as escolas fossem construídas, naquelas partes do país, menos favorecidas. Era uma questão política mesmo para poder fazer acontecer. Houve essa urgência pra dar início, porque sabe que uma obra tem todas essas dificuldades de apresentar projeto, licitar, então quanto antes iniciasse, mais rápido resultado teria. Acredito que seja, na minha avaliação, para mostrar as escolas prontas e inaugurar, por que o objetivo deles, na época era, falava-se até em mil escolas no país, enquanto nem chegava a 200, quer dizer, e em pouco tempo deu esse salto enorme, foi realmente um projeto bem ousado e eles tinham pressa de iniciar ele para o mais rápido possível tá consolidando essas unidades em cada estado. Esse é o meu pensamento (GESTOR 2).

O Gestor 3 pressupunha que a urgência na tramitação do projeto de lei que criava os institutos federais “praticamente não tinha nenhum motivo especial de tanta rapidez”. Na verdade, ele salienta que o motivo poderia ser que Lula almejava colher os frutos desse projeto antes do término do seu segundo mandato, que findaria em 2010.

Em 2006 o Lula esteve lá em Ceres, em 2007, 08, 09 e 10, foi o seu segundo mandato. Praticamente não tinha nenhum motivo especial de tanta rapidez [...], mas eu acredito que o motivo era mais de tentar poder colher frutos dessa ideia. Pra quem conhece a Rede, 100 anos, a gente vê a lentidão que era na época pra você conseguir certas melhorias [...]. Com a gestão do Vicente, se não me engano, o tanto de recurso que veio, então pôde ser feito muito mais coisas depois que instituiu o Instituto (GESTOR 3).

Na perspectiva de observação do Gestor 4, o projeto foi colocado para votação em regime de urgência, visto que o governo acreditava que a criação dos institutos federais poderia proporcionar um retorno tanto social, quanto eleitoral e ainda porque havia um clima favorável nas instâncias legislativas para a sua aprovação.

Eu vejo que, sem atribuir juízo de valor, governo de direita, governo de esquerda, mas a filosofia do governo, ele queria focar na capacitação dos menos favorecidos, pra ver se conseguiria dar ascensão social. Acho que eles colocaram em regime de urgência, primeiro por acreditarem que isso teria retorno tanto social, como também eleitoreiro e tinha clima favorável no Senado, na Câmara para aprovação desse projeto. Então, acho que eles aproveitaram esse cenário, lançaram a ideia e tiveram êxito (GESTOR 4).

3.3.1.2.10 Pedido de contrapartida do Governo Federal

Os entrevistados, com exceção da ex-senadora da República, pois esse questionamento não coube a ela, ao serem interrogados se naquela ocasião ocorreu alguma solicitação de contrapartida por parte do Governo Federal para que a adesão das antigas escolas agrotécnicas do Estado de Goiás, que eram completamente autônomas acontecesse, o representante da Setec/MEC, informou que não houve pedidos de contrapartida para que essas escolas aderissem.

De acordo com os gestores do IF Goiano, o Gestor 1 informou que o ministro deixou os gestores livres para aderirem ou não, não houve pedidos nem a oferta de contrapartida, ele “não nos forçou de maneira nenhuma, a única coisa que ele dizia era: o foco maior do MEC, do governo será nos institutos” que passaram a ser “a menina dos olhos na época” (GESTOR 1).

Para o Gestor 2, ele não se recordou se teve algum documento oficializando os ganhos que as novas instituições iriam ter advindos do compromisso do Governo Federal com elas. Ele mencionou recordar que tudo foi na base do diálogo, do convencimento mesmo, durante as reuniões do Concefet, mostrando o potencial que as novas instituições iriam alcançar com o incremento de pessoal como também de investimento.

Nunca teve nada oficializado, mas, nas reuniões que tinham com os Conselhos, na época eu era do Concefet, a gente percebia essa vontade, o ganho que poderia ter cada um desses *campi* existentes, não só de pessoal como também de investimento. Foi no diálogo mesmo e [...] no convencimento durante as reuniões mostrando o potencial que poderiam alcançar, o fortalecimento dessas instituições em cada região que ela estivesse (GESTOR 2).

O Gestor 3 também relatou que não houve contrapartida, mas se recorda que os investimentos foram expressivos: “não teve nenhuma contrapartida, [...] na verdade eu já não participei depois, [...] não me lembro do orçamento que era antes, eu só lembro que os investimentos para as instituições melhoraram bastante” (GESTOR 3).

Na mesma direção dos demais gestores, o Gestor 4 reforçou que a adesão era voluntária, não havendo pedidos de contrapartida pelo Governo Federal, porém, ele expôs que a adesão ocorria de forma velada, a qual poderia prejudicar quem não aderisse.

Era adesão voluntária, de forma velada, ouvia-se nos bastidores que quem não aderisse, não teria financiamento, ia morrer por inanição. O que não aconteceu. Alguns Cefets não entraram, lógico que eles não tiveram acesso aos modelos propostos, como eu disse, eles não tiveram um aporte de servidores, tanto é que mesmo em nível de funções gratificadas, de quadro de servidores, eles ficaram um pouco aquém dos atuais institutos. Mas no tocante a financiamento, eles continuaram tendo financiamento. Agora, ao comparar um Cefet à época e um instituto, escolas parelhas à época, os que optaram em aderir à nova institucionalidade estão bem à frente dos Cefets hoje. Acabou-se concluindo que, quem não aderiu, continuou com o mesmo modelo, mas parado no tempo (GESTOR 4).

Vale lembrar que, mesmo não tendo sido mencionado pelos gestores entrevistados, se naquela ocasião o Governo Federal havia realizado algum pedido de contrapartida para a adesão das antigas escolas agrotécnicas do Estado de Goiás ao projeto de criação dos institutos federais, ressaltamos que pouco tempo depois foi criado, no ano de 2010, o Termo de Acordo de Metas e Compromissos (Tamc), o qual foi assinado pelos institutos federais junto ao MEC, com o compromisso de até 2022, aumentar a produtividade nos diversos âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão, conforme as metas estabelecidas no documento, assim como a elevação de índices de eficiência e eficácia na gestão pública dessas instituições de ensino.

O Tamc é um Termo de abrangência nacional, que estabeleceu um conjunto de direitos e deveres entre as partes envolvidas, para fins de monitoramento e acompanhamento da execução do acordado entre as partes, cabendo aos institutos cumprir na íntegra os compromissos pactuados, e ao MEC, viabilizar os recursos financeiros para possibilitar o implemento das metas e a inspeção do acordado.

3.3.1.2.11 Incentivos para a implantação

Em virtude de ter sido delineado um novo cenário a partir da criação dos institutos federais, procuramos investigar como foi conduzido pelo Governo Federal, os incentivos financeiros, se realmente ocorreram conforme vinham expondo em seus discursos persuasivos, cheios de promessas de mais recursos, mais cargos e funções, incremento no número de servidores para a implantação dessas instituições. Para isso, fundamentamo-nos nas falas de

alguns atores envolvidos que se manifestaram sobre esse assunto, tais como o representante da Setec/MEC e os gestores do IF Goiano 1 e 2.

Pelo depoimento do secretário da Setec/MEC “não faltaram recursos para a implantação dos institutos federais, pelo contrário”. Em consonância com a fala do representante da Setec/MEC, o Gestor 1 afirma com veemência que “houve sim, na época da implantação, ele liberou recursos pra aquisição dos imóveis”.

Já na exposição do Gestor 2, ele menciona que diretamente não houve esse incentivo financeiro. O entendimento decorrido de sua fala foi no sentido que, parece não ter havido um planejamento financeiro por parte do Governo Federal para a fase do reordenamento, da implementação e expansão da Rede Federal, ou seja, na medida em que iam surgindo as necessidades, iam liberando o recurso financeiro para atender a demanda:

Falar assim: abre o instituto que a gente vai dar tanto de recurso para implantação, isso não ocorreu. Não diretamente assim. O que houve foi, quando um instituto ia ser estruturado tanto em infraestrutura física quanto em pessoal, para que ele pudesse estar trabalhando uma forte verticalização do ensino, que no caso era a oferta dos cursos técnicos, formação de professores e os tecnólogos, as graduações e as pós-graduações. Era nessa linha da verticalização, que então a gente via que realmente pra isso acontecer teria que ter esses investimentos e mais pessoal, foi o que aconteceu na prática com esses mais antigos aí, porque os nossos atuais nós estamos sofrendo (GESTOR 2).

3.3.1.2.12 Dificuldades encontradas para colocar a Lei nº 11.892/2008 em prática no IF Goiano

Para o representante da Setec/MEC, algumas dificuldades foram percebidas na aplicação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, entre elas, “a maior foi a constituição de uma nova institucionalidade, sem paralelos no mundo e que superava nossas referências de ensino, até então, Universidade-Escola Técnica. Isto necessitava de uma nova concepção por parte de dirigentes e professores”.

No IF Goiano, diversas dificuldades também ocorreram ao longo dos anos para a aplicação e o cumprimento da Lei nº 11.892/2008, o que entendemos como normal no momento da implantação de uma política pública. Pelo olhar do Gestor 1, ele relatou que houve apenas a dificuldade em obter consenso na definição da localidade de implantação da reitoria por parte do Cefet Rio Verde, uma vez que desejavam que a sede administrativa se estabelecesse nessa unidade: “o único impasse que teve foi no caso de Rio Verde. Eles queriam levar a sede da

reitoria pra lá, mas no que diz respeito a implantação da instituição não, depois eles aceitaram bem e ficou tudo em paz”.

Na visão do Gestor 2, a questão da capacitação e formação do quadro docente foram os grandes desafios enfrentados no processo de implantação. Isso foi notado por ele pelo fato de que as Escolas Agrotécnicas ofertavam somente ensino médio técnico, mas almejavam um dia se tornar Cefet e poder oferecer também cursos de graduação, no entanto, com a nova institucionalidade, esses docentes se viram em uma situação, a qual precisavam atuar até mesmo na pós-graduação, sem receber nenhum preparo, conforme podemos constatar na fala do Gestor 2:

Um dos pontos que a gente sabe da dificuldade de por a Lei em prática era no caso das Escolas Agrotécnicas, autarquias que ainda não eram Cefet e que vislumbraram a possibilidade de futuramente ofertar cursos superiores, toda essa formação, tivemos que nos preocupar muito. Eu vejo também como dificuldade a questão da capacitação, a formação mesmo dos nossos professores, até então, eles eram professores de ensino médio técnico e de repente estão atuando também na graduação e na pós-graduação. O grande desafio que nós tivemos foi exatamente a capacitação dos futuros professores que foram chegando, os novos já foi um trabalho mais forte pra poder estar contratando pessoas com a formação já quase pronta pra poder atuar nessa verticalização do nosso ensino. A capacitação foi um desafio grande, tanto que, às vezes nós temos alguns institutos que não estão avançando por falta dessa formação que temos, porque para ofertar um curso de mestrado, você tem que ter um grupo de professores forte naquela área, com produções científicas e tudo mais, se não deu essas condições, dificilmente haverá um mestrado naquela área (GESTOR 2).

A falta de recursos financeiros foi o problema mencionado pelo Gestor 3 para por a Lei em prática. Em mais de um momento essa dificuldade foi trazida à tona, como uma justificativa. De acordo com sua fala “faltou dinheiro” e em decorrência disso, ele afirmou que a “falta de qualidade em algumas coisas é porque sem recurso fica difícil pra você arrumar laboratório, toda estrutura física”.

Todavia, notamos certa compreensão por parte desse Gestor com a situação, quando se referiu à proposta de criação dos institutos federais como algo que parecia ser bom e com o tempo precisava ser fortalecida, possivelmente aos olhos do Governo Federal: “a gente sabe que não é da noite pro dia, mas que é uma proposta que não pode apagar, ela tem que ser mais fortalecida (GESTOR 3).

Além das dificuldades na definição da sede da reitoria, a escolha do primeiro reitor já mencionadas anteriormente, foi sobressaltado pelo Gestor 4 outros problemas para o implemento da Lei de criação dos institutos federais, como a inexperiência em trabalhar em

uma instituição multicampi ofertante de vários níveis de ensino; conflitos de interesse, pois o poder decisório passou a ser centralizado na figura do reitor; infraestrutura mínima para comportar as pessoas entre outras mencionadas abaixo:

a inexperiência não como Escola Agrotécnica ou como Cefet Urutaí e Rio Verde, mas a inexperiência de trabalhar numa instituição multicampi, que a partir de então trabalharia em todos os níveis da educação. Nós não tínhamos experiência pra isso e como tudo era muito novo, e uma inabilidade na forma de gerir essa quantidade de pessoas que estavam acostumadas a tomarem decisão e agora subordinadas a uma reitoria. Foi bem conflituoso no início, ao ponto de termos reuniões que começavam e não terminavam, você tinha três antigos diretores-gerais que eram autoridades máximas de suas autarquias, que passaram a ser subordinados a um reitor, isso gerou um pouquinho de conflito de interesse, não foi tão simples assim. A infraestrutura também foi um fator limitante, como no serviço público a aquisição ela demora um pouco, toda a reitoria passou a funcionar em um ambiente pequeno, onde as pessoas não tinham infraestrutura mínima, isso gerava um clima organizacional também não tão tranquilo, então essa infraestrutura ela pesou um pouco (GESTOR 4).

Observa-se que desde o início da apresentação do projeto de integração das instituições por representantes do Governo Federal aos gestores de Goiás, ou melhor, apresentação da nova institucionalidade que viria a ser formalizada pela junção voluntária das autarquias e que, ao mesmo tempo ambicionavam a ascensão de se tornarem Cefets ou Universidades Tecnológicas, as reações foram de desconfiança do novo cenário nacional que estava por ser implantado, porque propostas de mudanças realmente causam certo desconforto.

Os prováveis sentimentos de dúvida, insegurança e desconfiança que percebemos nas falas dos gestores entrevistados, se deve ao fato que as transformações implantadas naquele momento, os retirariam de suas zonas de conforto e ainda, ao fato de que nem o próprio MEC sabia exatamente lidar com a dimensão das mudanças que estavam a sua frente e as adversidades que surgiam no dia a dia das novas instituições, visto que a Lei de criação dos institutos federais não trouxe em seu bojo a descrição de como deveriam ser trabalhados processos administrativos.

Compete ressaltar que, os conselhos representativos das autarquias que mais participaram com contribuições na construção da política, tiveram maior número de sugestões acatadas pelo Governo Federal, por exemplo, o caso do Concefet. Diferentemente desse exemplo, o Condetuf parece que em quase nada contribuiu para a elaboração do documento de criação dos institutos federais.

Mesmo que a adesão das autarquias tenha sido voluntária, percebe-se pela fala dos entrevistados que a responsabilidade de aderir a essa nova institucionalidade ficou somente a cargo dos gestores, àqueles ocupantes dos cargos de direção-geral, pois os quatro gestores entrevistados mencionaram que a adesão foi livre, porém, não foi possível e não tinha tempo suficiente para estender a uma consulta pública à comunidade.

Embora aparente ter sido um processo democrático, notamos que a não adesão ao novo modelo proposto poderia prejudicar aquelas instituições que não se juntassem, podendo levá-las a um estado de estagnação uma vez que o foco do MEC era a criação dos institutos federais, esses sim, receberiam maiores aportes financeiros, de pessoal, mais cargos e funções entre outros.

Em Goiás, vimos que uma das situações que causou conflitos e possíveis descontentamentos entre os gestores foi a definição da cidade sede da reitoria do IF Goiano, cuja pretensão estava evidenciada na fala do Gestor 2, que almejava que fosse instalada no Cefet Rio Verde. Essa aparente resistência em aceitar que a sede administrativa fosse instalada na capital do estado, quase colocou a perder a criação de mais um instituto federal em Goiás, situação revertida, ao nosso olhar, pelo Gestor 4, que após um decisivo diálogo de convencimento com o Gestor 2, conseguiu dissuadi-lo da ideia.

Percebemos ainda, durante a entrevista com o Gestor 2, o seu reconhecimento ao Gestor 4, pela sua habilidade argumentativa e de reflexão a respeito das possíveis perdas que as Escolas Agrotécnicas poderiam ter no futuro, assim como para todo o Estado de Goiás, caso não chegassem a um consenso de que a sede da reitoria fosse instalada na capital.

Todavia, a pretensão do Gestor 2, de instalar a reitoria do IF Goiano em Rio Verde, estava no mesmo sentido dos demais Cefets do país, que era instalar a reitoria em uma das instituições que já executavam no seu dia a dia, parte das ações requeridas para implantação da nova institucionalidade. Somando a isso, a cidade de Rio Verde também possuía alguns dos atributos necessários para sediar o órgão gestor, diferentemente do Cefet Urutaí, que também era um grande e bem estruturado Cefet, porém a cidade não dispunha de nenhum dos pré-requisitos para receber a reitoria do IF Goiano, o que evidenciava ainda mais o empenho político, naquela ocasião, da comunidade de Rio Verde.

Faz-se importante relatar a forte influência exercida pela ex-senadora Lúcia Vânia no processo ao qual ela contribuiu para viabilizar a criação do IF Goiano em Goiás, uma vez que a proposta governamental não tinha critérios bem definidos na disposição geográfica dessas

instituições, levando a infindáveis discussões durante o processo decisório, onde percebemos a dimensão do exercício do *lobby* político.

