

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Programa de Pós-Graduação em Educação



Tese

**NOVOS SENTIDOS DAS POLÍTICAS CURRICULARES
PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO
INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE**

Jair Jonko Araujo

Pelotas, 2013

JAIR JONKO ARAUJO

**NOVOS SENTIDOS DAS POLÍTICAS CURRICULARES
PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO
INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Ciências. Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypolito

PELOTAS, 2013

FICHA CATALOGRÁFICA

A663n Araujo, Jair Jonko.

Novos sentidos das políticas curriculares para a educação profissional no Instituto Federal Sul-rio-grandense / Jair Jonko Araujo. -- 2013.

308 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Álvaro Moreira Hypolito.

Tese (doutorado) -- Universidade Federal de Pelotas, 2013.

1. Currículo. 2. Política curricular. 3. Teoria do discurso. 4. Educação profissional e tecnológica. I. Hypolito, Álvaro Moreira. II. Universidade Federal de Pelotas. III. Título.

CDD 375

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypolito – UFPEL (Presidente)

Prof.^a Dr.^a Alice Ribeiro Casimiro Lopes – UERJ

Prof. Dr. Jarbas Santos Vieira – UFPEL

Prof.^a Dr.^a Maria Cecilia Lorea Leite – UFPEL

Prof.^a Dr.^a Ozerina Victor de Oliveira – UFMT

Às professoras e aos professores
que resistem à desvalorização e desqualificação de seu trabalho,
superam todas as adversidades
e, com seus sentidos, constroem a educação brasileira.

AGRADECIMENTOS

É imerso no social, com suas possibilidades e limitações, que construímos significados em nossas vidas e os necessários fechamentos, ainda que sempre provisórios e contingentes, somente se tornam possíveis porque companheiros e adversários compartilharam conosco cada etapa, apoiando ou confrontando nossas demandas. Representativo deste processo, este trabalho fecha uma etapa de estudo e pesquisa que iniciou em 2008. Familiares, amigos, estudantes, professores e pesquisadores de diferentes cursos e instituições, gestores públicos e colegas de trabalho contribuíram ao longo destes anos para sua consolidação. Ciente da impossibilidade de nomear todos que, por diferentes meios, estão presentes neste trabalho, destacarei, a seguir, algumas pessoas que me foram fundamentais ao longo deste trabalho:

Minha esposa Valdriane e minhas filhas Aline e Luísa, doze e seis anos respectivamente, pelos olhares acolhedores, pelo calor da presença e por compreenderem minhas ausências físicas e presenças-ausentes;

Meus colegas da Pró-reitoria de Ensino, dentre os quais destaco o professor Odeli Zanchet, que me apoiaram incondicionalmente ao longo do Curso;

Os colegas professores e gestores que aceitaram se tornar sujeitos desta pesquisa, pois foi somente por compartilharem comigo seu tempo que este trabalho se concretizou desta forma – não os cito aqui nominalmente por questão de confidencialidade. Àqueles que, tendo sido voluntários para participar da pesquisa, não tive oportunidade de entrevistar, agradeço também a solidariedade;

Os colegas do IFSul que compartilharam saberes e relatórios internos de seus setores, apoiando-me na construção de um desenho institucional;

Os colegas estudantes de curso do PPGE/UFPeI, em particular os integrantes do Grupo de Pesquisa em Gestão, Currículo e Políticas Educativas, com quem compartilhei muitos momentos de aprendizagem;

Janete Otte, Nailê Iunes, Paulo Grischke e Jael Gonçalves que compartilharam comigo conhecimentos, reflexões, entendimentos, dúvidas e produções, apoiando-me na tomadas de decisões ao longo do trabalho;

Meu orientador, professor Álvaro Moreira Hypolito que me possibilitou esta oportunidade de trabalho e compartilhou comigo reflexões e produções acadêmicas. Obrigado pela confiança e solidariedade sempre presentes em nossa convivência – respeitando meus tempos e minhas possibilidades –, pela orientação tranquila e pelos exemplos de compromisso e ética com o trabalho de pesquisa, o serviço público e a educação brasileira;

A missão de estudos no ProPEd /UERJ, no âmbito do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica, financiado pela CAPES, foi marcante para este trabalho. Tornaram isto possível a professora Maria Manuela Garcia, que coordena o Edital PROCAD-NF 2009 no PPGE/FAE/UFPeI, a professora Elizabeth Macedo, que me orientou nesta missão de estudos e a professora Alice Casimiro Lopes, que me acolheu em seu grupo de pesquisa;

Institucionalmente agradeço ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (PPGE/FAE/UFPeI) que ao me selecionar como estudante possibilitou-me uma formação socialmente comprometida na área de educação e a realização desta pesquisa; ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/FAE/UERJ) que me acolheu na missão de estudos realizada em 2011, a CAPES que financiou a missão de estudos citada e ao Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul) que, por valorizar a qualificação de seu corpo docente, tornou possível a realização deste Curso e desta pesquisa de campo.

*Cantar e cantar e cantar
A beleza de ser
Um eterno aprendiz...*

Luiz Gonzaga do Nascimento Júnior
Gonzaguinha (1845 –1991)

RESUMO

Novos sentidos das políticas curriculares para a educação profissional no Instituto Federal Sul-rio-grandense.

Este trabalho discute novos sentidos que estão sendo produzidos nas políticas curriculares para a educação profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), a partir de sua transformação institucional em 2008. Tendo por referência a necessidade de considerar políticas educacionais de forma complexa, conforme proposto por Stephan Ball, e utilizando os aportes teóricos da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau, busca-se compreender estes sentidos por meio de documentos oficiais do MEC e do IFSul e também por meio de entrevistas com gestores e docentes da Instituição. Os diferentes documentos foram organizados em grupos e analisados com auxílio da ferramenta WordSmith. Ao adotar o conceito de currículo/política curricular como prática discursiva, conforme propõem Alice Lopes e Elizabeth Macedo, buscou-se trazer para a análise diferentes elementos que compõem o campo da discursividade da Educação Profissional e Tecnológica em nível nacional e local, destacando embates históricos e aspectos estruturais, culturais e discursivos os quais induzem limites e possibilidades para as políticas curriculares no IFSul. No processo de análise, opta-se por identificar, em diferentes contextos, sentidos e deslocamentos ao redor dos significantes ensino, pesquisa, extensão e articulação. Inicialmente verifica-se que há priorização institucional para a dimensão ensino, constata-se diferentes formas de acolhimento para os discursos da integração e da verticalização e conclui-se que há um mito de que o ensino está consolidado na rede federal e na instituição. Conclui-se também que há dificuldades de fixação de sentidos para pesquisa e extensão e que há o acolhimento de sentidos para estas dimensões na mesma perspectiva do contexto universitário, que entendo não ser condizente com uma instituição que atua predominantemente na EP de nível médio. Ainda que haja avanços na estrutura administrativa e no financiamento para pesquisa e extensão, a expectativa principal é que os servidores sejam capazes de institucionalizar estas dimensões, observando-se sensações de intensificação em parte dos docentes que passam a ter que dar conta da sobreposição de trabalho das três dimensões, num contexto institucional que valoriza formalmente apenas tempo dedicado ao ensino. Por fim, o significativo articulação foi identificado como sobreterminado de sentidos, com capacidade de tornar-se um significativo vazio para construção de políticas curriculares hegemônicas na Instituição.

Palavras Chaves: currículo, política curricular, teoria do discurso, educação profissional e tecnológica, institutos federais.

ABSTRACT

New meanings of curriculum policies for vocational education at the Sul-rio-grandense Federal Institute.

This work discusses new meanings that are being produced in the curriculum policies for professional education at the Sul-rio-grandense Federal Institute of Education, Science and Technology (IFSul) during its institutional transformation in 2008. Considering educational policies in a complex way, as proposed by Stephan Ball and using the theoretical framework of Ernesto Laclau's Discourse Theory, we seek to identify some senses through official documents from the Ministry of Education (MEC), IFSul, as well as from interviews with IFSul's administrators and faculty. Different documents were organized into groups and analyzed with WordSmith Tools. By adopting the concept of curriculum/curricular policies as a discursive practice, as proposed by Lopes and Alice Elizabeth Macedo, we aim to analyze the different elements that compose the field of discursivity in Technological and Vocational Education, at local and national level, emphasizing historical conflicts and structural, cultural and discursive aspects which induce limits and possibilities for curricular policies at IFSul. In the process of analysis, we chose to identify, in different contexts, meanings and displacements around the significant teaching, research, extension and articulation. First it is verified that there is institutional priority for the teaching dimension, we find different forms of acceptance for discourses of integration and verticalization and we identify the myth that teaching is consolidated in the federal vocational education system and in this school. It is concluded that there are difficulties in fixing senses for research and extension and there is an acceptance of meanings for these dimensions similar to them in the university context, which does not seem to be consistent with an institution that acts predominantly on vocational education at high school level. Although there are advances in the administrative structure and research funding, the main expectation is that workers are able to institutionalize research and extension, although we found sensations of intensification on the part of teachers that now have to cope with the overlapping of work of the three dimensions in an institutional context that values formally only the time for teaching. The signifier articulation was identified as overdetermined of meanings, with the capacity to become an empty signifier for construction of hegemonic curriculum policies in the institution.

Key Words: curriculum, curricular policies, discourse theory, technological and vocational education, federal institutes.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Campo da pesquisa	30
Figura 2 – Técnicas instrumentais utilizadas.....	30
Figura 3 – Contexto de formulação de uma política (adaptado de BOWE; BALL; GOLD, 1992).....	48
Figura 4 – Distribuição de Carga Horária do núcleo comum definida pelo Parecer CFE 45/72.....	75
Figura 5 – Distribuição da carga horária das disciplinas do ensino médio.	83
Figura 6 – Distribuição de Carga Horária entre as disciplinas.....	84
Figura 7 – Comparação da distribuição de carga horária entre as áreas do conhecimento.....	84
Figura 8 – Setores do Estado, formas de propriedade e de administração.....	98
Figura 9 – Execução orçamentária na subfunção Educação 2008-2012 (Brasil, 2012, p. 385) Valores liquidados - R\$ milhões.....	103
Figura 10 – Evolução das despesas com pessoal da União (Brasil, 2012, p. 222)	103
Figura 11 – Distribuição dos IFs conforme número de instituições articuladas.....	112
Figura 12 – Distribuição dos <i>campi</i> dos IFs no RS.....	125
Figura 13 – Orçamentos 2012 e 2011.....	126
Figura 14 – Variação do orçamento 2012 em relação ao 2011.....	126
Figura 15 – Resumo do orçamento IFSul.....	129
Figura 16 – Titulação dos docentes no IFSul.....	135
Figura 17 – Titulação dos TAEs no IFSul.....	135
Figura 18 – Distribuição dos doutores nos <i>campi</i> do IFSul.....	136
Figura 19 – Distribuição dos doutores e mestres nos <i>campi</i> do IFSul.....	136
Figura 20 – Ano de ingresso dos docentes do IFSul.....	138
Figura 21 – Ano de ingresso dos docentes do <i>Campus</i> Pelotas.....	138
Figura 22 – Ano de ingresso dos docentes em exercício na Reitoria.....	139
Figura 23 – Ano de ingresso dos docentes do <i>Campus</i> Sapucaia do Sul.....	139
Figura 24 – Ano de ingresso dos docentes do <i>Campus</i> Charqueadas.....	140
Figura 25 – Ano de ingresso dos docentes do <i>Campus</i> Camaquã.....	140
Figura 26 – Distribuição dos cursos no IFSul.....	142
Figura 27 – Distribuição das matrículas no IFSul.....	142
Figura 28 – Distribuição dos cursos presenciais no IFSul.....	143

Figura 29 – Distribuição das matrículas presenciais no IFSul.....	143
Figura 30 – Matrículas Ensino Superior no IFSul.	144
Figura 31 – Matrículas em cursos para formação de professores no IFSul.	144
Figura 32 – Distribuição de carga horária em projetos de extensão.	149
Figura 33 – Distribuição de servidores conforme carga horária	150
Figura 34 – Distribuição de servidores em projetos	150
Figura 35 – Titulação dos docentes do <i>Campus Camaquã</i>	158
Figura 36 – Titulação dos TAEs do <i>Campus Camaquã</i>	158
Figura 37 – Titulação dos docentes da área de Design do <i>Campus Pelotas</i>	162
Figura 38 – Titulação dos docentes do <i>Campus Pelotas</i>	162
Figura 39 – Tela Principal do WordSmith.....	168
Figura 40 – Concordância de “ensino” no grupo Gestão Reitoria	176
Figura 41 – <i>Plot</i> do nóculo “ensino”	177
Figura 42 – <i>Cluster</i> de 3 palavras	177
Figura 43 – Organização das tabelas no ME	178
Figura 44 – Distribuição dos significantes nos documentos oficiais do MEC	180
Figura 45 – Distribuição dos significantes nos documentos oficiais do IFSul.....	188
Figura 46 – Distribuição dos significantes nos regimentos internos dos <i>campi</i> do IFSul.....	196
Figura 47 – Distribuição dos significantes nas entrevistas com a Gestão da Reitoria do IFSul	199
Figura 48 – <i>Menu</i> da página da PROEX no sitio do IFSul	211
Figura 49 – Distribuição dos significantes nas entrevistas com a gestão dos <i>campi</i> do IFSul.....	212
Figura 50 – Distribuição dos significantes nas entrevistas com docentes do <i>Campus Camaquã</i>	220
Figura 51 – Distribuição dos significantes nas entrevistas com docentes da área de Design.....	227

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Documentos oficiais do MEC utilizados na análise documental.....	32
Tabela 2 – Documentos oficiais do IFSul utilizados na análise documental	33
Tabela 3 – Distribuição das entrevistas.....	35
Tabela 4 – Formato de identificação dos entrevistados	38
Tabela 5 – Distribuição de matérias e cargas horárias de um curso técnico	74
Tabela 6 – Rearticulação Institucional na construção do IFs	111
Tabela 7 – Objetivos dos IFs e dos CEFETs.....	121
Tabela 8 – Orçamento empenhado em 2013 (valores em R\$).....	127
Tabela 9 – Resumo do orçamento IFSul.....	129
Tabela 10 – Dados de formação do docente do IFSul	134
Tabela 11 – Dados de formação dos técnico-administrativos do IFSul.....	134
Tabela 12 – Ano de ingresso dos docentes do IFSul	136
Tabela 13 – Ano de Ingresso dos técnico-administrativos do IFSul	137
Tabela 14 – Quantitativo de cursos por <i>campus</i>	141
Tabela 15 – Quantitativo de matrículas por <i>campus</i>	141
Tabela 16 – Propostas aprovadas nos editais internos de fomento a extensão.	147
Tabela 17 – Projetos de extensão cadastrados na PROEX.....	147
Tabela 18 – Pessoas envolvidas por <i>campus</i> conforme carga horária	148
Tabela 19 – Pessoas envolvidas por função conforme carga horária.....	148
Tabela 20 – Total de pessoas envolvidas em projetos de extensão.	149
Tabela 21 – Distribuição de servidores conforme carga horária	150
Tabela 22 – Distribuição de servidores em projetos.....	150
Tabela 23 – Bolsas de Iniciação Científica de 2010 a 2012.....	152
Tabela 24 – Projetos de pesquisa cadastrados na PROPESP	152
Tabela 25 – Dados de Pesquisa e Extensão no IFSul	153
Tabela 26 – Docentes envolvidos com pesquisa e extensão.....	154
Tabela 27 – TAEs envolvidos com pesquisa e extensão	155
Tabela 28 – Estudantes bolsistas em projetos de pesquisa e extensão	155
Tabela 29 – Listas de palavras-chave.....	172
Tabela 30 – Exemplos de lematização.....	173
Tabela 31 – Listas de palavras-chave.....	173

Tabela 32 – Palavras mais significativa em cada lista de palavras-chave	174
Tabela 33 – Palavras-chave-chave	175
Tabela 34 – Extratos de sentenças dos regimentos Internos dos <i>campi</i>	197
Tabela 35 – Atribuições dos setores que tratam da dimensão ensino.	198
Tabela 36 – Articulação ensino, pesquisa e extensão.	240
Tabela 37 – Cadeia de equivalência pesquisa e extensão	242
Tabela 38 – Extensão	244
Tabela 39 – Pesquisa.....	247
Tabela 40 – Ensino	249
Tabela 41 – Verticalização e Integração	252
Tabela 42 – Trabalho docente.....	255
Tabela 43 – Gestão.....	257

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADIFERS	Associação dos Dirigentes das Instituições Federais de Educação Profissional do Rio Grande do Sul
APLs	Arranjos Produtivos Locais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAVG	Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça, atual <i>Campus Pelotas</i> – Visconde da Graça do IFSul
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselhos Estaduais de Educação
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEFET-PR	Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (atual UTFPR)
CEFET-RJ	Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro
CEFET-RS	Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas
CF	Constituição Federal do Brasil
CFE	Conselho Federal de Educação
CHT	Ciências Humanas e suas Tecnologias
CNCT	Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNMT	Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias
CODIR	Colégio de Dirigentes (do IFSul)
CONCEFET	Conselho de Dirigentes dos CEFETs

CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CONSUP	Conselho Superior (do IFSul)
CST	Curso Superior de Tecnologia
CT	Curso Técnico
DIN	CT em Desenho Industrial
DIREC	Diretoria de Relações Empresariais e Comunitárias
DIV-S	Classe da carreira docente
EAD	Educação na modalidade a Distância
EAF(s)	Escola(s) Agrotécnica(s) Federal(is)
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
E-Tec	Rede de educação profissional e tecnológica na modalidade de educação a distância
ETF(s)	Escola(s) Técnica(s) Federal(is)
ETFPel	Escola Técnica Federal de Pelotas
ETUF(s)	Escola(s) Técnica(s) vinculadas à(s) Universidade(s) Federal(is)
FAE	Faculdade de Educação
FHC	Fernando Henrique Cardoso (referente ao governo)
FORPROEX	Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
HES	<i>Hegemonia y Estrategía Socialista</i> (livro)
IC	Iniciação Científica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IF(s)	Instituto(s) Federal(is) de Educação, Ciência e Tecnologia
IFET(s)	Instituto(s) Federal(is) de Educação, Ciência e Tecnologia (sigla inicial)
IFSul	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPCA	Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo
LC	Linguística de Corpus
LCT	Linguagem, códigos e suas tecnologias
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
LOA	Lei Orçamentária Anual
LRF	Lei de Responsabilidade Fiscal (Lei Complementar nº 101)
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
ME	Microsoft Excel – Marca registrada
MEC	Ministério da Educação
MW	Microsoft Word – Marca registrada
NDE	Núcleo Docente Estruturante (previsto no SINAES)
OD	Organização Didática do IFSul
PAER	Pesquisa da Atividade Econômica Regional
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDRAE	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PIIEX	Programa Institucional de Incentivo à Extensão (do IFSul)
PL	Projeto de Lei
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PRDI	Pró-reitoria de Desenvolvimento Institucional
PROAP	Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-graduação
PROEJA	Programa Integrado da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos

PROEN	Pró-reitoria de Ensino
PROEX	Pró-reitoria de Extensão
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
ProPEd	Programa de Pós-graduação em Educação
PROPESP	Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-graduação
PROTEC	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico
PROTEC	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RFEPT	Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
SINASEFE	Sindicato Nacional dos Servidores Federais em Educação
TAE(s)	Técnico(s) Administrativo(s) em Educação
TD	Teoria do Discurso
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEP(s)	Unidade(s) de Educação Profissional
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNED(s)	Unidade(s) de Ensino Descentralizada
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
WS	Programa WordSmith

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
De onde fala o autor?	20
Como se origina esta pesquisa: o objeto do estudo	22
Objetivos	27
Metodologia da pesquisa	28
Organização do texto	39
1 CONSTRUÇÕES TEÓRICAS: CICLO DE POLÍTICAS, TEORIA DO DISCURSO E POLÍTICA CURRICULAR PARA EPT	43
1.1 A opção pela complexidade na análise de políticas	43
1.2 Ciclo de políticas: uma metodologia para pesquisas com abordagem na trajetória política	47
1.3 Teoria do Discurso de Ernesto Laclau	57
1.4 Política curricular para a Educação Profissional e Tecnológica	67
1.4.1 O que é currículo?	68
1.4.2 A política curricular para EPT na rede federal.....	71
1.4.3 Um estudo de caso para reflexão.....	82
1.5 Considerações sobre opções conceituais	85
2 OS DIFERENTES CONTEXTOS DO CAMPO DA PESQUISA	88
2.1 A organização do Estado	89
2.1.1 A proposta de reforma gerencial do Brasil da década de 90.....	94
2.1.1.1 Os principais princípios da reforma	94
2.1.1.2 A reforma em ação.....	99
2.2 A Rede Federal de Educação Profissional no Brasil	105
2.3 Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	110
2.3.1 Comparação dos Institutos Federais com os Centros Federais de Educação Tecnológica	114
2.4 O Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul).....	124

2.4.1	O orçamento institucional.....	126
2.4.2	A estrutura administrativa.....	130
2.4.3	O corpo de servidores da instituição	133
2.4.4	A oferta educativa	140
2.4.5	A pesquisa e a Extensão com a transformação em Instituto.....	144
2.5	O recorte do estudo de campo	156
2.5.1	O <i>Campus Camaquã</i>	157
2.5.2	A área de <i>Design</i> do <i>Campus Pelotas</i>	159
3	A CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA EPT	163
3.1	A metodologia de análise dos documentos da pesquisa.....	164
3.2	Os sentidos em construção para ensino, pesquisa e extensão.....	177
3.2.1	Sentidos inferidos dos documentos oficiais do MEC.....	180
3.2.2	Sentidos projetados pelos documentos do IFSul	188
3.2.3	A redução da pesquisa e da extensão nos documentos dos <i>campi</i>	196
3.2.4	Sentidos acolhidos e induzidos pelos gestores da Reitoria.....	198
3.2.5	Acolhimentos de sentidos pela gestão dos <i>campi</i>	211
3.2.6	<i>Campus Camaquã</i> : sentidos construídos por novos professores	220
3.2.7	Área de <i>Design</i> do <i>Campus Pelotas</i> : a construção coletiva de sentidos.....	227
3.2.8	Sentidos e deslocamentos em torno de ensino, pesquisa e extensão	240
3.3	Sentidos construídos em torno do significante articulação.....	259
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	269
	REFERÊNCIAS.....	278
	APÊNDICES	292
	ANEXOS	304

INTRODUÇÃO

De onde fala o autor?

Minha atividade profissional na área de educação inicia em 1988 quando comecei a atuar como professor substituto no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul)¹², em disciplinas técnicas do Curso Técnico em Eletromecânica: eu havia concluído o referido curso em 1986 e, naquela época, a legislação permitia o exercício da docência aos técnicos. Em dezembro de 1989, após aprovação em concurso público fui admitido como professor efetivo. Nesta época já cursava o Curso Superior de Formação de Professores de Disciplinas Especializadas do Ensino de Segundo Grau – Esquema II –, o qual foi concluído em 1991.

Após trabalhar com diversas disciplinas, fixei-me naquelas relacionadas à área de automação industrial. Ao decidir cursar mestrado em assunto correlato a esta área, optei, em 1995, por realizar processo seletivo em um curso de graduação que me oferecesse uma base sólida para esta empreitada, a qual não tinha sido construída no curso de Esquema II, por tratar-se de uma licenciatura curta, com

¹ Até 1999 a Instituição denominava-se Escola Técnica Federal de Pelotas (ETFPel). Em 1999 a ETFPel foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas (CEFET-RS). Em 2008, a Lei 11892/2008 transformou o CEFET-RS em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul). Neste trabalho adotar-se-á, sempre que possível, a terminologia atual.

² O IFSul é uma Instituição *multicampi*, composta pela Reitoria e pelos seguintes *campi*: Pelotas, Sapucaia do Sul, Passo Fundo, Charqueadas, Camaquã, Bagé, Venâncio Aires, Santana do Livramento, Pelotas – Visconde da Graça, Lajeado, Gravataí e Saporanga (os três últimos em processo inicial de implantação).

pouco aprofundamento técnico. Assim, após ser aprovado no vestibular, comecei em 1996 o curso de Bacharelado em Informática na UFPEL, concluído em 2001.

Em 2002, fui aprovado no processo seletivo para o mestrado em Ciência da Computação da UFRGS, o qual concluí em 2005. E, parte do planejamento traçado em 1995, a linha de pesquisa foi sistemas de tempo-real, a qual trata de temas relacionados com a área de automação.

Ao longo deste período de trabalho também atuei em atividades de gestão: exerci a coordenação do Curso Técnico de Metalurgia, entre 1997 e 1998, e do Curso de Tecnologia em Automação Industrial, de 2004 a 2007. Também me envolvi diretamente com o desenvolvimento de novos projetos de cursos e sua implantação, nos diferentes níveis de ensino, e outras atividades afins, tais como:

- a) a coordenação, em 1998, da comissão de elaboração do projeto do Curso de Engenharia em Controle e Automação Industrial, posteriormente autorizado pela comissão de especialistas do MEC para implantação no CEFET-RS;
- b) a coordenação, em 2001, da comissão de elaboração do projeto pedagógico do Curso de Tecnologia em Automação Industrial;
- c) a participação em uma comissão de especialistas da missão de estudos do MEC que visitou o Japão em junho de 2006, com objetivo de conhecer as melhores práticas do Japão na área de educação técnica e vocacional no setor secundário (industrial) e na área da pesca;
- d) a participação na comissão de elaboração do projeto do curso de Engenharia Elétrica, em 2007;
- e) a participação, em 2007, na comissão de construção do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.

De junho de 2007 a novembro de 2012 exerci atividades de gestão na Pró-reitoria de Ensino do IFSul, a qual é responsável pela definição e acompanhamento das políticas educacionais do Instituto. Neste período, participei ativamente, entre outras atividades, da reconstrução do Projeto Político-Pedagógico, da

reorganização/reformulação da Organização Didática (OD), da construção do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), do Estatuto e do Regimento do IFSul.

O exercício de atividades na Pró-reitoria coloca-me definitivamente frente a novas questões que o meu conhecimento empírico não daria conta de responder adequadamente. Esta inquietação é que me encaminha, em 2008, à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, inicialmente como aluno especial e, a partir de 2009, como estudante do Programa de Doutorado.

A trajetória de construção deste trabalho possibilitou refletir sobre globalização, neoliberalismo, influência das agências internacionais, entre tantas outras coisas e compreender como estas questões afetam a organização do Estado e, por consequência, a Educação. À medida que os seminários foram ocorrendo, encontro-me com diversos autores que vão dialogar com minhas incertezas, angústias e indefinições, ajudando-me a compreender as complexidades envolvidas no cotidiano educacional. E, sem dúvida, este diálogo com os diferentes autores, alguns citados no texto desta tese, contribuiu significativamente para qualificar as discussões em torno das possibilidades do processo educacional no IFSul.

É neste contexto, com suas possibilidades e limitações, que se construiu a pesquisa, cujo resultado é apresentado nesta tese, que buscou compreender os tensionamentos que ocorrem na construção da política curricular em uma instituição de educação profissional da rede federal de educação profissional, o Instituto Federal Sul-rio-grandense.

Como se origina esta pesquisa: o objeto do estudo

Ao estudar as alterações ocorridas no IFSul a partir da reforma da educação profissional promovidas pelo modelo educacional proposto pelo Decreto 2208/97, observa-se uma acelerada alteração das políticas curriculares na instituição.

Considerando, por exemplo, apenas o *Campus Pelotas*³ do IFSul, constata-se que de 1954 a 1998, foram criados oito cursos técnicos: dois na década de 50 (Mecânica e Eletrotécnica), dois na de 60 (Eletrônica e Edificações), três na década de 70 (Telecomunicações, Eletromecânica e Química) e um no início da década de 90 (Desenho Industrial). Nestes cursos o ensino médio e a formação profissional eram ofertados simultaneamente em um único curso, seguindo as orientações a Lei 5692/71 e o parecer do CFE 45/72, o qual determinava a nomenclatura dos cursos e a distribuição de carga horária, conforme será apresentada adiante.

A partir de 1998, a legislação proibiu a formação profissional e o ensino médio em um único curso. A oferta de cursos técnicos passou a ser permitida apenas nas formas subsequente e concomitante⁴. Assim, em 1998, foi criado o curso de ensino médio, desvinculado do curso técnico e quatro cursos pós-médio, estruturados em séries anuais, com dois anos de duração e com currículo exclusivamente composto por conteúdos específicos das áreas técnicas. Estes cursos tiveram apenas um ingresso: no ano seguinte foram reorganizados em quatro séries semestrais e, juntamente com outros quatro cursos, estruturados na forma concomitante.

Em 2001, estes cursos técnicos foram reestruturados e organizados sob a orientação das diretrizes curriculares determinadas pela Resolução CNE/CEB 04/99: os cursos foram estruturados com quatro módulos, com avaliação por competência e com possibilidade de certificação intermediária. Em relação aos cursos anteriormente ofertados, houve alteração de nomenclatura, alguns foram

³ A escolha do *Campus Pelotas* neste exemplo deve-se à minha lotação como professor neste *campus* e, principalmente, por eu ter vivenciado, como professor e gestor, os diversos movimentos de reforma ocorridos desde minha admissão, em 1988.

⁴ Atualmente LDBEN define as seguintes formas para articulação entre ensino médio e educação profissional: integrada, oferecida a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio; concomitante, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso; e subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

implantados na forma concomitante ao ensino médio, outros na forma subsequente e não houve padronização da carga horária entre os cursos⁵.

As competências e habilidades foram distribuídas no formato disciplinar. Inicialmente pouca ênfase era dada a esta estrutura curricular, pois no histórico constavam apenas as competências e não as disciplinas, porém, com o tempo, a organização disciplinar voltou a centralizar a organização curricular. Ao longo dos anos estes cursos tiveram diversas alterações curriculares, tais como alterações em nomenclaturas do curso, dos módulos e das disciplinas, na carga horária dos cursos e de disciplinas, na forma de ingresso, no sistema de avaliação, etc.

Com o processo de cefetização, no final de 1998, começou também a implantação dos cursos superiores de graduação e pós-graduação. Em 2000, começaram três Cursos Superiores de Tecnologia (CST): Sistemas de Telecomunicações e Ambiental com ênfase em Controle Ambiental e Saneamento Ambiental. Em 2004, esses cursos foram reconhecidos, tendo sua estrutura curricular alterada por determinação dos especialistas da SETEC, que à época tinha tal prerrogativa: o CST Ambiental com ênfases entrou em extinção e em seu lugar foram criados o CST em Controle Ambiental e o CST em Saneamento Ambiental. Em 2002, começou a funcionar o CST em Automação Industrial, reconhecido em 2006.

Em 2006, buscando disciplinar a oferta indiscriminada dos CT no país, o MEC implantou o Catálogo Nacional dos Cursos de Tecnologia, à época com 96 denominações. Para adequar-se aos cursos padronizados por este catálogo, o CST em Controle Ambiental passou a denominar-se CST em Gestão Ambiental, entrando o anterior em extinção o currículo anterior. Constata-se, assim, que, num período de apenas 6 anos, o mesmo curso sofreu três grandes alterações curriculares, todas motivadas por fatores externos à comunidade escolar.