Vimos ainda que as negociações dos atores que se movimentaram nos espaços decisórios, em sua maior parte estavam empenhados para o alcance de interesses dos grupos os quais representavam ou mesmo de seus próprios interesses, transparecendo em segundo plano a busca de benefícios comuns. Pode-se afirmar, da mesma forma, que nesses espaços decisórios aconteceram acaloradas discussões assinaladas por conflitos provenientes do antagonismo de percepções, por arranjos, por jogos de interesses, que em sua maior parte resultaram em acordos paroquiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dessa caminhada nos deparamos com situações contraditórias, caminhos sinuosos que nos requisitaram mudanças de estratégias durante o percurso para que de fato a realidade pudesse se manifestar. Foram momentos de difíceis decisões, tendo em vista que o olhar de pesquisadora não poderia se desviar do foco da investigação ao considerar que também faço parte do universo pesquisado, e, no momento em que foi necessário escrever essa história a partir das vozes dos atores responsáveis pela criação do IF Goiano em Goiás, me fez sentir com imensa responsabilidade no cuidado e no zelo das informações recebidas de modo que minha interpretação fosse a mais fiel possível aos fatos.

Faz-se relevante destacar que coube a nós investigar, analisar e escrever essa história a partir da voz dos criadores do IF Goiano em Goiás, porém, não foi nossa pretensão estender a pesquisa aos servidores e/ou estudantes que vivenciaram o momento das transformações, para tanto, seria oportuna a realização de outra(s) pesquisa(s), o que possivelmente outros poderão se interessar.

No escopo central de prover a apresentação do panorama histórico-normativo dos marcos regulatórios acerca do ensino profissional brasileiro, no período de 1909 a 2010 e especificamente expor e analisar como se deu a configuração dos institutos federais no Estado de Goiás, este estudo contribuiu para situar e registrar os acontecimentos marcantes dessa trajetória, que até o momento do seu término se trata de uma história que ainda não havia sido investigada e escrita com o viés proposto.

Todavia, não se trata de um registro definitivo ou mesmo final da história de criação do IF Goiano em Goiás, uma vez que foram entrevistados somente os gestores que estavam à frente da direção-geral dos Cefets de Rio Verde, de Urutaí, da EAF de Ceres (unidades que se uniram para constituir uma única instituição), a ex-senadora da República, Lúcia Vânia e o secretário da Setec/MEC, Eliezer Pacheco, os quais foram os atores responsáveis diretos nesse processo. O que queremos assinalar é que essa investigação foi um ponto de partida para um registro inicial dessa história até então não documentada, podendo abarcar futuramente outros olhares e interpretações de outros sujeitos coadjuvantes no processo, com vistas a colaborar com mais fatos e novos entendimentos acerca das peculiaridades intrínsecas a essa história.

Amparada pelas bibliografias utilizadas e pelo momento em que a pesquisa passou a ter a voz dos atores entrevistados, notamos a força dos interesses políticos, econômicos e sociais, por exemplo, a bibliografia nos auxiliou a ver que por trás de cada mudança nas terminologias

das antigas escolas, estavam envolvidas mudanças no perfil do público a ser atendido, na forma de ingresso, assim como, redefinição dos objetivos do ensino profissional, que era levado a se ajustar com vistas a atender a dinâmica do mundo do trabalho, que exigia cada vez mais técnicos qualificados. A partir da voz dos atores entrevistados enxergamos a riqueza de detalhes e informações que nos auxiliaram a compreender e a registrar essa história.

Desta forma, podemos inferir que a metodologia estabelecida nesta pesquisa nos permitiu alcançar os objetivos propostos, haja vista que, nos orientamos durante o percurso, no desenvolvimento da argumentação traçando a trajetória histórica, política e social de constituição da educação profissional no Brasil dividindo-a em dois períodos, de 1909 a 2002 e de 2003 a 2010, bem como delineamos o percurso da Rede EPCT, verificando as causas e determinantes das transformações ocorridas nessa modalidade de ensino.

No primeiro período (1909 a 2002), apresentamos breve exposição sobre o trabalho manual no Brasil, o qual era cercado de uma visão pejorativa internalizada no imaginário social da sociedade brasileira, acompanhada de um sentimento de menosprezo, pois quem o praticava era desprovido de prestígio social e a atividade era vista como desonrosa para um homem livre.

Vimos a partir do pensamento de Colbari (1995), que a classe operária construiu sua identidade social a partir da herança escravista e da tradição liberal que, durante a Primeira República, classificava como ameaça à ordem social as manifestações coletivas e as práticas associativas que interferiam no funcionamento do mercado de trabalho. A identidade coletiva do operário implicava a assimilação de conceitos e tradições, tais como “a recuperação do valor do trabalho manual, a valorização do trabalhador e a interiorização de uma ética do trabalho, re-significando a prática do trabalho como distintivo da hominização e da civilidade (COLBARI, 1995, p. 49).

Adentramos ainda na caracterização das Escolas de Aprendizes Artífices, investigando desde a instauração, estruturação e o seu desenvolvimento até chegar aos Cefets. Destacamos também que havia desde a origem da educação profissional no Brasil o sentido de ela apresentar caráter assistencialista, ou seja, surgiu para amparar os órfãos e os desvalidos da sorte para que não caíssem na criminalidade e não cometessem ações que estivessem fora das práticas dos bons costumes (MOURA, 2010).

Além disso, ressaltamos que no âmbito da educação profissional, desde o período colonial, ela esteve permeada de preconceito, haja vista que essa modalidade de ensino era reservada à formação para o trabalho, isto é, para a execução de atividades pelas camadas sociais desprovidas de recursos financeiros. E, para a classe social com melhor poder aquisitivo,

era garantido o ensino superior, a formação acadêmica intelectualizada, ou melhor, uma formação de caráter propedêutico, a qual resultava em maiores possibilidades de êxito no alcance das melhores posições no mundo do trabalho. Essa prática reforçava a ideia de que a educação profissional no Brasil, a princípio foi discriminatória em relação aos ofícios, desnudada pela relação entre atividade escrava e trabalho exercido pelos homens livres. Mesmo com esforços do estado na direção de universalizar o acesso dos trabalhadores à educação, pode-se observar que persistiu no país, traços da oferta de uma educação excludente.

No segundo período (2003 a 2010), caracterizamos o governo Lula, realizando análise da gestão, no que se refere às suas ideologias na promoção das políticas voltadas para a educação profissional no Brasil, delineamos como essas políticas foram conduzidas e seus reflexos no Estado de Goiás. Sinalizamos indícios de avanços e retrocessos na educação profissional, comparando sua gestão com a do seu antecessor (FHC).

Inferimos, em consonância com Sobrinho (2008), que no governo FHC a educação profissional foi tratada como mero fator econômico, ficando, por conseguinte, subjugada às necessidades do mercado, enquanto no governo Lula, essa modalidade de ensino foi encarada como fator estratégico não só para o desenvolvimento nacional, mas também para fortalecer o processo de inserção cidadã de milhões de brasileiros.

Quando fazemos essa comparação, amparada pelas bibliografias utilizadas e pela apropriação das falas dos gestores entrevistados, caminhamos na direção de obter as respostas às proposições que permearam a investigação, as quais levantamos que: o importante acontecimento social, que foi o movimento de reordenamento da Rede EPCT acompanhado da criação e expansão dos institutos federais, representou uma frente estratégica de ação para as gestões do governo Lula, isto é, expressava motivação de cunho político e social.

Constatamos indicativos que afirmam a hipótese de que havia como pano de fundo nesse cenário do governo petista, intenções políticas com esse projeto de grande vulto, a título de exemplo, pretensão da sua parte à reeleição, pois o cenário era o final do seu primeiro mandato e estava em vias de iniciar o período eleitoral que poderia mantê-lo na presidência da República por mais quatro anos, além de servir para preparar caminhos a um sucessor do mesmo partido político com vistas à continuidade do projeto. Para obter êxito, ele precisava dar celeridade na tramitação dessa importante política educacional, que apresentava ser um elemento de expressão para a área da educação em um pleito eleitoral.

No entanto, também detectamos que o projeto de criação dos institutos federais além de ter sido, possivelmente, pensado enquanto uma estratégia política por parte da gestão Lula, foi

elaborado para compor-se de uma relevante estratégia social. O que queremos afirmar é que esse “novo modelo institucional”, termo utilizado por Otranto (2010) ao se referir aos institutos federais, foram instituídos em face da exteriorização de políticas governamentais para a educação profissional no Brasil, visando superar a concepção assistencialista arraigada desde a instituição das Escolas de Aprendizes Artífices (época em que o trabalho era considerado um ofício desprezível), se tornando uma estratégia focada na inclusão social pela via da educação, de parte da população brasileira menos favorecida, ao oportunizar educação pública, gratuita e de qualidade ao cidadão visando sua formação e sua empregabilidade no setor produtivo.

Entendemos da mesma forma, que o projeto de constituição dos institutos federais apresentava em sua essência o propósito de unificar a identidade dessas instituições, que desde 1909, receberam diversas denominações e conseqüentemente passaram por transformações de várias ordens. Também fazia parte dos objetivos do projeto, o fortalecimento da Rede EPCT, a promoção de capacitação da mão-de-obra para o mundo do trabalho, com vistas a contribuir para o desenvolvimento econômico do país e acima de tudo, reconhecemos que os institutos federais vieram sob o discurso de inclusão social de indivíduos em uma sociedade desigual, por meio da democratização da qualificação profissional. Com efeito, a compreensão dos institutos federais cooperou para dar corpo à educação profissional no Brasil.

Não obstante, podemos dizer que a educação profissional no Brasil foi assinalada pela dualidade do ensino, também denominada por alguns autores de dualidade estrutural, isto é, pela existência de escolas diferentes para atender classes sociais distintas, reservando aos menos favorecidos a educação técnica profissional. De acordo com os padrões exigidos pelo mercado de trabalho, de um lado a formação propedêutica (aquela que prepara o estudante para a entrada no ensino superior) e do outro, o então chamado ensino profissionalizante (aquele que prepara os jovens para o mundo de trabalho).

Mesmo que o discurso do Governo Federal naquela ocasião de criação dos institutos federais tenha se pautado na superação do dualismo e trabalhado sua fala no sentido da inclusão social, por meio da ampliação significativa do acesso e de oportunidades para a formação educacional técnica, parece-nos que não conseguiu superar a dualidade do ensino no país. Porém, como estudiosa parte de uma instituição ofertante de ensino técnico profissional é possível notar a diferença que os institutos federais fizeram e ainda fazem na vida das pessoas, no sentido de emancipá-la social, política, econômica e culturalmente ao oportunizar o acesso a variadas possibilidades de crescimento pessoal e profissional via educação.

Constatamos ainda que as mudanças de concepção (da assistencialista para a inclusiva) foram em decorrência das transformações ocorridas na sociedade ao longo dos anos nos campos político, econômico, social entre outros, as quais foram requerendo um novo perfil de profissional, assim como de sua qualificação para atender as exigências do mercado. Isso foi visto quando da organização de uma educação profissional no Brasil, cuja formação do trabalhador era excludente em relação aos ofícios, demonstrada pela analogia entre as atividades escravistas e os serviços desempenhados pelos homens livres.

Com a criação das primeiras escolas profissionais oficiais no Brasil, alguns anos depois da abolição da escravatura - as Escolas de Aprendizes Artífices tiveram os objetivos de promover o ensino prático de ofícios para qualificar cidadãos que pudessem cooperar com o desenvolvimento do país e transformá-los em trabalhadores incapazes de se rebelar. Na verdade, essas Escolas tinham como incumbência educar, profissionalizar e combater a ociosidade das classes menos favorecidas, que cresciam com o desenvolvimento das cidades, causada a partir da abolição dos escravos, o que era visto como um fator impeditivo do progresso e possíveis de desordem social.

A transformação das Escolas de Aprendizes Artífices pelo presidente Vargas, em Liceus Industriais, no ano de 1937, foi em virtude da atuação expressiva das forças políticas defendendo o acelerado desenvolvimento do setor industrial e o ajustamento da economia. Tal transformação na sociedade requereu naquele momento um novo perfil de profissional, bem como sua qualificação para atender as exigências do novo contexto: era necessário qualificar trabalhadores para as indústrias, oferecendo ensino profissional de todos os ramos e graus (BRASIL, 1937a).

Em 1942, ainda sob a gestão do presidente Vargas, os Liceus Industriais foram transformados em Escolas Técnicas e Industriais. Considerando que ocorria a Segunda Guerra Mundial, houve a intensificação da industrialização no Brasil, necessitando assim qualificar a mão-de-obra mais rapidamente para as indústrias, visto que a conjuntura requisitava profissionais cada vez mais qualificados e com melhor capacidade técnica. Para atender de maneira célere e com uma formação mínima do operariado, o governo criou o Senai e o Senac, considerados um sistema de ensino paralelo ao sistema oficial, com o objetivo de atender a demanda de mão-de-obra, o que resultou na redução do ingresso ao ensino superior (BRASIL, 2009a; CANALI, 2009).

As Escolas Técnicas Industriais foram transformadas em Escolas Técnicas Federais na gestão de JK, no ano de 1959. Durante a transição do governo anterior para o de JK, em

consonância com Reis e Padilha (2010), observou-se mudanças na sociedade, assim como na educação, provenientes do processo industrial originado no governo Vargas e que perpetuou até a gestão de JK. Essas mudanças exigiram o atendimento a novas demandas do processo de produção industrial, as quais requisitaram um perfil do trabalhador com formação superior que pudesse se qualificar rapidamente, o que fez com que houvesse a procura por cursos superiores de curta duração, a baixos custos, que pudessem atender às exigências do mercado.

As mudanças geraram impactos na vida do brasileiro, uma vez que os dois governos promoveram uma política educacional apontada como dual, reforçando a questão da educação brasileira ser assinalada como excludente, onde previa um modelo de ensino voltado ao trabalho para as classes trabalhadoras (relegadas a uma posição inferiorizada) e outro modelo de ensino para as elites dirigentes, objetivando que esta classe elitizada continuasse na condução do projeto desenvolvimentista.

Uma das marcas do governo JK foi promover a expansão do ensino superior ao reconhecer várias instituições privadas, bem como, ao conceder licença para o funcionamento de novos cursos, tornando clara a expansão do ensino superior direcionado à classe favorecida economicamente e intensificando a desigualdade social no país (REIS; PADILHA, 2010).

Dessa forma, o processo de desenvolvimento do país requereu ao longo dos anos, cada vez mais a necessidade de mão de obra qualificada, fazendo com que a educação profissional fosse organizada para o atendimento dos interesses econômicos e políticos, com isso ocorreram expressivas mudanças no decorrer da história nas formas de ingresso, no perfil dos profissionais requeridos pelo mercado de trabalho, dos objetivos e finalidades dessa modalidade de ensino, entre outras.

Constatamos a partir das bibliografias utilizadas, que o governo FHC realizou profundas mudanças na área da educação no Brasil, entre elas podemos citar o conteúdo do Decreto nº 2.208/97 que desassociou o ensino médio do ensino técnico e a Lei nº 9.649/98 que proibiu a criação de novas unidades de ensino na Rede Federal. A implementação dessas mudanças apresentou nuances antagônicas na visão dos autores os quais nos apoiamos nesta investigação.

Deparamo-nos com estudos que apontaram que o sistema educacional estabelecido por FHC tinha como objetivos a inclusão e a universalização da educação, o que seria ao nosso olhar, uma visão positiva da gestão de FHC para a área. Outros estudos apontaram que o período FHC foi marcado pela regressividade das políticas educacionais e que estas também foram balizadas pela fragmentação e os investimentos em educação foram vistos como gastos por sua gestão. A fragmentação mencionada é alusiva à desassociação entre o ensino médio e o ensino

técnico, a qual veio para reforçar a histórica dualidade estrutural entre educação geral e a formação profissional, sendo que essa medida foi uma das que mais repercutiram negativamente para a área educacional em sua gestão.

Além disso, vimos a partir dos autores adotados nesse estudo, que o governo de FHC também foi assinalado pela privatização da educação ou em outras palavras, sua gestão foi marcada pela mercantilização da educação, o que representou o desenvolvimento de um segmento de mercado favorável à lucratividade das empresas privadas interessadas em ofertar educação paga aos cidadãos.

Notamos que a responsabilidade que seria do Governo Federal, ele delegou a terceiros se isentando de realizar investimentos na formação técnica, visando com isso eliminar encargos com a educação pública, ação que entendemos fazer parte de medidas de redução das funções básicas do estado. Essa afirmação se fortalece, quando trazemos o olhar de Andrade (2014), que assegura que a Rede EPCT foi objeto de financiamento para a modernização dos cursos que oferece, de modo que conseguissem atender ao chamado de formar cidadãos trabalhadores para a empregabilidade, vinculando as ofertas às demandas, além do estímulo às parcerias com o setor produtivo, mudando desta forma, o perfil dos destinatários da educação profissional: cidadãos para o trabalho assalariado, com vistas a manter-se empregável no setor produtivo, caracterizado por rápidas transformações tecnológicas, instabilidade na oferta de empregos e alta competitividade mercadológica (ANDRADE, 2014).

Quanto ao governo Lula, afirmamos que a área da educação, especificamente a educação profissional, foi assinalada na primeira gestão com o desenvolvimento de uma política com características continuístas, ou seja, mais de permanências do que de rupturas com o sistema adotado por seu antecessor. Isso se deve por ter herdado uma reforma educacional que mexeu com toda a estrutura educacional do Brasil e que mesmo Lula tendo revogado o Decreto nº 2.208/97 por meio do Decreto nº 5.154/04, ainda ficaram resquícios de uma dualidade educacional.

No campo das políticas sociais, Lula executou para os menos favorecidos, programas de cunho assistenciais muito semelhantes aos desenvolvidos pelo governo FHC, por exemplo, o Bolsa Família seria uma versão melhorada do Bolsa Escola, criado por FHC.

No segundo mandato de Lula, já olhando em uma perspectiva de rupturas e de inovações, na nossa visão, Lula realizou uma transformação em todo o sistema educacional brasileiro. Promoveu mudanças aumentando o número de escolas, número de vagas nas variadas modalidades de ensino, o que oportunizou a mais cidadãos o acesso à educação pública

em todos os níveis, isto é, promoveu a interiorização e a verticalização do ensino, tudo isso acompanhado de grandes investimentos financeiros, melhoria das estruturas físicas, aquisição de equipamentos para laboratórios dos novos ambientes e dos já existentes entre outras mudanças, o que sem dúvida, refletiu na identidade e na cultura organizacional das antigas escolas que se tornaram os institutos federais.

Com o foco na expansão dos institutos federais promovida por Lula, pesquisamos o seu contexto, a formulação e a legislação proposta nas duas gestões em que esteve à frente da presidência da República, procurando elucidar se a criação dessas instituições decorreu de contingências dadas por necessidades políticas do governo ou se compuseram em um projeto de mais alento.

Foi possível perceber que a expansão que criou os institutos federais e deu corpo à Rede Federal de educação profissional no Brasil, além de ter influenciado positivamente no desenvolvimento socioeconômico das localidades onde estão situados, compreendeu a educação enquanto um direito social inalienável do cidadão e restabeleceu ao estado a incumbência de ofertar formação profissional de qualidade e gratuita, ou melhor, resgatou a sua natureza essencialmente pública.

No entanto, não podemos dizer que durante essa significativa expansão quantitativa ocorria simultaneamente o desenvolvimento qualitativo do ensino técnico profissional. Ao afirmar isso nos apoiamos em Costa e Marinho (2018), que realizaram estudo a partir dos relatórios do Tribunal de Contas da União (TCU), junto aos institutos federais, no período de agosto de 2011 a abril de 2012, os quais expuseram questões de variadas ordens, entre elas, que o aumento do número de servidores não acompanhou o aumento do número de *campi*; existia a dificuldade de retenção de docentes nas localidades onde eram aprovados, normalmente em *campi* distantes das capitais; havia carência de formação pedagógica para ministrar aulas em cursos de educação profissional; infraestrutura mínima ou mesmo ausente de bibliotecas e laboratórios; reclamação do baixo salário e da pouca atratividade da carreira em comparação ao praticado nas universidades e instituições de ensino particulares; dificuldades na padronização de trâmites burocráticos e até mesmo a falta de preparo dos gestores para com suas novas atribuições, o que comprometia a qualidade do ensino nas instituições.

Ao trazer essa história para o contexto de Goiás, vimos que os institutos federais, considerados “instituições sem igual no mundo” construíram uma determinante trajetória no estado. Essas instituições que impactaram vidas, também afetaram de modo positivo, as localidades onde estão instaladas. Identificar os atores envolvidos no processo de criação e

implantação do IF Goiano em Goiás e como se deu a participação desses sujeitos nas decisões políticas, no estabelecimento das prioridades, na configuração geográfica da reitoria e dos *campi* e os possíveis conflitos e tensões decorrentes do processo constituiu-se do último objetivo traçado e alcançado nesse estudo.

Vale lembrar que, para tal compreensão e registro dessa história com a perspectiva proposta, aspirávamos à confirmação de uma das hipóteses, com efeito, possibilitou se sustentar a partir das vozes dos atores entrevistados, de que na implantação dos dois institutos federais em Goiás (IF Goiano e IFG), entretanto, discorremos particularmente sobre a criação do IF Goiano, decorreu-se um conjunto de interesses conflituosos tanto individuais quanto coletivos em algumas ocasiões, de avanços e retrocessos na implantação das unidades e distribuição dos *campi* para cada instituição.

Conforme discorrido no capítulo anterior, foi possível compreender essa trajetória e confirmar que dentro dessa arena de disputas os Cefets de Rio Verde, de Urutaí e a EAF Ceres aderiram, de forma voluntária, ao ousado projeto proposto pelo Governo Federal, graças a sua capacidade de articulação política junto aos conselhos representativos dessas instituições. Não podemos negar que também rondava entre os gestores dessas escolas o medo de serem excluídos pelo governo com retaliações de diversas ordens, entre elas: com cortes em seus orçamentos, caso não aderissem ao projeto governamental.

Havia ainda o receio, por exemplo, de subordinação de algumas instituições em relação às outras e a perda de sua autonomia já estabelecida, especialmente da Escola Agrícola em relação aos Cefets; da perda da identidade construída ao longo de décadas após se tornarem uma única instituição; a inexperiência em trabalhar em uma instituição multicampi ofertante de vários níveis de ensino também era um temor de alguns gestores; afloraram da mesma forma os conflitos de interesse, pois o poder decisório passou a ser centralizado na figura do reitor.

Percebemos que a vontade inicial do MEC era que existisse apenas um instituto federal por estado, porém no decorrer das negociações, viu que em alguns estados não seria possível agregar tudo em um único instituto, devido às características sociais e políticas distintas entre as escolas.

Ficou claro que a partir dessa possibilidade, o Gestor 2 (Vicente Pereira de Almeida/diretor-geral do Cefet Rio Verde à época e reitor do IF Goiano no momento de realização dessa pesquisa), vislumbrou aí uma brecha e lutou em defesa das Escolas Agrotécnicas e da formação de mais um instituto federal em Goiás, com a alegação de atender ao segmento agropecuário e outro para atender as demandas da área industrial.

Estava implícita a ação de forças atuantes no sentido de dificultar a criação de dois institutos federais em Goiás, com a tentativa por parte do MEC e do diretor-geral do Cefet Goiás à época, para que se tornassem apenas um instituto. No caso, a proposta era que os Cefets de Rio Verde, de Urutaí e a EAF de Ceres se juntassem ao Cefet Goiás para se tornarem o IFG, se os gestores dessas unidades não chegassem a um entendimento quanto à localidade de instalação da reitoria, fato este que representou motivo de muitas resistências e conflitos.

Ao nosso olhar, notamos a importância do papel do Gestor 4 (Elias de Pádua Monteiro/diretor-geral da EAF de Ceres, recém-eleito à época) nesse processo, o qual conseguiu dissuadir o Gestor 2, após um decisivo diálogo de convencimento para instalação da reitoria na capital do estado.

Adversidades estiveram presentes ainda em outras importantes decisões institucionais como a definição do nome da nova instituição, a indicação do primeiro reitor, a estruturação da equipe gestora da reitoria, a implantação da sede administrativa, o que nos faz concluir que nas arenas decisórias permaneceram atuantes interesses das variadas instâncias e que em sua maior parte implicaram em acordos paroquiais, ou melhor, nosso entendimento perpassou que o IF Goiano e os demais institutos federais, além de terem vindo com a intenção de proporcionar uma formação integral para a vida e para o mundo do trabalho, o oposto das antigas escolas onde o ensino era mais direcionado à formação técnica do cidadão, serviram a propósitos políticos e se constituíram e representaram um projeto que nos dias atuais encontra-se incompleto, no sentido que há ainda muito a ser feito para a consolidação dessas instituições.

Nossa afirmação se fortalece quando trazemos um trecho da entrevista com a Parlamentar onde ela menciona seu ponto de vista sobre a gestão do Governo Federal atual que vai à direção de consolidar os institutos federais:

o atual⁴⁹ governo estão querendo consolidar os institutos, acho que eles tem certa razão porque não são em todos os estados que os institutos estão estruturados como os de Goiás. Tem alguns institutos, especialmente na região Nordeste, que não tiveram o mesmo sucesso que nós tivemos. Então o governo optou por consolidar esses que estão já bem estruturados, que eu acho que é uma coisa correta, [...]. Eu acho que aqui não vai ter dificuldade, por que o conceito dos dois institutos no ministério é muito bom. Tenho a impressão que eles sabem que aqui foi uma experiência que deu certo e tem resultados altamente positivos (PARLAMENTAR).

⁴⁹ O atual Governo Federal no momento da realização dessa pesquisa trata-se de Jair Messias Bolsonaro.

Cabe fazermos referência ao momento atual que está passando o sistema educacional brasileiro, com a proposta de implantação do Programa Future-se por parte do Governo Federal. O Programa visa à autonomia financeira da educação superior, ou seja, busca o fortalecimento da autonomia administrativa, financeira e da gestão dos institutos federais e universidades, por meio de ações a serem desenvolvidas recorrendo a parcerias com organizações sociais⁵⁰.

Diante disso, não posso deixar de mencionar nessas considerações finais um trecho da entrevista com o Gestor 4 que nos chamou muito a atenção para o Programa. Ele fez menção ao Future-se demonstrando que os gestores das instituições públicas de ensino superior, especialmente os dirigentes dos institutos federais, precisarão tomar outra decisão tão importante quanto foi a que tomaram em aderir ou não ao projeto de criação dos institutos federais, provavelmente terão que definir pela adesão ou não ao Future-se. Sua preocupação ao fazer a comparação com o projeto de criação dos institutos federais, é que na época também tinham muitas dúvidas e incertezas, se o projeto daria certo, da mesma forma como está em discussão sobre esse Programa do governo e acrescenta sua visão acerca da institucionalidade estabelecida dos institutos federais e seus temores do que pode representar o Future-se para a educação profissional:

Hoje, já olhando de outro lugar, eu avalio como um divisor de águas a institucionalização das instituições que ofertavam educação profissional no Brasil. Os institutos com quase 650 unidades, hoje são reconhecidas, elas são tratadas quase de igual importância com as universidades, hoje têm uma imagem consolidada. [...] Lógico que nós estamos tendo algumas ameaças agora, mas retornar ao que era ou os institutos perderem essa conquista, já é algo muito difícil, então, na minha leitura, foi determinante essa nova institucionalização. O Future-se agora nós vamos ver, a gente tem pouca informação, mas é outra decisão que nós vamos ter que tomar e é outra decisão muito importante. O Future-se também vai ser um projeto de lei, então o receio é que seja tão rápido quanto foi em relação aos institutos federais. Eu tenho medo do Future-se (GESTOR 4).

A partir do pensamento do Gestor 4 e acompanhando as discussões que estão latentes no meio acadêmico sobre o Future-se, o cenário configura-se em um quadro de incertezas. Ao nosso olhar, não descartamos que os institutos federais, assim como as universidades federais, estão ameaçados pelo Governo Federal vigente de que este tome uma decisão na direção de privatizar o ensino público superior. A probabilidade existe, todavia, acreditamos que a

⁵⁰ Disponível em: < <https://bit.ly/319zJTt>>. Acesso em: 13 out. 2019.

formulação desse programa governamental precisa ser debatida com mais profundidade junto à sociedade.

Isso posto, finalizamos este estudo em um momento em que o desfecho desse processo não pode ser considerado como a única verdade sobre a história de criação do IF Goiano no Estado de Goiás, temos consciência de não ter conseguido retratá-la na sua totalidade e complexidade, no entanto, faz-se necessário frisar que se trata de um registro original e único até o momento do seu término, com o viés proposto. Assim, deixamos aqui nossa contribuição e é “Verdade que ainda levaremos conosco muitas interrogações, mas o que seria dos pesquisadores se não houvesse inquietações?!” (SILVA, I., 2017, p. 169).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Wania, Manso de. **A institucionalização do ensino industrial no Estado Novo português e no Estado Novo brasileiro**: aproximações e distanciamentos. 2010. 255 p.. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO), Rio de Janeiro. 2010.
- ANDRADE, Andréa de Faria Barros. **Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: uma análise de sua institucionalidade. 2014. 209 p.. Tese (doutorado) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014.
- AZEVÊDO, Fernando Antônio. **As ligas camponesas**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1982.
- BRASIL. Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909. (1909a). Crêa nas capitães dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Colleção das Leis da República dos Estados Unidos do Brazil**– 1909. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, v. 2, p. 445-447, 1913.
- _____. Decreto nº 7.763, de 23 de dezembro de 1909. (1909b). Altera os decretos ns 7.566 e 7.649, de 23 de setembro e 11 de novembro ultimos, referentes á criação de escolas de aprendizes artífices, nas capitaes dos Estados, e á nomeação de professores para os respectivos cursos noturnos - primario e de desenho. **Diário Oficial** - 25/12/1909, p. 9757 (Publicação Original).
- _____. Decreto nº 9.070, de 25 de outubro de 1911. Dá novo regulamento às escolas de aprendizes artífices. **Coleção de Leis do Brasil** - 1911. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, v. 2, Seção 1, p. 13927, 1942.
- _____. Decreto nº 13.064, de 12 de junho de 1918. Dá novo regulamento às escolas de aprendizes artífices. **Coleção de Leis do Brasil** - 1918. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, v. 2, p. 607, 1918.
- _____. Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937. 1937a. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 1210 de 15/1/1937.
- _____. Presidência da República. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 10 de novembro de 1937. 1937b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 2 jun. 2018.
- _____. Decreto nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (Senai). **Diário Oficial da União** - Seção 1, p. 1231 de 24/01/1942.
- _____. Lei nº 1.076, de 31 de março de 1950. Assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico e dá outras providências. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 12/4/1950, p. 5425.

_____. Decreto Lei nº 547, de 18 de abril de 1969. Autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 3377 de 22/4/1969.

_____. Lei nº. 7.486, de 6 de junho de 1986. Aprova as diretrizes do Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) da Nova República, para o período de 1886 a 1989. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jun. 1986. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1980-1988/L7486.htm>. Acesso em: 09 nov. 2018.

_____. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. 2004a. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências**. Brasília, DF. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 31 jul. 2018.

_____. Lei nº 10.933, de 11 de agosto de 2004. 2004b. **Dispõe sobre o Plano Plurianual para o período 2004/2007**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.933.htm>. Acesso em: 02 fev. 2019.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). 2004c. **Parecer nº 39, de 8 de dezembro de 2004**. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf> . Acesso em: 5 jan. 2019.

_____. **Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005**. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. 2005. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2005/lei-11195-18-novembro-2005-539206-publicacaooriginal-37266-pl.html> >. Acesso em: 10 jan. 2019.

_____. Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007. 2007a. **Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm>. Acesso em: 27 ago. 2018.

_____. Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007. 2007b. **Institui o Programa Brasil Profissionalizado**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm>. Acesso em: 07 jan. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Chamada pública MEC/SETEC nº. 002/2007**. 2007c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada_publica_ifet.pdf>. Acesso em: 09 set. 2017.

_____. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. 2007d. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>. Acesso em: 21 maio 2019.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. 2008a. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.** Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: 04 set. 2018.

_____. Ministério da Educação. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Linha do tempo.** 2008b. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/linha.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2018.

_____. _____. **(Re) significação do ensino agrícola da rede federal de educação profissional e tecnológica.** Documento final. Brasília: [Imprensa Universitária], 2009a.

_____. _____. **Nosso centenário é a maior prova de que os jovens brasileiros estão sempre à frente.** Brasília, 2009b. 10 p. Livreto em comemoração ao centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica/1909-2009.

_____. _____. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: Reuni 2008 - Relatório de Primeiro Ano.** Diretoria de Desenvolvimento das Instituições Federais de Ensino Superior, 30 de outubro de 2009. 2009c. Disponível em: <file:///C:/Users/hp/Desktop/REUNI/reuni_relatorio.pdf> . Acesso em: 24 maio 2019.

_____. _____. **Um novo modelo de educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes,** 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 29 jan. 2019.

_____. _____. **Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012.** Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012. Brasília, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192> . Acesso em: 23 maio 2019.

_____. Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Expansão da Rede Federal. 2016. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 7 jul. 2018.

_____. Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Histórico da Educação Profissional. 2017. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2018.

_____. **Plataforma Nilo Peçanha 2019 (Ano base 2018).** 2019. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica Setec/MEC. Disponível em:

<<http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2019.html>> . Acesso em: 29 jun. 2019.

BUENO, Daniela Gomes Martins. **A política de criação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia e a conformação do ensino superior nessas instituições.** 2012. 126 p.. Dissertação (Mestrado em Política Social) - Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2012.

_____. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma política a ser cravada na história.** Curitiba: Appris, 2015.

CALDAS, Luiz *et al.* Institutos Federais: Lei nº 11.892 de 29/12/2008 - comentários e reflexões. In: PACHECO, Eliezer (Org). **Institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.** Brasília; São Paulo: Moderna, 2011.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Resolução nº 17, de abril 1989.** Aprova o Regimento Interno da Câmara dos Deputados. Publicada no Suplemento ao Diário do Congresso Nacional-I de 22-9-1989, p. 3. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/internet/legislacao/regimento_interno/RIpdf/RegInterno.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2019.

CAMPOS, Francisco Itami; SANTOS, Marcelo Henrique dos. Goiás contemporâneo, avanços, desafios. **Revista Jurídica**, v. 15, n. 2, 2016, julho - dezembro, Anápolis/GO, UniEVANGÉLICA.