⁵ As diferentes áreas profissionais definidas no anexo da resolução citada tinham definições de cargas horárias mínimas diferentes entre si.

Com a promulgação do Decreto 5.154/2004, que revogou o Decreto 2.208/97 e permitiu que os cursos técnicos de nível médio pudessem ser organizados na forma integrada – além das formas concomitante e subsequente –, começaram a serem discutidas as concepções de cursos nesta modalidade: em 2007, começaram a funcionar quatro cursos integrados ofertados em 8 séries semestrais.

Neste ano também começa, com base em uma experiência anterior de um projeto especial de ensino médio para adultos, o curso de Manutenção e Suporte em Informática, forma integrada, modalidade EJA (MARCOLLA, 2011).

Ainda em 2007, começa a funcionar o Curso de Engenharia Elétrica, extinguindo-se o ingresso nos CST em Automação Industrial e Sistemas de Telecomunicações. Neste ano, também começa o CST em Sistemas para Internet, que também passou a ser oferecido, a partir de 2008, na modalidade a distância (EAD), no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em cinco polos no Estado.

Desconsiderando os novos cursos criados após a transformação em Instituto Federal e também a criação dos cursos de pós-graduação, este grande conjunto de alterações curriculares, visíveis do ponto de vista da estrutura da instituição, ocorridas em um curto período de aproximadamente uma década, permite vislumbrar como a escola e seu currículo vêm sendo deslocados neste movimento de interlocução com políticas para EPT.

Avalio que a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e a expansão da oferta de escolas e cursos apresentam-se como novos elementos de tensionamento nas políticas educacionais para EPT nas instituições federais de educação profissional. Em relação aos Institutos Federais, os discursos da SETEC e do MEC apontam no sentido de criar uma nova identidade⁶ para a rede federal de educação profissional, conforme ilustra o texto a seguir:

⁶ Neste trabalho adota-se conceito de identidade conforme Teoria do Discurso, a qual será apresentada no próximo capítulo.

Mais que tudo, a decisão de estabelecer os Institutos Federais como política pública representa trabalhar na superação da representação existente (a de subordinação quase absoluta ao poder econômico) e estabelecer sintonia com outras esferas do poder público e da sociedade, na construção de um projeto mais amplo para a educação pública, com singularidades que lhe são bastante próprias, passando a atuar como uma rede social de educação profissional e tecnológica. (MEC/SETEC, 2008, p. 17)

Este novo viés de responsabilidade – e utilidade – social irá aparecer várias vezes neste texto:

Essas instituições federais, situadas por todo o território nacional, historicamente voltadas para a educação profissional e para o desenvolvimento econômico, criadas e mantidas com verbas públicas federais, defrontam-se com uma política de governo que traz em essência uma **responsabilidade social** [...] como fio condutor de suas ações. A dimensão ideológica do atual governo, na verdade, faz aflorar um descompasso entre a trajetória das instituições federais de educação profissional e tecnológica e da própria educação profissional como um todo e o novo projeto de nação: se o fator econômico até então era o espectro primordial que movia seu fazer pedagógico, o foco, a partir de agora, desloca-se para a **qualidade social**. (MEC/SETEC, 2008, p. 23, grifo nosso)

[...] não basta a garantia de que é pública por estar vinculada ao orçamento e aos recursos de origem pública [...] a política pública assenta-se em outros itens também obrigatórios, como estar comprometida com o todo social, enquanto algo que funda a igualdade na diversidade (social, econômica, geográfica, cultural, etc.) e ainda estar articulada a outras políticas (de trabalho e renda, de desenvolvimento setorial, ambiental, social e mesmo educacional) de modo a provocar impactos nesse universo. (MEC/SETEC, 2008, p. 10)

Entretanto, tal visão mantém a tendência de ampliação do campo de atuação destas instituições – tudo cabe à rede de federal de EPT:

Como princípio em sua proposta político-pedagógica, os Institutos Federais deverão ofertar educação básica, principalmente em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio; ensino técnico em geral; cursos superiores de tecnologia, licenciatura e bacharelado em áreas em que a ciência e a tecnologia são componentes determinantes, em particular as engenharias, bem como programas de pós – graduação lato e stricto sensu, sem deixar de assegurar a formação inicial e continuada do trabalhador e dos futuros trabalhadores. (MEC/SETEC, 2008, p. 27)

[...] singularidade em sua arquitetura curricular: a flexibilidade para instituir itinerários de formação que permitam um diálogo rico e diverso em seu interior e a integração dos diferentes níveis da educação básica e do ensino superior, da educação profissional e tecnológica, além de instalar possibilidades de educação continuada, aspecto decorrente da dinâmica da realidade produtiva. (MEC/SETEC, 2008, p. 28)

Na proposta dos Institutos Federais, agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho (sem deixar de firmar o seu sentido ontológico) e a discussão dos princípios e tecnologias a ele concernentes dão luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica: uma formação profissional e tecnológica contextualizada, banhada de conhecimentos,

princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos mais dignos de vida. (MEC/SETEC, 2008, p. 28)

Se as políticas anteriores que orientaram as reformas tinham por referência um projeto neoliberal para a educação – foco no mercado de trabalho, cursos aligeirados, formação por competências – na proposta para os IFs, os documentos oficiais do MEC apresentam um discurso de educação profissional com foco no trabalhador e comprometido com o desenvolvimento regional e os arranjos produtivos locais⁷.

Objetivos

A questão de pesquisa que orienta esta tese é: que novos sentidos são construídos na política curricular do IFSul com a transformação em Instituto Federal? Por conseguinte, o objetivo deste trabalho é investigar sentidos que estão sendo construídos na política curricular do Instituto Federal Sul-rio-grandense a partir do processo de reorganização da rede federal de educação profissional com a criação dos institutos federais, representado por um rápido processo de expansão institucional.

Busca-se destacar que sentidos estão sendo construídos em nível institucional, tomando-se como referência a gestão do IFSul – materializada pela reitoria e pela gestão dos *campi* – e quais são produzidos no contexto local – tomando-se como referência grupos de professores em atividade nos *campi*.

Trata-se, como propõe Moreira (2000), de estudar o currículo com a “visão de currículo que abrange praticamente todo e qualquer fenômeno educacional” (p. 74), buscando capturar a “trajetória da política”, como proposto por Stephan Ball.

⁷“Arranjos produtivos locais (APLs) caracterizam-se como aglomerações territoriais de agentes econômicos, políticos e sociais, que têm foco em um conjunto específico de atividades econômicas e que apresentam vínculos entre si. Este conceito vem ganhando importância crescente como objeto de estudo acadêmico e de políticas públicas. Parte dessa atenção deriva da hipótese que essas aglomerações possibilitam ganhos de eficiência que os agentes que as compõem não podem atingir individualmente – ou seja, que nelas está presente uma “eficiência coletiva” que confere às aglomerações uma vantagem competitiva específica”. (ERBER, 2008)

Como objetivos específicos pretende-se:

- a) analisar como são (re)negociados/acolhidos/induzidos os sentidos para construção de novas políticas curriculares;
- b) compreender como as dimensões pesquisa e extensão movimentam as políticas curriculares na Instituição;
- c) identificar como os conceitos verticalização e integração e também a ênfase no atendimento das necessidades locais são acolhidos institucionalmente na construção das novas possibilidades curriculares.

Metodologia da pesquisa

Este estudo envolve a análise das políticas curriculares propostas pelo MEC para o IFs e a construção destas políticas curriculares no IFSul. Conforme discutido adiante no Capítulo 1, a “análise política necessita ser acompanhada por cuidadosa pesquisa regional, local e organizacional se nos propusermos a entender o grau de ‘aplicação’ e de ‘espaço de manobra’, envolvido na tradução das políticas nas práticas” (BALL, 2006, p.16).

A coleta de dados de campo buscou reunir dados empíricos em diferentes contextos, em diferentes escalas: para investigar-se as propostas do MEC toma-se por referências publicações oficiais assinadas pelo Ministério e para compreender os movimentos institucionais, investigou-se diferentes ambientes institucionais do IFSul: a reitoria – agente na construção das políticas no IFSul –; a direção geral do *campus* – agente na construção das políticas no âmbito do *campus* e coletivos de docentes – agentes nas construções curriculares no âmbito de um ou mais cursos.

As investigações ocorrem a partir de documentos institucionais e da interação com diferentes atores sociais que estão vivenciando o ambiente social em estudo em diferentes contextos. Assim, as questões estarão sujeitas à subjetividade dos sujeitos envolvidos na pesquisa, os quais atribuem sentido ao mundo, exigindo uma postura interpretativa do pesquisador, caracterizando-se, portanto, como uma pesquisa qualitativa (FLICK, 2009a; FLICK, 2009b).

Além de pesquisa bibliográfica em material já publicado sobre temas afins ao objeto da pesquisa, em especial políticas educacionais, políticas curriculares e currículo, adotou-se os seguintes procedimentos:

a) Pesquisa na documentação oficial:

- No âmbito do MEC: em Leis e Decretos e documentos produzidos para tentar controlar os sentidos das políticas, bem como em Resoluções e Pareceres do CNE, nas diretrizes curriculares nacionais, nos catálogos nacionais dos cursos superiores de tecnologia e técnico, entre outros;
- No âmbito institucional: estatuto, regimento, regimentos internos dos *campi*, plano de desenvolvimento institucional, projeto pedagógico institucional, projetos pedagógicos de cursos, regulamentos e normas internas, relatórios de gestão, atas e resoluções do Conselho Superior e relatórios internos, entre outros.

b) Entrevistas com gestores do IFSul, assim considerados pró-reitores, diretores sistêmicos, assessores, diretores-gerais de *campi*, diretores e chefes do departamento de ensino, pesquisa e extensão e com professores envolvidos diretamente em processos de construção curricular.

Como suporte teórico-metodológico são utilizados o ciclo de políticas de Stephan Ball, descrito na seção 1.2, o qual orientou a pesquisa de campo, e a Teoria do Discurso (TD) de Ernesto Laclau, descrita na seção 1.3, cujos conceitos orientaram todo o processo de construção da análise.

Ao adotar a perspectiva discursiva na abordagem na pesquisa, procurou-se destacar os processos de fixação e deslocamentos de sentidos na construção da política curricular na instituição. Assume-se, de antemão, em todas as escolhas realizadas, o pressuposto, como em qualquer processo social, da parcialidade do processo investigativo.

Entretanto, ainda que sem pretensão de totalidade ou de representatividade, a diretriz que orientou a observação ao campo empírico foi a de investigar diferentes

processos institucionais. A amplitude do campo de estudo teve por objetivo incorporar diferentes elementos para análise das questões da pesquisa, numa tentativa de imersão institucional, em parte favorecida por questões profissionais que extrapolam a condição de pesquisador, conforme já se destacou em seção anterior.

Assumindo que a “realidade” é construída discursivamente, este trabalho não tem a perspectiva de descortinar nenhuma verdade absoluta, constituindo-se também ele em uma fixação parcial de sentidos num campo de luta, como qualquer outro processo de fixação.

A Figura 1, subdividida em três partes para facilitar a leitura de itens que ficam ocultados pelo aninhamento, apresenta um esquema com o campo da pesquisa – a ordem das divisões não pressupõe hierarquia.

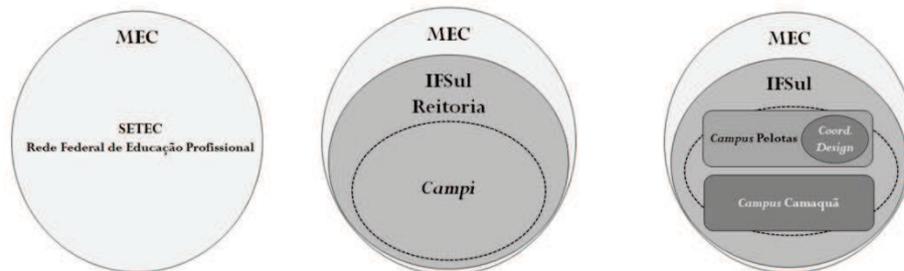


Figura 1 – Campo da pesquisa.

A Figura 2 apresenta o esquema de técnicas instrumentais que foram utilizadas para coleta de dados.

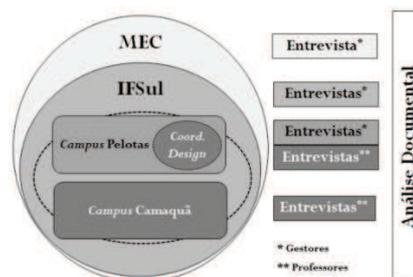


Figura 2 – Técnicas instrumentais utilizadas.

No MEC o foco de estudo foi a Secretaria de Educação e Profissional e Tecnológica (SETEC) por ser a secretaria que trata das políticas para EPT. Por meio do sítio oficial, em participação em reuniões que envolviam assuntos de gestão do IFSul, em contatos com pessoas que transitavam na SETEC/MEC, buscou-se acompanhar o processo de construção das políticas para EPT ao longo da pesquisa e coletar documentos.

É importante destacar que os IFs possuem um órgão representativo que busca articular as políticas para a rede e criar um canal de comunicação oficial com o governo: o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF). Este conselho é dividido em câmaras temáticas (administração, desenvolvimento institucional, gestão de pessoas, ensino, extensão, educação do campo, pesquisa e inovação e relações internacionais), as quais possuem como órgãos de assessoramentos os respectivos fóruns, compostos por um representante de cada instituto federal responsável pelas ações sistêmicas vinculadas ao tema, que se reúnem ordinariamente duas vezes ao ano⁸.

Este Conselho substituiu órgão existente anteriormente, o Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CONCEFET), que por sua vez havia substituído o órgão representante das antigas Escolas Técnicas Federais, o que demonstra uma longa tradição de um espaço de articulação política entre as instituições da rede federal. Assim, na construção dos institutos, processos de articulação ocorrem entre a rede, por meio do CONCEFET/CONIF e o MEC / SETEC e a produção de documentos regulatórios envolveu um árduo processo de negociações e lutas.

Os “documentos oficiais do MEC” são basicamente de duas categorias: os documentos legais que tratam da criação e estruturação dos institutos e documentos que “interpretam” a política, publicados durante o processo de constituição dos IFs, os quais buscam consolidar determinados sentidos. Neste último grupo têm-se documentos publicados com assinatura da SETEC, em geral assinados pelo secretário ou por membros de sua equipe e documentos publicados em revistas, assinados por professores / gestores da rede.

A Tabela 1 apresenta, com uma breve descrição, os documentos oficiais do MEC, todos disponíveis na *internet*, que serão considerados na pesquisa para acessar o discurso oficial do Ministério para os institutos federais. Integra ainda a documentação do MEC uma entrevista com um gestor da SETEC, realizada em

⁸ Durante a realização da pesquisa tive oportunidade de participar de algumas reuniões do Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE), bem como tive acesso a todo material de discussão deste Fórum.

dezembro de 2011, a qual foi utilizada na contextualização de algumas discussões ao longo do texto.

Tabela 1 – Documentos oficiais do MEC utilizados na análise documental.

Documento	Descrição	Arquivo⁹
Lei 11892/2008	Institui a rede federal e cria os IFs	L11892
EM Interministerial 00118/ 2008/MP/MEC	Exposição de motivos de encaminhamento do PL que resultou na Lei 11892/2008.	EM11892
Decreto 6095/2007	Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos IFETs, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.	D6095
Chamada pública de propostas para constituição dos IFETs	Chamada Pública para a análise e seleção de propostas de constituição de IFETs, o qual apresenta uma proposta da Lei de criação dos IFs como anexo.	IFETS_chamada
Lei 11892/2008 comentada	Produção da equipe diretiva da SETEC que interpreta detalhadamente a Lei 11892/2008.	L11892_coment
Concepções e diretrizes dos IFs	Apresenta fundamentos dos IFs. Produção da SETEC, com 23 páginas, publicado em julho de 2008.	IFS_conc_diret
SETEC/MEC: Bases para uma Política Nacional de EPT	Apresenta os eixos norteadores do trabalho da SETEC/MEC. É um documento com 14 páginas, escrito pelo secretário da SETEC, publicado em 2008.	Bases_EPT
Os IFETs e o projeto nacional	Texto de apresentação dos IFs escrito pelo secretário da SETEC durante o processo de construção dos IFs (5 páginas).	IFETS_nacional
Os Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica	Cartilha de divulgação dos IFs, assinada pelo secretário da SETEC (26 páginas).	IFS_revolucao
A produção de ciência e tecnologia nos Institutos Federais, 100 anos de aprendizagem	Artigo de Wilson Conciani e Luis Carlos de Figueiredo publicado Revista Brasileira de Educação Profissional, - n.2, 2009 (15 páginas), editada pelo MEC .	IFs_revEPT_v2
IFET – Construção da identidade	Artigo do CONCEFET publicado Revista Brasileira de Educação Profissional, - n.1, 2008 (4 páginas), editada pelo MEC.	IFET_revEPT_v1
Educação profissional em sintonia com a realidade local	Material produzido para o programa Salto para o Futuro da TV Escola (Boletim 08/2007 – 51 páginas).	EP_salto_futuro

Em relação à documentação do IFSul deve-se ressaltar que alguns documentos foram construídos após a transformação em instituto, tais como o Estatuto, o Regimento Geral e os Regimentos Interno dos *campi*, entretanto outros

⁹ As tabelas também especificam o nome do arquivo para facilitar identificação futura neste trabalho.

são documentos previamente construídos que tiveram apenas correções textuais, dentre os quais se cita o projeto pedagógico institucional, aprovado pelo Conselho Diretor em 2006. A mesma situação ocorre em relação à documentação dos cursos: existem projetos que foram (re)construídos após a transformação em Instituto (em especial nos *campi* novos) e projetos que não foram alterados nos últimos anos¹⁰. A Tabela 2 apresenta os documentos oficiais do IFSul que serão considerados na análise documental.

Tabela 2 – Documentos oficiais do IFSul utilizados na análise documental.

Documento	Descrição	Arquivo
Estatuto	Estabelece a constituição do IFSul.	IFSul_estatuto
Regimento	Detalha a estrutura do IFSul.	IFSul_regimento
Regimento interno dos <i>campi</i>	Detalha a estrutura de cada <i>campus</i> .	RI_[nome do campus]
Organização didática	Estabelece os procedimentos didático-pedagógico-administrativos, relativos ao processo educacional.	IFSul_OD
Projeto pedagógico institucional	Estabelece princípios, fundamentos e concepções que balizam as diretrizes administrativas e educacionais, para todas as modalidades e níveis de ensino. Foram removidos do texto original os dados dos cursos (nome, perfil, campo de atuação, forma/modalidade e carga horária).	IFSul_PPI
Proposta de adesão aos Institutos Federais	Formaliza proposta institucional de adesão ao modelo de institutos federais.	IFSul_adesao
Planos de desenvolvimento Institucional *	Estabelece o planejamento institucional para um período de 5 anos. Existem dois PDIs: um como CEFET (2007-2011) e outro como IFSul (2009-2014). A revisão é anual.	PDI_[ano] PDI_rev_[ano]
Relatórios de gestão*	Relatório de Gestão que são apresentados aos órgãos de controle interno e externo como prestação de contas ordinária anual.	Rel_Gestão_[ano]
Atas e resoluções do Conselho Superior *	Atas e resoluções de reuniões ordinárias e extraordinárias do Conselho Superior.	
Regulamentos *	Regulamentos aprovados pelos órgãos competentes que regulam aspectos não contemplados nos regimentos.	

* Estes documentos foram utilizados para interpretações de contexto e não integram o corpus digital que será analisado posteriormente.

Foram realizadas 30 entrevistas semiestruturadas entre agosto de 2011 e dezembro de 2012, totalizando aproximadamente 25,5 horas de gravação. O

¹⁰ O fato de o documento formal permanecer o mesmo não permite inferir que não houve alteração no currículo: em geral o processo educacional supera o que está registrado no documento oficial.

número de entrevistas não tem a ver com representatividade do grupo de entrevistados: elas foram sendo realizadas conforme disponibilidade do entrevistado e oportunidade para entrevista, com objetivo de compor um conjunto de textos que permitisse transitar por discursos de diferentes grupos. Os roteiros foram definidos previamente e estão disponíveis na seção de Apêndices.

As entrevistas, em consonância com a função do entrevistado, estão divididas em dois grandes grupos: um com o foco na gestão, separando gestores da reitoria e gestores vinculados aos *campi*, estes supostamente mais envolvidos diretamente na construção dos cotidianos escolares, e outro na docência. Ressalta-se, entretanto, que todos os entrevistados, incluindo o entrevistado da SETEC, são docentes efetivos da rede. A informação de gênero será desconsiderada, a fim de não identificar os entrevistados.

Ao longo de todo o processo de entrevistas, cada entrevistado recebeu previamente, por e-mail, o resumo da pesquisa, o termo de confidencialidade e os termos de consentimento livre e esclarecido, disponíveis na seção de Apêndices. Todas as entrevistas foram realizadas pelo pesquisador, ocorreram em conformidade com a disponibilidade do entrevistado e foram realizadas em local escolhido por ele, geralmente seu ambiente de trabalho. No início da entrevista era apresentada a pesquisa, o estágio em que ela se encontrava, o entrevistado recebia o termo de confidencialidade devidamente assinado e assinava o termo de consentimento livre esclarecido, o que conferia formalidade ao ato.

A primeira questão dos diferentes instrumentos tinha por objetivo propiciar um momento de reflexão de cunho pessoal ao entrevistado a fim de estabelecer um processo de empatia com a pesquisa e o entrevistador, contribuindo para criar um clima de tranquilidade para a entrevista. Em geral as entrevistas se caracterizaram por um bate papo entre entrevistador e entrevistado sobre os diferentes temas contemplados nos instrumentos e, algumas vezes, outros de natureza institucional / educacional.

Deste modo, os entrevistados contaram histórias, citaram exemplos e nominaram colegas reforçando suas falas sobre diferentes temas. Estes elementos não foram incluídos na transcrição, onde constaram anotações do tipo “cita exemplo”, “menciona colega”, etc. Portanto, as transcrições não correspondem à

íntegra da entrevista, mas foram rigorosamente realizadas no sentido de manter sem alterações a fala do entrevistado nas questões de interesse da pesquisa. Todos os arquivos de transcrição das entrevistas possuem marcadores de tempo, em geral de 5 em 5 min com o objetivo de permitir o fácil acesso a partes da gravação, sempre que necessário.

Entrevistas com foco na gestão estão divididas em três grupos, totalizando 17 entrevistas distribuídas entre gestores dos *campi*, da reitoria e do MEC, das quais 4 entrevistadas foram do gênero feminino. São 13 entrevistas com docentes: 6 de docentes da Coordenadoria de Design do *Campus Pelotas* e 7 de docentes do *Campus Camaquã*, das quais 6 entrevistados foram do gênero masculino. A Tabela 3 apresenta a distribuição das entrevistas.

Tabela 3 – Distribuição das entrevistas.

Denominação do grupo	Descrição do grupo de entrevistas
Gestão MEC	1 entrevistado: gestor do MEC com cargo na SETEC. Aproximadamente 55 min.
Gestão Reitoria	8 entrevistados: reitor, 4 pró-reitores e 3 diretores sistêmicos. Aproximadamente 456 min.
Gestão <i>Campi</i>	8 entrevistados: 5 diretores-gerais e 3 gestores de ensino, pesquisa e extensão, em 5 <i>campi</i> diferentes. Aproximadamente 424 min.
Docentes CMQ	7 entrevistados: professores do <i>Campus Camaquã</i> (1 da área de linguagens, 2 de ciências humanas, 1 de ciências da natureza, 1 de informática, 1 de controle ambiental e 1 de automação). Aproximadamente 280min.
Docentes DSG	6 entrevistados: professores que têm/tiveram envolvimento na gestão de cursos da área de Design. Aproximadamente 312min.

No grupo Gestão Reitoria foram entrevistados o reitor, o pró-reitor de ensino, o de extensão e o de pesquisa e inovação, a pró-reitora de desenvolvimento institucional, a diretora da diretoria de assistência estudantil, o diretor da diretoria executiva da reitoria e a assessora de relações internacionais. Embora se entenda que outros cargos na gestão contribuiriam com a pesquisa, como as entrevistas foram sendo realizadas conforme disponibilidade do entrevistado e oportunidade para entrevista, em determinado momento, considerou-se este número de entrevistas estavam adequados ao objetivo do trabalho.

No grupo Gestão *Campi* foram entrevistados os diretores-gerais dos *campi* Bagé, Camaquã, Charqueadas, Pelotas e Sapucaia do Sul, o chefe do departamento de ensino do *Campus Charqueadas* e a diretora de ensino e o diretor de pesquisa e

extensão do *Campus* Pelotas. Novamente o critério principal para escolha destes sujeitos de pesquisa em detrimento de outros que exerciam funções similares foi disponibilidade dos entrevistados e oportunidade de realização da entrevista.

Durante a pesquisa, principalmente em virtude de processos eleitorais, alguns entrevistados deixaram de ocupar suas funções de gestão tanto da reitoria quanto nos *campi*. Isto não foi considerado prejuízo para a pesquisa, uma vez que todos são servidores efetivos e continuam desempenhando suas atividades profissionais no IFSul, muitos ocupando outras funções de gestão.

A fim de investigar como tem sido a construção de sentidos para as políticas curriculares pelos docentes, optou-se por aprofundar a investigação nos *campi* Pelotas e Camaquã. O objetivo não é traçar comparação entre eles e sim investigar os sentidos e deslocamentos em contextos diferentes. Alguns motivos que justificaram esta escolha: (i) Pelotas é um *campus* estruturado que já foi submetido a diferentes políticas curriculares, enquanto o Camaquã é um *campus* em implantação, com a comunidade provavelmente sem experiências anteriores de educação profissional; (ii) facilidade de acesso: a distância entre Pelotas e Camaquã é apenas 125Km facilitando os deslocamentos para reuniões e entrevistas e (iii) a boa relação pessoal com os servidores e a direção destes *campi*, um deles, o *Campus* Pelotas, o local de minha lotação funcional, onde desempenho o cargo de docente.

O grupo Docentes CMQ é integrado por sete entrevistas, as quais procurou-se dividir entre as áreas de organização do ensino médio e as áreas de formação profissional do *campus*, com o objetivo de acolher pensamentos diferentes, tanto porque os professores possuem diferentes processos de formação, como também porque se organizam internamente em diferentes grupos. Foi entrevistado um docente da área de linguagens, dois de ciências humanas, um de ciências da natureza, um de informática, um de controle ambiental e um de automação.

O processo de aproximação do grupo demandou investimento de aproximadamente seis meses. Inicialmente fez-se contato por meio da direção do *campus* que verificou a disponibilidade de os professores participarem da pesquisa, a qual foi acolhida positivamente por parte do grupo. Posteriormente foi realizada visita ao *campus* para contato com os professores e levantamento dos voluntários.

Na sequência foi enviada documentação sobre a pesquisa para o grupo de voluntários e começou-se um processo de agendamento de datas e turnos. A intenção inicial era trabalhar com grupos focais (BARBOUR, 2009), entretanto a impossibilidade de agendar horário comum para todos os professores levou a realização de entrevistas individuais, as quais ocorreram em outubro de 2012¹¹.

No *Campus* Pelotas, escolheu-se para investigação a área de Design que, no âmbito de um projeto em andamento de implantação do curso de Bacharelado em Design, recentemente transformou os cursos técnicos subsequentes em Comunicação Visual e Design de Móveis em cursos técnicos integrados em Comunicação Visual e Design de Interiores, respectivamente.

O processo de aproximação também demandou investimento de tempo. Inicialmente foi contatada a direção do *campus* e a coordenação da área para concordância com a pesquisa. Com a aprovação da direção e da coordenação, a realização da pesquisa foi submetida, pelo coordenador, ao grupo de professores da área em uma reunião pedagógica. Foi solicitado o envio de material aos professores, que ao fim concordaram com a realização da pesquisa, entretanto manifestaram-se desconfortáveis com a presença de uma pessoa externa nas reuniões pedagógicas que ocorrem semanalmente às quartas-feiras, parte da proposta inicial de imersão na área.

Assim, em reunião com um grupo de professores envolvidos com a gestão da área, eles propuseram que a pesquisa fosse focada em alguns professores que poderiam contribuir de forma mais significativa aos objetivos propostos. A intenção era novamente a realização de grupos focais, mas como aconteceu no *Campus* Camaquã, a imensa dificuldade de agendar horários comuns, levou a realização de entrevistas individuais, realizadas de acordo com a disponibilidade dos entrevistados.

¹¹ Durante este processo de aproximação houve troca do Diretor-geral o qual passou a ocupar outro cargo na gestão, o que exigiu que se aguardasse que o *Campus* entrasse em regime de estabilidade administrativa para realização do trabalho com os professores.

O grupo Docentes DSG é integrado por seis entrevistas com docentes que têm ou tiveram envolvimento na gestão de cursos da área de Design e foram realizadas nos meses de novembro e dezembro de 2012. Este processo de negociações, reuniões, agendamento e realização de entrevistas gerou um vínculo mais efetivo com a área e passei a frequentar a coordenadoria com periodicidade semanal, durante praticamente todo segundo semestre de 2012¹², conversando com os professores e tomando parte em atividades dos cursos, assistindo inclusive, a apresentação dos projetos finais dos estudantes dos cursos técnicos.

A fim de preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, adotou-se um padrão de designação dos sujeitos e dos arquivos que, ao facilitar a análise, não possibilite qualquer forma de identificação das entrevistadas. A Tabela 4 apresenta o formato de identificação dos entrevistados, o qual foi mantido para identificação dos arquivos.

Tabela 4 – Formato de identificação dos entrevistados.

Grupo	Formato de identificação dos sujeitos e dos arquivos*
Gestão MEC	Formato: MEC_Gestão
Gestão Reitoria	Formato: Reitoria_Gestão_n (n varia de 1 até 8)
Gestão <i>Campi</i>	Formato: Campi_Gestão_n (n varia de 1 até 8)
Docentes CMQ	Formato: CMQ_Docente_n (n varia de 1 até 7)
Docentes DSG	Formato: DSG_Docente_n (n varia de 1 até 6)

* No nome do arquivo não é utilizado o acento gráfico

Como se pode verificar, integra a pesquisa um conjunto grande de documentos¹³. Cientes da dificuldade de dar conta da análise de um volume grande de dados empíricos, o desenho da pesquisa assumiu o desafio de construir um conjunto de textos que permitisse transitar por diferentes discursos, buscando perceber os movimentos de hegemonização, as demandas, os deslocamentos, as ressignificações, as reinterpretações, etc.

¹² Esta maior aproximação foi parcialmente facilitada pelo pesquisador ser professor do *Campus* e ser conhecido de alguns professores da área e também por ações realizadas durante as atividades na gestão da PROEN.

¹³ Documento neste contexto representa todos os dados da pesquisa (FLICK, 2009a)

A partir do referencial teórico da TD adotada neste trabalho, não se assume que esta diversidade de documentos, de diferentes origens, seja representativa da totalidade discursiva sobre a temática em estudo ou que através deles se desvendará alguma realidade dada *a priori*, mas sim que permitem acessar uma parte campo da discursividade vigente sobre os Institutos Federais e sobre o IFSul e os seus processos educacionais.

Organização do texto

O próximo capítulo tem por objetivo apresentar o campo conceitual sobre o qual este trabalho está construído. Inicialmente justifica-se a opção de não simplificação das análises políticas discutindo, posteriormente, com os aportes teóricos que o ciclo de políticas de Stephan Ball e a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau, a complexa construção política de sentidos sociais. Na sequência o capítulo irá abordar as políticas curriculares para EPT; começa refletindo sobre os deslocamentos de sentidos para currículo, assumindo, com Alice Lopes e Elizabeth Macedo, a perspectiva de currículo e política curricular como prática discursiva, no campo de lutas por produção de sentidos para o social. Posteriormente, ao examinar políticas curriculares para EP na rede federal tendo por base a legislação, destaca os embates que vêm ocorrendo em torno deste campo educacional, concluindo-o como ainda não hegemônico, não estabilizado e, portanto, ainda suscetível a constantes deslocamentos, aparentemente contraditórios. A seção termina com a apresentação de um estudo de caso que demonstra a complexidade de um processo de construção curricular, atravessado por múltiplas produções de sentidos, de diferentes origens. Ao final do capítulo destacam-se as opções conceituais que orientam as análises realizadas nos capítulos seguintes.

Em alinhamento com o conceito de discurso como toda prática de produção social de significado, de sentido – da própria vida social – o qual envolve a ação e seus efeitos, em que os elementos linguísticos e não linguísticos constituem um sistema diferencial e estruturado de posições, o Capítulo 3 tem por objetivo apresentar diferentes contextos envolvidos na pesquisa, diferentes elementos que compõem o campo da discursividade da temática em estudo. Sua construção foi

motivada pelo desafio de incluir no discurso sobre política curricular para EPT, os limites e as possibilidades presentes a partir aspectos estruturais/culturais/discursivos da Instituição e também do Estado.

Ele parte da discussão sobre a (constante) (re)organização que vem ocorrendo no estado brasileiro, tomando como ponto de partida a reforma gerencial da década de 1990, por entender que são princípios colocados em construção a partir daquela ampla reforma gerencial que continuam orientando, num complexo processo hegemônico, as políticas e as tomadas de decisão em escala nacional e local. Na sequência apresentam-se a rede federal de educação profissional e os IFs, buscando-se destacar elementos que induzem/permitem novas possibilidades para a construção local de políticas curriculares, destacando aspectos contraditórios que produzem espaços vazios onde os sujeitos envolvidos na construção destas políticas podem produzir ações inesperadas.

Por fim, apresentam-se dados de diferentes origens sobre o IFSul, e, em recorte, do *Campus* Camaquã e da área de Design do *Campus* Pelotas, escolhidos para aprofundar os sentidos dos professores sobre os processos em andamento na Instituição. São apresentados e discutidos dados institucionais sobre orçamento, organização administrativa, corpo de servidores, oferta educacional e pesquisa e extensão. Como integrantes dos discursos curriculares que circulam no IFSul, estes elementos institucionais complexificam as análises realizadas no trabalho, potencializando diferentes olhares sobre as políticas curriculares em construção.

O capítulo 3 analisa o conjunto de documentos especificados anteriormente, buscando compreender a construção dos processos educacionais e os deslocamentos da política curricular com a criação do IFSul, a partir do CEFET-RS. A primeira seção apresenta a metodologia que foi desenvolvida para análise dos documentos, destacando as contribuições que alguns conceitos da Linguística de Corpus, base conceitual da construção da ferramenta WordSmith, fundamental neste processo de diálogo com os documentos oficiais do MEC e do IFSul e com os arquivos de transcrição das entrevistas. É realizada a discussão de sentidos evidenciados/interpretados/enunciados em torno dos significantes articulação, ensino, extensão e pesquisa, considerados privilegiados na organização e na produção de sentidos para as políticas curriculares para EPT no Instituto. Com esta

opção, significantes privilegiados como eixo estruturante da análise, buscou-se não separar macro e micro contexto e também não confinar/colar as análises nos contextos do ciclo de políticas, ainda que eles tenham orientado a organização e a coleta de dados empíricos. Esta opção metodológica resultou num capítulo longo: diversas tentativas de reorganização foram realizadas e descartadas por fragmentarem a análise, comprometendo a percepção de um fluxo contínuo de produção de sentidos entre os diversos campos da análise, representados em cada grupo de documentos. Finalmente, nas Considerações Finais são retomados alguns sentidos que se destacaram nas análises realizadas ao longo do trabalho.

Finalizo esta introdução com três observações. Primeira, em relação à estrutura, não tomo o Estado com um ente apartado do social: ele é representativo das diferentes concepções, visões e interesses hegemônicos em determinados momentos e imediatamente submetidos a novas demandas. Penso que muitas coisas ocorrem para além do controle do Estado, entretanto reconheço seu poder indutor, em especial no Brasil, principalmente em função da centralização de recursos financeiros pela União. Em vários momentos no texto tomo por referência a legislação e documentos oficiais, entretanto, não o faço numa perspectiva estadocêntrica: faço-o com a perspectiva de que a legislação nacional realiza o fechamento de um processo hegemônico, construído em nível nacional, o qual continuará sendo tensionado, produzindo deslocamentos, que produzem novas interpretações e, ao extremo, novos instrumentos legais. Nesta mesma perspectiva tomo os documentos oficiais da instituição pesquisada.

Segunda, foram considerados documentos oficiais do MEC aqueles recomendados pelo ministério, em geral, construídos, sob diferentes circunstâncias, por comissões normalmente bastante heterogêneas. No campo da educação profissional esta construção conta, na maioria das vezes, com a participação de servidores da rede federal.

Por fim, destaco que, por questão de clareza, opto por cometer uma transgressão de formatação no texto: não referenciarei a legislação após sua citação, tendo em vista que a própria descrição identifica de forma unívoca o texto original, a qual será apresentada em separado na seção de referências obedecendo a organização conforme data de publicação e agrupada em leis e decretos do

governo federal e resoluções e pareceres do Conselho Nacional / Federal de Educação.

1 CONSTRUÇÕES TEÓRICAS: CICLO DE POLÍTICAS, TEORIA DO DISCURSO E POLÍTICA CURRICULAR PARA EPT.

Este capítulo tem por objetivo apresentar o campo conceitual sobre o qual este trabalho está construído. Inicialmente justifica-se a opção de não simplificação das análises políticas discutindo, posteriormente, com os aportes teóricos que o ciclo de políticas de Stephan Ball e a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau, a complexa construção política de sentidos sociais. Na sequência o capítulo irá abordar as políticas curriculares para EPT. Neste processo, começa refletindo sobre os deslocamentos de sentidos para currículo, assumindo, com Alice Lopes e Elizabeth Macedo, a perspectiva de currículo e política curricular como prática discursiva, no campo de lutas por produção de sentidos para o social. Posteriormente, ao examinar políticas curriculares para EP na rede federal tendo por base a legislação, destaca os embates que vem ocorrendo em torno deste campo educacional, concluindo-o como ainda não hegemônico, não estabilizado e, portanto, ainda suscetível a constantes deslocamentos, aparentemente contraditórios. Esta seção termina com a apresentação de um estudo de caso que demonstra a complexidade de um processo de construção curricular, atravessado por múltiplas produções de sentidos, de diferentes origens. Ao final do capítulo destacam-se as opções conceituais que orientam as análises realizadas nesta tese.

1.1 A opção pela complexidade na análise de políticas

Stephen Ball e Jefferson Mainardes começam a introdução do livro Políticas Educacionais: questões e dilemas (2011) destacando que “no Brasil, a pesquisa sobre políticas educacionais vem se configurando com um campo distinto de

investigação e em permanente busca de consolidação” (p. 11) e apontam como indicadores deste avanço ou aumento das pesquisas, das publicações, dos grupos e das linhas de pesquisa e dos eventos específicos sobre políticas sociais e educacionais.

Mais adiante escrevem

Nas pesquisas e publicações brasileiras sobre políticas educacionais, observa-se a existência de dois grupos distintos: a) estudos de natureza teórica sobre questões mais amplas do processo de formulação de políticas, abrangendo discussões mais amplas do processo de formulação de políticas, abordagens históricas das políticas educacionais brasileiras (geralmente vinculadas à análise de contextos socioeconômico e político, entre outros aspectos; e b) análise e avaliação de programas e políticas educacionais específicas. (BALL; MAINARDES, 2011, p.12)

Também os estudos no campo do currículo vêm se ampliando nos últimos anos em diferentes países (LOPES; MACEDO, 2006). Para Elizabeth Macedo (2006), “desde os anos 80, a produção em torno da temática do currículo ampliou-se consideravelmente no Brasil” (p.99)

As teorias críticas, a partir da década de 70, ajudaram-nos a compreender que o currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimento: o conhecimento selecionado no currículo é um conhecimento particular, resultado de um processo que reflete os interesses particulares de classes e grupos sociais. (SILVA, 2007, p.45 e seguintes). Assim, não é possível dissociar o estudo do currículo e das políticas de currículo do estudo de políticas educacionais e políticas em geral, tanto no contexto local, quanto no contexto global.

Elizabeth Macedo (2006), ao avaliar a pesquisa em currículo no Brasil, constatou que em um elevado número de trabalhos o foco é a prática curricular, ou o currículo vivido ou praticado, conforme denomina a autora, seguido da análise das propostas curriculares, ou o currículo formal. Uma pequena parte das pesquisas trata de forma mais integrada à prática e às propostas e

ainda assim, esse número correspondeu quase que exclusivamente a estudos que buscaram entender as múltiplas formas de apreensão das propostas oficiais pelos professores em sala de aula ou propor maneiras de fazê-lo. (MACEDO, 2006, p. 99)

Na avaliação da autora, o conceito de currículo, utilizado nas pesquisas sobre currículo, parece bipartido. Para ela, “essa distinção contribui para uma concepção hierarquizada de poder – seja de cima-para- baixo seja de baixo-para-

cima –, a qual dificulta a possibilidade de pensar o currículo para além da prescrição” (MACEDO, 2006, p. 99), o que aponta a necessidade de desconstruir conceitos como currículo formal e currículo em ação como etapa fundamental para uma concepção de poder menos linear.

Stephan Ball (1994) afirma que “política é (...) um conjunto de tecnologias e práticas as quais são realizadas e disputadas em nível local. Política é ambos, texto e ação, palavras e fatos, é tanto o que é intencionado como o que é realizado.”(BALL, 1994, p.10, tradução nossa). Assim, ao mesmo tempo em que uma política está sendo construída está sendo contestada e alterada: os “elaboradores” não conseguem controlar o significado de uma determinada política, uma vez que elas serão interpretadas pelos agentes das diferentes arenas/níveis, criando novos significados, num processo que Bernstein denomina recontextualização (BERNSTEIN, 1996; 2003).

Para o referencial teórico da teoria do discurso, apresentado adiante, política é a própria razão de ser da existência do social pois “aponta para estabelecer uma ordem, organizar a coexistência humana em condições sempre conflitivas” ligadas “ao antagonismo que se manifesta na diversidade das relações sociais” (MOUFFE, 1999, p.14) e, como será visto, Ernesto Laclau considera hegemonia o conceito chave para se pensar a política.

Assim, os discursos – e as políticas – são deslocados e realocizados, produzindo uma mescla de posicionamentos diversos, muitas vezes ambíguos. Bernstein distingue entre o campo da recontextualização oficial, criado e dominado pelas instâncias estatais e o campo da recontextualização pedagógica, constituído pelos educadores, faculdades e departamentos de educação nas universidades, pelas instituições de pesquisa, pelas editoras, em especial, pelos periódicos especializados, pelas mídias (jornais, audiovisuais, etc.), por campos não especializados na área educacional que conseguem influenciar a elaboração e a implementação da política educativa oficial, entre outros.

Neste processo de circulação, deslocamentos e fixação provisória de políticas curriculares, Alice Lopes (2006) destaca a importância das comunidades epistêmicas

No caso específico das políticas de currículo, defendo que os discursos hegemônicos são disseminados por comunidades epistêmicas com capacidade de influência nos Estados-nação, muitas vezes perpassando distintas sociedades políticas. As comunidades epistêmicas são compostas por grupos de especialistas que compartilham concepções, valores e regimes de verdade comuns entre si e que operam nas políticas pela posição que ocupam frente ao conhecimento, em relações de saber-poder [...] Pela ação de comunidades epistêmicas nas políticas de currículo, sejam elas específicas do campo educacional, das áreas de ensino de disciplinas específicas ou do campo da economia e da administração, é possível investigar alguns dos instrumentos de homogeneização [...]. As comunidades epistêmicas produzem tais instrumentos de homogeneização, na medida em que fazem circular diagnósticos sobre a situação educacional e organizam modelos de solução para os problemas identificados, valorizando seu próprio conhecimento como fonte dessas soluções. (LOPES, 2006, p.40-41)

A autora investiga como as comunidades epistêmicas agem de forma conjunta com as comunidades disciplinares¹⁴

Em nosso grupo de pesquisa temos operado com as comunidades epistêmicas procurando entender tanto a forma como contribuem para a produção e difusão de discursos do contexto de influência quanto para projetar determinadas identidades nas práticas e introduzir determinados discursos nos textos das políticas. [...] procuramos investigar como as comunidades disciplinares atuam localmente como comunidades epistêmicas (LOPES; MACEDO, 2011, p.272-273)

Tais teorizações alertam-nos para a complexidade da análise política. Antônio Flávio Moreira (2007) também destaca a necessidade que “se as políticas são conjuntos de tecnologias e práticas que se desenrolam, em meio a lutas, em cenários locais, não faz sentido se ficar restrito às deliberações oficiais” (p.267).

Ball enfatiza que não utiliza o termo implementação de políticas, pois entende que políticas não são implementadas de forma linear e hierárquica. Para ele “a ação pode ser coagida ou forçada [...], mas não determinada pela política”. (BALL, 1994, p.18). Em outro texto ele chama a atenção para o fato de que “nem todas as organizações incorporam as mudanças com igual boa vontade e entusiasmo” (BALL, 2006, p.16) e, logo, a “análise política necessita ser acompanhada por cuidadosa pesquisa regional, local e organizacional se nos propusermos a entender o grau de

¹⁴ Comunidades disciplinares são constituídas por atores sociais envolvidos na constituição de cada disciplina - professores da educação básica, pesquisadores e especialistas de disciplinas específicas (GOODSON, 1997)

‘aplicação’ e de ‘espaço de manobra’, envolvido na tradução das políticas nas práticas” (BALL, 2006, p.16). Salienta, ainda, os riscos das conclusões resultantes de pesquisas focadas em uma única política, como se esta não dialogasse com políticas anteriormente dominantes: “a abordagem da trajetória capta as formas pelas quais as políticas evoluem, se modificam e decaem ao longo do tempo e do espaço, assim como suas incoerências” (idem, p.21).

Diante desta complexidade, apontada por autores de diferentes linhas teóricas, conclui-se que não faz sentido trabalhar com binarismos, tais como política oficial *versus* não oficial, escrita *versus* não escrita, legítima *versus* ilegítima. As políticas serão sempre produto de acordos em vários estágios, sendo fruto de múltiplas influências. Sempre que forem consideradas apenas algumas dessas influências e, por consequência, certas políticas como legítimas, outras serão marginalizadas. Não é possível prever, determinar *a priori*, quais serão os resultados de uma determinada política quando estiver deslocada em outros contextos e submetidas a releituras / reinterpretações de outros atores.

Uma ideia importante com a qual Ball trabalha é que o Estado opera nas bases de outras relações de poder já existentes, assim o conflito gerado pelas políticas ocorre em circunstâncias preestabelecidas e não deve ser desconsiderado o trabalho exercido pelos que defendem novas políticas, imaginando-se como beneficiários de novas relações de poder. Entretanto, o Estado estabelece tempo e espaço para a disputa, sua matéria – o(s) motivo(s) e as regras do jogo (BALL, 1994), embora existam outras relações de poder nos espaços locais que serão desafiados pelas políticas oficiais, reinterpretando-as na sua prática cotidiana.

1.2 Ciclo de políticas: uma metodologia para pesquisas com abordagem na trajetória política

Tendo por opção estudar política levando em conta a complexidade discutida no item anterior, Stephen Ball desenvolveu um método heurístico de análise denominado ciclo de políticas, o qual busca capturar a dinâmica da política nos e entre os diferentes níveis de análise, caracterizando-o como um método de pesquisa com abordagem na trajetória política. Este método foi proposto para

analisar as reformas educacionais no Reino Unido, desencadeadas pelo governo no final da década de 1980, e tem sido bastante utilizado em análise de políticas educacionais no Brasil.

Para Mainardes, o ciclo de políticas

adota uma perspectiva pós-estruturalista cujas características incluem a desconstrução de conceitos e certezas do presente, engajamento crítico, busca de novas perspectivas e novos princípios explicativos, focalização de práticas cotidianas (micropolíticas). (Mainardes, 2006, p.58)

Ball construiu este método tendo por princípio que as políticas são construídas em contextos (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994). O autor define, então, três contextos principais de construção de políticas: o de influências (política como discurso), o de produção do texto (política como texto) e o da prática. Estes contextos estão inter-relacionados – não como etapas lineares, não apresentando relação sequencial, nem temporal –, envolvendo arenas, lugares e grupos de interesse, disputas, embates e não há sentido simples de fluxo de informação entre eles, conforme representa a Figura 3.

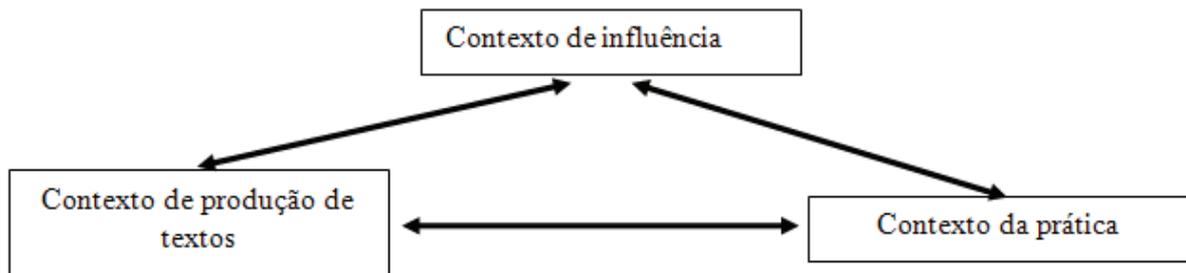


Figura 3 – Contexto de formulação de uma política (adaptado de BOWE; BALL; GOLD, 1992).

Nos diferentes contextos, as políticas são produtos de acordos em vários estágios, sendo fruto de múltiplas influências. Como já mencionado, não é possível prever, *a priori*, quais serão os resultados de uma política nos diferentes contextos, quando estiverem submetidas a outros cenários e às manobras de outros atores. O autor continua:

quanto mais ideologicamente abstrata qualquer política seja, quanto mais distante em sua concepção de prática, menos provável será sua adaptação de forma não mediada dentro do contexto da prática (...), ela confronta-se com outras realidades, outras circunstâncias (...). Algumas políticas alteram algumas das circunstâncias nas quais trabalhamos: elas não podem mudar todas as circunstâncias (BALL, 1994, p.19)

Com já citado anteriormente, o Estado opera nas bases de outras relações de poder já existentes, assim o conflito gerado pelas políticas ocorre em circunstâncias preestabelecidas e não deve ser desconsiderado o trabalho exercido pelos que defendem novas políticas, imaginando-se como beneficiários de novas relações de poder.

Discutindo sobre o desenho e o escopo das pesquisas em política educacional, o autor classifica, em oposição, pesquisas orientadas para as políticas e pesquisas orientadas para as práticas. As primeiras focam a legislação ou a autoridade educacional, enquanto as segundas estão focadas na sala de aula e na escola. O autor destaca a oportunidade dos estudos que tentam capturar a dinâmica da política nos e entre os diferentes níveis - a escola, a sala de aula, a autoridade educacional - ao que denominou de pesquisa com abordagem na trajetória política.

Ele chama atenção, ainda, para o risco das conclusões resultantes de pesquisas focadas em uma única política, como se esta fosse independente de políticas anteriormente dominantes: “a abordagem da trajetória capta as formas pelas quais as políticas evoluem, se modificam e decaem ao longo do tempo e do espaço, assim como suas incoerências” (BALL, 2006, p.21).

Mainardes tem sido um dos pesquisadores brasileiros que tem investido bastante na divulgação do ciclo de políticas no Brasil. Em 2006, produziu um artigo denominado “Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais” (MAINARDES, 2006), onde discute as contribuições da abordagem do ciclo de políticas para a análise de políticas educacionais:

O artigo argumenta que essa abordagem se constitui num referencial analítico útil e que permite uma análise crítica e contextualizada de programas e políticas educacionais desde sua formulação até a sua implementação no contexto da prática, bem como os seus resultados/efeitos (MAINARDES, 2006, p.47, grifo nosso)

Tomando como referência diversos autores citados no texto, Mainardes defende que esta abordagem seja muito útil no contexto brasileiro, onde este campo – pesquisa em políticas educacionais – é relativamente novo, com pouca presença de referenciais analíticos consolidados para a pesquisa de políticas públicas, sociais e educacionais. Como contribuição ele apresenta as ideias centrais do ciclo de políticas, com base em diversos textos de Stephan Ball, para discutir críticas que lhe

vem sendo realizadas e conclui apresentando questões importantes que devem ser levadas em consideração no uso desta metodologia¹⁵.

Em setembro de 2007, em conjunto com Maria Inês Marcondes, Mainardes realiza uma entrevista com Ball (MAINARDES; MARCONDES, 2009). Nesta entrevista Ball destaca que o ciclo de políticas é um método, uma maneira de pesquisar e teorizar sobre e acerca de políticas e não de explicá-las ou descrevê-las, rejeitando a concepção de implementação que conduz à ideia de linearidade em direção à prática. Para ele políticas são encenadas: a efetivação da política na prática e por meio da prática envolve a atuação dos atores das políticas, “investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p.305)

Uma questão interessante tratada neste texto é o aninhamento de contextos:

Os contextos (...) podem ser “aninhados” uns dentro dos outros. Assim, dentro do contexto de prática, você poderia ter um contexto de influência e um contexto de produção de texto, de tal forma que o contexto de influência dentro do contexto da prática estaria em relação à versão privilegiada das políticas ou da versão privilegiada da atuação. Assim, podem existir disputas ou versões em competição dentro do contexto da prática, em diferentes interpretações de interpretações. E, ainda, pode haver um contexto de produção de texto dentro do contexto de prática, na medida em que materiais práticos são produzidos para utilização dentro da atuação. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p.307)

Ball chama a atenção para a dimensão temporal da política

As políticas desaparecem no decorrer do tempo ou, algumas vezes, leva muito tempo para elas se tornarem integradas. Algumas vezes, elas são apressadas ou atrasadas. É necessário pensar sobre a velocidade das políticas, é necessário ter a dimensão do tempo, bem como do espaço. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p.307)

¹⁵ Contribuindo neste debate, em 2009, Mainardes publica o trabalho “Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas” onde apresenta “algumas considerações teórico-metodológicas sobre a análise de políticas educacionais. (...) [demonstrando] que o debate acerca dessas questões, apesar de relevante e necessário, é ainda escasso no contexto brasileiro.” (MAINARDES, 2009, p.4)

A seguir, caracterizo isoladamente cada um dos contextos (MAINARDES, 2006; BOWE; BALL; GOLD, 1992), incluindo os contextos dos resultados e da estratégia política, acrescentados posteriormente ao modelo (BALL, 1994):

- a) Contexto de influência: é o contexto em que as políticas públicas são iniciadas, o discurso de base é construído e os conceitos adquirem legitimidade. Neste contexto atuam as redes sociais - dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo - e ocorrem as influências internacionais, tais como a circulação internacional de ideias, empréstimo de políticas, “venda” de soluções (periódicos, livros, conferências, etc.), o patrocínio e a imposição de “soluções” das agências multilaterais tais como o Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. É importante destacar que as influências serão sempre recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-nação, numa interação dialética entre global e local;
- b) contexto de produção do texto: simboliza a construção dos textos que representam a política, os quais normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Essas representações podem tomar a forma de textos legais oficiais, textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Resultados de disputas e acordos que envolvem a hegemonização de determinada política, os textos, em geral, não são internamente coerentes e claros, podendo inclusive ser contraditórios, usando significantes de modos diversos;
- c) contexto da prática: local onde as políticas são vivenciadas - sujeitas à interpretação e recriação - e produzem efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas em relação à política original concebida; é a arena de luta por significados e sentidos, terreno de contestação;
- d) contexto dos resultados ou efeitos: procura analisar as políticas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades

existentes. Ball apresenta uma distinção entre efeitos de primeira ordem e de segunda ordem: os efeitos de primeira ordem referem-se a mudanças na prática ou na estrutura e são evidentes em lugares específicos ou no sistema como um todo e os de segunda ordem referem-se ao impacto dessas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social;

- e) contexto de estratégia política: esse contexto envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada.

Enquanto a política como discurso enfatiza os limites impostos pelo próprio discurso, a política como texto enfatiza o controle que está nas mãos dos leitores. Ambos são processos complexos porque os textos não são somente o que eles parecem ser em sua superfície e os discursos, na concepção do Foucault adotada por Ball, nunca são independentes de história, poder e interesses. (MAINARDES, 2006)

Mainardes, no texto citado, chama atenção para algumas questões:

- a) A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção, num constante processo de recontextualização;
- b) Políticas são, de fato, intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades;
- c) A análise de uma política deve envolver o exame das várias facetas e dimensões de uma política e suas implicações (por exemplo, a análise das mudanças e do impacto em/sobre currículo, pedagogia, avaliação e organização);
- d) A análise do contexto da produção de texto pode envolver a análise de textos e documentos, entrevistas com autores de textos de políticas, entrevistas com aqueles para os quais tais textos foram escritos e distribuídos.

A produção teórica do ciclo de políticas considera que os diferentes contextos “estão vagamente ligados e não existe nenhum sentido simples de fluxo de informação entre eles” (BALL, 1994, p.19). As citações a seguir enfatizam esta abordagem

Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. (MAINARDES, 2006, p.50)

No ciclo de políticas (...), a simplicidade e a linearidade de outros modelos de análise de políticas são substituídas pela complexidade do ciclo de políticas. (MAINARDES, 2006, p.55)

Os três primeiros contextos do ciclo de políticas têm paridade de forças, reconceitualizando o que a literatura tradicional considera como uma relação linear de cima para baixo entre a produção e implementação de políticas. (MAINARDES, 2009, p.10)

É importante lembrar que a metodologia do ciclo de políticas foi desenvolvida para analisar as reformas educacionais britânicas no final da década de 80, o qual padronizou o currículo nacional, buscando confinar as autoridades educacionais locais e a escola à implementação (prática) do currículo. Ao mesmo tempo em que Ball enfatiza a não linearidade entre os contextos, observa-se em suas discussões certa hierarquia entre os contextos. Para ele, o contexto da prática é “a arena de prática a que se refere a política, a que é dirigida” (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p.22),

é o lugar onde a política é sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. (MAINARDES, 2006a, p.8, grifo nosso)

a modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer [...]. A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p.305, grifo nosso)

E, em muitos casos, a utilização deste método na análise de políticas tende a confinar o contexto da prática à Escola, como se pode observar nas citações a seguir:

O contexto da prática envolve uma inserção nas instituições e em espaços onde a política é desenvolvida por meio de (...) entrevistas com profissionais da educação, pais, alunos etc.” (MAINARDES, 2006, p.59)

Por exemplo, para a análise da implementação de um programa de organização da escola em ciclos (...) a teoria mencionada foi extremamente

útil e instigante para a análise do contexto da prática (a política na sala de aula). (MAINARDES, 2006, p.59)

Leis, políticas educacionais são de extrema relevância na criação de um clima propício ao debate e a novas construções, como sugerimos nesse trabalho. No entanto, é preciso destacar que, é no interior da escola, no conjunto dos seus atores, chamado por Ball (1994) como o “contexto da prática”, que se encontram as possibilidades de dar concretude a todos estes textos que estarão sujeitos a interpretações. (IUNES; LEITE, 2011, p.158)

Reconhecendo a produtividade do ciclo de políticas e dos conceitos de política como texto e política como discurso na superação das abordagens *down top* e *top down* nas pesquisas de políticas de currículo, Alice Lopes e Elizabeth Macedo (2011a) vão sustentar que Ball ainda apresenta certa visão estruturada em suas pesquisas, a qual permite uma leitura que pode privilegiar a estrutura, quando, por exemplo, o autor enfatiza que o contexto de influência é o lugar onde iniciam as políticas.

Em outro texto, Ana Oliveira e Alice Lopes, são mais enfáticas ao destacar esta possibilidade de separação entre proposta e construção, presente na leitura do ciclo de políticas

Se, por um lado, o ciclo sugere um movimento, por outro, implica uma redução ao indicar um contexto ao qual compete a formulação inicial das políticas – o de influência – e outro que tem privilégio na resignificação. Em outras palavras, o modelo compromete a ideia de circularidade das políticas curriculares, uma vez que ciclos não devem ter origem nem fim. (OLIVEIRA; LOPES, 2011, p. 21)

Referindo-se aos dois contextos inseridos posteriormente no modelo acrescentam que elas

mantém a ideia de que as políticas têm origem no contexto de influência, capaz da proposição de ações políticas que modifiquem ou mantenham determinadas finalidades, bem como mantém uma relação determinista de avaliação de políticas, conectada à consecução de finalidades na prática. (OLIVEIRA; LOPES, 2011, p. 23)

Destacam, em suas pesquisas, o esforço – e a dificuldade – de articular os contextos macro e micro e de evitar recontextualizações mecânicas da passagem de um contexto para outro, provocadas por certa hierarquização dos contextos. As autoras destacam também que o conceito de hibridismo (LOPES, 2005) e o foco nas comunidades disciplinares e epistêmicas têm contribuído para os estudos das políticas de currículos em suas pesquisas, permitindo superar limitações presentes no ciclo de políticas.

Na perspectiva de aplicar a metodologia do ciclo de políticas de forma não linear, Ball defende a ideia do aninhamento dos contextos,

Os contextos (...) podem ser “aninhados” uns dentro dos outros. Assim, dentro do contexto de prática, você poderia ter um contexto de influência e um contexto de produção de texto, de tal forma que o contexto de influência dentro do contexto da prática estaria em relação à versão privilegiada das políticas ou da versão privilegiada da atuação. Assim, podem existir disputas ou versões em competição dentro do contexto da prática, em diferentes interpretações de interpretações. E, ainda, pode haver um contexto de produção de texto dentro do contexto de prática, na medida em que materiais práticos são produzidos para utilização dentro da atuação. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p.307)

O contexto da prática pode ser considerado um micro processo político. Neste contexto, pode-se identificar a existência de um contexto de influência, de um contexto de produção de texto (escrito ou não) e de um contexto da prática. (MAINARDES, 2006, p.59)

Entretanto, penso que o conceito de aninhamento continua privilegiando o estruturamento e a linearidade. Prefiro depreender que, em cada análise, em cada espaço, em cada arena, os três contextos, estarão operando simultaneamente na produção e resignificação de determinada política.