CAMPOS, Francisco Itami. **Coronelismo em Goiás.** 2. ed. Goiânia: Editora Vieira, 2003.

CANALI, Heloisa Helena Barbosa. **A trajetória da educação profissional no Brasil e os desafios da construção de um Ensino Médio Integrado à educação profissional.** (2009). Disponível em:< <http://www.uepg.br/formped/disciplinas/PoliticaEducacional/CANALI.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2018.

CARDOSO, Fernando Henrique. Prefácio. Uma revolução silenciosa. In: SOUZA, Paulo Renato. **A revolução gerenciada: educação no Brasil 1995 - 2002.** São Paulo: Prentice Hall, 2005. p. xv-xviii.

CARVALHO, Olgamir Francisco de. **Educação e formação profissional: trabalho e tempo livre.** Brasília, DF: Plano, 2003.

CASTRO, Claudio de Moura. **Educação brasileira: consertos e remendos.** Prefácio de Marcos Sá Correa. 2. ed., Rio de Janeiro: Rocco. 1995.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodologia.** Petrópolis - RJ: Vozes, 2008.

COLBARI, Antonia L.. **Ética do trabalho: a vida familiar na construção da identidade profissional.** São Paulo: Fundação Ceciliano Abel de Almeida: Letras & Letras, 1995.

CONSELHO DAS ESCOLAS AGROTÉCNICAS FEDERAIS (CONEAF). **Proposta do CONEAF para o novo desenho da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.** Sertão-RS, 2007.

CONSELHO DE DIRIGENTES DOS CENTROS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO (CONCEFET). **Manifestação do Concefet sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.** Brasília-DF, 2007.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (CONIF). **Rede Federal é destaque na principal avaliação da educação básica do mundo**. 2016. Disponível em: <<http://portal.conif.org.br/br/component/content/article/100-comunicacao/123-rede-federal-e-destaque-na-principal-avaliacao-da-educacao-basica-do-mundo?Itemid=609>>. Acesso em: 14 jun. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE DIRIGENTES DAS ESCOLAS TÉCNICAS VINCULADAS ÀS UNIVERSIDADES FEDERAIS (CONDETUF). **Carta de Gramado - RS**. 2007. Disponível em: <http://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/CONDETUF_Carta_de_Gramado.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2019.

COSTA, Pedro Luiz de Araujo. **A educação do campo no contexto da implementação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia no estado do Rio de Janeiro**. Brasil, 2013, 186 p. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

_____; MARINHO, Ricardo José de Azevedo. Educação profissional e tecnológica brasileira reinstitucionalizada: uma visão geral dos embates sobre a aprovação dos IFs. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018, cap. 03, p. 63-81.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. Capítulo III. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CUNHA, Luiz Antonio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Editora Unesp; Brasília, DF: Flacso, 2000a.

_____. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Editora Unesp; Brasília, DF: Flacso, 2000b.

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

DELGADO, Guilherme. A questão agrária no Brasil, 1950 - 2003. In: Luiz Octávio Ramos Filho; Osvaldo Aly Júnior. (Org.). **Questão Agrária no Brasil: Perspectiva Histórica e Configuração Atual**. São Paulo: Incra, 2005.

FARIA, Cláudia Sousa Oriente de. **A Comunicação no contexto da mudança cultural: um estudo de caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano**. 2015. 226 p.. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2015.

FEDERAÇÃO DA AGRICULTURA E PECUÁRIA DO ESTADO DE GOIÁS (FAEG). **Setor agropecuário lidera a criação de empregos no mês de abril em Goiás**. 2019. Disponível em: <<http://sistemafaeg.com.br/senar/noticias/agro-em-alta/setor-agropecuario-lidera-a-criacao-de-empregos-no-mes-de-abril-em-goias>>. Acesso em: 01 jun. 2019.

FERREIRA, Jaqueline da Luz. **Educação do campo e políticas públicas: a sustentabilidade financeira das Casas Familiares Rurais do Estado do Pará.** 2015. 188 p.. Tese (doutorado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2015.

FLORO, Elisângela Ferreira. **Gerencialismo educacional e precarização do trabalho docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará.** 2016. 151p.. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

_____; DAL RI, Neusa Maria. Ensino Superior nos institutos federais: inserção flexibilizada e experiências com a diversificação dos cursos. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 22, n. 2, p. 302-326, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rep>>. Acesso: 02 ago. 2018.

_____; _____. Termo de acordo, metas e compromisso: a incursão do reuni nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 38. p. 73-96. 2018. Disponível em: <<file:///C:/Users/hp/Desktop/REUNI/REUNI%20e%20os%20IFs.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria & RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, out. 2005, vol.26, n.92, p.1087-1113. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto da problemática do objeto da pesquisa, objetivos, categorias de análise e procedimentos metodológicos. In: _____ (Org). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento.** Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018, cap. 01, p. 17-39.

GOMES, Adriano; MORETTI, Sérgio. Pensamento complexo e as organizações. In: _____. **A responsabilidade social: uma discussão sobre o papel das empresas.** São Paulo: Saraiva, 2007. cap. 3. p. 77-91.

GOMES, Luiz Claudio Gonçalves. **As Escolas de Aprendizizes Artífices e o ensino profissional na Velha República.** Vértices. Ano 5. n. 3 set/dez.. 2003.

GONÇALES, Claudecir. **As políticas públicas, a modernização dos cerrados e o complexo soja no sul goiano: 1970-2005..** 2008. 247 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

GRAZIANO DA SILVA, José. **Tecnologia e agricultura familiar.** Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1999.

GUIMARAES, Alberto Passos. **O complexo agroindustrial.** Revista Reforma Agrária, n. 6, Ano VII - nov./dez., 1977.

INSTITUTO FEDERAL GOIANO. **Relatório de Auto-Avaliação Institucional 2012.** 2013. Disponível em: <<http://www.ifgoiano.edu.br/wp->

content/uploads/2011/05/RELAT%C3%93RIO-DA-AUTO-AVALI%C3%87%C3%83O-2012.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2019.

_____. **Histórico**. 2015a. Disponível em:
<<https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/historico-urutai.html>>. Acesso em: 17 mar. 2019.

_____. **Histórico**. 2015b. Disponível em:
<<https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/historico-rio-verde.html>>. Acesso em: 17 mar. 2019.

_____. **Histórico**. 2015c. Disponível em:
<<https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/historico-morrinhos.html>>. Acesso em: 17 mar. 2019.

_____. **Câmpus avançados estarão vinculados à Reitoria em 2016**. 2015d. Disponível em:
<<https://bit.ly/2HEz0nl>>. Acesso em: 17 mar. 2019.

_____. **IF Goiano tem primeiro polo Embrapii de Goiás**. 2017. Disponível em:
<<https://bit.ly/2TQSw6x>>. Acesso em: 17 mar. 2019.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019 - 2023**. 2018. Disponível em:
<<https://bit.ly/2HqvAVL>>. Acesso em: 16 jun. 2019.

INSTITUTO MAURO BORGES DE ESTATÍSTICAS E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (IMB). **Goiás: visão geral**. 2017. Disponível em:
<<http://www.imb.go.gov.br/visaogeral/index.html>>. Acesso em: 29 maio 2019.

IOSCHPE, Gustavo. **O que o Brasil quer ser quando crescer?** e outros textos sobre educação e desenvolvimento. 1. ed.. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

KUENZER, Acácia. **Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão**. Brasília, DF: Inep, 1991.

_____. **Ensino Médio - construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2002.

KUNZE, Nádya Cuiabano. **O surgimento da rede federal de educação profissional nos primórdios do regime republicano brasileiro**. Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica, v.2, .n.2., Brasília, nov. 2009. p. 8-24.

LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil**. 7ª ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

LEITE, Ubajara. Dinâmica regional do produto e do emprego no Brasil atual - região Centro-Oeste. In: **Mapa da Educação Profissional e Tecnológica: experiências internacionais e dinâmicas regionais brasileiras**. Brasília-DF: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2015. p. 261-284.

LESSA, Carlos e DAIN, Sulamis. Capitalismo associado: algumas referências para o tema Estado e desenvolvimento. In: BELLUZZO, Luiz Gonzaga de Mello e COUTINHO, Renata. **Desenvolvimento capitalista no Brasil: ensaios sobre a crise**. 4.ed. Campinas: Unicamp. IE, 1998, vol. I.

LISBOA, Carla. Reuni causou modificação negativa no *ethos* acadêmico: Nova concepção fundamenta-se na inserção do direito fundamental à educação ao ambiente do mercado. In: SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES-SN). **Revista Andes Especial**. Brasília-DF, abril/2013, p. 59-72.

MARTINE, George e GARCIA, Ronaldo Coutinho. **Os impactos sociais da modernização agrícola**. São Paulo: Caetés, 1987.

MARTINS, José de Souza. **Do PT das lutas sociais ao PT do poder**. São Paulo: Contexto, 2016.

MÉSZÁROS, István. 1930. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo do trabalho).

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**, 2 ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1993, 269 p.

MOREIRA, Cleumar de Oliveira. **História política de Goiás: a dinâmica do desenvolvimento - 1945 a 1964**. Mestrado em História das sociedades agrárias. Universidade Federal de Goiás (UFG). 2000. 206 p.

MORIN, Edgar. **Sociologia**. A sociologia do microsossial ao macroplanetário. Tradução de Maria Gabriela de Bragança. Portugal: Publicações Europa-América, 1984.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução: Eliane Lisboa. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MOURA, Dante Henrique. **Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração**. *Holos*, ano 23, v. 2, p. 4-30, 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/hp/Desktop/DINTER/2017/2017.2/Semin%C3%A1rio%20Doutorado/Textos%20novo%20projeto/Moura.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2018.

_____. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidade de integração. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Armed, 2010. Cap. 3, p. 58-79.

NOGUEIRA, Maria Francisca Magalhães. **O turismo rural de Goiás: contextos imaginários**. 2009. 198 p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, Adriana Peixoto de; MATTA, Ludmila da. Os conflitos entre os diferentes projetos de sociedade e os impactos na educação profissional e tecnológica (EPT). **Revista Brasileira de Planejamento e Desenvolvimento**. v. 06, n. 02, p. 234-249, mai./ago. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rbpd/article/view/5770>>. Acesso em: 08 ago. 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências**. RBP AE – v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19491>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

OLIVEIRA, Jussara de Fátima Alves Campos. **A institucionalização das políticas educacionais neoliberais na reconfiguração da educação profissional no Brasil: do Decreto 2.208/97 a Lei 11.892/08**. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

OTRANTO, Celia Regina. **Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Ifets**. 2010. Disponível em: <<http://www.ufrj.br/SEER/index.php?journal=retta&page=article&op=view&path%5B%5D=3128>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

_____. **A política de educação profissional do governo Lula**. Trabalho aprovado para apresentação na 34ª Reunião Anual da Anped.Natal, RN, 2011.

_____. Reforma da Educação Profissional no Brasil: marcos regulatórios e desafios. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 199-226, jan./abr. 2012.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades**. Linhas Críticas, vol. 16, n. 30 (2010). Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewArticle/1429>>. Acesso em: 15 jun. 2012.

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

PADILHA, Caio Augusto Toledo. A política de educação especial na era Lula (2003-2011): uma opção pela inclusão. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 66, p. 160-177, dez 2015. Disponível em: <<file:///C:/Users/hp/Downloads/8643708-15894-1-PB.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2019.

PALACIN, Luís; MORAES, Maria Augusta de Sant'ana. **História de Goiás**. 5ª edição. Editora UFG, 1989.

_____. **História de Goiás**. 6ª ed. Goiânia: Ed. da UCG, 1994.

_____. **História de Goiás**. 7ª ed. Goiânia: Ed. da UCG, 2008.

PAULA, Alessandra Edna de. **O papel pedagógico das cooperativas-escola: um estudo comparativo da prática educativa do IFTO - Campus Paraíso do Tocantins (TO) e do IF**

Goiano - Campus Urutaí (GO). 2010. 120 p. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

PINHO, Paulo Otávio. Novas reitorias abrem muitas questões do período Reuni: expansão da UFPEL sob suspeita. In: SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES-SN). **Revista Andes Especial**. Brasília-DF, abril/2013, p. 8-20.

PIRES, Murilo José de Souza. **As implicações do processo de modernização conservadora na estrutura e nas atividades agropecuárias da região centro-sul de Goiás**. 2008. 146 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas - Instituto de Economia, Campinas, SP, 2008.

PRADO JUNIOR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo: colônia**. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 1972.

QUELUZ, Gilson. **Concepções de ensino técnico na República Velha (1909-1930)**. Curitiba: Cefet-Paraná, 2000.

RAMOS, Pedro. Referencial teórico e analítico sobre a agropecuária brasileira. In. RAMOS, Pedro [et al.]. **Dimensões do agronegócio brasileiro: políticas, instituições e perspectivas**. Brasília: MDA, 2007.

REIS, Ana Carolina Godinho; PADILHA, Caio Augusto Toledo. **Educar para o trabalho: um breve estudo sobre o ensino profissionalizante na era Vargas (1930-1945) e no governo JK (1956-1961)**. 2010. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/anais-vii-7-seminario-trabalho-ret-2010/Caio_Augusto_Toledo_Padilha_e_Ana_Carolina_Godinho_Reis_UM_BREVE_ESTUDO_DO_ENSINO_PROFISSIONALIZANTE_ERA_VARGAS_JK.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2018.

RODRIGUES, José. Celso Suckow da Fonseca e a sua “História do ensino industrial no Brasil”. **Revista brasileira de história da educação**, n. 4, jul./dez. 2002, p. 47-74.

_____. Ainda a educação politécnica: o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural. **Revista trabalho, educação e saúde**. v. 3, n. 2, 2005, pp 259-282.

ROSA, Chaiane de Medeiros. **A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no contexto das políticas de educação superior: as particularidades do IF Goiano - Campus Urutaí**. 2016. 277p.. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara).

SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS, István. 1930. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo do trabalho). p. 15-18.

SANTOS, Jailson Alves dos. Política de expansão da RFEPCT: quais as perspectivas para a nova territorialidade e institucionalidade? In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o**

projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. cap. 5. pp 113 - 123.

SANTOS, Raimundo. A polarização da política brasileira. In: SEGATTO, José Antônio; LAHUERTA, Milton; SANTOS, Raimundo (Orgs.). **As esquerdas e a democracia**. Brasília: Fundação Astrojildo Pereira, 2017a. p. 135-155.

_____. **Desenvolvimento e democracia no discurso de FHC**. 2017b. Disponível em: <<http://www.fundacaoastrojildo.com.br/2015/2017/12/11/30014/>> . Acesso em: 04 dez. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. revista. Campinas: Autores Associados, 2010.

SEGUNDO, Mário San; MARTINS, André Rosa. **Os ataques aos Institutos Federais: a restauração neoliberal radical no governo Temer (2017)**. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1155219983.pdf>> . Acesso em: 28 abr. 2019.

SILVA, Caetana Juracy Rezende (Org). **Institutos federais Lei 11.892, de 29/12/2008: comentários e reflexões**. Natal: IFRN, 2009.

SILVA, Iraci Balbina Gonçalves. **Contexto da educação profissional tecnológica no Brasil: olhares sobre licenciaturas**. 2017, 204 p.. Tese (doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Goiânia, 2017.

SILVA, Jesué Graciliano da. **A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica na região sul do Brasil**. 2015. Disponível em: <<http://www.enanpege.ggf.br/2015/anais/arquivos/22/615.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2018.

SILVA, Luiz Inácio Lula da. **Carta ao povo brasileiro**. 2002a. Disponível em: <<https://fpabramo.org.br/2006/05/10/carta-ao-povo-brasileiro-por-luiz-inacio-lula-da-silva/>>. Acesso em: 24 out. 2018.

_____. **Programa de Governo 2003/2006: Coligação Lula Presidente**. 2002b. Disponível em: <<https://www1.uol.com.br/fernandorodrigues/arquivos/eleicoes02/plano2002-lula.doc>>. Acesso em: 24 out. 2018.

_____. **Pronunciamento do Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, na sessão solene de posse no Congresso Nacional**. 2003. Disponível em: <<file:///C:/Users/hp/Downloads/posse%20lula%202003.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2018.

_____. **Programa de Governo 2007/2010: Coligação Lula Presidente**. 2006. Disponível em: <http://csbh.fpabramo.org.br/uploads/Programa_de_governo_2007-2010.pdf>. Acesso em: 24 out. 2018.

SILVA, Paulo Bernardo; HADDAD, Fernando. **Minuta de Projeto de Lei 3.775/2008**. Brasília, 19 de junho de 2008. 2008. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=405479>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

SINGER, André Vitor. **Os sentidos do lulismo: reforma gradual e pacto conservador**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SOARES, Manoel de Jesus A. **As Escolas de Aprendizes Artífices - estrutura e evolução**. Fórum Educacional 6 (2): 58-92, jul./set. Rio de Janeiro, 1982.

SOBRINHO, Moisés Domingues. **Universidade Tecnológica ou Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia?** 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/uni_tec_inst_educ.pdf>. Acesso em: 05 set. 2019.

SOUZA, Ana Cláudia Ribeiro de. **As Escolas de Aprendizes Artífices e a legislação federal durante a República Velha**. 2010. Disponível em: <<http://congressos.ifal.edu.br/index.php/connepi/CONNEPI2010/paper/viewFile/1769/1007>>. Acesso em: 01 maio de 2018.

SOUZA, Paulo Renato. **A revolução gerenciada: educação no Brasil 1995 - 2002**. São Paulo: Prentice Hall, 2005.

SPEKTOR, Matias. **18 dias: quando Lula e FHC se uniram para conquistar o apoio de Bush**. 1 ed.. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

TEIXEIRA NETO, Antônio. **Formação territorial: considerações sobre alguns aspectos geográficos, históricos e políticos**. Boletim Goiano de Geografia, Goiânia, v. 2, n. 2, jul./dez. 1982.

VASCONCELLOS, Inaê Soares de. **Institutos Federais, educação e desenvolvimento: o Instituto Federal do Triângulo Mineiro e suas formas de inserção na sociedade**, 2017. 93 p. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

VEBLÉN, Thorstein (1857-1929). **A teoria da classe ociosa: um estudo econômico das instituições**. Tradução de Olívia Krähenbühl; apresentação de Maria Hermínia Tavares de Almeida. São Paulo: Nova Cultural, 1987. 181p., 2. ed. (Os Economistas).

VIDOR, Alexandre; REZENDE, Caetana; PACHECO, Eliezer; CALDAS, Luiz. **Institutos Federais: Lei n. 11.892 de 29/12/2008 - Comentários e reflexões**. In: PACHECO, Eliezer (Org). **Institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília; São Paulo: Moderna, 2011.

ANEXOS

ANEXO A - Decreto de criação das Escolas de Aprendizes Artífices

Legislação Informatizada - DECRETO Nº 7.566, DE 23 DE SETEMBRO DE 1909 - Publicação Original

Veja também:

Dados da Norma

DECRETO Nº 7.566, DE 23 DE SETEMBRO DE 1909

Crêa nas capitães dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito

O Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brazil, em execução da lei n. 1.606, de 20 de dezembro de 1906:

Considerando:

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

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

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

Decreta:

Art. 1º Em cada uma das capitães dos Estados da Republica o Governo Federal manterá, por intermedio do Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio uma Escola de Aprendizes Artífices, destinada ao ensino profissional primario e gratuito.

Paragrapho único. Estas escolas serão installadas em edificios pertencentes á União, existentes e disponiveis nos Estados, ou em outros que pelos governos locais forem cedidos permanentemente para o mesmo fim.

Art. 2º Nas Escolas de aprendizes Artífices, custeadas pela União, se procurará formar operarios e contra-mestres, ministrando-se o ensino pratico e os conhecimentos technicos necessarios aos menores que pretenderem aprender um officio, havendo para isso, até o numero de cinco, as officinas de trabalho manual ou mecanica que forem mais convenientes e necessarias no Estado em que functionar a escola, consultadas, quanto possivel, as especialidades das industrias locais.

Paragrapho único. Estas officinas e outras, a juizo do Governo, ir-se-hão installando á medida que a capacidade do predio escolar, o numero de alumnos e demais circumstancias o permittirem.

Art. 3º O curso de officinas durará o tempo que for marcado no respectivo programma, approvedo pelo ministro sendo o regimen da escola o de externato, functionando das 10 horas da manhã ás 4 horas da tarde.

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

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

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

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

Art. 5º As Escolas de Aprendizes Artífices receberão tantos educandos quantos comporte o respectivo predio.

Art. 6º Serão admittidos os individuos que o requererem dentro do prazo marcado para a matricula e que possuirem os seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna: idade de 10 annos no minimo e de 13 annos no maximo; não soffrer o candidato molestia infecto-contagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado de officio.

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

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

Art. 7º A cada requerente será apenas facultada a aprendizagem de um só officio, consultada a respectiva aptidão e inclinação.

Art. 8º Haverá em cada Escola de Aprendizes Artífices dous cursos nocturnos: primario, obrigatorio para os alumnos que não souberem ler, escrever e contar, e outro de desenho, tambem obrigatorio para alumnos que carecerem dessa disciplina para o exercicio satisfactorio do officio o que aprenderem.

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

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

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

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

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

Art. 12. Haverá annualmente uma exposição dos artefactos das officinas na escola, para o julgamento do grão de adeantamento dos alumnos e distribuição dos premios aos mesmos.

Art. 13. A commissão julgadora para a distribuição dos premios a que se referem os arts. 11 e 12 será pelo director da escola, o mestre da respectiva officina e o inspector agricola do districto.

Art. 14. No regimento interno das escolas, que será opportunamente expedido pelo ministro, serão estabelecidas as attribuições e deveres dos empregados, as disposições referentes á administração da escola e das officinas e outras necessarias para seu regular funcionamento.

Art. 15. Os programmas para os cursos serão formulados pelo respectivo director, de accôrdo com os mestres das officinas, e submettidos á approvação do ministro.

Art. 16. As Escolas de Aprendizes Artifices fundadas e custeadas pelos Estados, Municipalidades ou associações particulares, modeladas pelo typo das de que trata o presente decreto, poderão gozar de subvenção da União, marcada pelo ministro, tendo em vista a verba que for consignada para esse effeito no orçamento do Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio.

Art. 17. Aos inspectores agricolas compete, dentro dos respectivos districtos, a fiscalização dos Escolas de Aprendizes Artifices custeadas ou subvencionadas pela União.

Art. 18. Revogam-se as disposições em contrario.

Rio de Janeiro, 23 de setembro de 1909, 88º da Independencia e 21º da Republica.

NILO PEÇANHA

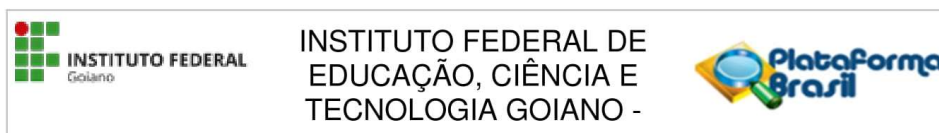
A. Candido Rodrigues

Este texto não substitui o original publicado no Diário Oficial de 26/09/1909

Publicação:

- Diário Oficial - 26/9/1909, Página 6975 (Publicação Original)

ANEXO B - Parecer consubstanciado CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano e sua circunstância social e política.

Pesquisador: Cláudia Sousa Oriente de Faria

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 14076919.2.0000.0036

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

Patrocinador Principal: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano - IFGoiano

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.380.401

Apresentação do Projeto:

Relata-se: "A pesquisa apresenta o período de 1909 a 2010, no que tange as políticas voltadas à educação profissional no Brasil, com ênfase na gestão de Lula (2003-2010), quanto as suas estratégias de desenvolvimento e promoção dessa modalidade de ensino, como elas impactaram o processo de criação do Instituto Federal Goiano (IF Goiano) em Goiás".

Objetivo da Pesquisa:

Relata-se: "Objetivo geral:- Apresentar o período histórico de 1909 a 2010, no que tange as políticas de ensino voltadas à educação profissional para as instituições que formam a Rede EPCT no Brasil, com ênfase analítica no governo Lula, quanto as suas filosofias e estratégias de desenvolvimento nessa modalidade de ensino e como elas impactaram o processo de organização dos institutos federais em Goiás".

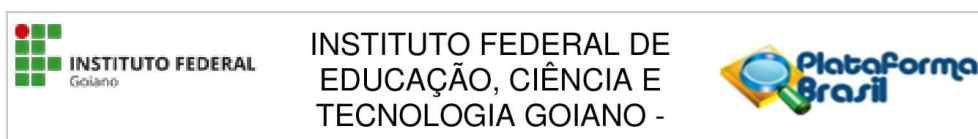
Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos

Relata-se: "A pesquisa será considerada de risco baixo em virtude da possibilidade de identificação dos entrevistados, dada as circunstâncias em que ocorreram os fatos pesquisados.

Os sujeitos propostos para participarem da entrevista são pessoas que ocupam e/ou ocuparam cargos públicos, como políticos e gestores, nestes casos, mesmo sem divulgar o nome da pessoa, ao informar o cargo e o ano da realização da pesquisa, os sujeitos poderão ser identificados no

Endereço: Rua 88, nº280
Bairro: Setor Sul **CEP:** 74.085-010
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3605-3600 **Fax:** (62)3605-3600 **E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br



Continuação do Parecer: 3.380.401

imaginário do leitor da pesquisa. Para tentar sanar essa possível ocorrência solicitaremos do entrevistado o consentimento para revelação da sua identidade isentando a entrevistadora da obrigatoriedade da garantia de sigilo e confidencialidade. Para isso buscaremos a anuência dos participantes no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), onde poderá assinalar com um "X" se autoriza a divulgação do seu nome na pesquisa ou se prefere manter o sigilo de sua identidade.[...] Não se prevê risco à saúde física ou psicológica dos participantes".

Parecer: Atende a legislação

Benefícios

Relata-se: "Em relação aos benefícios da pesquisa, será ressaltada também que, a contribuição da pessoa entrevistada será de suma relevância para documentar e registrar os fatos que marcaram a vida da instituição e que ainda não foi escrita. A pessoa estará ajudando a preservar a memória institucional e sua possível perpetuação para futuros estudos".

Parecer: Atende à legislação

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

4.2 Relevância Social e objetivos da pesquisa

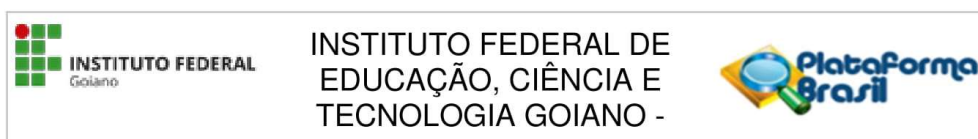
Relata-se: "Objetivo geral

- Apresentar o período histórico de 1909 a 2010, no que tange as políticas de ensino voltadas à educação profissional para as instituições que formam a Rede EPCT no Brasil, com ênfase analítica no governo Lula, quanto as suas filosofias e estratégias de desenvolvimento nessa modalidade de ensino e como elas impactaram o processo de organização dos institutos federais em Goiás.

Objetivos específicos

- 1) traçar o percurso histórico da educação profissional no Brasil de 1909 a 2010, verificando as causas e determinantes das transformações ocorridas nessa modalidade de ensino (como veio a se tornar o que é, tal como hoje se configura);
- 2) caracterizar o governo Lula (2003 a 2010), realizando análise da gestão, no que se refere as suas ideologias na promoção das políticas voltadas para a educação profissional no Brasil;
- 3) evidenciar como as políticas para a educação profissional do governo Lula impactaram o processo de organização dos institutos federais no estado de Goiás;
- 4) identificar os sujeitos envolvidos no processo de criação/implantação do IF Goiano em Goiás e

Endereço: Rua 88, nº280
Bairro: Setor Sul **CEP:** 74.085-010
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3605-3600 **Fax:** (62)3605-3600 **E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br



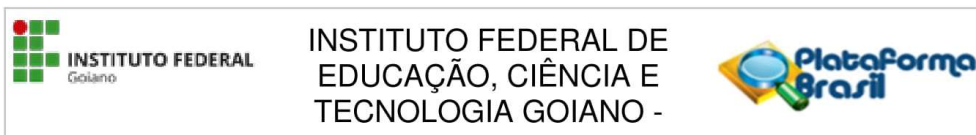
Continuação do Parecer: 3.380.401

como se deu a participação dos mesmos nas decisões políticas, no estabelecimento das prioridades, na conformação geográfica da reitoria e os possíveis conflitos e tensões decorrentes do processo".

4.3 Metodologia

Relata-se: "Pretende-se utilizar como fontes de natureza qualitativa para a coleta de dados: a pesquisa bibliográfica – que será realizada durante toda a pesquisa empírica para nos auxiliar na fundamentação; a pesquisa documental - para possibilitar a compreensão da temática investigada, com o suporte de documentos oficiais e manuscritos históricos do período de recorte da pesquisa, os quais permitirão verificar aspectos referentes às determinações e normatizações. Estão sendo consultados: livros, teses, dissertações, artigos, decretos e leis criados de 1909 a 2010. A pesquisa envolverá fase de realização de entrevistas semi-estruturadas com os sujeitos diretamente envolvidos na mudança dos rumos da formulação e criação do IF Goiano, a fim de entender como se deu esse processo de implantação, levando-se em consideração suas visões e percepções, sendo eles, gestores do Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet) de Rio Verde, Cefet de Urutaí e da Escola Agrotécnica Federal (EAF) de Ceres; representante político da bancada goiana que na época apresentou emenda parlamentar a favor do IF Goiano e também gestores da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) que estavam à frente da gestão e participou do processo, sendo assim, o número de entrevistados poderá variar até 08 (oito) sujeitos. Tal número é em virtude que ocorreu transição de gestores dos antigos Cefets naquela ocasião, acarretando possível participação de mais representantes por unidade escolar. As pessoas a serem entrevistadas são de ambos os sexos, maiores de dezoito anos e com qualquer grau de escolaridade. Elas serão contatadas por meio de telefone e consultadas sobre seu interesse e disponibilidade em contribuir com suas informações para esta pesquisa. Um e-mail também será encaminhado para documentar o contato e detalhar do que se trata o estudo. Caso estejam de acordo em participar, será combinada melhor data, local e horário para o momento da entrevista. No momento da entrevista, onde prevemos a duração de cerca de 01 (uma) hora, será apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e colhida a assinatura do participante. As entrevistas serão gravadas, transcritas e analisadas com a finalidade de dar legitimidade à pesquisa, considerando os objetivos e as hipóteses estabelecidas para o estudo, que até o momento ainda não foi registrado em nenhuma outra pesquisa com o vies proposto. Deseja-se preservar a

Endereço: Rua 88, nº280
Bairro: Setor Sul **CEP:** 74.085-010
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3605-3600 **Fax:** (62)3605-3600 **E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br



Continuação do Parecer: 3.380.401

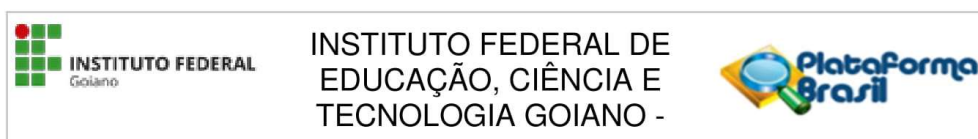
identidade dos entrevistados e garantir-lhes o anonimato, para isso, denominaremos os sujeitos representantes das antigas autarquias por Gestor 1, Gestor 2, Gestor 3 e assim sucessivamente; para representantes da SETEC/MEC os identificaremos como SETEC 1, SETEC 2 e assim sucessivamente e para a pessoa ocupante do cargo político será utilizada a palavra Parlamentar. Todavia, caso as pessoas entrevistadas manifestem explicitamente, no TCLE, a concordância de sua identificação na pesquisa, isso será possível, pois estarão resguardadas pela Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, que traz em seu Art. 17, item IV, a exceção da garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa, seja pessoa ou grupo de pessoas, quando houver a manifestação explícita dos entrevistados permitindo que suas identidades sejam reveladas, mesmo após o término da pesquisa. O tempo de guarda dos documentos será de cinco anos, após esse prazo toda documentação será descartada em trituradoras de papel. Os áudios gravados serão armazenados em pasta digital de acesso restrito e depois apagados".

Parecer: Atende a legislação

4.4 Avaliação do processo de obtenção do TCLE

Relata-se: "No momento da entrevista, onde prevemos a duração de cerca de 01 (uma) hora, será apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo II), que segue as regulamentações apresentadas pela Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, e colhida a assinatura do participante. As entrevistas serão gravadas, transcritas e analisadas com a finalidade de dar legitimidade à pesquisa, considerando os objetivos e as hipóteses estabelecidas para o estudo, que até o momento ainda não foi registrado em nenhuma outra pesquisa com o vies proposto. Deseja-se preservar a identidade dos entrevistados e garantir-lhes o anonimato, para isso, denominaremos os sujeitos representantes das antigas autarquias por Gestor 1, Gestor 2, Gestor 3 e assim sucessivamente até o número máximo de seis; para representantes da SETEC/MEC as identificaremos como SETEC e para a pessoa ocupante do cargo político será utilizada a palavra Parlamentar. Todavia, caso as pessoas entrevistadas manifestem explicitamente, no TCLE, a concordância de sua identificação na pesquisa, isso será possível, pois estarão resguardadas pela Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, que traz em seu Art. 17, item IV, a exceção da garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa, seja

Endereço: Rua 88, nº280
Bairro: Setor Sul **CEP:** 74.085-010
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3605-3600 **Fax:** (62)3605-3600 **E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br



Continuação do Parecer: 3.380.401

pessoa ou grupo de pessoas, quando houver a manifestação explícita dos entrevistados permitindo que suas identidades sejam reveladas, mesmo após o término da pesquisa”.

Parecer: Atende a legislação.

4.5 Garantias Éticas aos Participantes da Pesquisa

Relata-se: “O participante voluntário será esclarecido sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. Sua recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Os sujeitos propostos para participarem da entrevista são pessoas que ocupam e/ou ocuparam cargos públicos, como políticos e gestores, nestes casos, mesmo sem divulgar o nome da pessoa, ao informar o cargo e o ano da realização da pesquisa, os sujeitos poderão ser identificados no imaginário do leitor da pesquisa. Para tentar sanar essa possível ocorrência solicitaremos do entrevistado o consentimento para revelação da sua identidade isentando a entrevistadora da obrigatoriedade da garantia de sigilo e confidencialidade.