Elizabeth Macedo e Flavia Monteiro de Barros Araújo (2009) discutem o lugar, nas políticas educacionais, da burocracia responsável pela administração pública educacional:

Como nenhuma autoridade encarregada de formular as políticas consegue enunciá-las completamente, no curso da execução elas são sempre alteradas. Diante da imprecisão, é a burocracia que determina muitos elementos, ficando com boa parte da autoridade no processo de decisório. A contingência e a imprevisibilidade cercam as decisões que são modeladas nas lutas internas. (MACEDO; ARAUJO, p.58)

Enquanto participante do processo decisório, a burocracia é capaz de formular objetivos políticos próprios, em consonância com determinadas visões do mundo, de impor também obstáculos a projetos e planos de ação, considerados contrários aos seus interesses ou, mesmo, de estabelecer alianças com grupos políticos ou com a sociedade civil.” (MACEDO; ARAUJO, p.65)

O que depreendo é que nesta abordagem a burocracia constitui um contexto da prática: neste espaço (a burocracia estatal) a política está sujeita à interpretação e recriação, produz efeitos e consequências que transformam a “política original” (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Este contexto da prática é um contexto da prática diferente daquele que se constitui na escola, o qual será ainda diferente de escola para escola.

No caso brasileiro, os diferentes entes federados – os quais constituem suas redes escolares – têm responsabilidades de formular e construir políticas educacionais. Também os estabelecimentos de ensino possuem um espaço de autonomia a fim de elaborar e executar sua proposta pedagógica. Assim, cada um desses lugares (cada uma dessas arenas) constitui um diferente espaço de construção de políticas, onde operam os diversos contextos, com suas próprias características, interferindo e sofrendo interferência de outros lugares.

Penso que estudar uma parte ou o todo exige o ajuste da escala do estudo, permitindo estudar uma parte específica, sem perder o contato com o todo, sempre com a perspectiva que estão operando, horizontalmente, todos os contextos. Se, por exemplo, o objetivo for estudar uma política nacional, o pesquisador necessita observar quais são as influências no cenário nacional e internacional, que textos – escritos e não escritos – estão sendo produzidos, quais discursos estão sendo privilegiados e silenciados, como as diversas arenas burocráticas estão resignificando esta política, que estratégias estão sendo utilizadas e quais consequências sociais desta política. E neste movimento da política, até chegar à análise da escola ou sala de aula, muitas outras influências serão percebidas, outros textos serão produzidos, diferentes releituras irão ocorrer, mudarão as estratégias e os resultados serão sempre diferentes em cada contexto,

Oliveira e Lopes (2011) argumentam que a

compreensão de como sujeitos atuam na produção de políticas em diferentes contextos de produção, de como os textos e discursos que são produzidos por esses sujeitos adquirem significado, de como determinados sentidos se hegemonomizam e que processos de articulação permitem tal hegemonomização depende de outros aportes teórico-metodológicos. (OLIVEIRA; LOPES, 2011, p.27)

E, descartando os contextos inseridos posteriormente no modelo como incapazes de resolver estas limitações, defendem a “necessidade de uma teorização em que o poder, o sujeito e os discursos sejam compreendidos de diferentes formas” (OLIVEIRA; LOPES, 2011, p.27) em relações nas quais “poder deve ser entendido como contingente e provisório, sem verticalismos e sem convergir para um mesmo sentido” (idem). Apontam para a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau como potente para superar as lacunas que o ciclo contínuo de políticas apresenta.

No caso desta pesquisa, foi a partir da análise preliminar dos dados empíricos do campo da pesquisa que surgiu a necessidade de agregar elementos teóricos que dessem conta da compreensão de como os sujeitos se articulam na construção de determinados sentidos para a instituição, a política curricular, etc. E o aprofundamento de estudos da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau indicou sua potência para compreender estas relações, a qual passa a ser descrita na próxima seção.

1.3 Teoria do Discurso de Ernesto Laclau

Esta seção tem por objetivo apresentar os principais conceitos da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau. Foi construída, basicamente, a partir das obras *Hegemonia y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*, de Chantal Mouffe e Ernesto Laclau, lançado em 1987; *Misticismo, retórica y política*, lançado em 2002, *Emancipação e diferença*, originalmente lançado em 1996 e cuja versão em português foi lançada em 2011, ambos de Ernesto Laclau, e *Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau*, organizado por Daniel de Mendonça e Léo Peixoto Rodrigues, lançado em 2008. Todas as citações dos originais em espanhol são de tradução nossa.

Joanildo Burity (2008), no livro que Daniel Mendonça e Léo Peixoto (2008) organizaram como objetivo, segundo eles, de divulgar as potencialidades teóricas da teoria do discurso para análises do social¹⁶, afirma que a obra de Laclau, não muito volumosa em termos de produção em livros, tem a pretensão de construir uma teoria geral da política, no sentido de concepção da política como ontologia do social, teoria geral que ele mesmo reconhece, ao final do livro *Hegemonia y Estrategia socialista* (MOUFFE; LACLAU, 1987), como uma impossibilidade.

É possível aproximar-se desta teoria a partir de diferentes lugares, como demonstram, por exemplo, os vários ensaios do livro no início do parágrafo anterior.

¹⁶ Adiante neste texto, ficará claro a opção pelo termo “social” e não “sociedade”.

Neste trabalho opto por realizar esta aproximação a partir de uma citação de *Hegemonia y Estrategía Socialista* (HES), marco inicial da Teoria do Discurso

[...] chamaremos articulação qualquer prática que estabeleça uma relação entre elementos, tal que suas identidades sejam modificadas com resultado da prática articulatória. A totalidade estruturada, resultante da prática articulatória chamaremos de discurso. Chamaremos momentos, as posições diferenciais, na medida em que elas apareçam articuladas num discurso. Por contraste, chamaremos elemento qualquer diferença que não esteja discursivamente articulada. (MOUFFE; LACLAU, 1987, p.176-177, tradução nossa)

Como se pode observar, diversos conceitos da TD estão presentes nesta citação: articulação, prática articulatória, identidade, elementos, momentos, totalidade e discurso. É, pois, a partir destes conceitos que passo a desenrolar o “novo” conceitual da teoria do discurso.

Começo, então, por discurso. O que é discurso na TD? Para Laclau, discurso corresponde a qualquer prática de significação, ou seja, a produção social do significado, do sentido – à própria vida social. Discurso não está relacionado apenas à fala e/ou à escrita: envolve também a ação – e seus efeitos –, pois não há ação que não esteja imersa na significação. Nas palavras do próprio autor “Os elementos linguísticos e não linguísticos não estão simplesmente justapostos e sim constituem um sistema diferencial e estruturado de posições – ou seja, um discurso” (MOUFFE; LACLAU, 1987, p.184, tradução nossa)

Assim, o discurso é resultado de uma construção social, que, ao mesmo tempo, constrói e expressa as relações sociais em um determinado contexto, constituindo-se em todas as produções sociais das quais é expressão – os sentidos que produzem o cotidiano e os que são produzidos no cotidiano. A expressão prática discursiva refere-se a um discurso específico, num determinado contexto.

[...] não há uma apreensão possível da realidade que não demande constitutivamente uma passagem pelo discurso, pelo sentido, pela inserção de fatos físicos, humanos ou naturais, em sistemas de significação que situem ou hierarquizem estes fatos no mundo, e que se articulem ou disputem com outros a estabilização do ser dos objetos que descrevem e situam no mundo. (BURITY, 2008, p.41)

O que a citação acima destaca é que nenhuma significação, nenhuma produção de sentidos, ocorre fora do discurso. Para Laclau não existe um campo extradiscursivo: o social está cruzado por uma infinidade de discursos. O que está fora do limite de uma prática discursiva – tanto em relação a objetos possíveis de

construir quanto às relações que podem ser estabelecidas entre os objetos – estará sendo significado por outras práticas discursivas. São estas outras práticas, ao mesmo tempo, a possibilidade da existência daquela prática discursiva e a sua impossibilidade de estabilização, e que, por fim, levarão à sua desestabilização, ao seu deslocamento.

O exterior é constituído por outros discursos. É a natureza discursiva deste exterior que cria as condições de vulnerabilidade de todo o discurso, e nada o protege da deformação e desestabilização de seu sistema de diferenças por outras articulações discursivas que agem de fora dele. (MOUFFE e LACLAU, 1985, p.188, tradução nossa)

A este excesso que permite a constituição de toda a prática social Laclau denomina campo de discursividade. Ele determina, na sua relação com um discurso concreto, o carácter discursivo de todo o objeto e a impossibilidade que um discurso determinado realize o último fechamento do sistema de significação, determinando, por consequência, o “fim da história”, do social e da política.

Existe uma infinidade de formas de abordar, de explicar, de descrever os fenômenos sociais, jamais sujeitos a um único sentido; todo o fenômeno social é o cruzamento de diversas construções discursivas, e, portanto, política, de acontecimentos. É o carácter simbólico sobreterminado do social, o excesso e não a falta de sentidos, que impede o fechamento, a fixação final do sentido. Entretanto, a fim de permitir o fluxo das diferenças “para diferir, para subverter o sentido, tem que haver um sentido” (MOUFFE; LACLAU, 1987, p.188, tradução nossa).

Neste emaranhado de discursos – o campo da discursividade –, como um discurso específico se estabelece como uma representação, uma totalidade – ainda que de forma provisória, contingente –, definindo um sentido, ou melhor, sentidos para um determinado contexto social? Em outras palavras, o que leva elementos isolados em suas demandas a se articularem a fim de instituir momentos? Como se observa na citação inicial, isto ocorre por meio da articulação e da prática articulatória.

A prática da articulação consiste, portanto, na construção de pontos nodais que fixam parcialmente o sentido; e o carácter parcial desta fixação procede da abertura do social, resultante, por sua vez, do constante transbordamento de todo discurso pela infinidade do campo da discursividade. (MOUFFE; LACLAU, 1987, p.193, tradução nossa)

Desta forma, articulação é o processo que une, por meio de um discurso, várias demandas sociais como parte de um processo político, constituindo um momento. Diferentemente de uma aliança, em que os diferentes atores sociais são apenas justapostos num campo de luta política, a articulação envolve a formação de uma identidade política entre os atores sociais, antes isolados como elementos em suas demandas particulares.

Um discurso resultante de um processo de articulação, o qual passa a representar as demandas desta articulação, é denominado discurso hegemônico – que une palavras e ações a fim de produzir sentidos para a disputa de espaços no social.

Hegemonia deve ser compreendida como a construção discursiva, a partir de um terreno de diferenças, em que um discurso específico passa a representar as demandas dessas diferenças – antes elementos isolados –, articulando-os em momentos, constituindo-os num bloco histórico de uma formação hegemônica específica, resultado de uma articulação, sem que nenhum conteúdo específico esteja *a priori*, privilegiado a ocupar esta posição hegemônica. É um conceito chave na teoria do discurso e volta-se a ele após a introdução de outras categorias ao longo do texto.

O ponto chave do processo de articulação é a constituição da identidade política entre os vários elementos, isolados em suas identidades, que ao permanecerem fechados em torno de suas demandas particulares, falham na constituição de uma nova agenda política. Na abordagem da TD, as identidades – os processos identitários – são sempre relacionais: a presença de uma identidade somente é possível na presença do Outro – aquele que me impede de ser eu mesmo – e que desempenha o papel de um exterior constitutivo. Como, então, construir uma identidade entre elementos – dispersos em um campo discursivo – de forma a anular todas as diferenças que constitui seus processos identitários específicos?

Em várias passagens, ao longo de sua obra, Laclau pormenoriza esta discussão: é a categoria antagonismo que vai sustentar o processo pelo qual o social, imerso no campo da discursividade, torna-se homogeneizado em relação a um exterior puramente negativo

O antagonismo como negação de uma certa ordem é simplesmente o limite desta ordem e não o momento de uma totalidade mais ampla em função da qual os polos do antagonismo constituiriam instâncias diferenciais, objetivas, parciais. (MOUFFE; LACLAU, 1987, p.218, tradução nossa)

Não é a positividade que importa neste processo de homogeneização, mas a pura negação de uma determinada ordem, de um discurso, de um sistema. Este limite, este “além de”, aquilo que foi excluído – ou Outro –, ameaça todas as diferenças, tornando-as equivalentes uma as outras em relação a esta ameaça, a este exterior constitutivo, possibilitando uma prática articulatória, que terá como resultado um discurso hegemônico, o qual instituirá determinados sentidos, determinada identidade. Todas as diferenças permanecem presentes, mas estão ameaçadas ou parcialmente anuladas frente a este exterior constitutivo, constituído antagonicamente, o qual torna possível a criação de uma cadeia de equivalências – um vínculo equivalencial – não por qualquer conteúdo positivo que estas diferenças compartilhem, mas pela absoluta negatividade contra a qual a cadeia será constituída.

É a operação desta dupla lógica – da identidade e da diferença – que faz com que a condição para a existência de uma determinada identidade seja exatamente aquilo que promoverá sua destruição. Como consequência, todo discurso hegemônico resultante desta articulação é dinâmico, permanentemente contingente, sempre se deslocando para incorporar novas diferenças, novas demandas – por consequência, rearranjando seu processo identitário, criando novos sentidos – a fim de assegurar sua própria existência. Sem isto, em uma situação de antagonismo decrescente, a cadeia de equivalência se transformará, pouco a pouco, em uma coleção de diferenças. Em diversos ensaios, Laclau vai detalhar e exemplificar este processo.

Como já dito, o resultado de uma prática articulatória – do estabelecimento de uma cadeia de equivalências que resulta na criação de um padrão identitário, transformando elementos, antes isolados em suas demandas, em momentos –, um discurso hegemônico, constituir-se-á, representando as demandas dessa articulação, num processo denominado hegemonia. Mas qual discurso, entre aqueles integrantes do campo discursivo dos elementos antes isolados, representará a articulação? Como um discurso particular será capaz de representar um conjunto de discursos antes dispersos? O que faz, ou permite, que o discurso particular de

um elemento específico seja selecionado e elevado à condição de discurso universal, representante desta articulação, e que será responsável pela identidade, pelo estabelecimento das posições de sujeitos possíveis, permitidas para uma dada articulação?

Para que isto ocorra é necessário que uma demanda específica – de um elemento específico, num processo de articulação – consiga interpelar o conjunto de demandas dos outros elementos, de modo que estas se reconheçam como parte daquela. Para que isso seja possível é necessário um esvaziamento do seu conteúdo mais literal – da particularidade representativa da demanda do elemento ao qual estava associada – a fim de simbolizar o conjunto de demandas do momento e falar, agir, em nome do conjunto¹⁷.

É a capacidade de esvaziamento do conteúdo original de uma das demandas – da sua particularidade – para incorporar outras demandas particulares – representando uma totalidade contingente – que define qual significante vai interpelar o momento, representando-o.

É apenas privilegiando a dimensão da equivalência até o ponto em que seu caráter diferencial é quase inteiramente anulado – esvaziando-se de sua dimensão diferencial – que o sistema pode significar a si mesmo como totalidade. (LACLAU, 2011, p.71)

Este esvaziamento é necessário pois, como discutido acima, a articulação – e, por consequência o discurso, o sistema de significação resultante desta articulação – é constituída a partir de algo que está fora deste sistema, num processo de antagonismo: não existe nenhuma positividade, nenhuma identidade positiva no sistema que seja capaz de tornar-se, por seu conteúdo específico, o objeto representativo do sistema.

Se aquilo que criou a cadeia de equivalências, anulando o caráter diferencial e permitindo a identidade de uma articulação está fora dela, para que uma demanda específica, um determinado discurso, um elemento, enfim, uma particularidade desta articulação seja capaz de realizar a tarefa de representar, de materializar o momento

¹⁷ Laclau dedica vários ensaios a esta discussão, em diferentes livros, apresentando uma série de exemplos que ilustram este processo de esvaziamento, em diferentes contextos.

resultante desta prática articulatória é necessário que esta particularidade se esvazie de qualquer significado específico, tornando-se um significante vazio, ao qual qualquer significado particular da articulação poderá ser atribuído.

Neste processo, uma totalidade, um universal será sempre representado por uma particularidade, num processo de constituição hegemônica. Será este discurso particular, alçado à condição de universal pela sua capacidade de esvaziamento, que produzirá os sentidos e as posições de sujeitos de um social específico: “o universalismo se expande ao mesmo tempo em que se quebra sua necessária vinculação a qualquer conteúdo específico” (LACLAU, 2011, p.65). É isto que permite a existência do particular, num duplo movimento de afirmação de uma identidade diferencial e seu posterior cancelamento na inclusão num meio não diferencial, na operação da lógica da identidade e da equivalência.

Entretanto, em geral a fronteira antagônica não se encontra bem definida, está em movimento, em constantemente deslocamentos por discursos antagônicos. Para dar conta desta operação Laclau utiliza o conceito de significante flutuante

[...] o particularismo de uma demanda já não é autossuficiente e independente de qualquer articulação equivalencial, mas seu sentido permanece indeciso entre fronteiras equivalenciais alternativas. Aos significantes cujo sentido está “suspenso” desta forma denominaremos significantes flutuantes. (LACLAU, 2009, p.165, tradução nossa)

Os significantes flutuantes, pela sobredeterminação de seus sentidos, são deslocados de um discurso para outro tendo seu significado reapropriado neste outro discurso, adquirindo nova identidade e transformando-se na totalidade deste novo discurso, estabelecendo ligações entre as cadeias discursivas pelas quais tais significantes flutuam.

Laclau (2009) explica que as duas categorias de significante (vazios e flutuantes) são estruturalmente diferentes: a primeira tem a ver com a presença estável, imóvel, de uma fronteira, a segunda busca capturar a lógica de deslocamento da fronteira conquanto não seja grande a distância entre ambas: são operações hegemônicas que em geral operam simultaneamente.

É esta competição por significação, por ocupar um significante vazio (universal) ou flutuante com seus sentidos, que faz com que todo o processo hegemônico seja instável, contingente. A manutenção da hegemonia exige a constante manutenção da cadeia de equivalências, seja porque determinadas

demandas não se considerem mais representadas por determinada articulação, por necessidade de incorporar novas demandas, expandindo a articulação, ou seja, por alteração no exterior constitutivo desta articulação.

É a partir desta relação entre particular e universal que Laclau define hegemonia

“hegemonia” é o conceito chave para pensar a política. Entendo por “hegemonia” uma relação em que um conteúdo particular assume, num certo contexto, função de encarnar uma plenitude ausente. (LACLAU, 2002, p.122, tradução nossa)

Hegemonizar algo é fazer com que um conteúdo particular ocupe o lugar vazio desta plenitude, realizando uma totalização. Quando um determinado significativo é capaz de unificar uma cadeia de equivalências, esta unificação “tende a esvaziá-lo e a borrar sua conexão com o conteúdo efetivo ao qual foi originalmente associado” (LACLAU, 2011, p.79). É por isto que toda hegemonia é instável, contingente, penetrada pela ambiguidade entre universal e particular: vários conteúdos estão sempre em competição para apresentar seus discursos particulares como aqueles que irão preencher a falta, preencher o vazio estrutural, significar um significativo vazio ou tendencialmente vazio. É por isso que Laclau considera hegemonia o conceito chave para pensar a política, “a qual aponta para estabelecer uma ordem, organizar a coexistência humana em condições sempre conflitivas” pois estão sempre ligados “ao antagonismo que se manifesta na diversidade das relações sociais” (MOUFFE, 1999, p.14, tradução nossa)

Nenhum particularismo elevado à condição de universal dará conta “da promessa realizada”, entretanto, o apelo à dimensão universal é indispensável para um projeto político que pretenda gerar efeitos hegemônicos.

o social somente existe como esforço para produzir um objeto impossível. O discurso se constitui com o objetivo de dominar o campo das discursividades, para interromper o fluxo das diferenças, para constituir um centro. Os pontos discursivos privilegiados desta fixação parcial chamaremos pontos nodais. (MOUFFE; LACLAU, 1987, p.191, tradução nossa)

Se o social é sempre resultado de uma articulação, de um processo hegemônico, no qual toda a totalização é parcial, precária, contingente, resultado de um significativo particular que ocupa o lugar vazio de um significativo universal constituído por relações antagônicas a um exterior construtivo, a sociedade é uma

impossibilidade: jamais existirá um fundamento positivo que represente esta totalidade, que determine o fim do antagonismo

[...] o social não consegue fixar-se em formas inteligíveis e instituídas de uma sociedade [...] toda prática social é [...] articulatória, já que ao não ser o momento interno de uma totalidade autodefinida, não pode ser a expressão de algo adquirido [...] consiste sempre na construção de novas diferenças. O social é articulação, na medida em que não tem essência – na medida em que a “sociedade” é impossível - [...] só existe como esforço parcial por limitar a contingência. (LACLAU; MOUFFE, 1985, p.194, tradução nossa)

E como a “realidade” aparece como natural e não contingente? Porque os discursos, por meio de fechamentos hegemônicos, fixam significados de uma forma particular e por meio de certos mitos estas construções discursivas se transformam em aspectos naturais e delimitados da “realidade”. A escolha de um mito restringe o que é significativo para uma determinada discussão e como pode ser discutido, estabelecendo um horizonte de ações possíveis.

Por mito significamos um espaço de representação que não tem qualquer relação de continuidade com "objetividade estrutural" dominante. Mito é, portanto, um princípio de leitura uma dada situação, cujos termos são externos ao que está representado na espacialidade objetiva constituída pela estrutura dada. (Laclau, 1990, p.61 apud Jorgensen e Phillips, 2002, p. 39, tradução nossa)

Neste ponto pode-se partir para outra questão: se a constituição discursiva de qualquer identidade ocorre a partir da tensão permanente entre as lógicas da diferença e da equivalência, se os sentidos são fixados provisoriamente por um discurso particular que se hegemoniza ao esvaziar seus significados originais para incorporar todas as demandas de uma articulação, o que acontece com o sujeito?

Em HES Laclau afirma, após destacar que no texto utilizava a categoria sujeito no sentido de posições de sujeito

Os sujeitos não podem ser a origem das relações sociais, nem sequer no sentido de estarem dotados de faculdades que possibilitem uma experiência já que toda “experiência” depende de condições discursivas de possibilidades. (MOUFFE; LACLAU, 1987, p.196, tradução nossa)

É o caráter aberto e incompleto de toda identidade social, resultante da lógica da hegemonia construída no campo discursivo, que faz com que o sentido seja resultado do discurso hegemônico, que elimina a possibilidade de um sujeito transcendental, originário: o que existem são posições de sujeito, estabelecidas pelo discurso hegemônico na articulação, o qual posiciona, autoriza, restringe os sujeitos que nele se constituem ou expressam.

Como o discurso é aberto, não existe fixação das posições de sujeito num sistema fechado de diferenças, estas posições também são contingentes, provisórias e estarão sobredeterminadas umas pelas outras. Os indivíduos estão saturados por múltiplas posições de sujeito que os colocam frente a situações políticas bem distintas, “o indivíduo é multifacetado, formado a partir de posições de sujeito” (MENDONÇA, 2008, p.64).

Oliver Marchart (2008) destaca que em HES os autores adotavam um modelo estruturalista de posições de sujeito, o qual posteriormente vai ser deslocado pela noção lacaniana de sujeito como falta: “esse sujeito é sem qualquer substância e emerge precisamente nos espaços e fissuras da textura social aberta pelos efeitos dislocatórios do antagonismo”. (MARCHART, 2008, p.12)

É impossibilidade de fechamento da estrutura, do discurso, que só existe por que foi estruturada a partir de um exterior constitutivo, que faz com que ela seja marcada por uma falta original

por uma indecidibilidade radical que demande uma constante superação por meio de atos de decisão. São estes atos, precisamente o que constituem o sujeito, o qual só pode existir como uma vontade transcendente à estrutura. (LACLAU, 2011, p.140)

O que traz o sujeito novamente à cena é a necessidade da decisão. Decidir o indecidível, sem regras, sem sentidos definidos a priori, só pode ocorrer no espaço de falta constitutiva da estrutura; é emergente, dura pouco, pode ser ocupado por muito pouco tempo. Após o deslocamento da ordem anterior e a instituição de uma nova ordem, do estabelecimento de uma nova identidade, de um novo conjunto de sentidos, o que teremos novamente serão apenas posições de sujeito.

O lugar do sujeito é exatamente o lugar desde onde se pode descortinar a saída para fora do abraço da hegemonia vigente. [...] Estou falando do sujeito como espaço instituinte, de emergência da ruptura com uma ordem vigente (em qualquer nível). O lugar do sujeito é delimitado e sua emergência dura pouco. [...] Mas há sujeito. (BURITY, 2008, p.50)

Em *Emancipação e Diferença*, Laclau (2011) propõe que nos livremos do abraço da modernidade – em especial a partir das discussões das tendências pós-modernas –, não pela simples negação de suas categorias básicas, pois a negação – o não sentido – é uma discussão que continua ocorrendo no campo das características positivas, pela simples inversão de seus postulados fundamentais, mas sim por mostrar que elas são o resultado sedimentado de uma série de

articulações contingentes. Isso abre espaço para que outras articulações, também contingentes, entrem na luta para colocar seus sentidos nestas categorias. E penso que esta seja uma das grandes contribuições teóricas da teoria do discurso de Laclau.

[...] não uma ruptura radical, mas uma nova modulação de seus temas; não o abandono de seus princípios básicos, mas sua hegemonização a partir de uma perspectiva diferente [...] um alargamento do campo da indecidibilidade estrutural que abre caminho para um aumento do campo da decisão política. (LACLAU, 2011, p.134)

Voltando a apresentação de Laclau por Burity (2008), no início desta seção, sobre a tarefa desejável e impossível de uma teoria geral da política – e de qualquer teoria geral relacionada ao social – que é a ausência de um fundamento transcendente, o que torna contingente toda a produção de sentidos do social, que alarga o campo da política, que rejeita todo discurso tecnicista da gestão do social, reconhecendo-o como apenas mais um discurso do campo discursivo. Como escreve Laclau ao final de *Hegemonia e Estratégia Socialista*:

Afirmção de um “fundamento” que somente vive de negar seu caráter fundamental; de uma “ordem” que só existe como limitação parcial da desordem; de um “sentido” que só se constrói como excesso e particular frente ao sem sentido – em outros termos, o campo da política como espaço de jogo que não é nunca “soma-zero”, por que as regras e os jogadores não chegam jamais a ser plenamente explícitos. Este jogo, que escapa ao conceito, tem ao menos um nome: hegemonia. (MOUFFE; LACLAU, 1987, p.318, tradução nossa)

1.4 Política curricular para a Educação Profissional e Tecnológica

Na apresentação do livro *Teorias de currículo* (LOPES; MACEDO, 2011), as autoras apontam a dificuldade de tratar sinopticamente a temática currículo em um livro que apresente uma visão vertical do campo do currículo:

São muitos as motivações que nos moveram a escrever um livro como este, cujas características de texto sinóptico são cercadas de perigo, mais ou menos identificáveis. Esses perigos são identificados numa contemporaneidade em que a ideia de fundamento é posta em xeque. Como decidir os temas centrais de um campo híbrido com contornos e fronteira cada dia menos nítidos? Que autores e textos marcam este campo tão intensamente a ponto de serem considerados clássicos. Certos de que não podemos responder tais questões, se é que para elas existem respostas únicas – o que duvidamos – resolvemos, ainda assim, nos lançar neste trabalho de escrever um texto sinóptico [...]. (LOPES; MACEDO, 2011, p.9)

É assim, compartilhando deste sentimento de limitação, assumindo a precariedade de qualquer tentativa de fechamento e a impossibilidade de controle de sentido o texto, que nesta seção se apresentará alguns elementos para uma compreensão de questões envolvidas na política curricular da educação profissional¹⁸.

1.4.1 O que é currículo?

A primeira dificuldade é conceituar currículo. Gimeno Sacristán (2000) começa seu livro *O currículo: uma reflexão sobre a prática* apontando que os principais dicionários de língua espanhola não tratam o conceito na sua acepção pedagógica. Relata o autor no primeiro parágrafo do livro

Nossa cultura pedagógica tratou o problema dos programas escolares, o trabalho escolar, etc. como capítulos didáticos, mas sem a amplitude nem ordenação de significados que quer sistematizar o tratamento sobre currículo.

A prática a que se refere o currículo, no entanto, é uma realidade prévia muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc., atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças de valores, etc., que condicionam a teorização sobre currículo. (SACRISTÁN, 2000, p.13)

Lopes e Macedo (2011) também trabalham com a premissa de que

não é possível responder “o que é currículo” apontando para algo que lhe é intrinsecamente característico, mas apenas para acordos sobre os sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente. Cada “nova definição” [...] se posiciona, seja radicalmente contra, seja explicitando suas insuficiências, em relação às definições anteriores, mantendo-se ou não, no mesmo horizonte delas”. (LOPES; MACEDO, 2011a, p.19-20)

Partindo de outros referenciais, Faria Filho (2002) vai selecionar os tempos, os espaços, os sujeitos, os conhecimentos e as práticas escolares como elementos-chave que compõem o fenômeno educativo – a cultura escolar – para construir uma metodologia que permitisse estudar o processo de escolarização – e seus impactos na vida social – em Minas Gerais. Também Antônio Flávio Moreira trabalha com uma

¹⁸ O próximo capítulo apresentará o campo educacional da educação profissional e a rede federal de educação profissional

“visão de currículo que abrange praticamente todo e qualquer fenômeno educacional.” (MOREIRA, 2000, p. 46).

Irei compartilhar com Lopes e Macedo (2011) a ideia de que, independente do lugar conceitual de onde se fale em currículo, em comum existirá a ideia de organização, prévia ou não, de experiências e situações de aprendizagem a fim de dar conta de um processo educativo, em geral de um agrupamento de sujeitos, restringindo minha abordagem aos processos educativos formais realizados em uma instituição escolar.

Se as teorias curriculares tradicionais focavam o desenvolvimento do currículo e as teorias críticas denunciavam o papel do poder, da ideologia, da estrutura econômica para que as pessoas “sejam convencidas” da desejabilidade e da legitimidade dos arranjos sociais existentes, as teorias pós-críticas/pós-estruturais, a partir do final dos anos 1980 – anos 1990 no Brasil – vão deslocar a discussão das questões de ideologia, poder e resistência para as conexões entre significação, identidade e poder: o currículo está, irremediavelmente, envolvido na formação de sentidos, nos processos pelos quais nos tornamos o que somos.

Assim, considerando que a linguagem ao invés de representar o mundo, o constrói, a atribuição do significado de um significante torna-se um processo cultural uma vez que “seu sentido somente poderá ser definido dentro de uma formação discursiva histórica e socialmente contingente” (LOPES; MACEDO, 2011a, p.40) o que desloca a discussão de currículo para o campo da política, da política curricular:

Currículo, bem como os demais significantes a ele associados – conteúdos, conhecimento, cultura, avaliação, professor, aluno, dentre muitos outros – são significados de determinada maneira por estarem inseridos em uma formação discursiva decorrente de lutas políticas pela significação. [...] São, portanto, construções discursivas de sujeitos descentrados em sociedades sem fundamentos fixos, soluções negociadas, precárias e provisórias, mesmo quando essa provisoriedade nos parece de tão longa duração que nos iludimos julgando-a eterna. (LOPES, 2012, p.9)

A partir desta perspectiva, cada tradição curricular pode ser interpretada como um discurso que se hegemonizou procurando definir seu sentido para currículo. É isto que explica, a partir de uma postura pós-estruturalista, a dificuldade de conceituar currículo apresentada no início desta seção. E, conforme discutido pela TD, para o estabelecimento de um discurso hegemônico existe a necessidade

de incorporar demandas (conceitos) de outros grupos sociais, o que permite compreender a bricolagem de textos (BALL, 2001) nas políticas educacionais e o hibridismo das propostas curriculares (LOPES, 2005).

Moreira (2006), a partir de seu interesse em compreender o conceito de transferência educacional, tendo por base outros referenciais teóricos, ao estudar o estabelecimento do campo do currículo no Brasil até meados da década de 80, também se depara com estas questões:

Tendências curriculares não podem ser concebidas como um conjunto homogêneo de temas, metodologias e propósitos. Em outra escala, o mesmo pode ser dito de teorias curriculares que refletem a influência de tendências diversas e combinam diferentes princípios e interesses, não apresentando, conseqüentemente, um carácter monolítico. [...] será viável considerarmos que o campo brasileiro [do currículo] emergiu exclusivamente dominado pelo tecnicismo? Independente das mediações que inevitável ocorreram, o próprio material transferido [dos EUA] não era, como procuramos demonstrar, pura e exclusivamente tecnicista. Mesmo Tyler e Taba, visto por Domingues¹⁹ como típicos autores tecnicistas, apresentam forte influência de ideias progressivistas. (MOREIRA, 2006, p.79)

Como se observa, os diferentes autores citados nesta seção possuem em comum a dificuldade de responder o que é currículo e, a partir de distintas posições teóricas, o fazem por diferentes perspectivas. Neste trabalho, compartilha-se com Lopes e Macedo, o conceito de currículo/política curricular como prática discursiva, em consonância com os conceitos da teoria do discurso apresentada em seção anterior:

ele [o currículo] é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isto produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria. [...] qualquer manifestação do currículo, qualquer episódio curricular, é a mesma coisa: produção de sentido. (LOPES; MACEDO, 2011a, p.41-42)

¹⁹ DOMINGUES, J. L. O Cotidiano da escola de 1º grau: o sonho e a realidade. 1985. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

1.4.2 A política curricular para EPT na rede federal

Nesta seção, com foco na rede federal, serão apresentadas e discutidas as políticas curriculares para educação profissional em andamento no país. Para tentar entendê-las de uma forma mais ampla e menos hierárquica, far-se-á um movimento mais longo no tempo, buscando destacar as mudanças pretendidas pelas políticas oficiais, em especial em termos de modelos, a fim de compreender as limitações e possibilidades dos sujeitos institucionais.

Ao discutir educação para o trabalho no Brasil nas últimas décadas deve-se destacar a importância da produção de Demerval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Luis Antônio Cunha, Marise Ramos, Maria Ciavatta, entre outros. Entretanto, é necessário ressaltar que estes autores trabalham a partir de uma perspectiva marxista, assim em suas considerações estão sempre muito presentes a centralidade do Estado e da estrutura econômica como fatores determinantes das políticas, minimizando a importância e a influência de outros atores nos processos políticos de construção hegemônica.

Luiz Antônio Cunha, por exemplo, finaliza o livro que discute o ensino profissional voltado para a formação da força de trabalho industrial desde a expansão do industrialismo, durante o Estado Novo até a reforma da educação profissional promovida pelo governo FHC, a qual se encontrava em plena execução na edição da obra citada, com a seguinte sentença:

Se bem sucedida esta complexa política educacional estará cumprindo o vaticínio de demolição da herança varguista na formação da força de trabalho, em proveito de um modelo no qual o Estado dedica-se à formação de políticas, a indução financeira e, talvez, a avaliação (pelo que se pode deduzir de iniciativas de outras modalidades de ensino), mas minimiza a execução direta. No limite, o que já foi um jogo de palavras poderá se transformar em expressão adequada: *o ministério não ministra educação – a profissional no caso –*, abrindo espaço para o crescimento da atuação privada neste campo. (CUNHA, 2000, p.264)

Entretanto, com a mudança de governo em 2002, houve o (re)empoderamento de determinados atores políticos e a entrada/volta a cena destes atores vai produzir outros processos hegemônicos que incorporaram demandas que haviam sido silenciadas por àquelas políticas, produzindo outras possibilidades para educação profissional. As novas políticas, por sua vez, vão silenciar determinadas

demandas, as quais vão se rearticular para deslocar as políticas vigentes, num processo interminável, em acordo com a perspectiva discursiva.

Assim, embora esta seção referencie os autores citados, utilize como referência a segunda edição da obra *A história das ideias pedagógicas no Brasil*, de Dermeval Saviani, impressa em 2008 – mais especificamente o quarto período denominado “As ideias pedagógicas no Brasil entre 1969 e 2001: configuração da concepção pedagógica produtivista” – e a obra já referida de Luiz Antônio Cunha – *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*, lançada em 2000 – bem como extratos da legislação, pretende-se contrapor a centralidade no Estado e na estrutura econômica com a ênfase na construção das políticas como processos hegemônicos que tensionam e são tensionados pela sociedade como um todo, produzindo deslocamentos, os quais, por sua vez, justificam a própria instabilidade destas políticas e da legislação no contexto brasileiro.

A partir da década de 1930, a base do desenvolvimento brasileiro teve por objetivo a industrialização, num modelo denominado “substituição das importações”. Saviani destaca que este processo foi capaz de unir

os empresários nacionais e internacionais, as classes médias, os operários e as forças da esquerda [...] [entretanto] as razões que os moveram eram divergentes. Enquanto para a burguesia e as classes médias a industrialização era um fim em si mesmo, para o operariado e as forças de esquerda, as razões que os moveram na mesma direção eram divergentes. (SAVIANI, 2008, p.362)

Assim, na visão deste autor, atingida a meta da industrialização, enquanto a burguesia busca consolidar sua posição, as forças de esquerda retomam bandeiras representativas da ideologia do nacionalismo desenvolvimentista que as motivava, em conflito com o modelo econômico vigente, de caráter desnacionalizante, muito favorável às empresas estrangeiras²⁰. Estabelecem-se então novos movimentos de luta para estabelecimento de novas hegemonias as

²⁰ “Em função da implantação das indústrias de bens duráveis exigir altos investimentos, a implantação de um parque industrial deste tipo foi viabilizado com o estímulo a implantação de empresas internacionais. As forças de esquerda vão levantar bandeiras do tipo nacionalização das empresas estrangeiras, controle da remessa de lucros, dividendos e *royalties* e reformas de base - tributária, financeira, bancária, agrária, educacional, etc.” (SAVIANI, 2008)

quais, ao extremo, desencadeiam a instabilidade política da década de 1960 e golpe militar de 1964.

Para Saviani, durante o regime militar o que vai predominar é uma concepção produtivista na educação, tendo por pano de fundo a teoria do capital humano, “incorporada na legislação na forma dos princípios da racionalidade, eficiência, e produtividade, com os corolários do ‘máximo resultados com o mínimo de dispêndio’ e ‘não duplicação de meios para fins idênticos’”(SAVIANI, 2008, p.365). Para ele a Lei 5692/71 estende esta tendência produtivista a todo ensino básico do país, convertendo a pedagogia tecnicista²¹ em pedagogia oficial.

Mesmo concordando que esta visão venha se mantendo hegemônica na EPT nas últimas décadas, não se pode desconsiderar a existência de movimentos e experiências alternativas em todo o país, uma vez que ao consolidar determinada concepção por meio da legislação oficial, o Estado, mesmo em um regime político de exceção o qual utiliza a força material para consolidar determinadas hegemonias, não consegue controlar completamente os movimentos de resistência e os deslocamentos a que está sujeita determinada política oficial. Os diversos instrumentos legais que modificam/reinterpretam as políticas educacionais durante as décadas de 1970 e 1980, como se relatará a seguir, demonstram isto.

A Lei 5692/71, que tornava compulsório a profissionalização no segundo grau, dividia o currículo em três partes: o núcleo comum – obrigatório em âmbito nacional –, uma parte diversificada – com finalidade de atender as peculiaridades locais – e a parte específica – onde ocorria a formação profissional. A lei definia ainda a obrigatoriedade de Educação Moral e Cívica, Educação Artística e Programas de Saúde. Na sequência o Conselho Federal de Educação, emitiu pareceres e resoluções, definindo a constituição do núcleo comum do ensino de segundo grau e o currículo mínimo para cada habilitação profissional por intermédio

²¹ “Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. [...] Para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer.” (SAVIANI, 2008, p.381-383)

do Parecer 45/72, que estruturou a Educação Profissional até 1998, quando foi aprovado um novo ordenamento legal.

A Resolução do CFE 8/71 definiu que o núcleo comum abrangeria as matérias de Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. Em Comunicação e Expressão, a Língua Portuguesa foi definida como conteúdo obrigatório e recomendava-se a inclusão de uma Língua Estrangeira Moderna; em Estudos Sociais foram definidos como obrigatórios conteúdos de Geografia, História e Organização Social da Política Brasileira e em Ciências Matemática, Ciências Físicas e Biológicas. Estes conteúdos deviam ser organizados preferencialmente na forma de disciplinas, dosadas segundo as habilitações profissionais.

Por sua vez, a Resolução 2/72, anexa ao Parecer 45/72, fixou os mínimos a serem exigidos para cada habilitação profissional. O anexo C desta Resolução definia as habilitações, as matérias obrigatórias para cada Habilitação – 52 habilitações de nível técnico – e as cargas horárias das matérias de cada habilitação. A Tabela 5 apresenta um exemplo de currículo mínimo para um determinado curso e apresenta a distribuição de carga horária entre as matérias do núcleo comum.

Tabela 5 – Distribuição de matérias e cargas horárias de um curso técnico.

Núcleo Comum	Educação Geral	Formação Especial
Comunicação e Expressão	Língua e Literatura Nacional Língua Estrangeira Educação Artística	Redação e Expressão
	12 créditos - 360h/a	5 créditos - 150h/a
Estudos Sociais	Geografia História Organização Social e Política do Brasil Educação Moral e Cívica	Estudos Regionais Organização e Normas
	8 créditos - 240h/a	4 créditos - 120h/a
Ciências	Matemática Ciências	Desenho Eletricidade Mecânica Produção Mecânica Programa de Saúde
	18 créditos - 540h	41 créditos - 1230h/a
Educação Física	270h/a	
Total	1410h/a	1500h/a
	2910h/a	

Fonte: Parecer CFE 45/72

Hora-aula (h/a): 55min – ano com 30 semanas

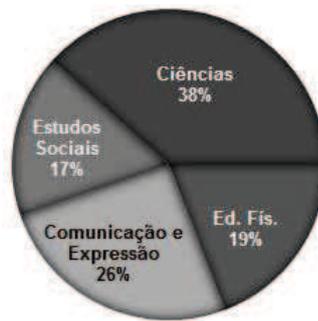


Figura 4 – Distribuição de Carga Horária do núcleo comum definida pelo Parecer CFE 45/72.

Cunha (2000) detalha as dificuldades materiais e políticas da aplicação desta legislação: falta de recursos humanos e materiais, especialmente das escolas públicas; expansão da oferta dos cursos de menor custo; sobrecarga das escolas industriais da rede federal – usadas como paradigma desta reforma –; insatisfação dos profissionais de educação, tanto os das disciplinas da parte geral – que viam sua importância diminuída –, como os da parte especial – que temiam a desvalorização da profissão de técnico industrial com a expansão da oferta –; rejeição dos estudantes pela diminuição da carga horária das disciplinas que interessavam para o exame vestibular; críticas da iniciativa privada em educação pelo custo elevado da formação profissional, etc.

Este contexto levou ao que o autor denominou “reforma da reforma”. Primeiro ainda da década de 1970, por meio de pareceres do CFE que reinterpretaram a Lei 5692/71, desobrigando a transformação de todas as escolas em técnicas e borrando a fronteira entre a parte geral e específica, o que representava a possibilidade de acréscimo de carga horária da parte geral e redução da parte específica. Posteriormente a aprovação da Lei 7044/82 eliminou a obrigatoriedade da profissionalização no segundo grau e o CFE expediu a Resolução 06/86 que reestruturou o núcleo comum, separando a Matemática e acrescentando a obrigatoriedade de Literatura em Português. Exigia ainda que Língua Portuguesa, Literatura – preferencialmente a brasileira –, Matemática, Física, Química, Biologia, Língua Estrangeira e Filosofia – quando houvesse – fossem

tratadas como disciplinas no segundo grau, sendo que Matemática e Português deviam ser ofertadas em todos os períodos letivos.

Como se pode interpretar, foram de diversas origens e com diferentes motivações os movimentos que tensionaram esta política educacional²², produzindo deslocamentos na política oficial e possibilitando a construção de novos processos hegemônicos:

A mais ambiciosa medida de política educacional de toda a história do Brasil foi, sem dúvida, a profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau. Ela representou, certamente, o maior fracasso. (CUNHA, 2000, p.181)

Entretanto, todos os pareceres elaborados pelo CFE com base na Lei 5692/71 continuaram vigentes. Considerando que eles somente foram revogados em 1998, evidencia-se a importância do Parecer CFE 45/72: durante quase três décadas o currículo da EPT foi regida por este dispositivo. No final desta seção, apresentar-se-á um exemplo de sua influência nas discussões atuais de currículo dos cursos na forma integrada.

Em 1996 a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – a Lei 9394/96 – alterou todo o ordenamento educativo. O artigo 26 define que

os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (Lei 9394/96, Art. 26)

A oferta deve abranger obrigatoriamente “o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil”. Definiu o ensino da arte, da língua estrangeira e a educação física como componentes curriculares obrigatórios. Posteriormente, foram incluídas também, como obrigatórios, o estudo da história e cultura afro-brasileira e

²² Cunha, estudando o processo de implantação desta reforma, identifica a função contenedora do ensino de 2º grau com terminalidade: mesmo sem conhecimento da real demanda por técnicos de nível médio, os administradores educacionais da época “acreditavam que ela fosse grande o suficiente para canalizar a frustração dos concluintes do ensino médio que não ingressassem no ensino superior”. (CUNHA, 2000, p.188)

indígena, o conteúdo de música e as disciplinas de Filosofia e Sociologia em todas as séries do ensino médio.

A formação politécnica – com base na compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo – como princípio organizador do ensino médio, defendida por educadores organizados por meio do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e constante na primeira versão do PL de LDBEN²³ encaminhado ao Congresso em 1988, não se efetivou no texto final, que, pelo seu caráter minimalista²⁴, permitiu que o governo, alinhado com uma nova concepção de capital humano, regulasse a separação formal entre o ensino médio e a educação profissional por meio do Decreto 2208/97.

Este decreto alterou a estrutura da educação profissional, estabelecendo no seu artigo 5º que “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este”, introduzindo uma profunda alteração na organização curricular vigente nos cursos técnicos de segundo grau, nos quais a formação técnica era realizada conjuntamente²⁵ ao ensino médio.

A educação profissional de nível médio passa a ser caracterizada como complementar e o ensino médio retoma, legalmente, um sentido puramente propedêutico, enquanto etapa final da educação básica. Esse decreto definia que o ensino técnico poderia ser cursado na forma concomitante ou subsequente ao ensino médio. Na primeira forma, os estudantes poderiam cursar o ensino médio e

²³ Neste trabalho não se discutirá os debates e as contradições envolvidas na construção da nova LDBEN e sua regulamentação.

²⁴ SAVIANI, Dermeval. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. 5 ed. Campinas (SP): Autores Associados, 1999.

²⁵ A expressão “conjuntamente” foi utilizada para referenciar esta forma de organização daquele contexto uma vez que a expressão “integrado” irá aparecer na documentação legal apenas na legislação atual, para caracterizar a forma de organização curricular em que o curso será “planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno” (Lei 9394/96, Art. 36-C, Inciso I). Evita-se desta forma o uso corrente das expressões “integrado antigo” para referir-se a cursos regidos pelo parecer CFE 45/72 e “integrado novo” para cursos regidos pela atual LDBEN.

um curso técnico de nível médio²⁶ em escolas diferentes ou na mesma escola, porém com matrículas e currículos distintos, na segunda forma ficava destinada a estudantes que já haviam concluído o ensino médio. A educação profissional constitui-se, novamente, em um sistema paralelo retornando à estrutura dualista e segmentada e mais uma vez rompe-se o conceito de equivalência, permitindo apenas a articulação entre educação profissional e educação básica.

Este novo modelo de organização da educação profissional já estava sendo articulado anteriormente à aprovação da LDBEN, por meio do PL 1603/96, duramente contestado pelos movimentos educacionais. Este PL foi abandonado pelo governo a partir do entendimento que o texto da LDBEN permitia a regulação por meio de um decreto, evitando o embate para aprovação de uma lei no Congresso Nacional.

Na sequência, o CNE emitiu pareceres e resoluções com objetivo de regular a aplicação deste decreto. As diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio foram implantadas pela Resolução CNE/CEB 3/98. A base nacional comum dos currículos do ensino médio foi organizada nas seguintes áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias, tendo sido descrito um conjunto de competências a ser constituído por cada uma dessas áreas.

Já a definição das diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível médio foi feita por intermédio da Resolução CNE/CEB 04/99, baseada no Parecer CNE/CEB 16/99, revogando o Parecer 45/72. Estes dispositivos definiram a organização dos cursos técnicos sob a lógica de organização dos setores produtivos: os cursos deviam ser organizados por áreas profissionais estruturadas por competências profissionais²⁷ e com a possibilidade de serem organizados em módulos, com certificações intermediárias.

²⁶ Estes cursos eram definidos no decreto como “educação profissional de nível técnico”.

²⁷. Para um aprofundamento na discussão sobre competências profissionais e o modelo de competência adotado pela reforma ver “A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?”, de Marise Nogueira Ramos. (RAMOS, 2001)

Justificando este novo modelo de organização curricular, o parecer argumenta que a superação das qualificações restritas às exigências de postos de trabalho delimitados determina a emergência de um novo modelo de educação profissional, centrado no desenvolvimento de competências profissionais, organizadas por área profissional. A Resolução CNE/CEB 4/99 define que

as competências requeridas pela educação profissional, considerada a natureza do trabalho, são as:

I - competências básicas, constituídas no ensino fundamental e médio;

II - competências profissionais gerais, comuns aos técnicos de cada área;

III - competências profissionais específicas de cada qualificação ou habilitação. (Resolução CNE/CEB 4/99, p.2).

As competências profissionais gerais de cada uma das vinte áreas foram explicitadas no anexo da resolução. Porém,

os perfis profissionais de conclusão de qualificação, de habilitação e de especialização profissional de nível técnico serão estabelecidos pela escola [...] A organização curricular, consubstanciada no plano de curso, é prerrogativa e responsabilidade de cada escola (Resolução CNE/CEB 4/99, p.2).

Para cada uma das áreas foram construídas matrizes de referência em que eram identificadas as competências, as habilidades e as bases tecnológicas para cada subárea. As citações a seguir, do referencial da área indústria possibilitam inferir que o mercado de trabalho foi o referente preponderante para a proposta:

Como subsídios para este estudo, buscou-se informações com a Confederação Nacional da Indústria - CNI, com a Pesquisa da Atividade Econômica Regional - PAER, e em outras publicações especializadas. (MEC, 2000, p.7)

Mediante a pesquisa de campo realizada nos diversos setores industriais, por meio da identificação dos seus processos produtivos e constatação também das atividades desenvolvidas pelos técnicos de nível médio informadas pelas empresas, procedeu-se, para efeito de classificação, a um agrupamento destas funções básicas e também das subfunções realizadas pelos mesmos. (MEC, 2000, p.15)

Frigotto (1994) aponta que se observa uma forte investida do empresariado brasileiro em defesa da escola básica a partir do final da década de 80 e indica como novidades uma crítica ao adestramento e a proposta da melhoria da qualidade educação básica geral. Posteriormente, ao avaliar o processo de construção das propostas educacionais ao longo da assembleia constituinte, da construção da LDBEN e das reformas educacionais que ocorreram ao final da década de 1990 (FRIGOTTO, 2010), conclui que o projeto de sociedade em

construção no país não necessita(va) da universalização de qualidade da escola básica e reproduz(ia) a escola dual que tem marcado a história da educação brasileira, construindo uma educação profissional restrita – que adestra as mãos e aguça os olhos, mas mantém as mentes e os corações submissos – para formação de um cidadão produtivo.

Novos processos de construção hegemônica resultaram na eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2002. Com a posse do novo governo, em 2003, os movimentos educacionais reorganizam-se na tentativa de restabelecer o “empate” na disputa do modelo da educação profissional, resgatando princípios defendidos em 1988 pelo projeto de LDBEN defendido pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). Segundo estes autores, o debate/embate no início do novo governo aponta três posições: (i) manter o decreto 2208/97, defendido por aqueles setores comprometidos com os princípios daquela reforma; (ii) apenas revogá-lo, pautado no entendimento que a LDBEN daria conta de uma nova organização educacional para educação profissional; e (iii) revogar o decreto citado e promulgar um novo decreto, com base no pressuposto que a simples revogação do Decreto 2208/97 não garantiria a implantação de um novo modelo para educação profissional, assumindo a contradição de mudar um ato autoritário por meio de outro ato autoritário.

Assim, em 2004, após mais de um ano de discussão em torno da temática, foi promulgado o Decreto 5154 o qual volta a permitir a construção de cursos que integrem pedagogicamente educação profissional e ensino médio. Entretanto, manteve a possibilidade de organização dos cursos na forma concomitante e subsequente, o que permite a existência de sistemas e redes distintas: ensino médio propedêutico, profissionalização como etapa autônoma e a integração entre ambas.²⁸ Posteriormente, após um amplo processo de articulação no Congresso

²⁸ Para compreender os movimentos contraditórios desta “contrarreforma” na construção de uma nova hegemonia para EPT, ver Ensino médio integrado: concepções e contradições, organizado por Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Nacional a Lei 11741/2008, incorporou na LDBEN, os princípios deste decreto para educação profissional, tornando-o sem finalidade regulatória.

Em 2006, foi promulgado outro decreto, o 5840, que institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa Integrado da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA. Este define que 10% das vagas para ingresso em cada instituição da rede federal sejam ofertadas em cursos desta modalidade (ESLABÃO, 2011).

Em 2006 para os cursos superiores de tecnologia e em 2008 para os cursos técnicos, com a justificativa de que havia uma quantidade excessiva de nomenclaturas²⁹ que ocasionava (i) uma dispersão de títulos, (ii) dificuldade na orientação e informação aos usuários e à sociedade e também (iii) dificuldade para a formulação de políticas, planejamento e avaliação dos cursos, o MEC implantou os Catálogos Nacionais dos Cursos Superiores de Tecnologia e o dos Cursos Técnicos, os quais basicamente padronizam a nomenclatura, a carga horária mínima, o perfil e a infraestrutura mínima para cada curso.

A estrutura de áreas – que tinha por referências a organização do setor produtivo – foi alterada para eixos tecnológicos – organizados segundo a lógica do conhecimento e da inovação tecnológica. Entretanto, no caso dos cursos técnicos, a Resolução CNE/CEB 3/2008, que implantou este catálogo, revogou apenas o anexo da Resolução CNE/CEB 04/99, o qual definia as áreas e as competências gerais de cada área, mantendo os demais dispositivos desta resolução: considerando que o catálogo usa lógica de organização muito diferente em relação à que sustentou aquela resolução, evidencia-se uma contradição, um movimento de acomodação, entre as duas resoluções.

Esta é uma prática que pode ser observada ao longo deste tempo, demonstrando com vão sendo estabelecidos os embates e construídos os processos hegemônicos no campo da educação profissional: as resoluções e pareceres do

²⁹ Segundo Parecer CNE/CEB Nº 11/2008 “aproximadamente 2.700 denominações distintas para os 7.940 cursos técnicos de nível médio em oferta em 2005, de acordo com o Censo Escolar MEC/INEP.”

CNE vêm sendo bastantes conservadores ao interpretar a legislação para EPT, apontando, em geral, elas tende sempre a se alinhar com os princípios da reforma educacional sustentada pelo Decreto 2208/97³⁰.

Este embate entre diferentes concepções de educacional profissional de nível médio se acirrou no processo de construção das novas DCNs para EPT de nível médio: depois de um longo processo de negociação, em setembro de 2012 foi aprovada a Resolução CNE/CEB 6/2012 que estabelece as novas DCNs – obrigatórias a partir do início do ano de 2013 –, revogando definitivamente a Resolução CNE/CEB nº 4/99 e da Resolução CNE/CEB nº 1/2005. Análise preliminar do documento, o qual não foi objeto de estudo aprofundado nesta tese, aponta para um documento de consenso bastante genérico, o qual permite “encaixar” qualquer projeto de EPT, o que, por certo ângulo, pode ser considerado um avanço, pois a primeira proposta era um “aperfeiçoamento” da Resolução CNE/CEB nº 4/99.

Penso que todos estes movimentos, presentes nas análises de diferentes pesquisadores a partir de diferentes perspectivas teóricas e representados nos dispositivos legais em geral contraditórios, repercutem o embate de forças que vem ocorrendo em torno da organização da educação brasileira e, em especial, da educação profissional de nível médio. Entendo que se trata de fechamentos provisórios, resultado de processos hegemônicos, realizados sob determinadas condições sociais que tão logo tenham sido estabelecidos, estarão pressionados por outras demandas, um processo de luta que tem sido bastante conflituoso nas últimas duas décadas.

1.4.3 Um estudo de caso para reflexão

Em 2007, após grandes discussões para definição da estrutura curricular, quatro cursos do *Campus* Pelotas do IFSul começaram a ser ofertados na forma

³⁰ O mesmo conselheiro, vinculado profissionalmente ao Sistema S, vem relatando os principais pareceres sobre educação profissional desde a década de 90.

integrada, conforme previsto no Decreto 5154/2004³¹. A distribuição das cargas horárias das disciplinas foi definida a partir de negociações entre os professores das disciplinas específicas dos cursos técnicos e os professores das áreas do ensino médio: linguagem, códigos e suas tecnologias – LCT –, ciências humanas e suas tecnologias – CHT – e ciências da natureza, matemática e suas tecnologias – CNMT.

Na Figura 5 pode-se observar o resultado da distribuição das cargas horárias entre as disciplinas e as áreas de conhecimento do ensino médio para um determinado curso integrado³². Sabe-se que os sentidos do currículo estão muito além da organização temporal das disciplinas, entretanto, o tempo concedido a cada disciplina é um fator importante para visualização das relações envolvidas num determinado currículo.

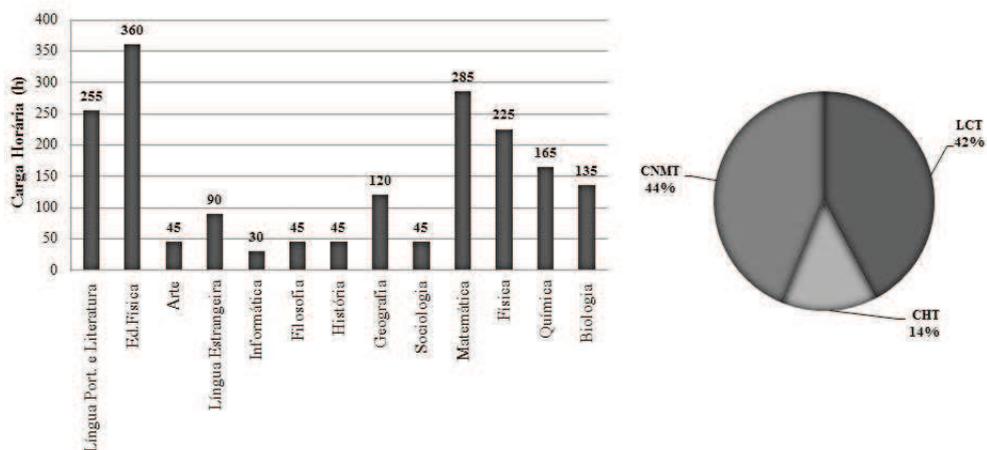


Figura 5 – Distribuição da carga horária das disciplinas do ensino médio.

Na Figura 6 pode-se observar a distribuição de cargas horárias entre as disciplinas ofertadas em um currículo de 1998 – nos cursos organizados em conformidade com o Parecer CFE 45/72 – e as disciplinas do atual ensino integrado:

³¹ Um maior detalhamento deste caso encontra-se no texto intitulado “A Cultura Escolar e as Comunidades disciplinares nas Propostas Curriculares: a Construção do Currículo de um Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio” (ARAUJO; HYPOLITO, 2012).

³² Embora existam diferenças entre as cargas horárias dos diversos cursos integrados, as cargas das disciplinas são bastante similares.

é evidente a grande semelhança entre os dois currículos na distribuição de carga horária entre as disciplinas.

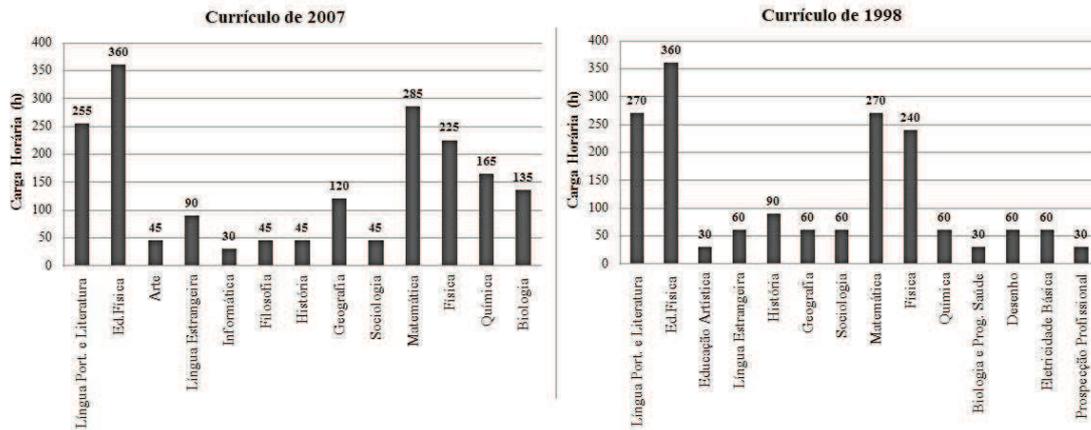


Figura 6 – Distribuição de Carga Horária entre as disciplinas.