Caso a pessoa entrevistada não consinta revelar a sua identidade, esta será preservada e a garantia de anonimato se dará da seguinte forma: denominaremos os sujeitos representantes das antigas autarquias por Gestor 1, Gestor 2, Gestor 3 e assim sucessivamente, para representantes da SETEC/MEC os identificaremos como SETEC 1, SETEC 2 e assim sucessivamente e para o representante do cargo político será utilizada a palavra Parlamentar.

O tempo de guarda dos documentos será de cinco anos, após esse prazo toda documentação será descartada em trituradoras de papel. Os áudios gravados serão armazenados em pasta digital de acesso restrito e depois apagados”.

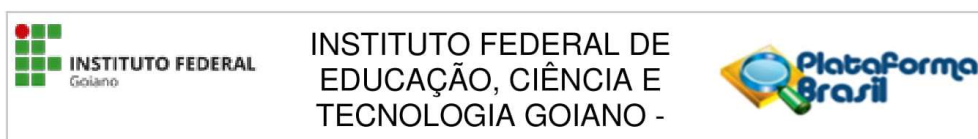
Parecer: Atende a legislação

4.6 Critérios de Inclusão e Exclusão

Critério de Inclusão:

Relata-se: “Somente serão incluídos na pesquisa os sujeitos/gestores que tiveram participação direta nas negociações políticas para a criação do IF Goiano em Goiás, são eles: gestores do Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet) de Rio Verde, Cefet de Urutaí e da Escola Agrotécnica Federal (EAF) de Ceres; representante político da bancada goiana que na época apresentou emenda

Endereço: Rua 88, nº280
Bairro: Setor Sul **CEP:** 74.085-010
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3605-3600 **Fax:** (62)3605-3600 **E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br



Continuação do Parecer: 3.380.401

parlamentar a favor do IF Goiano e também gestores da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) que estava à frente da gestão e participaram do processo. Considerando que na época das conjecturas políticas as autarquias passavam por um momento de eleição interna para ocupantes de cargo de direção-geral, o número de entrevistados poderá variar até 08 (oito) pessoas, acarretando possível participação de mais de um representantes por unidade escolar”.

Parecer: Atende a legislação.

Critério de exclusão:

Relata-se: “Serão excluídos todos os demais sujeitos que não se enquadrarem no perfil desejado, ou seja, nos critérios de inclusão”.

Parecer: Atende a legislação

4.7 Critérios de Encerramento ou Suspensão da Pesquisa

Relata-se: “Caso haja alguma intercorrência durante a execução da pesquisa, sendo necessária a suspensão ou seu encerramento o Comitê de Ética será imediatamente informado”.

4.8 Resultados do Estudo

Relata-se: “Os resultados da pesquisa serão disponibilizados para amplo conhecimento dos entrevistados, bem como, para o IF Goiano e à UFRRJ ao término da tese de doutorado”.

Parecer: Atende a legislação

4.9 Divulgação dos resultados

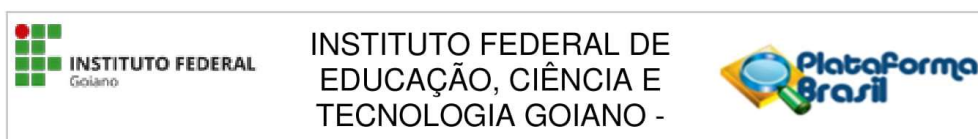
Relata-se: “Após a defesa da tese, os resultados da pesquisa serão encaminhados para a Plataforma Brasil e para publicação, com os devidos créditos”.

Parecer: Atende a legislação

4.10 Cronograma

Parecer: Atende a legislação

Endereço: Rua 88, nº280	CEP: 74.085-010
Bairro: Setor Sul	
UF: GO	Município: GOIANIA
Telefone: (62)3605-3600	Fax: (62)3605-3600
	E-mail: cep@ifgoiano.edu.br



Continuação do Parecer: 3.380.401

4.11 Orçamento

Parecer: Atende a legislação

4.12 Compatibilidade entre currículos dos pesquisadores e a pesquisa

Parecer: Atende a legislação

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

5.1 Folha de rosto

Parecer: Devidamente preenchido

5.2 TCLE

Parecer: Atende a legislação

5.3 Termo de Compromisso

Parecer: Atende a legislação

5.4 Termos de Anuência das Instituições Coparticipantes

Parecer: Atende a legislação

5.5 O projeto detalhado

Parecer: Atende a legislação

5.6 Guarda e descarte de documentos

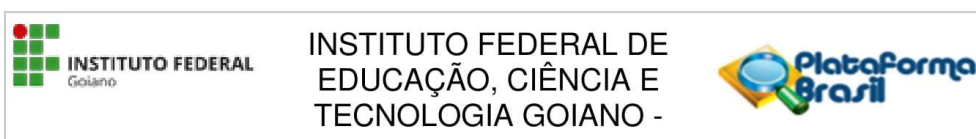
Relata-se: "O tempo de guarda dos documentos será de cinco anos, após esse prazo toda documentação será descartada em trituradoras de papel. Os áudios gravados serão armazenados em pasta digital de acesso restrito e depois apagados".

Parecer: Atende a legislação

Recomendações:

Prezado pesquisador, em projetos futuros, explicita os possíveis riscos mínimos que foram relatados no Projeto detalhado, pois mesmo que sejam pequenos, precisam estar descritos para que os procedimentos técnicos da pesquisa fiquem claros.

Endereço: Rua 88, nº280
Bairro: Setor Sul **CEP:** 74.085-010
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3605-3600 **Fax:** (62)3605-3600 **E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br



Continuação do Parecer: 3.380.401

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Prezado Pesquisador, o CEP IF Goiano aprova seu projeto. Caso haja alguma modificação, solicitamos que seja inserida uma emenda para avaliação. Ao final da pesquisa, insira uma notificação na plataforma, anexando o relatório final. O prazo para envio de relatório final será de no máximo 60 dias após o término da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1334262.pdf	17/05/2019 14:32:59		Aceito
Outros	CV_Raimundo.pdf	17/05/2019 14:32:33	Cláudia Sousa Oriente de Faria	Aceito
Outros	CV_Claudia.pdf	17/05/2019 14:32:00	Cláudia Sousa Oriente de Faria	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_COMPROMISSO_ASSINADO_Raimundo.jpeg	16/05/2019 20:59:22	Cláudia Sousa Oriente de Faria	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_compromisso.pdf	14/05/2019 07:34:38	Cláudia Sousa Oriente de Faria	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	14/05/2019 07:33:13	Cláudia Sousa Oriente de Faria	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_CEP.docx	13/05/2019 22:26:20	Cláudia Sousa Oriente de Faria	Aceito
Outros	Roteiro_das_entrevistas.docx	13/05/2019 22:04:07	Cláudia Sousa Oriente de Faria	Aceito
Outros	Termo_anuencia_IFG.pdf	13/05/2019 21:54:24	Cláudia Sousa Oriente de Faria	Aceito
Outros	Termo_anuencia_IFGoiano.pdf	13/05/2019 21:52:10	Cláudia Sousa Oriente de Faria	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	13/05/2019 21:47:29	Cláudia Sousa Oriente de Faria	Aceito

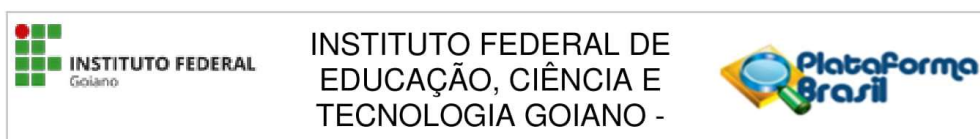
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua 88, nº280
 Bairro: Setor Sul CEP: 74.085-010
 UF: GO Município: GOIANIA
 Telefone: (62)3605-3600 Fax: (62)3605-3600 E-mail: cep@ifgoiano.edu.br



Continuação do Parecer: 3.380.401

GOIANIA, 10 de Junho de 2019

Assinado por:
Sandra Adelly Alves Rocha
(Coordenador(a))

Endereço: Rua 88, nº280
Bairro: Setor Sul **CEP:** 74.085-010
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3605-3600 **Fax:** (62)3605-3600 **E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br

ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado como voluntário a participar da pesquisa intitulada: “**A criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano e sua circunstância social e política**”. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade da pesquisadora responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins. Em caso de recusa, você não será penalizado de forma alguma. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Cláudia Sousa Oriente de Faria, através do telefone: (62) 3605 3640 pelo endereço: Rua 88, nº. 310, Setor Sul, Goiânia/GO ou pelo e-mail claudiaorientehotmail.com. Em caso de dúvida sobre a ética aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano (situado na Rua 88, nº 310, Setor Sul, CEP 74085-010, Goiânia, Goiás. Caixa Postal 50) pelo telefone: (62) 9 9226 3661 ou pelo email: cep@ifgoiano.edu.br.

1. Justificativa, os objetivos e os procedimentos

A presente pesquisa é motivada pelo interesse em pesquisar sobre o período de 1909 a 2010, no que tange as políticas de ensino voltadas à educação profissional para as instituições que formam a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil, com ênfase analítica no governo Lula, quanto as suas filosofias e estratégias de desenvolvimento nessa modalidade de ensino e como elas impactaram o processo de organização dos institutos federais em Goiás, especificamente do IF Goiano. A pesquisa de justifica ainda pelo interesse em resgatar essa memória passada de maneira a preservá-la, bem como pelo fato de que até o presente momento, não existirem estudos com o recorte proposto, esperando-se assim, contribuir com o registro documental de uma história que ainda não foi escrita conforme o viés pretendido.

Os objetivos são: 1) traçar o percurso histórico da educação profissional no Brasil de 1909 a 2010, verificando as causas e determinantes das transformações ocorridas nessa modalidade de ensino; 2) caracterizar o governo Lula (2003 a 2010), realizando análise da gestão, no que se refere as suas ideologias na promoção das políticas voltadas para a educação profissional no

Brasil; 3) evidenciar como as políticas para a educação profissional do governo Lula impactaram o processo de organização dos institutos federais no Estado de Goiás; 4) identificar os sujeitos envolvidos no processo de criação/implantação do IF Goiano em Goiás e como se deu a participação dos mesmos nas decisões políticas, no estabelecimento das prioridades, na conformação geográfica da reitoria e os possíveis conflitos e tensões decorrentes do processo.

Para a coleta de dados será utilizada a pesquisa bibliográfica, documental e entrevistas semi-estruturadas (roteiro prévio, mas sem a necessidade de segui-lo à risca) com os sujeitos diretamente envolvidos na criação do IF Goiano em Goiás, a fim de entender como se deu o processo de implantação, levando-se em consideração suas visões e percepções. As entrevistas, previstas para durarem cerca de 01 (uma) hora, serão gravadas, transcritas e analisadas com a finalidade de dar legitimidade ao estudo.

2. Desconfortos, riscos e benefícios

Os riscos inerentes a você, participante, são baixos, poderá sentir cansaço, desconforto pelo tempo gasto para o compartilhamento de informações e também em virtude da possibilidade de identificação, dada as circunstâncias em que ocorreram os fatos pesquisados. Não se prevê risco à saúde física ou psicológica do participante. Para minimizar esses riscos, haverá a garantia de local reservado, liberdade para não responder possíveis questões, você poderá interromper a consulta retornando-a ou não, conforme desejar. Fica assegurada a inexistência de conflito de interesse entre a pesquisadora e os participantes. Os benefícios oriundos de sua participação serão diretos e baseiam-se em oportunizar o registro e a análise de uma história que ainda não foi escrita, contribuindo para a preservação da memória institucional do IF Goiano.

3. Forma de acompanhamento e assistência

Você terá garantia de assistência integral em qualquer etapa do estudo. A pesquisa será readequada ou suspensa quando apresentar riscos aos participantes ou em caso fortuito à pesquisadora, após justificativa aceita pelo CEP. Caso o estudo seja interrompido, a pesquisadora firma o compromisso de encaminhar um comunicado a todos os envolvidos.

4. Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo

Você será esclarecido sobre a pesquisa em qualquer tempo e aspecto que desejar, através dos meios citados acima. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sendo sua participação voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade. A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo da seguinte forma: denominaremos os sujeitos representantes das antigas autarquias por Gestor 1, Gestor 2, Gestor 3 e assim sucessivamente até o número máximo de seis; para possíveis representantes da Setec/MEC os identificaremos como SETEC 1, SETEC 2 e assim sucessivamente e para a pessoa ocupante do cargo político será utilizada a palavra Parlamentar. Sua identidade somente será divulgada com a sua permissão no TCLE. O tempo de guarda dos documentos será de cinco anos, após esse prazo toda documentação será descartada em trituradoras de papel. Os áudios gravados serão armazenados em pasta digital de acesso restrito e depois apagados.

5. Custos da participação, ressarcimento e indenização por eventuais danos

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo e nem receberá qualquer vantagem financeira. Caso você sofra qualquer tipo de dano previsto ou não no TCLE, além da assistência, terá direito a ressarcimento e/ou indenização.

As orientações para o desenvolvimento ético desta pesquisa seguem as regulamentações apresentadas pela Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde.

- () Autorizo a divulgação do meu nome nesta pesquisa.
- () Gostaria de manter meu nome em sigilo nesta pesquisa.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____ CPF _____

estou de acordo em participar da pesquisa intitulada “**A criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano e sua circunstância social e política**”, de forma livre e espontânea, podendo retirar a qualquer meu consentimento a qualquer momento.

Goiânia, _____, de _____ de 2019.

Assinatura do responsável pela pesquisa

Assinatura do participante

ANEXO D – Roteiros das entrevistas

MODELO 01 - Roteiro para os gestores das escolas

Nome:

Cargo ocupado na época:

- A Lei de criação dos institutos federais (IFs) foi instituída em dezembro de 2008. Você lembra quando, quem estava envolvido e como começou a articulação entre as escolas que vieram a se tornar o IF Goiano hoje?
- Como tiveram conhecimento do processo de formulação e implantação da política de criação dos IFs? Foram procurados por alguém?
- As escolas que mais tarde seriam transformadas em IFs foram ouvidas pelo Governo Federal durante a fase de elaboração dessa política?
- Como se deu o processo de adesão à política dos IFs e como você avalia a aceitação da comunidade acadêmica?
- Como foi o processo de implementação da política, as instituições que aderiram receberam alguma orientação, treinamento?
- Em sua opinião, quais foram as motivações para a criação dos IFs por parte do governo Lula?
- Tendo em vista que a Lei de criação dos IFs foi votada em caráter de urgência, em sua opinião, teria sido ela uma política implantada de cima pra baixo pelo Governo Federal com a intenção de uma possível permanência do seu partido político no poder?
- Houve algum pedido de contrapartida por parte do Governo Federal para que a adesão acontecesse?
- Houve algum incentivo por parte do governo Lula, tipo financeiro, para a implantação dos IFs?
- Quais foram as dificuldades encontradas para colocar a proposta do Governo em prática?
- A Lei de criação dos IFs menciona que em cada estado deveria ter apenas um IF. Como se deu isso em Goiás, considerando que temos dois IFs, com suas reitorias situadas na mesma capital? Houve algum tipo de acordo? Como se deu o processo de divisão dos *campi*, uma vez que o IFG possui mais unidades do que o IF Goiano?

MODELO 02 - Roteiro para a representante parlamentar

Nome:

Cargo ocupado na época:

- A Lei 11.892 de criação dos institutos federais (IFs) foi instituída em 29 de dezembro de 2008. Sobre essa Lei, temos conhecimento por meio de documentos do Senado Federal, que na época, foi apresentada uma emenda parlamentar à CCJ de sua autoria, solicitando que a reitoria do IF Goiano fosse situada na “grande Goiânia”. Gostaria de ouvir como se deu esse processo, que fez com que hoje tivéssemos dois IFs em Goiás.
- Houve alguma solicitação, algum documento da parte gestores que estavam à frente das autarquias que nos dias atuais constituem o IF Goiano? Qual a motivação que a levou a ação de apresentar a emenda?
- Você tem conhecimento porque a emenda apresentada à CCJ foi reprovada?
- Considerando que temos dois IFs no Estado de Goiás, com suas reitorias situadas na mesma capital e a emenda foi reprovada, o que aconteceu para termos o cenário atual? Houve algum tipo de acordo?
- Em sua opinião, quais foram as motivações pelo governo Lula para a criação dos IFs?
- Tendo em vista que a Lei de criação dos IFs foi votada em caráter de urgência, em sua opinião, teria sido ela uma política implantada de cima pra baixo pelo Governo Federal com a intenção de uma possível permanência do seu partido político no poder?

MODELO 03 - Roteiro para representante da Setec/MEC

Nome:

Cargo ocupado na época:

- A Lei de criação dos institutos federais (IFs) foi instituída em dezembro de 2008. Você lembra como foi que começou a articulação entre as antigas autarquias que vieram a se tornar o IF Goiano hoje?
- A Lei de criação dos IFs menciona que em cada estado deveria ter apenas um IF. Como se deu isso em Goiás, considerando que temos dois IFs, com suas reitorias situadas na mesma capital? Houve algum tipo de acordo? Como se deu o processo de divisão dos *campi*, uma vez que o IFG possui mais unidades do que o IF Goiano?
- Houve algum momento em que a Setec/MEC foi envolvida para que se tivessem dois IFs no Estado de Goiás? Quando? Como foi?

- As escolas que mais tarde seriam transformadas no IF Goiano foram ouvidas durante a fase de elaboração da política de criação dos IFs junto ao Governo Federal?
- Como se deu o processo de adesão à política dos IFs e como você avalia a aceitação da comunidade acadêmica?
- Como foi o processo de implementação da política, as instituições que aderiram receberam alguma orientação, treinamento?
- Em sua opinião, quais foram as motivações do governo Lula para a criação dos IFs?
- Tendo em vista que a Lei de criação dos IFs foi votada em caráter de urgência, em sua opinião, teria sido ela uma política implantada de cima pra baixo pelo Governo Federal com a intenção de uma possível permanência do seu partido político no poder?
- Houve algum pedido de contrapartida por parte do Governo Federal para que a adesão acontecesse?
- Houve algum incentivo por parte do Governo Federal, tipo financeiro, para a implantação dos IFs?
- Quais foram as dificuldades encontradas para colocar a proposta do Governo em prática?

ANEXO E - Emenda n. 01 - CCJ da senadora Lúcia Vânia

43752 Quinta-feira 4

DIÁRIO DO SENADO FEDERAL

Dezembro de 2008

mentalidade, bem como sobre os seus aspectos de mérito envolvendo a organização administrativa da União, competindo às demais examinar a matéria do ponto de vista substantivo.

A proposição atende ao pressuposto de constitucionalidade formal, tendo em vista tratar de matéria que deve ser disciplinada em lei ordinária, de iniciativa privativa do Presidente da República, na forma do que dispõem as alíneas a e e do inciso II do § 1º do art. 61 da Constituição. Igualmente, do ponto de vista material, não há qualquer reparo a fazer.

Ademais, o projeto não apresenta vícios de juridicidade e regimentalidade e vem vazado em boa técnica legislativa.

Do ponto de vista do mérito, o PLC nº 117, de 2008, representa providência fundamental no sentido de reorganizar as instituições federais de educação profissional, científica e tecnológica.

Trata-se, aqui, de dar organização ao setor, a partir da integração das atividades desenvolvidas pelos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrícolas Federais e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais dentro de uma mesma área geográfica, otimizando os seus recursos humanos e materiais.

É, sem dúvida, uma iniciativa inovadora que caminha na direção da modernização das instituições estatais e da busca da melhor utilização dos recursos públicos para a consecução das políticas públicas na área de educação.

Ou seja, essa proposta se soma a diversas outras no caminho da valorização do ensino público e de seus profissionais.

Assim, temos a certeza de que a aprovação da proposição permitirá, sem aumento de despesas – é imprescindível que se registre – dar mais um passo no processo de uma verdadeira revolução na educação pública do Brasil, que estamos assistindo nos últimos anos.

Especificamente, na medida em que se está lidando com a área de educação profissional, científica e tecnológica, o aperfeiçoamento das instituições objeto do projeto de lei sob exame terá um reflexo direto e imediato sobre a atividade econômica, permitindo o crescimento da produção e da produtividade, mediante o fornecimento de recursos humanos capacitados e o desenvolvimento de novas tecnologias.

De outra parte, os egressos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia receberão formação que lhes permitirá posicionar-se de forma privilegiada no mercado de trabalho.



Finalmente, vale observar, as comunidades nas quais estão inseridos os campi dos novos Institutos

Federais irão se beneficiar do processo de criação e integração das novas entidades, especialmente pelo incremento das atividades de extensão que, certamente, virão em decorrência do novo arranjo institucional.

III – Voto

Do exposto, opinamos pela constitucionalidade, juridicidade e regimentalidade do Projeto de Lei da Câmara nº 177, de 2008, bem como pela sua aprovação no tocante aos aspectos de competência desta Comissão.

Sala da Comissão, 3 de dezembro de 2008.

 Presidente
 Relator

EMENDA Nº 1 – CCJ (ao PLC nº 177, de 2008)

Substitua-se, na tabela constante do Anexo I ao PLC nº 177, de 2008, que trata das localidades onde serão constituídas as Reitorias dos novos Institutos Federais, a expressão “Goiânia”, referente à Sede da Reitoria do Instituto Federal Goiano, pela expressão “Grande Goiânia”, nos termos da tabela resumida abaixo:

ANEXO I

Localidades onde serão constituídas as Reitorias dos novos Institutos Federais

Unidade	Sede da Reitoria
()	()
Instituto Federal Goiano	Grande Goiânia
()	()

Justificação

Nessa iniciativa visa facilitar e viabilizar a instalação da Sede do Instituto Federal Goiano.

Isso porque, restringir a instalação da Sede da Reitoria do Instituto Federal Goiano apenas ao Município de Goiânia, como está disposto no projeto, dificultará a sua instalação devido à indisponibilidade de terrenos nesse município.

Dessa forma, expandir a área em que a Sede da Reitoria do Instituto Federal Goiano poderá ser instalada para a região da Grande Goiânia certamente facilitará sua constituição.

Dezembro de 2008

DIÁRIO DO SENADO FEDERAL

Quinta-feira 4 49753

Esperamos poder contar com o apoio dos nobres pares à nossa iniciativa.

Sala da Comissão, 3 de dezembro de 2008. –
Senadora **Lúcia Vânia**.

IV – Decisão da Comissão

A Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania, em Reunião Ordinária realizada nesta data, aprova o Projeto de Lei do Senado nº 177, de 2008, com a Emenda nº 1-CCJ, abaixo descrita:

EMENDA Nº 1 – CCJ

Substitua-se, na tabela constante do Anexo I ao PLC nº 177, de 2008, que trata das localidades onde serão constituídas as Reitorias dos novos Institutos Federais, a expressão “Goiânia”, referente à Sede da

Reitoria do Instituto Federal Goiano, pela expressão “Grande Goiânia”, nos termos da tabela resumida abaixo:

ANEXO I

Localidades onde serão constituídas as Reitorias dos novos Institutos Federais

Instituição	Sede da Reitoria
(...)	(...)
Instituto Federal Goiano	Grande Goiânia
(...)	(...)

Sala das Comissões, 3 de dezembro de 2008. –
Senador **Marco Maciel**, Presidente da Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania.

COMISSÃO DE CONSTITUIÇÃO, JUSTIÇA E CIDADANIA

PROPOSIÇÃO: PLC Nº 177 DE 2008

ASSINAM O PARECER NA REUNIÃO DE 03/12/2008, OS SENHORES(AS) SENADORES(A)

PRESIDENTE: <i>Marco Maciel</i>	
RELATORA: <i>Senadora Ideli Salvatti</i>	
BLOCO DE APOIO AO GOVERNO (PT, PR, PSB, PCdoB, PRB e PP)	
SERYS SLHESSARENKO	1. INACIO ARRUDA
MARINA SILVA	2. FRANCISCO DORNELLES
EDUARDO SUPLYC	3. CÉSAR BORGES
ALOIZIO MERCADANTE	4. EXPEDITO JÚNIOR
IDELI SALVATTI	5. MAGNO MALTA
ANTONIO CARLOS VALADARES	6. MARCELO CRIVELLA
PMDB	
JARBAS VASCONCELOS	1. ROSEANA SARNEY
PEDRO SIMON	2. WELLINGTON SALGADO DE OLIVEIRA
RÔMERO JUCA	3. LEOMAR QUINTANILHA
ALMEIDA LIMA	4. VALDIR RAUPP
VALTER PEREIRA	5. JOSÉ MARANHÃO
GILVAM BORGES	6. NEUTO DE CONTO
BLOCO DA MINORIA (DEM e PSDB)	
ADELMIR SANTANA	1. ELISEU RESENDE
MARCO MACIEL	2. JAYME CAMPOS
DEMÓSTENES TORRES	3. JOSÉ AGRIPINO
KÁTIA ABREU	4. ALVARO DIAS
ANTONIO CARLOS JÚNIOR	5. VIRGINIO DE CARVALHO
ARTHUR VIRGÍLIO	6. FLEXA RIBEIRO
EDUARDO AZEREDO	7. JOÃO TENÓRIO
LÚCIA VÂNIA	8. MARCONI PERILLO
TASSO JEREISSATI	9. MÁRIO COUTO
PTB^a	
EPITÁCIO CAFETEIRA	1. MOZARILDO CAVALCANTI
PDT	
OSMAR DIAS	1. CRISTOVAM BUARQUE

Atualizada em: 30/10/2008

ANEXO F – Lei de criação dos Institutos Federais

26/11/2019

L11892



Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008.

([Vide Decreto nº 7.022, de 2009](#))

Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

CAPÍTULO I

DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Art. 1º Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições:

- I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;
- II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;
- III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG;
- IV – ~~Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais.~~
- IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e ([Redação dada pela Lei nº 12.677, de 2012](#))
- V - Colégio Pedro II. ([Incluído pela Lei nº 12.677, de 2012](#))

~~Parágrafo único. As instituições mencionadas nos incisos I, II e III do caput deste artigo possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.~~

Parágrafo único. As instituições mencionadas nos incisos I, II, III e V do caput possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. ([Redação dada pela Lei nº 12.677, de 2012](#))

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

§ 1º Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais.

§ 2º No âmbito de sua atuação, os Institutos Federais exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais.

§ 3º Os Institutos Federais terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos a distância, a legislação específica.

Art. 3º A UTFPR configura-se como universidade especializada, nos termos do parágrafo único do [art. 52 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), regendo-se pelos princípios, finalidades e objetivos constantes da [Lei nº 11.184, de 7 de outubro de 2005](#).

~~Art. 4º As Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais são estabelecimentos de ensino pertencentes à estrutura organizacional das universidades federais, dedicando-se, precipuamente, à oferta de formação profissional técnica de nível médio, em suas respectivas áreas de atuação.~~

Art. 4º-A. O Colégio Pedro II é instituição federal de ensino, pluricurricular e multicampi, vinculada ao Ministério da Educação e especializada na oferta de educação básica e de licenciaturas. ([Incluído pela Lei nº 12.677, de 2012](#))

Parágrafo único. O Colégio Pedro II é equiparado aos institutos federais para efeito de incidência das disposições que regem a autonomia e a utilização dos instrumentos de gestão do quadro de pessoal e de ações de regulação,

avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação profissional e superior. [\(Incluído pela Lei nº 12.677, de 2012\)](#)

CAPÍTULO II

DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Seção I

Da Criação dos Institutos Federais

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

- I - Instituto Federal do Acre, mediante transformação da Escola Técnica Federal do Acre;
- II - Instituto Federal de Alagoas, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas e da Escola Agrotécnica Federal de Satuba;
- III - Instituto Federal do Amapá, mediante transformação da Escola Técnica Federal do Amapá;
- IV - Instituto Federal do Amazonas, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas e das Escolas Agrotécnicas Federais de Manaus e de São Gabriel da Cachoeira;
- V - Instituto Federal da Bahia, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia;
- VI - Instituto Federal Baiano, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Catu, de Guanambi (Antonio José Teixeira), de Santa Inês e de Senhor do Bonfim;
- VII - Instituto Federal de Brasília, mediante transformação da Escola Técnica Federal de Brasília;
- VIII - Instituto Federal do Ceará, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará e das Escolas Agrotécnicas Federais de Crato e de Iguatu;
- IX - Instituto Federal do Espírito Santo, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo e das Escolas Agrotécnicas Federais de Alegre, de Colatina e de Santa Teresa;
- X - Instituto Federal de Goiás, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás;
- XI - Instituto Federal Goiano, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Rio Verde e de Urutaí, e da Escola Agrotécnica Federal de Ceres;
- XII - Instituto Federal do Maranhão, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão e das Escolas Agrotécnicas Federais de Codó, de São Luís e de São Raimundo das Mangabeiras;
- XIII - Instituto Federal de Minas Gerais, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Ouro Preto e de Bambuí, e da Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista;
- XIV - Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária e da Escola Agrotécnica Federal de Salinas;
- XV - Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba e da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena;
- XVI - Instituto Federal do Sul de Minas Gerais, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Inconfidentes, de Machado e de Muzambinho;
- XVII - Instituto Federal do Triângulo Mineiro, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba e da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia;
- XVIII - Instituto Federal de Mato Grosso, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Mato Grosso e de Cuiabá, e da Escola Agrotécnica Federal de Cáceres;
- XIX - Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, mediante integração da Escola Técnica Federal de Mato Grosso do Sul e da Escola Agrotécnica Federal de Nova Andradina;
- XX - Instituto Federal do Pará, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará e das Escolas Agrotécnicas Federais de Castanhal e de Marabá;
- XXI - Instituto Federal da Paraíba, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba e da Escola Agrotécnica Federal de Sousa;
- XXII - Instituto Federal de Pernambuco, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco e das Escolas Agrotécnicas Federais de Barreiros, de Belo Jardim e de Vitória de Santo Antão;

26/11/2019

L11892

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

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

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

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

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

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

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

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

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

XXXII - Instituto Federal de Rondônia, mediante integração da Escola Técnica Federal de Rondônia e da Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste;

XXXIII - Instituto Federal de Roraima, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima;

XXXIV - Instituto Federal de Santa Catarina, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina;

XXXV - Instituto Federal Catarinense, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Concórdia, de Rio do Sul e de Sombrio;

XXXVI - Instituto Federal de São Paulo, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo;

XXXVII - Instituto Federal de Sergipe, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe e da Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão; e

XXXVIII - Instituto Federal do Tocantins, mediante integração da Escola Técnica Federal de Palmas e da Escola Agrotécnica Federal de Araguaatins.

§ 1º As localidades onde serão constituídas as reitorias dos Institutos Federais constam do [Anexo I desta Lei](#).

§ 2º A unidade de ensino que compõe a estrutura organizacional de instituição transformada ou integrada em Instituto Federal passa de forma automática, independentemente de qualquer formalidade, à condição de campus da nova instituição.

§ 3º A relação de Escolas Técnicas Vinculadas a Universidades Federais que passam a integrar os Institutos Federais consta do [Anexo II desta Lei](#).

§ 4º As Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais não mencionadas na composição dos Institutos Federais, conforme relação constante do [Anexo III desta Lei](#), poderão, mediante aprovação do Conselho Superior de sua respectiva universidade federal, propor ao Ministério da Educação a adesão ao Instituto Federal que esteja constituído na mesma base territorial.

§ 5º A relação dos campi que integrarão cada um dos Institutos Federais criados nos termos desta Lei será estabelecida em ato do Ministro de Estado da Educação.

§ 6º Os Institutos Federais poderão conceder bolsas de pesquisa, desenvolvimento, inovação e intercâmbio a alunos, docentes e pesquisadores externos ou de empresas, a serem regulamentadas por órgão técnico competente do Ministério da Educação. ([Incluído pela Lei nº 12.863, de 2013](#))

Seção II

Das Finalidades e Características dos Institutos Federais

26/11/2019

L11892

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

Seção III

Dos Objetivos dos Institutos Federais

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e

VI - ministrar em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e

e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.

26/11/2019

L11892

Art. 8º No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea b do inciso VI do caput do citado art. 7º.

§ 1º O cumprimento dos percentuais referidos no caput deverá observar o conceito de aluno-equivalente, conforme regulamentação a ser expedida pelo Ministério da Educação.

§ 2º Nas regiões em que as demandas sociais pela formação em nível superior justificarem, o Conselho Superior do Instituto Federal poderá, com anuência do Ministério da Educação, autorizar o ajuste da oferta desse nível de ensino, sem prejuízo do índice definido no caput deste artigo, para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei.

Seção IV

Da Estrutura Organizacional dos Institutos Federais

Art. 9º Cada Instituto Federal é organizado em estrutura multicampi, com proposta orçamentária anual identificada para cada campus e a reitoria, exceto no que diz respeito a pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores.

Art. 10. A administração dos Institutos Federais terá como órgãos superiores o Colégio de Dirigentes e o Conselho Superior.

§ 1º As presidências do Colégio de Dirigentes e do Conselho Superior serão exercidas pelo Reitor do Instituto Federal.

§ 2º O Colégio de Dirigentes, de caráter consultivo, será composto pelo Reitor, pelos Pró-Reitores e pelo Diretor-Geral de cada um dos campi que integram o Instituto Federal.

§ 3º O Conselho Superior, de caráter consultivo e deliberativo, será composto por representantes dos docentes, dos estudantes, dos servidores técnico-administrativos, dos egressos da instituição, da sociedade civil, do Ministério da Educação e do Colégio de Dirigentes do Instituto Federal, assegurando-se a representação paritária dos segmentos que compõem a comunidade acadêmica.

§ 4º O estatuto do Instituto Federal disporá sobre a estruturação, as competências e as normas de funcionamento do Colégio de Dirigentes e do Conselho Superior.

Art. 11. Os Institutos Federais terão como órgão executivo a reitoria, composta por 1 (um) Reitor e 5 (cinco) Pró-Reitores. ([Regulamento](#))

~~§ 1º Poderão ser nomeados Pró-Reitores os servidores ocupantes de cargo efetivo da carreira docente ou de cargo efetivo de nível superior da carreira dos técnico-administrativos do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, desde que possuam o mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica.~~

§ 1º Poderão ser nomeados Pró-Reitores os servidores ocupantes de cargo efetivo da Carreira docente ou de cargo efetivo com nível superior da Carreira dos técnico-administrativos do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, desde que possuam o mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica. ([Redação dada pela Lei nº 12.772, de 2012](#))

§ 2º A reitoria, como órgão de administração central, poderá ser instalada em espaço físico distinto de qualquer dos campi que integram o Instituto Federal, desde que previsto em seu estatuto e aprovado pelo Ministério da Educação.