A Figura 7 apresenta a distribuição de carga horária, tomando como referência currículo em diferentes épocas: o currículo vigente em 1986 era organizado em séries semestrais, com seis séries no diurno e oito no noturno, o currículo de 1998 era estruturado em 4 séries anuais e o currículo atual é organizado em oito séries semestrais. Pode-se constatar que, ao longo dos anos, estes diferentes currículos têm mantido a distribuição da carga horária entre as áreas de conhecimento, muito semelhantes à estabelecida pelo Parecer 45/72.

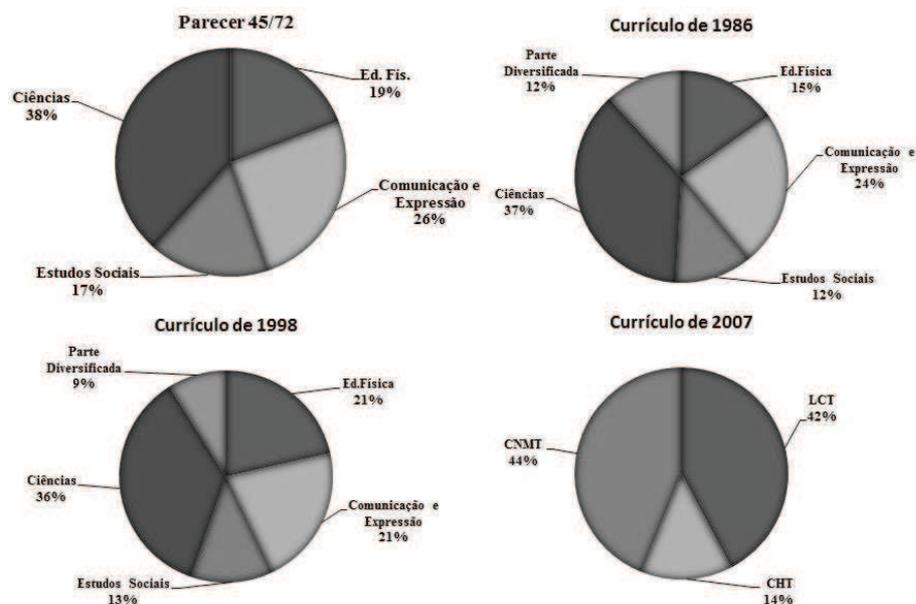


Figura 7 – Comparação da distribuição de carga horária entre as áreas do conhecimento.

Deve-se ressaltar, ainda, que a parte diversificada era consolidada com disciplinas ligadas à área de ciências (geometria descritiva e eletricidade) e que na composição da carga horária de comunicação e expressão – atualmente linguagem e suas tecnologias – sempre existiu uma carga horária alta de educação física, comprovando o privilégio até o presente, da área de ciências na distribuição da carga horária do currículo.

Avalio que a cultura criada a partir da Lei 5691/72 e dos currículos “mínimos” estabelecidos pelos pareceres e resoluções do CFE constitui ainda hoje um fator importante na produção de sentidos no *campus*, uma vez que num período de 26 anos – de 1971 até 1997 – todos os cursos técnicos de nível médio foram organizados sob a orientação daquele ordenamento legal. Após a obrigatoria desvinculação, em 1998, da educação profissional e do ensino médio, a integração entre educação profissional e educação básica, em 2007, foi fortemente influenciada pela cultura previamente construída na Instituição durante os anos de vigência do Parecer 45/72. O currículo construído, e ainda vigente, mesmo que legalmente não necessite mais atender as restrições daquela legislação, continua distribuindo carga horária entre as disciplinas adotando a mesma lógica daquele período.

Esse exemplo aponta, entre outras coisas, para o poder das comunidades disciplinares na organização do currículo, cujos discursos reforçam e são reforçadas pela cultura escolar. Também demonstra, como chamava atenção Ball, o diálogo entre diferentes políticas – neste contexto entendidas como discursos – espaçadas temporalmente: nos diferentes processos de deslocamento e resignificação os diferentes discursos políticos dialogam entre si de forma complexa, uma vez que as novas políticas não operam a partir de um vazio discursivo e sim são construídas a partir do campo da discursividade das políticas anteriores.

1.5 Considerações sobre opções conceituais

Utilizar em conjunto o ciclo de políticas proposto por Stephan Ball e a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau, potencializou a análise de sentidos de forma não hierárquica entre diferentes contextos na construção das políticas curriculares no IFSul – uma instituição *multicampi*, em que diferentes atores possuem competências

para propor e construir, com um relativo espaço de autonomia, políticas institucionais.

Ao me referir a um espaço físico ou simbólico que caracteriza o lugar da análise usarei indistintamente as expressões escala, arena, espaço ou local: algumas vezes ele será o Estado – em geral representado pelo MEC ou pela SETEC/MEC –, outras vezes o Instituto Federal no seu conjunto institucional, outras vezes um *campus*, um curso ou uma área. Concebo política como discurso na concepção da TD e, a fim de evitar uma concepção hierarquizada no processo de deslocamento e resignificação da política, opto por usar o termo construção de políticas e não implementação ou encenação, este último a opção adotado por Ball. Entendo que, em diferentes escalas, as políticas serão sempre construídas em processos hegemônicos, conforme possibilidades e limitações locais.

Ao longo do trabalho a expressão hegemonia será sempre utilizada em conformidade com sua teorização a partir da TD. Assim, ao tomar documentos oficiais como referência, faço-o com a concepção que eles representam fechamentos de processos hegemônicos em determinada escala e, como textos políticos, estarão saturados de inconsistências, contradições, lugares vazios, conforme destaca Stephan Ball.

Como já citado, não concebo o Estado como uma entidade apartada do social: ele, como todas as demais instituições, representa discursos que se hegemonizam e, portanto, são contingentes, estão sempre submetidos a novas demandas e é um lugar de luta por definição de sentidos. O discurso oficial – em qualquer arena – é um discurso hegemônico e políticas, documentos e discursos oficiais, em qualquer escala, apresentam esta característica.

Considero documentos oficialmente aqueles assinados pelo órgão a que se refere e disponibilizados pelo mesmo de alguma forma. Como o MEC, o IFSul, o campus não escrevem textos, eles apresentam a característica de terem sido construídos por determinados atores sociais em processo mais ou menos democráticos, conforme o contexto.

Concebo também currículo / política curricular como discurso, em constante processo de deslocamento, produtor de sentidos, identidades e posições de sujeitos e adoto conceitos universais como construções hegemônicas, precariamente

construídas. Creio que este último aspecto seja uma das grandes contribuições da TD na construção da alternativa para superação dos universais da modernidade, campo de crítica às teorias pós-modernas. Compreender estes universais como um lugar de luta por produção de sentidos é socialmente/politicamente bastante produtivo.

Considerando a relação escorregadia entre significante e significado não aprofundada neste texto, tomando por referência as discussões realizadas com Ball sobre os sentidos escorregadios dos textos e o controle dos sentidos da leitura pelo leitor, entendo que sentidos são interpretados dos textos e nesta linha procuro considerar as análises de sentidos realizadas a partir de documentos oficiais e entrevistas: são interpretações que estou realizando, fixando determinados sentidos a partir de um campo de diferentes possibilidades de fixação. Assim, a partir destas concepções, para me referir a sentidos ao longo do texto utilizarei indistintamente expressões interpretar, construir, evidenciar, enunciar, projetar entre outras, conforme contexto.

Por fim, assumo a precariedade de qualquer fechamento ao realizar minhas análises, na certeza que os fechamentos que realizei e os sentidos que eles produzem serão brevemente confrontados por outras análises e outras produções de sentidos, no contínuo processo de construção do social.

2 OS DIFERENTES CONTEXTOS DO CAMPO DA PESQUISA

Em alinhamento com o conceito de discurso como toda prática de produção social de significado, de sentido – da própria vida social – o qual envolve a ação e seus efeitos, em que os elementos linguísticos e não linguísticos constituem um sistema diferencial e estruturado de posições, buscando apontar elementos que permitam, como propõe Ball, compreender o grau de ‘aplicação’ e de ‘espaço de manobra’ envolvido na construção das políticas, este capítulo tem por objetivo apresentar diferentes contextos envolvidos nesta pesquisa, uma parte dos discursos do campo da discursividade da temática em estudo.

Sua construção foi motivada pelo desafio de incluir no discurso sobre política curricular para EPT, os limites e as possibilidades presentes a partir aspectos estruturais/culturais/discursivos da própria Instituição e também do Estado.

Após uma breve discussão sobre neoliberalismo, parte-se de uma discussão sobre a (constante) (re)organização que vem ocorrendo no estado brasileiro, tomando como ponto de partida a reforma gerencial da década de 1990, por entender que são os princípios colocados em construção a partir daquela ampla reforma gerencial que continuam orientando, num complexo processo hegemônico, as políticas e as tomadas de decisão em escala nacional e local.

Na sequência apresenta-se a rede federal de educação profissional e o atual modelo que rege a organização da educação profissional, os institutos federais, buscando-se destacar elementos que induzem/permitem novas possibilidades para a construção local de políticas curriculares, destacando aspectos contraditórios da política nacional, característico do processo de hegemonização das políticas, os

quais produzem espaços vazios que permitem aos sujeitos envolvidos na construção destas políticas produzirem ações inesperadas.

Posteriormente, apresentam-se dados de diferentes origens sobre o Instituto Federal Sul-rio-grandense, e, em recorte, do *Campus* Camaquã e da área de Design do *Campus* Pelotas, escolhidos para aprofundar os sentidos dos professores sobre os processos em andamento na Instituição: são apresentados dados gerais sobre o orçamento, sobre a organização administrativa, sobre o corpo de servidores e sobre ensino, pesquisa e extensão. O recorte representado por este conjunto de dados é parte integrante dos discursos institucionais, em geral, e curriculares, em particular, circulantes no IFSul. A intenção é complexificar as análises realizadas no trabalho, potencializando diferentes olhares sobre as políticas curriculares em construção na instituição.

De antemão rejeita-se a análise descontextualizada de qualquer indicador e, como em qualquer processo de particularização, assume-se o recorte interessado de dados: os detalhamentos presentes neste capítulo foram realizados num processo dialógico, simultaneamente, com as análises estruturadas no próximo capítulo.

2.1 A organização do Estado

Discutindo a virada neoliberal, David Harvey (2008) começa argumentando que

A reestruturação das formas de Estado e das relações internacionais depois da Segunda Guerra Mundial pretendia impedir um retorno às condições catastróficas que tanto ameaçaram o poder capitalista na grande crise dos anos 1930 [...] [e] impedir o ressurgimento das rivalidades geopolíticas interestados que levaram à guerra. (HARVEY, 2008, p.19)

Assim, ao final da segunda guerra mundial, os países capitalistas economicamente mais desenvolvidos, organizaram suas políticas públicas de forma a prover suas populações com uma ampla rede de serviços sociais.

[Todos] tinham em comum a aceitação que o Estado deveria concentrar-se no pleno emprego, no crescimento econômico e no bem estar de seus cidadãos, e de que o poder do Estado deveria ser livremente distribuído ao lados dos processos de mercado [...] para alcançar estes fins, e políticas fiscais e monetárias [...] foram implantadas para suavizar os ciclos de negócios e assegurar um nível de emprego razoavelmente pleno. (HARVEY, 2008, p.19)

Os Estados passaram a intervir ativamente na política industrial, construindo uma variedade de sistemas de bem estar em relação a cuidados com a saúde, educação, etc. À medida que as funções do estado como provedor de serviços sociais e regulador do mercado foram se tornando complexas, os estados, assim como as grandes empresas, foram cada vez mais se organizando racionalmente num modelo organizacional burocrático, a fim de garantir a eficiência³³ de seus serviços.

Maurício Tragtenberg (2006), em seu estudo sobre burocracia e ideologia, destaca a importância dos estudos realizados por Max Weber, para quem burocracia – em encontro à discussão realizada por Macedo e Araújo (2009) –, é um tipo de poder

um sistema racional em que a divisão de trabalho se dá racionalmente com vistas a fins [...] implica predomínio do formalismo, de existência de normas escritas, divisão horizontal e vertical do trabalho e impessoalidade no recrutamento dos quadros. (TRAGTENBERG, 2006, p.171)

Para garantir eficiência, uma organização burocrática se estrutura basicamente com os seguintes princípios (SELL, 2009):

- a) ordenamento de acordo com regulamentos – leis ou normas administrativas;
- b) sistema hierarquicamente estruturado, onde o desempenho do cargo segue regras mais ou menos estáveis;
- c) administração baseada em documentos escritos, os quais devem ser preservados;
- d) competência profissional adquirida por meio de treinamento especializado e a permanência nas repartições específicas.

Dentre as disfunções ou consequências imprevistas, neste modelo organizacional destacam-se, entre outros, a resistência a mudanças, o excesso de

³³ Para Weber eficiência é a adequação dos meios aos fins visados (CHIAVENATO, 2005).

formalismo e de papéis, a dependência rígida da hierarquia, a despersonalização dos relacionamentos e os conflitos com o público (CHIAVENATO, 2003; 2005).

Este modelo de organização do Estado, o qual se sustentou enquanto o crescimento econômico assegurou os recursos para manutenção e expansão dos serviços oferecidos à população, vai, a partir da década de 70, com as baixas taxas de crescimento, a recessão, a crise fiscal mundial e o acúmulo de déficits públicos, ser fortemente atacado pelo discurso neoliberal, que se tornará hegemônico no mundo.

Este modelo de estado foi muito criticado após a crise econômica dos anos 1970, principalmente por causa dos custos econômicos do bem-estar social, da excessiva taxação individual e corporativa, dos altos gastos para sustentar a burocracia estatal, que eram identificados como uma inibição à competitividade e ao empreendimento. (HYPOLITO, 2008, p.67)

Do ponto de vista teórico, o neoliberalismo defende a limitação da ação do Estado à garantia das condições legais para que os agentes privados estabeleçam contratos e a maior eficiência das ações do mercado em relação à atuação do Estado:

uma tentativa do Capital e seus representantes de redesenhar as bases do pós-guerra em caminhos que intensificassem a lucratividade, cortando os custos de impostos, liberando o mercado de trabalho da interferência do estado e removendo os encargos de regulação do capitalismo corporativo (CLARKE; NEWMAN, 1997, p. 2).

Como consequência, a hegemonização dos discursos neoliberais em nível mundial levou a um processo crescente de “redução” do Estado: privatização de empresas estatais e serviços públicos, desregulamentação dos mercados, diminuição das ações sociais do estado de bem estar social e diferentes processos de reforma da administração pública, sempre com a presença de uma dura crítica direcionada à “ineficiência” do Estado.

Procurando compreender a história político-econômica da origem e da proliferação mundial do neoliberalismo, Harvey (2008) aponta para o aumento da concentração de renda e das desigualdades sociais ocorridas sob o regime neoliberal, de forma que o associa à restauração ou reconstrução do poder das elites econômicas

A neoliberalização não foi muito eficaz na revitalização da acumulação do capital global, mas teve notável sucesso na restauração ou, em alguns casos (a Rússia e a China, por exemplo) na criação do poder de uma elite econômica. O utopismo teórico de argumento neoliberal [...] funcionou

primordialmente como um sistema de justificação e de legitimação do que quer que tenha sido necessário para alcançar este fim. (HARVEY, 2008, p.27-28)

Analisando dados de desemprego, inflação, concentração de riqueza econômica e poder de compra, entre outros, a fim de contrapor a teoria e a prática neoliberal, conclui que

os dados sugerem [...] que quando os princípios neoliberais conflitam com a necessidade de restaurar ou sustentar o poder da elite, esses princípios são ou abandonados ou tão distorcidos que se tornam irreconhecíveis [...] [o que] indica uma tensão criativa entre o poder das ideias neoliberais e as práticas reais da neoliberalização. (HARVEY, 2008, p.28-29)

Luiz Carlos Bresser-Pereira, responsável na segunda metade da década de 90 pela reforma administrativa brasileira, desenvolveu, antes deste período, uma argumentação (BERNARDO et al., 1989) para explicar, no caso brasileiro, porque o Estado, que foi o grande responsável por estruturar e desenvolver o país entre os anos 30 e 70, vai se transformar nos anos 80 em obstáculo a este desenvolvimento. Para ele, este desenvolvimento endividou o Estado e as empresas privadas, a diferença é que o Estado foi subsidiando as empresas privadas ao longo das diversas crises, ficando economicamente insustentável: as empresas enriqueceram e o estado empobreceu.

O setor privado, que também estava bastante endividado até 1979, continuou recebendo todos os subsídios e incentivos a que estava acostumado e mais vantagens adicionais entre 1981 e 1983. Continua até hoje. Já no final [...] o Estado estava quebrado, profundamente endividado, numa situação financeira lastimável, enquanto o setor privado já estava financeiramente bem. [...] a situação financeira das empresas privadas brasileiras [...] é realmente muito boa, índices de endividamento baixíssimos. E os lucros em 1988 voltaram a ser excelentes. (BERNARDO et al., 1989, p.299)

Contrapondo o argumento neoliberal, segundo o qual se deve acabar com a intervenção do Estado na economia, o autor irá defender, citando alguns exemplos de economias de sucesso, que não se conhece nenhuma economia no mundo em que o Estado não tenha um papel fundamental

O Estado tem, nas fases iniciais do desenvolvimento, um papel fundamental em promover a realização de poupança forçada. É o Estado que tem capacidade de recolher recursos da sociedade como um todo, concentrá-los em grandes quantidades e fazer uma Petrobrás, uma Siderúrgica Nacional, as usinas hidrelétricas. Esse papel é fundamental. Só o Estado praticamente pode desempenhá-lo. E historicamente essa é uma constante. (BRESSER-PEREIRA, 1989, p.301)

Dupas (1999) mostra que, mesmo com o avanço da implantação dos conceitos neoliberais, os gastos dos governos, em todas as economias desenvolvidas, continuam crescendo em relação ao PIB, em especial para pagamento de subsídios e juros, enquanto diminuíram para investimentos.

Se, por um lado, aparentemente, o estado mínimo não se sustenta como mostram as últimas crises econômicas, por outro o modelo burocrático, por si só, também não dá mais conta como forma organizacional do Estado. Este debate sobre o formato organizacional do Estado continua em aberto.

Ferlie *et al* (1999), estudando as transformações que estão ocorrendo na administração do setor público, a partir do anos 80, sustenta o conceito de uma nova gestão pública (*new public management*), defendendo que ainda não existe uma definição clara sobre o que seja este novo modelo.

Ele vai categorizar as diferentes formas de organização em quatro modelos. O primeiro modelo, dominante na década de 80, buscou tornar o setor público mais parecido com o setor privado, focado principalmente no controle financeiro. Ele mantém princípios da administração burocrática tais como a gestão hierarquizada com poder centralizado, baseada em “comando e controle”, com clara definição de metas, incorporando a exigência de métodos transparentes de avaliação do desempenho.

O segundo modelo, dominante nos anos 90, vai trabalhar com os princípios da redução do quadro de pessoal, da flexibilidade, da descentralização da responsabilidade por decisões estratégicas e orçamentárias, da terceirização e da separação entre um pequeno núcleo estratégico e uma grande periferia operatória. Para isso propõe a gestão por contratos e a criação de organizações menos rigidamente integradas, com separação entre o núcleo estratégico e o nível operacional e a terceirização de funções não estratégicas, a separação entre o financiamento e a prestação de serviços.

O terceiro modelo destaca o papel dos valores da cultura, dos rituais e dos símbolos na definição do comportamento das pessoas no trabalho. Este modelo enfatiza a aprendizagem organizacional, a valorização da cultura organizacional, o apoio às lideranças emergentes, a descentralização, a avaliação do desempenho através dos resultados obtidos, a explicitação da missão e dos valores

organizacionais, a estratégias de comunicação e uma política de recursos humanos mais assertiva.

Finalmente, o quarto modelo representa uma fusão de ideias gerenciais dos setores privado e público, conferindo legitimidade a um estilo de gestão pública que pretende ter-se afastado da forma burocrática, sem perder a identidade e o objetivo do serviço público. Enfatiza a necessidade de garantir a responsabilização (*accountability*) dos gestores perante os usuários locais e os cidadãos, salienta a importância de incorporar os valores e as vontades dos usuários na gestão do serviço, valoriza a opinião dos cidadãos como fonte de informação para a avaliação do serviço e defende o aumento do poder de decisão dos representantes locais eleitos, diminuindo o poder dos dirigentes indicados. A aplicação de mecanismos de mercado no setor público é vista com ceticismo e o investimento no desenvolvimento comunitário e no *empowerment* é tido como promissor.

2.1.1 A proposta de reforma gerencial do Brasil da década de 90

Esta seção tem por objetivo discutir a forma de organização do estado brasileiro a fim de destacar alguns elementos que auxiliem na compreensão de aparentes contradições nas políticas atuais.

2.1.1.1 Os principais princípios da reforma

Bresser-Pereira (1998), ministro do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), responsável por organizar a reforma administrativa no Brasil na segunda metade da década de 90, identifica três objetivos para o que chama de Reforma Gerencial: (i) aumentar a eficiência e a efetividade dos órgãos do Estado, (ii) melhorar a qualidade das decisões estratégicas do governo e (iii) assegurar o caráter democrático da administração pública. Para isto, seu ministério organizou o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado – PDRAE (MARE, 1995) com um conjunto de diretrizes para implantar esta reforma.

Além do Plano Diretor, o MARE produziu uma série de documentos sobre a reforma. É com base nesses documentos, o plano diretor e alguns cadernos, que serão apresentados alguns conceitos importantes daquela reforma.

O PDRAE propõe a “divisão” do Estado nas seguintes esferas (setores) de atuação:

- a) primeiro setor: corresponde, no poder executivo, à administração pública direta, sendo considerado o núcleo estratégico do Estado. Integram este setor o presidente da república, os ministros, seus auxiliares e assessores diretos;
- b) segundo setor: é o setor de atividades exclusivas do Estado, responsável por exercer o poder de regulamentar, fiscalizar e fomentar. Atividades deste setor, por exemplo, são a cobrança e fiscalização dos impostos, a polícia, a previdência social básica, o serviço de desemprego, a fiscalização do cumprimento de normas sanitárias, o serviço de trânsito, a compra de serviços de saúde pelo Estado, o controle do meio ambiente, o subsídio à educação básica, o serviço de emissão de passaportes etc;
- c) terceiro setor: é o setor de atuação simultânea do Estado e da sociedade civil, englobando as entidades de utilidade pública, as associações civis sem fins lucrativos, as organizações não-governamentais e as entidades da Administração Indireta, envolvidas com as esferas em que o Estado não atua privativamente, mas que têm um caráter essencialmente público porque os serviços envolvem direitos humanos fundamentais, como os da educação e da saúde. São exemplos deste setor: as universidades, os hospitais, os centros de pesquisa e os museus; e
- d) quarto setor: é setor de intervenção do Estado, correspondendo à área de atuação das empresas. É caracterizado pelas atividades econômicas voltadas para o lucro que ainda permanecem no aparelho do Estado porque faltou capital ao setor privado para realizar o investimento ou porque são atividades naturalmente monopolistas, nas quais o controle via mercado não é possível, tornando-se necessário no caso de privatização, a regulamentação rígida, via agências reguladoras.

Em relação aos tipos de gestão, os documentos defendem que no núcleo estratégico, o qual representa o governo em si, a efetividade é mais importante que a eficiência, pois as decisões políticas devem ser legítimas junto à população, justificando o uso da administração pública burocrática.

Já no campo das atividades exclusivas de Estado, dos serviços não-exclusivos e da produção de bens e serviços o critério eficiência torna-se fundamental. O que importa é atender milhões de cidadãos com boa qualidade a um custo baixo. No setor das atividades exclusivas e de serviços competitivos ou não exclusivos, o importante é a qualidade e o custo dos serviços prestados aos cidadãos. [...] Logo, a administração deve ser necessariamente gerencial. (MARE, 1995, p.43)

Nesta reforma cria-se o conceito de um novo tipo de propriedade além da pública e da privada. Tratando da propriedade, o PDRA, vai definir que no primeiro e segundo setor, onde é exercido o poder do Estado, a propriedade deve ser estatal. Entretanto, para o terceiro setor, define a pública não-estatal “constituída pelas organizações sem fins lucrativos, que não são propriedade de nenhum indivíduo ou grupo e estão orientadas diretamente para o atendimento do interesse público” (MARE, 1995, p.43), justificando que ela torna mais fácil e direto o controle social e os seus dirigentes terão maior responsabilidade na gestão.

Especificamente para o terceiro setor – onde estão incluídos os serviços sociais, entre eles os educacionais - o PDRA vai definir como objetivo principal

Transferir para o setor público não-estatal os serviços, através de um programa de “publicização”, transformando as atuais fundações públicas em organizações sociais, ou seja, em entidades de direito privado, sem fins lucrativos, que tenham autorização específica do poder legislativo para celebrar contrato de gestão com o poder executivo e assim ter direito a dotação orçamentária. (MARE, 1995, p.47)

Com isso, justifica, vai aumentar:

- a) a autonomia e responsabilidade para os dirigentes desses serviços;
- b) o controle social, com a participação da sociedade tanto na formulação quanto na avaliação do desempenho da organização social;
- c) a “parceria entre o Estado, que continuará a financiar a instituição, a própria organização social, e a sociedade a que serve e que deverá também participar minoritariamente de seu financiamento via compra de serviços e doações” (MARE, 1995, p.47).

Em suma, vai aumentar “a eficiência e a qualidade dos serviços, atendendo melhor o cidadão-cliente a um custo menor” (MARE, 1995, p.47).

Na relação do Estado com as agências executivas – “qualificação a ser concedida, por decreto presidencial específico, a autarquias e fundações públicas, responsáveis por atividades e serviços exclusivos do Estado” (MARE, 1997b, p 6) – pretendia-se que o contrato de gestão se constituísse na principal ferramenta para a cobrança de desempenho com base em resultados, em um instrumento para a supervisão e para a consolidação da administração gerencial.

Isso porque a elaboração do Contrato baseia-se, necessariamente, no planejamento, que culminará com o estabelecimento dos objetivos e metas a serem atingidos durante sua vigência, assim como de indicadores de desempenho que permitam avaliar, de forma objetiva, os resultados apresentados, em comparação com os compromissos acordados no documento. (MARE, 1997b, p 31)

Para tanto a reforma trabalhava com uma ampliação na autonomia gerencial, segundo a lógica que

para se responsabilizar pelos resultados demandados e acordados em um Contrato de Gestão e pelo uso dos recursos públicos colocados a sua disposição (financeiros e não financeiros), as instituições precisam ter um maior poder de decisão sobre os meios de atingi-los. É mais importante cobrar “o quê”, deixando a cargo das instituições a decisão sobre “o como”. (MARE, 1997b, p 25)

Esta lógica de responsabilização é um dos importantes discursos da reforma:

O que se pretende é apenas dar um voto de confiança provisório aos administradores, e controlar *a posteriori* os resultados. [...] A administração pública gerencial enfatiza os resultados porque pressupõe que será capaz de punir os que falharem ou prevaricarem. (MARE, 1995, p.51)

Para colocar a reforma em ação o MARE projetava, a partir das adequações legais (emendas constitucionais, leis complementares e decretos), as seguintes etapas (MARE, 1997a, p.37):

- a) a descentralização dos serviços sociais da União para os Estados e Municípios e para o setor público não-estatal;
- b) a concessão de autonomia financeira e administrativa às entidades de serviço do Estado – transformadas em organizações sociais –, em especial as de serviço social, como as universidades, as escolas técnicas, os hospitais, os museus e os centros de pesquisa;

- c) a implantação de um programa de “publicização” com a transformação de entidades estatais em entidades públicas não-estatais;
- d) a transformação de autarquias e de fundações que exerçam atividades exclusivas do Estado, em agências executivas com liberdade de gerenciar seus recursos humanos e financeiros, a partir de um orçamento global; e
- e) a estruturação e valorização de carreiras estratégicas: militares, policiais, juízes, promotores, procuradores, fiscais, diplomatas e altos administradores públicos (gestores governamentais, analistas de finanças e de orçamento).

A Figura 8 (MARE, 1998, p.20) resume o modelo,

		FORMA DE PROPRIEDADE			FORMA DE ADMINISTRAÇÃO		Instituições
		Estatal	Pública Não-Estatal	Privada	Burocrática	Gerencial	
Atividades Exclusivas do Estado	NÚCLEO ESTRATÉGICO Legislativo, Judiciário, Presidência, cúpula dos Ministérios	●				●	Secretarias Fomuladoras de Pol. Públicas
	SERVIÇOS EXCLUSIVOS Polícia, Regulamentação, Fiscalização, Fomento, Seguridade Social Básica	●				●	Agências Executivas e Reguladoras
	SERVIÇOS NÃO-EXCLUSIVOS Universidades, Hospitais, Centros de Pesquisa, Museus	Publicização →	●			●	Organizações Sociais
	PRODUÇÃO PARA O MERCADO Empresas Estatais	→		Privatização →	●	●	Empresas Privadas

Figura 8 – Setores do Estado, formas de propriedade e de administração.

O objetivo é que o “Estado abandone o papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se, entretanto, no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde” (MARE, 1998, p.19).

2.1.1.2 A reforma em ação

A aprovação da Emenda Constitucional 19 fornece a base para o arcabouço legal da reforma. Nesta emenda estão previstos os mecanismos que sustentam a sua lógica conceitual, dentre eles a inclusão da eficiência como princípio da administração pública e a contratualização como elemento básico para a responsabilização. Outros mecanismos disciplinam a contratação, estruturação das carreiras e demissão de servidores públicos, a restrição de despesas do poder público com pessoal, a limitação dos salários, etc.

a autonomia gerencial, orçamentária e financeira dos órgãos e entidades da administração direta e indireta poderá ser ampliada mediante contrato, a ser firmado entre seus administradores e o poder público, que tenha por objeto a fixação de metas de desempenho para o órgão ou entidade, cabendo à lei dispor sobre o prazo de duração do contrato; os controles e critérios de avaliação de desempenho, direitos, obrigações e responsabilidade dos dirigentes; a remuneração do pessoal. (Emenda Constitucional 19, Art. 3, § 8º)

A Lei 9.649/98, no Artigo 51, ainda em vigor, autoriza o Poder Executivo a qualificar como agência executiva a autarquia ou a fundação que celebre contrato de gestão com o respectivo ministério supervisor, para o fim de cumprir objetivos e metas com ele acertados, a qual foi regulamentada pelo Decreto 2.487/98, que detalha o contrato de gestão e sua avaliação e pelo Decreto 2488/98 que define medidas para organização administrativa das autarquias e fundações qualificadas como Agências Executivas.

A Lei 9.637/98 trata da qualificação de entidades como organizações sociais e cria o Programa Nacional de Publicização. Algumas questões legalmente controvertidas neste campo das organizações sociais são a destinação de recursos orçamentários, a recepção de bens públicos em permissão de uso e sem licitação, a dispensa de licitação nos contratos de prestação de serviços, a possibilidade de cessão de servidores públicos a expensas do erário, dentre outras.