Art. 12. Os Reitores serão nomeados pelo Presidente da República, para mandato de 4 (quatro) anos, permitida uma recondução, após processo de consulta à comunidade escolar do respectivo Instituto Federal, atribuindo-se o peso de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo docente, de 1/3 (um terço) para a manifestação dos servidores técnico-administrativos e de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo discente. ([Regulamento](#))

§ 1º Poderão candidatar-se ao cargo de Reitor os docentes pertencentes ao Quadro de Pessoal Ativo Permanente de qualquer dos campi que integram o Instituto Federal, desde que possuam o mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica e que atendam a, pelo menos, um dos seguintes requisitos:

I - possuir o título de doutor; ou

II - estar posicionado nas Classes DIV ou DV da Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, ou na Classe de Professor Associado da Carreira do Magistério Superior.

26/11/2019

L11892

§ 2º O mandato de Reitor extingue-se pelo decurso do prazo ou, antes desse prazo, pela aposentadoria, voluntária ou compulsória, pela renúncia e pela destituição ou vacância do cargo.

§ 3º Os Pró-Reitores são nomeados pelo Reitor do Instituto Federal, nos termos da legislação aplicável à nomeação de cargos de direção.

Art. 13. Os campi serão dirigidos por Diretores-Gerais, nomeados pelo Reitor para mandato de 4 (quatro) anos, permitida uma recondução, após processo de consulta à comunidade do respectivo campus, atribuindo-se o peso de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo docente, de 1/3 (um terço) para a manifestação dos servidores técnico-administrativos e de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo discente. ([Regulamento](#))

§ 1º Poderão candidatar-se ao cargo de Diretor-Geral do campus os servidores ocupantes de cargo efetivo da carreira docente ou de cargo efetivo de nível superior da carreira dos técnico-administrativos do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, desde que possuam o mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica e que se enquadrem em pelo menos uma das seguintes situações:

- I - preencher os requisitos exigidos para a candidatura ao cargo de Reitor do Instituto Federal;
- II - possuir o mínimo de 2 (dois) anos de exercício em cargo ou função de gestão na instituição; ou
- III - ter concluído, com aproveitamento, curso de formação para o exercício de cargo ou função de gestão em instituições da administração pública.

§ 2º O Ministério da Educação expedirá normas complementares dispendo sobre o reconhecimento, a validação e a oferta regular dos cursos de que trata o inciso III do § 1º deste artigo.

CAPÍTULO II-A ([Incluído pela Lei nº 12.677, de 2012](#))

DO COLÉGIO PEDRO II

Art. 13-A. O Colégio Pedro II terá a mesma estrutura e organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. ([Incluído pela Lei nº 12.677, de 2012](#))

Art. 13-B. As unidades escolares que atualmente compõem a estrutura organizacional do Colégio Pedro II passam de forma automática, independentemente de qualquer formalidade, à condição de campi da instituição. ([Incluído pela Lei nº 12.677, de 2012](#))

Parágrafo único. A criação de novos campi fica condicionada à expedição de autorização específica do Ministério da Educação. ([Incluído pela Lei nº 12.677, de 2012](#))

CAPÍTULO III DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 14. O Diretor-Geral de instituição transformada ou integrada em Instituto Federal nomeado para o cargo de Reitor da nova instituição exercerá esse cargo até o final de seu mandato em curso e em caráter pro tempore, com a incumbência de promover, no prazo máximo de 180 (cento e oitenta) dias, a elaboração e encaminhamento ao Ministério da Educação da proposta de estatuto e de plano de desenvolvimento institucional do Instituto Federal, assegurada a participação da comunidade acadêmica na construção dos referidos instrumentos.

§ 1º Os Diretores-Gerais das instituições transformadas em campus de Instituto Federal exercerão, até o final de seu mandato e em caráter pro tempore, o cargo de Diretor-Geral do respectivo campus.

§ 2º Nos campi em processo de implantação, os cargos de Diretor-Geral serão providos em caráter pro tempore, por nomeação do Reitor do Instituto Federal, até que seja possível identificar candidatos que atendam aos requisitos previstos no § 1º do art. 13 desta Lei.

§ 3º O Diretor-Geral nomeado para o cargo de Reitor Pro-Tempore do Instituto Federal, ou de Diretor-Geral Pro-Tempore do Campus, não poderá candidatar-se a um novo mandato, desde que já se encontre no exercício do segundo mandato, em observância ao limite máximo de investidura permitida, que são de 2 (dois) mandatos consecutivos.

Art. 15. A criação de novas instituições federais de educação profissional e tecnológica, bem como a expansão das instituições já existentes, levará em conta o modelo de Instituto Federal, observando ainda os parâmetros e as normas definidas pelo Ministério da Educação.

Art. 16. Ficam redistribuídos para os Institutos Federais criados nos termos desta Lei todos os cargos e funções, ocupados e vagos, pertencentes aos quadros de pessoal das respectivas instituições que os integram.

26/11/2019

L11892

§ 1º Todos os servidores e funcionários serão mantidos em sua lotação atual, exceto aqueles que forem designados pela administração superior de cada Instituto Federal para integrar o quadro de pessoal da Reitoria.

§ 2º A mudança de lotação de servidores entre diferentes campi de um mesmo Instituto Federal deverá observar o instituto da remoção, nos termos do [art. 36 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990](#).

Art. 17. O patrimônio de cada um dos novos Institutos Federais será constituído:

I - pelos bens e direitos que compõem o patrimônio de cada uma das instituições que o integram, os quais ficam automaticamente transferidos, sem reservas ou condições, ao novo ente;

II - pelos bens e direitos que vier a adquirir;

III - pelas doações ou legados que receber; e

IV - por incorporações que resultem de serviços por ele realizado.

Parágrafo único. Os bens e direitos do Instituto Federal serão utilizados ou aplicados, exclusivamente, para a consecução de seus objetivos, não podendo ser alienados a não ser nos casos e condições permitidos em lei.

Art. 18. Os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG, não inseridos no reordenamento de que trata o art. 5º desta Lei, permanecem como entidades autárquicas vinculadas ao Ministério da Educação, configurando-se como instituições de ensino superior pluricurriculares, especializadas na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica, na forma da legislação.

Art. 19. Os arts. 1º, 2º, 4º e 5º da Lei nº 11.740, de 16 de julho de 2008, passam a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 1º Ficam criados, no âmbito do Ministério da Educação, para redistribuição a instituições federais de educação profissional e tecnológica:

.....” (NR)

“Art. 2º Ficam criados, no âmbito do Ministério da Educação, para alocação a instituições federais de educação profissional e tecnológica, os seguintes cargos em comissão e as seguintes funções gratificadas:

I - 38 (trinta e oito) cargos de direção - CD-1;

.....

IV - 508 (quinhentos e oito) cargos de direção - CD-4;

.....

VI - 2.139 (duas mil, cento e trinta e nove) Funções Gratificadas - FG-2.

.....” (NR)

“Art. 4º Ficam criados, no âmbito do Ministério da Educação, para redistribuição a instituições federais de ensino superior, nos termos de ato do Ministro de Estado da Educação, os seguintes cargos:

.....” (NR)

“Art. 5º Ficam criados, no âmbito do Ministério da Educação, para alocação a instituições federais de ensino superior, nos termos de ato do Ministro de Estado da Educação, os seguintes Cargos de Direção - CD e Funções Gratificadas - FG:

.....” (NR)

Art. 20. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 29 de dezembro de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad
Paulo Bernardo Silva

Este texto não substitui o publicado no DOU de 30.12.2008

26/11/2019

L11892

ANEXO I

Localidades onde serão constituídas as Reitorias dos novos Institutos Federais

Instituição	Sede da Reitoria
Instituto Federal do Acre	Rio Branco
Instituto Federal de Alagoas	Maceió
Instituto Federal do Amapá	Macapá
Instituto Federal do Amazonas	Manaus
Instituto Federal da Bahia	Salvador
Instituto Federal Baiano	Salvador
Instituto Federal de Brasília	Brasília
Instituto Federal do Ceará	Fortaleza
Instituto Federal do Espírito Santo	Vitória
Instituto Federal de Goiás	Goiânia
Instituto Federal Goiano	Goiânia
Instituto Federal do Maranhão	São Luís
Instituto Federal de Minas Gerais	Belo Horizonte
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais	Montes Claros
Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais	Juiz de Fora
Instituto Federal do Sul de Minas Gerais	Pouso Alegre
Instituto Federal do Triângulo Mineiro	Uberaba
Instituto Federal de Mato Grosso	Cuiabá
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul	Campo Grande
Instituto Federal do Pará	Belém
Instituto Federal da Paraíba	João Pessoa
Instituto Federal de Pernambuco	Recife
Instituto Federal do Sertão Pernambucano	Petrolina
Instituto Federal do Piauí	Teresina
Instituto Federal do Paraná	Curitiba
Instituto Federal do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro
Instituto Federal Fluminense	Campos dos Goytacazes
Instituto Federal do Rio Grande do Norte	Natal
Instituto Federal do Rio Grande do Sul	Bento Gonçalves
Instituto Federal Farroupilha	Santa Maria
Instituto Federal Sul-rio-grandense	Pelotas
Instituto Federal de Rondônia	Porto Velho
Instituto Federal de Roraima	Boa Vista
Instituto Federal de Santa Catarina	Florianópolis
Instituto Federal Catarinense	Blumenau
Instituto Federal de São Paulo	São Paulo
Instituto Federal de Sergipe	Aracaju
Instituto Federal do Tocantins	Palmas

ANEXO II

Escolas Técnicas Vinculadas que passam a integrar os Institutos Federais

Escola Técnica Vinculada	Instituto Federal
Colégio Técnico Universitário – UFJF	Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Colégio Agrícola Nilo Peçanha – UFF	Instituto Federal do Rio de Janeiro
Colégio Técnico Agrícola Ildelfonso Bastos Borges - UFF	Instituto Federal Fluminense
Escola Técnica – UFPR	Instituto Federal do Paraná
Escola Técnica – UFRGS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
Colégio Técnico Industrial Prof. Mário Alquati – FURG	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
Colégio Agrícola de Camboriú – UFSC	Instituto Federal Catarinense
Colégio Agrícola Senador Carlos Gomes – UFSC	Instituto Federal Catarinense

ANEXO III

Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais

Escola Técnica Vinculada	Universidade Federal
Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima - UFRR	Universidade Federal de Roraima
Colégio Universitário da UFMA	Universidade Federal do Maranhão
Escola Técnica de Artes da UFAL	Universidade Federal de Alagoas

26/11/2019

L11892

Colégio Técnico da UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
Centro de Formação Especial em Saúde da UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Escola Técnica de Saúde da UFU	Universidade Federal de Uberlândia
Centro de Ensino e Desenvolvimento Agrário da UFV	Universidade Federal de Viçosa
Escola de Música da UFP	Universidade Federal do Pará
Escola de Teatro e Dança da UFP	Universidade Federal do Pará
Colégio Agrícola Vidal de Negreiros da UFPB	Universidade Federal da Paraíba
Escola Técnica de Saúde da UFPB	Universidade Federal da Paraíba
Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras da UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas da UFRP	Universidade Federal Rural de Pernambuco
Colégio Agrícola de Floriano da UFPI	Universidade Federal do Piauí
Colégio Agrícola de Teresina da UFPI	Universidade Federal do Piauí
Colégio Agrícola de Bom Jesus da UFPI	Universidade Federal do Piauí
Colégio Técnico da UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Escola Agrícola de Jundiá da UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Escola de Enfermagem de Natal da UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Escola de Música da UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça da UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
Colégio Agrícola de Frederico Westphalen da UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria	Universidade Federal de Santa Maria
Colégio Técnico Industrial da Universidade Federal de Santa Maria	Universidade Federal de Santa Maria

*

ANEXO G - Voto na emenda é rejeitado

Dezembro de 2008

DIÁRIO DO SENADO FEDERAL

Quinta-feira 4 49757

De sua parte, poderão candidatar-se ao cargo de Diretor-Geral os servidores ocupantes de cargo efetivo da Carreira docente ou de cargo efetivo de nível superior da Carreira dos técnico-administrativos do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, desde que possuam o mínimo de cinco anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica.

Finalmente, a proposição prevê as normas para a transição para a nova situação.

A justificativa da proposta está delineada na Exposição de Motivos Interministerial nº 118, de 19 de junho de 2008, dos Senhores Ministros de Estado do Planejamento, Orçamento e Gestão e da Educação. Em essência, a finalidade apontada pelo Poder Executivo é oferecer ao País um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica, aproveitando o potencial instalado no conjunto de unidades da rede federal de instituições de educação profissional e tecnológica. Além disso, trata-se de um arranjo educacional que, ao articular todos os princípios norteadores do Plano de Desenvolvimento da Educação, pode abrir excelentes perspectivas para o ensino médio, por meio de combinação virtuosa do ensino de ciências naturais, humanidades e educação profissional e tecnológica.

Aprovada na Câmara dos Deputados, a proposição foi submetida, nesta Casa, à apreciação das Comissões de Constituição, Justiça e Cidadania, de Ciência, Tecnologia, Inovação, Comunicação e Informática e de Educação, Cultura e Esporte.

II – Análise

Cabe à Comissão de Educação, Cultura e Esporte, bem como à Comissão de Ciência, Tecnologia, Inovação, Comunicação e Informática analisar a proposição no tocante ao seu mérito, uma vez que se trata de matéria pertinente às suas áreas temáticas, nos termos do Regimento Interno do Senado Federal.

Com efeito, o PLC nº 117, de 2008, representa oportuna providência para reorganizar e dinamizar as instituições federais de educação profissional, científica e tecnológica. Ele institui modelo a ser seguido no que tange ao perfil da oferta dessa modalidade e à sua contribuição para o País. Além disso, a organicidade proposta pode baratear, graças à otimização de recursos, os próprios custos de oferta da modalidade e, com isso, a sua expansão.

Com a implantação do novo modelo é de se esperar, ainda, a democratização do acesso à modalidade. Além disso, dispondo-se de profissionais qualificados em maior quantidade e com melhor distribuição pelo território nacional, a medida pode atrair investimentos e propiciar o desenvolvimento de novos negócios por todo o País.

Por tudo isso, não havendo quaisquer óbices no que tange aos aspectos de constitucionalidade, juridicidade e regimentalidade do Projeto de Lei da Câmara nº 177, de 2008, cumpre a esta Casa, por meio do Plenário, em substituição à Comissão de Educação, Cultura e Esporte e à Comissão de Ciência, Tecnologia, Inovação, Comunicação e Informática, tão-somente ratificar a decisão dos doutos colegiados que já o apreciaram e aprovaram.

III – Voto

Do exposto, nosso voto é pela aprovação do Projeto de Lei da Câmara nº 177, de 2008.

Sala das Sessões, 3 de dezembro de 2008. – Senador Renato Casagrande, Relator.

O SR. PRESIDENTE (Inácio Arruda. PCdoB – CE) – Foram emitidos pareceres favoráveis.

A matéria está em discussão. (Pausa.)

Não havendo quem peça a palavra, encerro a discussão.

Em votação, ressalvada a emenda.

As Sr^{as} e os Srs. Senadores que são pela aprovação queiram permanecer sentados. (Pausa.)

Aprovado.

Em discussão a emenda.

O SR. ROMERO JUCÁ (PMDB – RR) – Contra a emenda, Sr. Presidente.

O SR. PRESIDENTE (Inácio Arruda. Bloco/PCdoB – CE) – O Senador Romero Jucá é contrário à emenda.

Continua em votação.

As Sr^{as} e os Srs. Senadores que rejeitam a emenda queiram permanecer sentados. (Pausa.)

O SR. JOSÉ AGRIPINO (DEM – RN) – O Democratas vota contra a matéria e contra a emenda.

O SR. PRESIDENTE (Inácio Arruda. Bloco/PCdoB – CE) – Rejeitada a emenda.

A matéria vai à sanção presidencial.

É o seguinte o projeto aprovado:

ANEXO H - Folha com assinaturas eletrônicas dos membros da banca

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
SISTEMA INTEGRADO DE PATRIMÔNIO, ADMINISTRAÇÃO E
CONTRATOS

FOLHA DE ASSINATURAS

Emitido em 23/04/2020

DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS N° 6592/2020 - CPDA (12.28.01.00.00.80)

(N° do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 04/09/2020 15:43)
RAIMUNDO NONATO DOS SANTOS
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 244.710.031-00

(Assinado digitalmente em 27/07/2020 15:32)
DORA VIANNA VASCONCELLOS
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 099.310.437-17

(Assinado digitalmente em 27/07/2020 17:07)
CLAUDECIR GONÇALES
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 043.163.058-59

(Assinado digitalmente em 28/07/2020 07:27)
IRACI BALBINA GONÇALVES SILVA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 526.811.301-15

(Assinado digitalmente em 29/07/2020 15:36)
RICARDO JOSÉ DE AZEVEDO MARINHO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 795.248.937-20

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufrrj.br/documentos/> informando seu número: **6592**, ano: **2020**, tipo: **DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS**, data de emissão: **27/07/2020** e o código de verificação: **8bd1222791**