Em 1998 o MARE foi extinto e sua função foi integrada no Ministério do Planejamento. Em seus pronunciamentos mais recentes Bresser-Pereira avalia que os economistas deste ministério concentram toda a sua atenção ao orçamento e nos demais problemas econômicos, deixando a gestão em segundo plano: focados na redução da despesa pública, tem dificuldade em aceitar a descentralização de

recursos, a qual reduz o poder do ministério de controlar a despesa (BRESSER-PEREIRA, 2005).

Com a mudança de governo a partir de 2003 houve avanços na área social, tais como a redução do desemprego, o aumento real do salário mínimo, a criação de programas de assistência à grande massa da população que não tinha as mínimas condições de subsistência. Entretanto, Rosa Maria Marques e Áquilas Mendes (2007), analisando os constrangimentos orçamentários e o programa Bolsa Família concluem que

os programa de transferência de renda desenvolvido pelo governo Lula de fato alterou as condições de existência das famílias beneficiadas, retirando-as da pobreza absoluta. Contudo, ao não estar associado a mudanças estruturais, pois os determinantes da pobreza não foram alterados, não impede que novos contingentes nessa situação surjam e nem que essas famílias possam, no médio e longo prazo, viverem sem esses recursos. (MARQUES; MENDES, 2007, p.22)

A continuidade da política macroeconômica da década de 1990, aponta na direção de que o Estado continua sendo gerenciado com base no modelo neoliberal. Analisando a continuidade da política macroeconômica entre os governos FHC e Lula, José Marcos Nayme Novelli (2010) destaca a constituição de um discurso social hegemônico, que sustenta a manutenção do neoliberalismo, hiperbolicamente denominado “pensamento único”:

A adesão a uma ordem econômica liberalizante feita pelo governo Collor e reafirmada pelo governo Cardoso significa que, no plano interno, havia criando-se uma base de apoio a tais medidas e grande parte dela ocorreu no “campo dos economistas”. Nesse sentido, a grande imprensa, por meio do jornalismo econômico, teve um papel de destaque ao difundir essa nova visão de mundo, as políticas públicas orientadas para o mercado e discussões realizadas pela imprensa, grosso modo, ocorrem dentro dos marcos do “pensamento único”. [...] Além do mais, as coalizões realizadas no início da campanha e com a nova Legislatura nunca questionaram o “pensamento único”. (NOVELLI, 2010, p.234)

Um importante documento federal de referência na área educacional é o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), de 2007, o qual se justifica com o objetivo de maiores investimentos na educação básica, ensino superior e educação profissional a fim de enfrentar estruturalmente as desigualdades de oportunidades educacionais. O plano conta com mais de 40 ações que incidem sobre os mais variados aspectos da educação em seus diversos níveis e modalidades. Foi construído a partir de uma série de decisões expressas em Decretos – que tratam da reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, da implementação do Plano de

Metas Compromisso pela Educação, da instituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – e em Projetos de Lei – que tratam do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica; alteração do Fundo de Financiamento Estudantil e do estágio curricular (IVO; HYPOLITO, 2009).

A análise da Demerval Saviani (2007) do Plano de Desenvolvimento da Educação, apresentado pelo governo federal como um elemento fundamental para enfrentar o problema da qualidade da educação no Brasil, ilustra as contradições citadas acima, quando se refere à lógica que embasa o plano, ao assumir a agenda do “Compromisso Todos pela Educação”

traduzida como uma espécie de “pedagogia de resultados”: o governo se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas. É, pois, uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas “pedagogia das competências” e “qualidade total”. (SAVIANI, 2007, p.1253)

Parte do processo de hegemonização, da necessidade de incorporação de demandas de diferentes grupos sociais, o discurso presente do PDE, tomando-se o texto como referência, é cercado de incoerências e contradições: acolhe os discursos da valorização do magistério, da gestão democrática, da mobilização das comunidades escolares e também discursos que se sustentam pela lógica da centralização, do gerencialismo, do governo baseado em controle, propondo avanços nos sistemas nacionais de avaliação e na gestão por resultados, em conformidade com os “novos” paradigmas da gestão pública.

Na análise do REUNI, Maria Arlete de Araujo e Helano Diógenes Pinheiro (2010), também destacam a ênfase nos aspectos gerencialistas do programa:

O exame das Diretrizes [do REUNI] evidencia que apesar de não mencionar o contrato de gestão como o instrumento que passa a regulamentar as relações entre as universidades e o MEC, é exatamente da proposta do contrato de gestão que estamos falando, onde se explicitam objetivos, prazos, metas, indicadores, recursos e formas de avaliação. O contrato passa a articular as iniciativas educacionais das instituições universitárias, a definir suas estratégias, a condicionar a liberação de recursos e a impor a agenda universitária dos próximos anos. [...] É claro que a dificuldade de medição de alguns objetivos, pode conduzir para uma avaliação dos contratos que privilegie apenas os aspectos quantitativos – redução da taxa de evasão, aumento das matrículas, redução das vagas ociosas, relação aluno/professor, taxa média de aprovação dos cursos em detrimento das metas qualitativas. (ARAUJO; PINHEIRO, p.664)

Por sua vez, a análise do Termo de Acordo de Metas (TAM), contrato estabelecido entre os IFs e o MEC, assinado em 2010 (ARAUJO; OTTE; HYPOLITO, 2011), levou-nos a concluir que ele se constituía em um recurso que o Estado está utilizando para o estabelecimento de uma cultura da performatividade nas instituições da rede federal, pois apresenta os dois principais elementos para o desenvolvimento desta cultura: a responsabilização – que está sendo garantida por meio do estabelecimento de um contrato formal estabelecendo metas e indicadores – e a competição – que está sendo garantida por meio da estratégia de distribuição de recursos humanos e materiais (LOPES; LÓPEZ, 2010).

Os avanços tecnológicos na área da tecnologia da informação vêm permitindo o desenvolvimento de sistemas de gestão e controle cada vez mais complexos, potencializando a capacidade do Estado controlar os cidadãos e as instituições sociais. Os órgãos do Ministério da Educação, incluindo todas as escolas públicas e privadas, devem alimentar os diversos sistemas de gestão. Um dos principais portais desse sistema no MEC é o SIMEC – Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação – o qual trata do orçamento e do monitoramento das propostas on-line do governo federal na área da educação. Atualmente possui 25 módulos que servem para monitoramento e avaliação das ações e programas plano plurianuais, para monitoramento dos planos de ações articuladas, para monitoramento de obras, para monitoramento do plano de desenvolvimento da educação, para acompanhamento do REUNI, etc.

Outro sistema on-line que deve ser alimentado é o Educacenso, cujo objetivo é manter uma base de dados centralizada no INEP, com informações sobre escolas, turmas, alunos, docentes, etc. a fim de possibilitar o acompanhamento da trajetória escolar do aluno e do docente da rede pública e privada. A partir destes dados é calculado o IDEB, o custo aluno e são distribuídos os recursos do FUNDEB, do salário educação, para alimentação, transporte escolar e livros didáticos, por exemplo.

Para a rede federal de EPT está em fase de construção um sistema denominado Sistema de Gestão, no qual deverá ser cadastrado o PDI da Instituição, com todos os objetivos e metas divididos por tópicos que se relacionem diretamente com as metas e objetivos do plano de ação anual, construído a partir deste PDI. O

sistema deverá ser atualizado constantemente pelas Instituições para que o MEC tenha acesso aos planejamentos e ações executadas em cada IF e a partir dele analise se tais ações estão indo ao encontro do cumprimento do TAM.

Em relação a estes processos, assim se manifesta um gestor da SETEC:

quando constrói o TAM e vincula o orçamento ao TAM "endoida" o pessoal do meio – "agora eu não posso ter evasão" – tem até dinheiro para assistência estudantil então as pessoas começam a discutir em função desses dois fatores (estudantes - termo de metas) ... muitas visões diferentes. Tem que ter o Termo de Metas porque força as pessoas a adaptarem o currículo: se não pode ter evasão grande, se tem recursos então o currículo não está adaptado ao público [...] São estas pressões (necessárias) que tiram da zona de conforto. Não tem que manter as metas mas tem que refletir, avaliar, justificar. Vai ser monitorado. Daqui a um ano o governo vai ter dados colhidos pelo módulo de indicadores do SISTEC. Matriz orçamentária vai estar cada vez mais vinculada as estas ferramentas. [...] Vai ter que evoluir na captura dos dados, compartilhar e compreender os casos, fazer excepcionalidades entendendo/com base no que está acontecendo. A escola é conservadora se não tiver estes mecanismos não muda. O TAM é um elemento de gestão fundamental. (MEC_Gestão)

Conforme pode ser visto na Figura 9, o orçamento para a área educacional, em especial para financiamento das ações de expansão da rede federal, tem crescido nos últimos anos. Mesmo com o crescimento da contratação de servidores para os IFs e UFs, as despesas da União com pessoal, embora também tenham crescido em valor absoluto, vem diminuindo em relação à receita líquida permanecendo bem abaixo do limite de 37,9%, estabelecido pela Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF - Lei Complementar 101/2000), conforme pode ser observado na Figura 10.

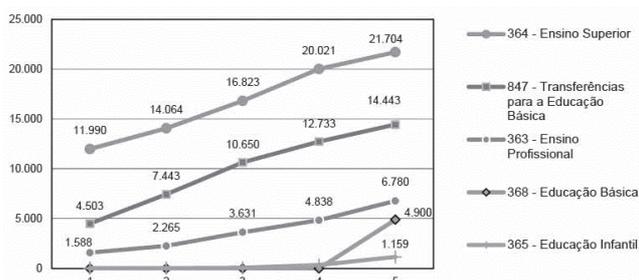


Figura 9 – Execução orçamentária na subfunção Educação 2008-2012 (Brasil, 2012, p. 385)
Valores liquidados - R\$ milhões.

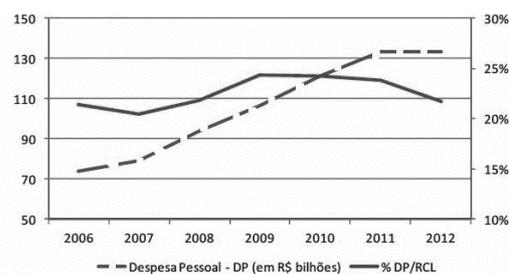


Figura 10 – Evolução das despesas com pessoal da União (Brasil, 2012, p. 222).

Este conjunto de questões apresentado indica que o governo federal, como parte um movimento hegemônico mundial, continua comprometido com os princípios gerencialistas da reforma da década de 90: nenhum dispositivo legal aprovado no

contexto daquela reforma, citado anteriormente, foi revogado e alguns PLs em discussão no Congresso Nacional, com apoio do executivo, são dispositivos concebidos para permitir o avanço na construção daquela reforma, os quais vêm sendo aperfeiçoados para o contexto atual. Como exemplo, destacam-se os PL 248/98, 549/2009 e 92/2007.

O primeiro disciplina a perda de cargo público por insuficiência de desempenho do servidor público estável, a qual, entretanto, trata explicitamente da dispensa do servidor em atividade exclusiva de estado, que inclui unicamente os servidores integrantes das carreiras de advogado da união, procurador da fazenda nacional, procurador e advogado dos órgãos vinculados à advocacia geral da união, policiais federais, defensor público da união, servidores da carreira diplomática e oficial das forças armadas.

Já o PL nº 549/2009 regulamenta a despesa com pessoal e encargos sociais da União, o qual passaria a vigor a partir do exercício financeiro de 2010 e até o término do exercício de 2019. Pela proposta a despesa não poderá exceder, em valores absolutos, ao valor liquidado no ano anterior, corrigido pelo menor índice entre a variação acumulada do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), verificado no período de 12 meses encerrado no mês de março do ano imediatamente anterior e a taxa de crescimento do PIB. Os movimentos dos trabalhadores argumentam que, na prática, este projeto representa o congelamento da atual despesa de pessoal, pois a margem de acréscimo permitiria apenas o aumento vegetativo da folha de pagamento, gerado por promoções e capacitações, impedindo a contratação de novos servidores, o que apontaria para o aumento de outras formas de contratação de trabalhadores.

Isto vai ao encontro do PL 92/2007, concebido no atual governo, provavelmente buscando superar as questões consideradas controvertidas na Lei 9.637/98, o qual regulamenta a instituição de fundação sem fins lucrativos, integrante da administração pública indireta, com personalidade jurídica de direito público ou de direito privado, para atuar em áreas não exclusivas do Estado, conforme definição da reforma gerencial: saúde, incluindo os hospitais universitários públicos; assistência social; cultura; desporto; ciência e tecnologia; ensino e

pesquisa; meio ambiente; previdência complementar do servidor público, comunicação social; turismo formação profissional e cooperação internacional³⁴.

Finaliza-se esta discussão dialogando com Leo Kissler e Francisco Heidemann (2006) que, discutindo o processo de modernização pública na Alemanha, inspirada na administração pública gerencial, argumentam:

constata-se que as administrações públicas se tornaram mais empresariais, menos onerosas e, em geral, mais eficientes; raramente, porém, mais simpáticas aos cidadãos. Em outras palavras, as fronteiras — entre os órgãos públicos e os cidadãos, entre os setores público e privado — de fato receberam novos contornos, com base na privatização e na terceirização; mas as novas bases não se revelaram favoráveis aos cidadãos. (KISSLER; HEIDEMANN, 2006, p. 479)

2.2 A Rede Federal de Educação Profissional no Brasil

O artigo 16 da LDBEN estabelece que o sistema federal de ensino compreende as instituições de ensino mantidas pela União, as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos federais de educação. Recentemente a Lei 12.513/2011, que institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), incluiu, no sistema federal, os serviços nacionais de aprendizagem:

os serviços nacionais de aprendizagem passam a integrar o sistema federal de ensino, com autonomia para a criação e oferta de cursos e programas de educação profissional e tecnológica, mediante autorização do órgão colegiado superior do respectivo departamento regional da entidade, resguardada a competência de supervisão e avaliação da União prevista no inciso IX do art. 9º da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (Lei 12.513/2011, Art. 20)

Como as instituições do sistema federal tem seu funcionamento regado e supervisionado por um órgão da administração pública federal, os serviços de aprendizagem deixam de responder ao órgão estadual de controle da educação profissional – Conselho Estadual ou Secretaria de Estado – e passam a responder, para efeito de supervisão e avaliação, diretamente ao MEC.

³⁴ Encontra-se (junho de 2013) em apreciação pelo plenário da Câmara dos Deputados.

A maioria das instituições de ensino mantidas pela União está vinculada ao MEC e sujeitas às orientações e regulamentações emanadas deste ministério, à LDNEN e às normas expedidas pelo CNE³⁵. Estão nesta categoria, denominada Instituições Federais de Ensino, as Universidades Federais e suas escolas técnicas vinculadas, os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, os Centros Federais de Educação Tecnológica, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, o Colégio Pedro II, entre outros.

Ao longo dos anos, os documentos oficiais do MEC têm utilizado diversas expressões para referir-se ao conjunto de instituições federais dedicadas a educação profissional e tecnológica (EPT)³⁶: rede federal de escolas técnicas, rede de escolas federais de nível técnico e tecnológico, rede de educação técnica federal, rede de instituições de educação profissional, rede de educação profissional, rede de escolas agrotécnicas, rede de instituições federais de educação profissional, rede federal de educação tecnológica, rede federal de educação profissional e tecnológica, entre outras. Atualmente a Lei 11.892/2008 adota a expressão “rede federal de educação profissional, científica e tecnológica”, listando as instituições que a compõem.

O arcabouço legal, apresentado em seção anterior, demonstra o movimento que a educação profissional tem realizado ao longo do tempo, desde a intensificação do processo de expansão industrial na década de 1930 que teve por princípio a substituição das importações. Neste período inicial, diversos dispositivos legais vão ser propostos com a finalidade de (re)organizar o sistema de ensino para este

³⁵ Algumas instituições federais tais como a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio da Fundação Oswaldo Cruz, vinculada ao Ministério da Saúde e a Escola Nacional de Administração Pública, vinculada ao Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão seguem, além das diretrizes das instituições ligadas ao MEC, normas específicas estabelecidas pelo órgão a que estão vinculadas. Os colégios e academias militares, vinculados ao Ministério da Defesa, são regidos por normas próprias, admitida a equivalência de estudos, conforme normas fixadas pelos sistemas de ensino.

³⁶ A Lei 11.741/2008 alterou a LDBEN incluindo uma seção no capítulo da educação básica para tratar da educação profissional técnica de nível médio e alterou o capítulo da educação profissional, passando a denominá-lo “Da Educação Profissional e Tecnológica”.

contexto, culminando nas Leis Orgânicas do Ensino³⁷ e na criação do Senai (1942), do Sesi (1946), do Senac e do Sesc(1946)³⁸.

A formação da rede federal EPT remonta ao ano de 1909 quando foram criadas 19 Escolas de Aprendizes Artífices, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito, uma em cada unidade federativa. Em 1937 elas foram transformadas em Liceus Profissionais, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus e posteriormente, em 1942, o Decreto 4127 transformou-os em Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário, e também criou mais onze escolas entre elas a Escola Técnica de Pelotas (ETP), posterior unidade sede do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas (CEFET-RS), atual *Campus Pelotas* do IFSul.

Um marco importante na estruturação da rede federal de educação profissional, a partir do qual se estruturam as instituições federais de educação profissional da forma como concebemos atualmente, foi a Lei 3552/1959 que transformou as escolas industriais e técnicas em escolas técnicas federais, as quais teriam “personalidade jurídica própria e autonomia didática, administrativa, técnica e financeira”³⁹ e as autorizou a ministrarem cursos técnicos

de quatro ou mais séries, (...) [com] objetivo assegurar a formação de técnicos para o desempenho de funções de imediata assistência a engenheiros ou a administradores, ou para o exercício de profissões em que as aplicações tecnológicas exijam um profissional dessa graduação técnica. (Lei 3552/1959)

³⁷ Lei Orgânica do Ensino Industrial – Decreto Lei nº 4.073; de 30 de janeiro de 1942; Lei Orgânica do Ensino Comercial – Decreto Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943; Lei Orgânica do Ensino Agrícola – Decreto Lei nº 9.613, de 28 de agosto de 1946; Lei Orgânica do Normal – Decreto Lei nº 8530, de 2 de janeiro de 1946.

³⁸ Os recursos são originários de contribuições compulsórias sobre a folha de pagamento (com diferentes percentuais de alocação conforme o “S”), arrecadas pelos INSS e repassada diretamente ao departamento regional em que se localiza a empresa contribuinte (uma parcela bem menor é encaminhada ao departamento nacional, à confederação e a federação nacional do respectivo “S”). Silvia Manfredi chama atenção para a importância sobre o debate sobre a ambiguidade dessas Instituições: “sistemas que tem gestão privada prestando serviços de natureza pública, com recursos também de natureza pública” (MANFREDI, 2002, p.188).

³⁹ Silvia Manfredi avaliando o processo de precarização do ensino médio e a desestruturação do ensino técnico oferecidos pelas redes estaduais provocados pela Lei 5692/71, escreve: “desestruturação da qual só escaparam as escolas técnicas federais, provavelmente em razão da relativa autonomia com que contavam desde 1959” (Manfredi, 2002, p.107).

A plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível, sem necessidade de exames e provas de equivalência de conhecimentos, ocorreu com a promulgação da Lei Federal n.º 4.024/61. Esta lei equiparou o ensino profissional, do ponto de vista da equivalência e da continuidade de estudos, para todos os efeitos, ao ensino acadêmico e também estendeu ao sistema “S” a possibilidade de instituir a mesma organização prevista para o sistema público de ensino: curso ginásial em quatro anos e cursos técnicos em 3 anos, equivalentes ao ensino secundário. Jailson Alves dos Santos (2003) argumenta que Lei 5.692/71 promoveu a desativação dos ginásios industriais na rede federal, encaminhando as escolas técnicas federais para o ensino superior, o que se concretiza em 1978, com a transformação de algumas destas escolas (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, com possibilidade legal de oferta de cursos superiores.

Em 1986, o Governo Federal lançou o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico – PROTEC, com a finalidade de expandir a rede de educação profissional pública federal, em mais duzentas novas unidades, surgindo, dessa forma, as chamadas Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), como se fossem *campi* avançados das escolas técnicas e centros federais então existentes. Entretanto “em março de 1989, apenas dezesseis novas escolas haviam sido realmente construídas” (CUNHA, 2000, p.149). É por meio deste programa que foi construída a UNED de Sapucaia do Sul, vincula à Escola Técnica Federal de Pelotas.

Em 1994, a Lei 8.948, dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, permitindo que as demais Escolas da rede por meio de projeto institucional próprio, pleiteassem sua transformação em Centros Federais de Educação Tecnológica. Começou então um movimento de transformação de escolas técnicas federais em CEFETs, o qual deu origem aos 33 CEFETs existentes em 2008, quando foram criados os Institutos Federais. Como consequência, em 1998, a Escola Técnica Federal de Pelotas foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas (CEFET-RS).

A Lei 11.184/2005 transformou do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná, caracterizada como universidades especializadas por campo do saber, previsto na LDBEN. A partir de então começa um novo movimento na rede federal: alguns CEFETs, principalmente os criados anteriormente à Lei 8.948/94, iniciam articulações políticas objetivando sua transformação em universidades tecnológicas.

Em 2005 a Lei 11.895 alterou legislação anterior que impedia a União de criar e manter novas unidades federais de educação profissional e tecnológica. Isto permitiu a criação de 60 novas unidades na rede federal, num processo posteriormente denominado como fase I da expansão da rede federal. Por meio desta fase da expansão foram implantadas as UNEDs Charqueadas e Passo Fundo, vinculados ao CEFET-RS.

Em 2008 foi firmado acordo entre o MEC e os dirigentes das confederações nacionais da indústria e do comércio que garantirá, em 2014, dois terços dos recursos do SENAI e do SENAC para serem usados no financiamento da oferta gratuita de cursos técnicos e profissionalizantes a estudantes e trabalhadores de baixa renda. Os estatutos dessas duas entidades, aprovados, respectivamente, pelos Decretos 494/1962 e 61.843/1967 foram alterados pelos Decretos 6635/2008 e 6633/2008, respectivamente de forma a garantir estes e outros itens do acordo. Pode-se ter uma ideia dos recursos que estavam sendo investidos em oferta gratuita de educação profissional por estes serviços ao observar-se as metas de gratuidade estabelecidas para 2009: 50% para o SENAI e 20% para o SENAC. Em 2011, conforme já citado no início desta seção estes serviços foram incluídos no sistema federal.

Finalizando, por enquanto, este ciclo de alterações institucionais, em dezembro de 2008, a Lei 11.892 institui a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Conforme já destacado anteriormente, diversos pesquisadores, em geral vinculados a grupos de educação e trabalho com referencial marxista, debatem o jogo de interesses envolvidos nestes movimentos regulatórios, a ponto de a década de 1990 (incluindo os primeiros anos da década de 2000) ser definida, por este

olhar, como de empate entre as forças conservadoras e as que lutam pela escola pública e pela educação dos trabalhadores de qualidade (CIAVATTA; FRIGOTTO; RAMOS, 2005).

Certamente os dois fechamentos marcantes deste embate são os decretos 2208/97 e 5154/2004 citados anteriormente: embora o primeiro tenha sido revogado pelo segundo, cujos princípios foram incorporados na LDBEN, ambos continuam sendo frequentemente citados como significantes de modelos de educação profissional. Considerando o equilíbrio neste embate, pode-se estimar que estes movimentos de interesses antagônicos, os quais têm produzido constantes deslocamentos do discurso do projeto/concepção de educação profissional no país, ainda produzirão muitos deslocamentos nas políticas educacionais.

2.3 Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Neste item analisa-se comparativamente a política de organização da rede federal de educação profissional no modelo de Institutos Federais, o modelo atual, em relação ao modelo anterior, os Centros Federais de Educação Tecnológica, buscando identificar os avanços, as omissões, os conservadorismos, as estratégias, etc. em relação a esta nova política para a rede federal de educação tecnológica, representada pela criação dos Institutos Federais. Ainda que ciente das limitações da análise de uma política que tenha por base apenas o texto legislativo resultante dos diferentes acordos e tensionamentos ocorridos ao longo de sua produção, esta análise será realizada a partir da análise do conteúdo de diferentes textos legais.

A Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008 criou 38 Institutos Federais. Estas instituições foram formadas pela integração de instituições federais de educação tecnológica. Este processo de integração teve início com a celebração de acordo entre instituições federais de educação profissional e tecnológica – Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), Escolas Técnicas Federais (ETF), Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (ETUF) – localizadas em um mesmo Estado, as quais, atendendo edital específico, submeteram seus projetos de transformação em Institutos Federais.

Segundo dados do MEC, 31 CEFETs, 75 UNEDs, 39 EAF, 7 ETF e 8 ETUF deixaram de existir e rearticularam-se em torno dos Institutos Federais. Vinte e cinco ETUF optaram por permanecer vinculadas às universidades de origem. Também optaram por não apresentar projeto de adesão para transformação em Institutos, o CEFET-RJ e o CEFET-MG, na expectativa de se transformarem em Universidades Tecnológicas, a exemplo do que ocorreu com o antigo CEFET-PR, atual UTFPR.

O discurso que sustenta esta política é de um modelo que reordene e articule as instituições de educação profissional da rede federal de um determinado espaço geográfico – área de abrangência do instituto – com vistas a permitir a gestão da rede federal pelo MEC

Em 2005, antes do início da expansão programada, a rede federal contava com 144 unidades distribuídas entre centros de educação tecnológica e suas unidades de ensino descentralizadas, uma universidade tecnológica e seus *campi*, escolas agrotécnicas e escolas técnicas vinculadas a universidades federais, além do Colégio Pedro II/RJ. O processo de expansão da rede federal – que deve alcançar 366 unidades em 2010 – colocou em evidência a necessidade de se discutir a forma de organização dessas instituições. (SILVA, 2009, p.8)

A Tabela 6 apresenta a distribuição do tipo e da quantidade de instituições que se rearticularam na estruturação dos IFs. Observa-se, predominantemente, a formação de institutos a partir de uma e duas instituições, respectivamente, conforme pode ser mais bem visualizado na Figura 11.

Tabela 6 – Rearticulação Institucional na construção do IFs.

Institutos Federais criados	Quantidade de Instituições que deram origem ao Instituto				
	CEFET	ETF	EAF	Escola Vinculada a UF	Instituições integradas
9	1				1
3		1			1
1				1	1
6	1		1		2
2	1			1	2
3		1	1		2
1	1		1	1	3
3	1		2		3
3	2		1		3
1			3		3
3	1		3		4
1			4		4
1	1	1	1	2	5
1			3	2	5

Fonte: Lei 11.892/2008

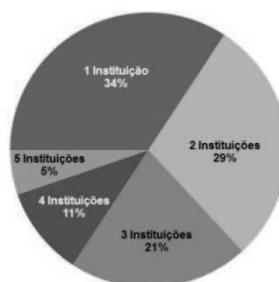


Figura 11 – Distribuição dos IFs conforme número de instituições articuladas.

Cabe destacar que quando esta instituição original era um CEFET, provavelmente ele fosse formado por uma unidade sede e várias UNEDs. Pode-se esperar que institutos criados a partir de várias instituições diferentes – em geral autarquias com autonomia – apresentem uma maior dificuldade de articulação institucional, em função das culturas particulares de cada uma das instituições originais, o que parece ser confirmado no depoimento do gestor do MEC:

É um momento de transição muito grande que vai se consolidar ao longo do tempo. Alguns IFs que já conseguiram fazer eleições estão mais tranquilos, o modelo de gestão está mais tranquilo. IFs formados a partir de muitas autarquias com diferentes culturas estão em conflito, muita disputa, menos cooperação. (MEC_Gestão)

O primeiro dispositivo legal a tratar do tema da criação dos institutos foi o Decreto 6.095/2007. Este decreto define que “o Ministério da Educação estimulará o processo de reorganização das instituições federais de educação profissional e tecnológica, a fim de que atuem de forma integrada regionalmente” e que esta reorganização seria pelo modelo de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

Ato consecutivo, em 12 de dezembro de 2007, o MEC emitiu a Chamada Pública MEC/SETEC 02/2007, com o objetivo de acolher, num prazo de 90 dias, propostas de constituição dos Institutos Federais. Em 31 de março de 2008 a Portaria MEC/SETEC nº116 apresentou o resultado desta chamada pública. O primeiro item da contextualização da chamada pública define o objetivo deste projeto:

A implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs constitui-se em uma das ações de maior relevo do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, na medida em que tornará mais substantiva a contribuição da rede federal de educação profissional e tecnológica ao desenvolvimento socioeconômico do conjunto de regiões dispostas no território brasileiro, a partir do acolhimento de um público

historicamente colocado a margem das políticas de formação para o trabalho, da pesquisa aplicada destinada à elevação do potencial das atividades produtivas locais e da democratização do conhecimento à comunidade em todas as suas representações. (Chamada Pública MEC/SETEC 02/2007)

Em junho de 2008, foi lançado o documento “Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia”(MEC/SETEC, 2008) o qual apresentava

Os fundamentos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (...) de forma que a sociedade brasileira possa entender e participar da construção do sólido caminho que estamos a traçar em busca de um Brasil mais justo. (MEC/SETEC, 2008, p.5)

Em julho de 2008, o poder executivo apresenta ao Congresso Nacional o PL 3.775/2008 que propõe a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Este documento incorporou o resultado de negociações ocorridas ao longo do processo com os diferentes entes envolvidos neste processo, em especial as negociações com o CONCEFET. A lei resultante, Lei 11892/2008, entrou em vigor em dezembro de 2008, produzindo uma grande reorganização na rede federal de educação profissional, em particular nos 25 IFs formados pela integração de duas ou mais instituições.

Considerando que os 31 IFs foram constituídos a partir de CEFETs, partindo do pressuposto de que uma etapa importante para compreender como estas comunidades construirão em nível local as novas políticas e quais suas consequências no cotidiano destas instituições é identificar que novos tensionamentos ela produz; a seguir, será comparada a Lei 11.892/2008 com os dispositivos legais que implantaram os Centros Federais de Educação Tecnológicas, em especial o Decreto 5224/2004. Para contribuir nas análises, alguns outros dispositivos legais relacionados com o tema serão apresentados ao longo do texto.

2.3.1 Comparação dos Institutos Federais com os Centros Federais de Educação Tecnológica

Para permitir a análise foram definidas algumas categorias em torno das quais os textos da Lei 81192/2008 e do Decreto 5224/2004 foram organizados em tabelas⁴⁰, disponíveis na seção de apêndices. As categorizações finalidades, características, objetivos, estrutura organizacional, recursos financeiros são títulos de capítulos ou seções nestes dispositivos, os demais envolvem questões historicamente consideradas importantes, tais como a natureza, autonomia, regulação, critérios para ocupação dos cargos e participação da comunidade, estes dois últimos vinculados ao preceito legal de gestão democrática na educação pública.

Os Institutos são definidos como Instituições de Ensino Superior, básica e profissional, enquanto os CEFETs eram definidos como Instituições especializadas na oferta de educação profissional nos diversos níveis de ensino. Ambas as instituições são caracterizadas como especializadas na oferta de educação tecnológica, embora para os IFs tenha ficado explícito a oferta também de educação profissional. Para os CEFETs também estava definido que deveriam ter "atuação prioritária na área tecnológica".

É importante observar que, embora a LDBEN tenha um capítulo denominado "da educação profissional", ao longo de todo o capítulo ela utiliza a expressão "educação profissional e tecnológica", também adotado no texto da lei que cria os Institutos. Em nenhum momento esta expressão é explicitamente definida, o que vem permitindo reinterpretações muito diferentes na produção de sentidos para o significante educação profissional, o que vem favorecendo os constantes deslocamentos nas políticas oficiais e institucionais.

Entretanto, uma diferença marcante nesta comparação é o fato de a legislação, pela primeira vez, definir tais escolas explicitamente como instituições de

⁴⁰ Este texto tem por base argumentos apresentados em Araujo e Hypolito (2010).

ensino superior, uma vez que anteriormente era utilizada a expressão “diversos níveis de ensino”.

Em ambos os dispositivos as Instituições são classificadas como autarquias “detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar”. Conquanto a Lei 11892 omita a expressão “autarquias federais, vinculadas ao MEC”, explícita no Decreto 5224, no seu primeiro artigo define que os IFs, a UTFPR, o CEFET-RF e CEFET-MG e as ETUFs fazem parte da “Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação”.

Em relação à criação e extinção de cursos, os Institutos são menos limitados que os CEFETs, que detinham autonomia para a criação de cursos técnicos, cursos superiores de graduação e pós-graduação e de formação pedagógica “quando voltados [...] à área tecnológica” ou “visando a atualização, ao aperfeiçoamento e a especialização de profissionais na área tecnológica”. A expressão “área tecnológica” funcionava como um significante flutuante e foi utilizada pelo MEC para delimitar os tipos de cursos que podiam ser criados pelos CEFETs.

Embora a autonomia tenha sido ampliada para os institutos e tenha sido previsto que a proposta orçamentária anual deva ser identificada por *campus*, o que, a princípio, garante condições materiais – recursos financeiros – de administração para o diretor geral, foram estabelecidos dois importantes mecanismos de restrição desta autonomia: a especificação de atendimento de um percentual de vagas de, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) para atender educação profissional técnica de nível médio e 20% (vinte por cento) para atender aos cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica.

É importante ressaltar, entretanto, que embora os gestores tenham, aparentemente, maior liberdade de ação quanto ao uso dos recursos financeiros, nas atividades político-pedagógicas, relacionamento com os professores e nas tomadas de decisões, o Estado está utilizando estratégias de controle cada vez mais sofisticadas. Como a performatividade e o gerencialismo estão cada vez mais presentes na gerência do estado nas escolas, principalmente por meio de indicadores que buscam comparar e medir as realizações de cada escola (BALL, 2005), os reitores dos IFs e os diretores-gerais dos *campi*, bem como toda a

comunidade escolar, estão submetidos a uma série de estratégias de controle, conforme apresentado no item 2.1.1.2.

Apesar de o princípio da gestão democrática do ensino público ser uma garantia já explicitada na CF e na LDBEN, a qual assegura o direito à participação dos docentes na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, a Lei 11892 reforça a garantia da participação da comunidade na elaboração do Estatuto e do PDI. Observando-se uma insistente articulação do MEC⁴¹, para que os institutos aderissem a padrões pré-estabelecidos, em especial em relação ao Estatuto, descobriu-se, analisando-se a tramitação do PL na Câmara dos Deputados, que a participação da comunidade não constava no texto original do PL enviado pelo Poder Executivo à Câmara, tendo sido acrescentado por meio de emenda, a partir de discussões resultantes de audiências públicas realizadas pela Comissão de Educação daquela casa legislativa, por ação do SINASEFE.

Sem a possibilidade do MEC definir por meio de portaria ou outro dispositivo legal o estatuto (ou parte dele) dos IFs, a SETEC, em articulação com o CONIF, encaminhou a todos os Institutos uma proposta de estatuto:

Neste sentido, após análise de proposta dos termos estatutários que deverão nortear a elaboração do estatuto, constituindo-se em verdadeiros conceitos basilares que deverão constar em todos os estatutos em elaboração, a SETEC apresenta minuta que deverá delinear os debates já estabelecidos na comunidade acadêmica [...] Deste modo, a Secretária [...] visando alcançar a sua missão institucional, **principalmente atendendo o seu papel de definidora e supervisora de políticas da Rede Federal**, apresenta a minuta de Estatuto que considera concepção de atuação em REDE, garantindo e preservando a participação democrática representativa, ao mesmo tempo em que consolida condições que tutelam uma gestão administrativa e operacional com **eficiência, eficácia e efetividade**. (OFÍCIO N° 718-A DDR/SETEC/MEC, de 14 de maio de 2009, anexo à minuta de estatuto, grifo nosso)

Em geral os institutos acabaram adotando a proposta como modelo e a análise dos Estatutos dos IFs do Rio Grande do Sul evidenciou, que, do ponto de

⁴¹ Esta articulação se materializa por meio da proposição de um estatuto padrão ao CONIF e no mecanismo de pressão durante aprovação do estatuto de cada IF pela SETEC. Para maiores detalhes ver Araujo, Otte e Hypolito (2011).

vista da estrutura e do conteúdo textual, eles são muito semelhantes ao estatuto padrão SETEC.

Na estrutura organizacional ocorre conceitualmente uma significativa transformação para o modelo dos Institutos. Primeiro, como já citado anteriormente, é no Estatuto que estará definido a composição e as atribuições do Conselho Superior, instância máxima da instituição. Com a maior participação da comunidade nesta definição, este órgão deverá se efetivar como um mecanismo efetivo de gestão democrática da Instituição, diferentemente do que ocorria nos CEFETs em que as atribuições estavam definidas no Decreto 5224 e a composição do Conselho Diretor era definida em Lei, com participação restrita da comunidade na gestão da Instituição. Este conselho era composto por

dez membros e respectivos suplentes, todos nomeados pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto, sendo um representante do Ministério da Educação e do Desporto um representante de cada uma das Federações da Indústria, do Comércio e da Agricultura, do respectivo Estado, cinco representantes da Instituição, incluindo um representante discente, e um representante dos ex-alunos, todos indicados na forma regimental, vedada a nomeação de servidores da Instituição com representantes das Federações e do Ministério da Educação e do Desporto. (Lei 6.545/78, modificado pela Lei 8948/94)

Embora o modelo de pró-reitorias do IF seja, aparentemente, semelhante às diretorias sistêmicas do CEFET, está em construção um modelo de gestão diferente do que era aplicado nos CEFETs, os quais constavam de uma unidade sede, que centralizava os recursos financeiros e administrativos e as UNEDs, que apresentavam uma autonomia administrativa bastante restrita. Com a expansão da rede federal de educação profissional – que passou de 140 escolas, em 2002, para 354 escolas, em 2010 e deverá atingir 560, em 2014, – este modelo tornou-se insustentável por falta de recursos para que a sede atendesse adequadamente às UNEDs e também pela representação de submissão política que ele representava.

Com a transformação em IF agrupa-se um conjunto de escolas – denominadas *campi* – em torno de uma reitoria responsável pela gestão do IF em relação ao MEC. Outra intenção é descentralizar recursos financeiros para que sejam administrados diretamente pela direção geral de cada *campus*, aumentando a autonomia do diretor geral na utilização dos recursos em sua unidade.

Em relação ao financiamento, a Lei 8.948/1994 definia explicitamente que “as despesas com a execução desta lei correrão à conta de dotações orçamentárias

do Ministério da Educação e do Desporto”. Posteriormente o Decreto 5224 volta a tratar explicitamente o tema, quando define que

Os recursos financeiros dos CEFET são provenientes de:
I - dotações que lhes forem anualmente consignadas no orçamento da União;
II - doações, auxílios e subvenções que lhes venham a ser concedidos;
III - remuneração de serviços prestados a entidades públicas ou particulares, mediante contrato ou convênio específicos;
IV - valores de contribuições e emolumentos por serviços prestados que forem fixados pelo Conselho Diretor, observada a legislação pertinente.
(Decreto 5224)

Já a Lei 11892/2008 silencia na questão do financiamento da rede federal. Se considerar-se todo o arcabouço legal que existe sobre financiamento da educação pública não haveria nenhuma contradição nisso, entretanto, tratando-se de um tema em constante disputa na arena política, o qual envolve diferentes visões de estado e educação pública, talvez tivesse sido importante reforçar no corpo da lei a garantia de financiamento público pela União, da mesma forma que foi garantida a participação da comunidade acadêmica na elaboração de documentos institucionais.

Para efeitos de regulação, supervisão e avaliação, o Decreto 5.773/2006 equiparava os CEFETs aos centros universitários. Agora para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os IFs são equiparados às universidades federais: sendo os parâmetros nacionais de avaliação das universidades mais rígidos que dos centros universitários, o que deverá tensionar o ensino superior de muitos IFs.

O processo eleitoral para escolha do diretor do CEFET era regulado pelo Decreto 4.877/2003 que definia um processo de eleição paritária – com peso de 2/3 para servidores e 1/3 para discentes – e o requisito de docente com 5 anos na instituição habilitação ao cargo de diretor geral. Agora a eleição, também paritária – com peso de 1/3 para docentes, 1/3 para técnicos administrativos e 1/3 para discentes – como processo de escolha do reitor e diretores gerais passa a constar em Lei. Outro princípio importante também garantido na legislação é o da alternância no poder: o exercício do cargo está limitado a dois mandatos consecutivos, incluindo os mandatos exercidos antes da entrada em vigor da Lei.

Entretanto, ela restringe mais os requisitos tanto para exercício do cargo de reitor quanto ao de diretor geral. Para reitor os requisitos passam a ser, além dos cinco anos no quadro ativo de algum *campus*, ser doutor ou estar posicionado a

partir da classe DIV-S da carreira de professor de ensino básico, técnico e tecnológico. Este último requisito – que corresponde ao final da carreira anterior de docente do magistério de 1º e 2º graus – certamente é um mecanismo de acomodação a fim de garantir a adesão política ao processo de transformação de muitos diretores em exercício que estão no final de carreira, mas não possuem o título de doutor, assim como dos quadros de servidores antigos da instituição.

Para diretor geral estes mesmos requisitos ou, no mínimo, dois anos de exercício em cargo ou função de gestão na instituição ou "que tenha concluído, com aproveitamento, curso de formação para o exercício de cargo ou função de gestão em instituições da administração pública". Este curso de formação é algo vago e parece que está fora de contexto na Legislação. Os cinco anos de efetivo exercício também passaram a ser requisitos para os pró-reitores, que além de docente podem ser servidores técnico-administrativos em cargo de nível superior.

Posteriormente, o Decreto 6.986/2009, que disciplina o processo de escolha de dirigentes dos IFs, determina que

os processos de consulta realizados em cada Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia para a indicação dos candidatos para os cargos de Reitor e de Diretor-Geral de *campus* pela comunidade escolar ocorrerão de forma simultânea, a cada quatro anos. [...] As consultas para o cargo de Diretor-Geral nos *campi* em processo de implantação deverão ser realizadas após cinco anos de seu efetivo funcionamento, contados da data da publicação do ato ministerial que autorizou o início das suas atividades. (Decreto 6.986/2009)

Na categoria características e finalidades encontram-se, conceitualmente, diferenças significativas entre os IFs e os CEFETs. No Decreto 5224/2004 observa-se a preocupação na relação das instituições com a sociedade, entretanto esta inserção é referida, geralmente, em termos de “tendências do setor produtivo” ou “articulação com a sociedade e o setor produtivo”. Já para os IFs observa-se, claramente, a expansão desse conceito de inserção social: quando o texto especifica como finalidade consolidar e fortalecer os arranjos produtivos, sociais e culturais locais e propõe o mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural, desafia as instituições a expandirem o foco para além do setor produtivo tradicional.

Outra característica que vai ao encontro desta visão ampliada de “sociedade” no texto da legislação é quando define como finalidade dos IFs

“promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais” (Lei 11892). Como tecnologia social compreende produtos, técnicas ou metodologias reaplicáveis, desenvolvidas na interação com a comunidade, que representem efetivas possibilidades de transformação social em escala, aliando saber popular, organização social e conhecimento técnico-científico⁴², os IFs devem se inserir nas comunidades locais com a tarefa de criar soluções que agreguem melhorias na qualidade de vida destas comunidades: é o pilar da extensão que, tradicionalmente, sempre esteve focado no setor produtivo tradicional.

Uma terceira diferença significativa refere-se à inserção dos IFs na tarefa de formação de docentes para educação básica: além de especificar 20% das vagas para cursos deste tipo, o dispositivo legal estabelece que as instituições devam se transformar em “centros de excelência na oferta de ciências” e também “qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino”. Observa-se uma tentativa de dirigir parte do esforço de formação em nível superior dessas instituições públicas, detentoras de uma infraestrutura de laboratórios diferenciada na educação pública, para apoiar o processo de formação de professores para educação básica, principalmente da área de ciências, que trabalha mais diretamente com a questão dos recursos tecnológicos.

Finalizando, a mudança conceitual estabelecida no que se refere a características e finalidades encontra-se em “desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo” a preocupação em deslocar o viés tecnicista, tradicional na educação profissional brasileira, para uma visão sociológica do processo de educação profissional (FERRETI, 2004).

Outras questões previstas nesta categoria, embora permaneçam como grandes desafios institucionais, tais como atuação nos diferentes níveis e modalidades de ensino e otimização da infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão para atendimento dos objetivos, não se alteraram.

⁴² São exemplos de tecnologia social: o soro caseiro, as cisternas de placas pré-moldadas, a multimistura, entre outros.

A última categoria de análise, os objetivos, praticamente não apresenta diferenças textuais, conforme pode ser observado na Tabela 7. Penso que esta combinação – características e finalidades conceitualmente diferentes com objetivos iguais – deve ser um elemento a dificultar a expansão do campo de atuação social dos IFs.

Tabela 7 – Objetivos dos IFs e dos CEFETs.

Objetivos dos IFs	Objetivos dos CEFETs
ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados	ministrar educação profissional técnica de nível médio, de forma articulada com o ensino médio, (...) Ministar ensino médio, observada a demanda local e regional.
ministrar educação profissional técnica de nível médio para o público da educação de jovens e adultos;	ministrar educação de jovens e adultos
ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica	ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, em todos os níveis e modalidades de ensino. (...) ofertar educação continuada, por diferentes mecanismos.
realizar pesquisas aplicadas (...) estendendo seus benefícios à comunidade;	realizar pesquisas aplicadas (...) estendendo seus benefícios à comunidade.
desenvolver atividades de extensão (...) em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos	Promover a integração com a comunidade, contribuindo para o seu desenvolvimento e melhoria da qualidade de vida, mediante ações interativas que concorram para a transferência e aprimoramento dos benefícios e conquistas auferidos na atividade acadêmica e na pesquisa aplicada.
estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional	estimular e apoiar a geração de trabalho e renda, especialmente a partir de processos de autogestão, identificados com os potenciais de desenvolvimento local e regional.
ministrar em nível de educação superior: cursos superiores de tecnologia, cursos de licenciatura e programas de formação pedagógica (sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional), bacharelado, engenharia e pós-graduação.	Ministrar cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica. Ministar ensino superior de graduação e de pós-graduação lato sensu e stricto sensu, visando à atualização, ao aperfeiçoamento e à especialização de profissionais na área tecnológica.
	Estimular a produção cultural, o empreendedorismo, o desenvolvimento científico e tecnológico e o pensamento reflexivo

Fonte: Lei 81192/2009 e Decreto 5224/2004.

Embora a Lei 81.192 esteja vigente desde o final de 2008, ao longo deste processo de implantação, observam-se várias negociações entre as diferentes entidades envolvidas e o governo, o que demonstra que ao mesmo tempo em que

uma política está sendo construída pode estar sendo contestada e alterada como resultado das múltiplas influências que envolvem intenções e negociação no interior do Estado e intrínseca ao próprio processo de formulação.

E como as políticas são produtos de acordos, de múltiplas influências, em vários estágios, o projeto de educação tecnológica aqui abordado pode apresentar avanços, pode ser conservador em uns aspectos e omissivo em outros. Ao longo do processo de sua construção, os textos geraram debates acalorados entre defensores e opositores dos projetos que fazem e faziam diferentes interpretações da política proposta, em consonância com o que se discutiu em seção anterior com relação às múltiplas interpretações possíveis a partir do texto da política, o que cria espaço para articulações e construção de hegemonias.

Embora tenha havido uma ampliação da autonomia, não há garantia que isto resulte efetivamente na construção de práticas inovadoras, conforme proposto nas finalidades dos IFs. A conformação histórica de uma Instituição pode gerar reações internas, num processo de resignificação local conservadora, o qual pode tornar inócua mesmo uma legislação pretensamente progressista. Por exemplo, a autonomia possibilita que a instituição torne adequada a oferta de cursos em determinada região de acordo com os anseios das comunidades locais, no entanto isso poderia não ocorrer em virtude da reação conservadora da comunidade acadêmica em relação à participação da sociedade na definição do currículo da Escola.

No presente caso, observando-se que os objetivos operacionais continuam praticamente os mesmos dos CEFETs – num exemplo de que os textos das políticas não são, necessariamente, internamente coerentes e claros – o “espaço de manobra” fica bastante ampliado, permitindo produção de sentidos bastantes diversos.

Minha atividade de gestão do IFSul me possibilitou uma certa mobilidade institucional e em relação ao MEC, permitindo-me contato com servidores e gestores de diferentes IFs. Neste contato pude observar que as diferentes instituições têm incorporado as mudanças de forma muito diversas, o que reforça a ideia de que as políticas, em geral, não dizem tudo o que deve ser feito, mas tentam restringir,

muitas vezes de forma contraditória, o conjunto de opções disponíveis para as tomadas de decisões do que fazer.

Vários documentos periféricos têm sido produzidos pelo MEC para tentar controlar a interpretação destas políticas. Muitos deles foram construídos por meio de comissões com a participação de servidores da rede federal, numa clara estratégia de construir textos que dialoguem com esta comunidade, favorecendo o acolhimento pelas instituições.

Outro exemplo deste processo de acordos pode ser observado nos critérios para habilitação à função de reitor ou diretor geral: ao mesmo tempo em que se exige o título de Doutor para habilitação ao cargo – conforme ocorre na legislação universitária –, permitem-se candidatos que estejam em determinado nível da carreira que não requer tal titulação, um efetivo mecanismo de troca para convencer a adesão ao projeto de antigos gestores que não atenderiam à primeira restrição e não poderiam candidatar-se à função de reitor.

A entrevista com gestor do MEC que participou do processo de construção do arcabouço legal dos IFs evidenciou a criação dos IFs como uma ação estruturante para estancar a redução dos CT e o aumento do ensino superior nos CEFETs, o processo de transformação de CEFETs em UTs e das EAF em CEFETs e o movimento de independência das UNEDs. A proposta orçamentária por *campus* e a criação do CODIR são citados como recursos para garantir a adesão de autarquias que desistiriam da autonomia legal para se transformarem-se em *campus* de um IF.

[Havia] vários projetos de lei rodando ... as EAF queriam virar CEFET [...] havia um movimento desordenado. A UTFPR enfraqueceu os cursos técnicos. O governo queria fazer a expansão, que estava desorganizada [...] a ida para o ensino superior ia acabar com o técnico ... era o que se observava nos CEFETs e UTFPR ... não vinha professor ia deslocando a oferta ... Os IFs são uma ação estruturante ... [...] EAFs eram autarquias e perderam autonomia quando viraram *campus*, o diretor não virou reitor, deixou de ser dirigente máximo, foi daí que o modelo inicial teve que incorporar acordos: surgimento do CODIR que democratiza a gestão – muitos CEFETs não tinham diálogo com os diretores de UNEDs –, *campus* viraram gestores de orçamento – muitas concessões que empoderaram os *campus* – as unidades sedes não tinham eleição, definiam toda gestão, havia um movimento de separação das UNEDs. (MEC_Gestão)

2.4 O Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul)

Diferentes trabalhos tem caracterizado historicamente a Instituição, desde sua origem como Escola de Artes e Ofícios, passando pela transformação em Escola Técnica de Pelotas, posteriormente Escola Técnica Federal de Pelotas, Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas e agora Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. Destes trabalhos destaco Kruger (2008) e Meireles (2007) que detalham diversas alterações ocorridas neste período, além de outros trabalhos que enfatizam aspectos mais específicos tais como Grischke (2008), Porto Junior (2008) e Marcolla (2011). Considerando-se ainda que o histórico oficial encontra-se em diversos documentos institucionais, esta seção irá enfatizar aspectos organizacionais considerados integrantes da prática discursiva e dos sentidos do IFSul.

Este Instituto é um dos nove apresentados na Tabela 6 que se constituiu a partir da transformação de uma única instituição, o CEFET-RS, com a reitoria instalada em Pelotas. Posteriormente, em 2010, a partir de uma negociação articulada pela SETEC, o Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça (CAVG), EAF vinculada à UFPEl, aderiu ao IFSul, sendo denominado atualmente *Campus Pelotas – Visconde da Graça (CAVG)*.

No Rio Grande do Sul existem mais dois IFs: o Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), com reitoria instalada em Bento Gonçalves e o Instituto Federal Farroupilha (IFFarroupilha), com reitoria instalada em Santa Maria. É o único estado que não possui nenhuma reitoria de IF na capital, embora tenha diversos *campi* instalados na região metropolitana. Isto ocorre pelo fato dos CEFETs que deram origem aos três IFs não serem originários da capital, processo este que remonta ao processo de criação das escolas técnicas.

Outra característica a ser destacada, que também ocorre em outros estados da federação, é que, em função das negociações ocorridas no processo de convencimento para adesão das instituições ao processo de transformação em IF, o princípio da distribuição territorial não foi preservado: os IFs possuem *campi* implantados em áreas geograficamente intercaladas, conforme se pode observar no mapa simplificado da Figura 12.

Estas duas características têm sustentado um discurso da SETEC de reestruturação da rede no RS, o que já resultou, por exemplo, na tramitação do PL 2134/2011 que tratava da ampliação da rede federal, a proposição de emenda, rejeitada ao longo do processo legislativo, para transferência da reitoria do IFSul para a capital do estado, Porto Alegre.

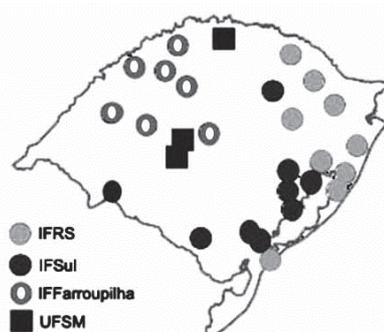


Figura 12 – Distribuição dos *campi* dos IFs no RS.

Em 2002, o RS contava com 12 unidades de escolas federais. Com expansão a previsão é que até o final de 2014, sejam 39 unidades em funcionamento, das quais 12 serão *campi* do IFSul. O projeto de expansão do MEC está sendo realizado em fases e a liberação de vagas para realização de concursos e contratação dos servidores atende ao cronograma de implantação de cada *campus*. A previsão, por *campus*, é de um quadro de 60 professores e 45 servidores técnico-administrativos em educação o que, pelas estimativas do MEC, aponta para aproximadamente 1200 estudantes matriculados – com base no indicador de 20 estudantes por professor, previsto no TAM.

Na primeira fase da expansão foram implantados os *campi* Charqueadas e Passo Fundo, os quais ainda eram chamados UNEDs, ficando o processo de implantação a cargo da unidade sede, atual *Campus* Pelotas. Na segunda fase, anunciada como CEFET e já operacionalizada na estrutura de IF, foram implantados

os *campi* Camaquã, Bagé e Venâncio Aires e o *Campus* Avançado de Santana do Livramento⁴³, vinculado oficialmente ao *Campus* Bagé.

Na terceira fase está ocorrendo a implantação dos *campi* de Gravataí, Lajeado e Sapiranga e da Unidade de Educação Profissional⁴⁴ (UEP) de Jaguarão, além da transformação do *Campus* Avançado de Santana do Livramento em *campus*.

2.4.1 O orçamento institucional

O orçamento é composto por recursos originados na Lei Orçamentária Anual (LOA) e por recursos originados por intermédio de descentralizações, os quais são captados por meio de termos de cooperação, em geral, com o próprio MEC. Com base em dados disponíveis no Relatório de Gestão 2012, a Figura 13 e a Figura 14, em conjunto com a Tabela 8, além de apresentarem uma visão geral da distribuição de recursos empenhados do orçamento 2012, apresentam também uma comparação com os valores empenhados no orçamento 2011.

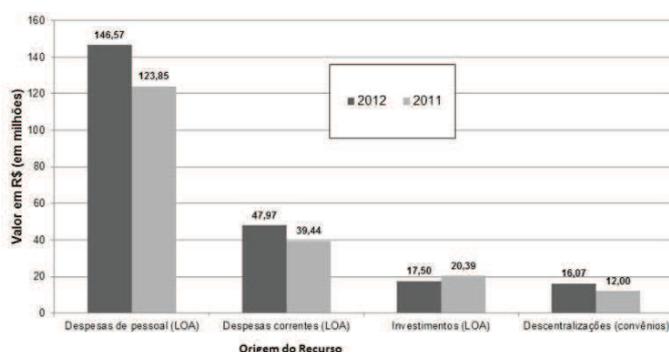


Figura 13 – Orçamentos 2012 e 2011.

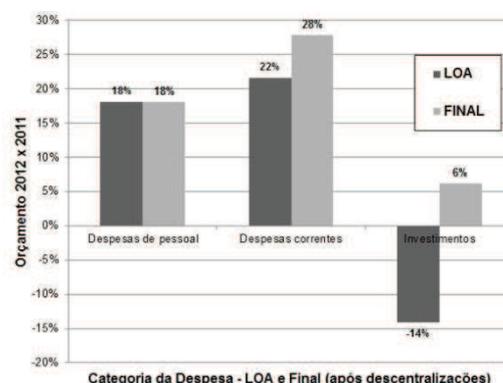


Figura 14 – Variação do orçamento 2012 em relação ao 2011.

⁴³ Este *campus* foi criado no âmbito de um projeto de escolas de fronteira. Possui cursos em formato binacional (com estudantes brasileiros e uruguaios matriculados na mesma turma), organizados a partir de iniciativas institucionais do IFSul e o CETP-UTU (Conselho de Educação Técnico Profissional - Universidade do Trabalho do Uruguai).

⁴⁴ As UEPs funcionam como um *campus*, entretanto são unidades de menor porte, planejadas para receber inicialmente dez professores e seis técnicos-administrativos.

Como se pode observar o total empenhado em 2012 correspondeu a 228,1 milhões⁴⁵, um crescimento de 16% (35,5 milhões) em relação ao orçamento em 2011. A despesa direta com pessoal corresponde a 64% do orçamento (123,8 milhões), tendo tido o maior crescimento absoluto em relação a 2011 (22,5 milhões - 18%).

O crescimento das despesas correntes (11 milhões – 28%) é justificado pela expansão e pelo início do funcionamento dos novos *campi*. Pode-se observar, na Tabela 8, que uma parte significativa desta despesa é com serviços terceirizados (locação de mão de obra e contratos de prestação de serviços).

Tabela 8 – Orçamento empenhado em 2013 (valores em R\$).

	Grupo de Despesa	LOA	Descentralizações	Total
Despesas de Pessoal	Vencimento e vantagens fixas	94.177.925,11	383.965,63	94.561.890,74
	Aposentadoria e pensões	22.958.924,89	--	22.958.924,89
	Obrigações Patronais	19.162.127,28	--	19.162.127,28
	Demais elementos do grupo	10.266.639,21	--	10.266.639,21
	Total em Despesas de Pessoal	146.565.616,49	383.965,63	146.949.582,12
Despesas Correntes	Locação de mão-de-obra	16.551.851,69	380.000,00	16.931.851,69
	Outros serviços de terceiros PJ	8.303.841,13	531.299,22	8.835.140,35
	Auxílio alimentação	5.199.876,55	--	5.199.876,55
	Material de consumo	--	381.975,94	381.975,94
	Demais elementos do grupo	17.913.441,28	1.143.807,10	19.057.248,38
	Total em Despesas Correntes	47.969.010,65	2.437.082,26	50.406.092,91
Investimentos	Obras e instalações	11.814.215,48	10.416.717,73	22.230.933,21
	Equipamento e material Permanente	4.734.758,59	2.561.722,34	7.296.480,93
	Outros serviços de terceiros PJ	943.120,40	270.000,00	1.213.120,40
	Despesas de exercícios anteriores	10.070,28	--	10.070,28
	Total em Investimentos	17.502.164,75	13.248.440,07	30.750.604,82
Total empenhado em 2012		212.036.791,00	16.069.487,96	228.106.279,85

Fonte: Relatório de Gestão 2012 (com base no Quadro 56).

As despesas com Locação de Mão de Obra envolvem a contratação de empresas que prestam serviço terceirizado de funções extintas ou não existentes no plano de carreira – limpeza, vigilância, recepção, portaria, etc. – sendo vínculo empregatício dos funcionários com a empresa contratada, enquanto as despesas com Outros Serviços de Terceiros PJ são aquelas realizadas para contratar serviços

⁴⁵ Os valores estão expressos em reais (R\$). Ao longo do texto deste item, para facilitar a leitura, foi feito arredondamento para valores aproximados.

diversos que não envolvam locação de mão de obra – telefonia, internet, manutenção de impressoras, manutenção de veículos, etc.

Considerando que as despesas com contratos de terceirização de mão-de-obra, pela LRF são contabilizados no limite para despesas com pessoal⁴⁶ (estão computados no gráfico da Figura 10), acrescentando-se as despesas com auxílio alimentação, se conclui que os gastos com pessoal equivalem a praticamente 75% do orçamento do IFSul.

Como se pode observar na Figura 13, há uma redução no valor em créditos originários (LOA) para investimentos em 2012 o qual foi compensado pelo aumento de valores obtidos por meio de termos de cooperação (descentralizações). Neste item orçamentário, em relação ao orçamento 2011, se observa uma redução no gasto com equipamento e material permanente (6,5 milhões – 47%) e aumento no valor gasto em obras e instalações (9,1 milhões – 69%) o qual corresponde praticamente ao custo da licitação para construção do novo prédio da Reitoria⁴⁷.

O relatório justifica a redução de gastos com material permanente em virtude de estabilização de necessidades, uma vez que no processo de implantação de um novo *campus* – o que não ocorreu em 2012 – ocorre um pico de investimento pela necessidade de aquisição de novos equipamentos.

Deve-se ainda destacar que é por meio de descentralização que é liberado recurso para programas do governo federal como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC (1,7 milhões liberados / 546,6 mil empenhados), Mulheres Mil, Educação a Distância, etc.

⁴⁶ “Os valores dos contratos de terceirização de mão-de-obra que se referem à substituição de servidores e empregados públicos serão contabilizados como ‘Outras Despesas de Pessoal’”. (Lei Complementar 101/2000, Artigo 18, § 1º)

⁴⁷ Segundo coletado informalmente, o recurso para construção do prédio da Reitoria foi remanejado, em acordo com o MEC, do montante previsto para obras dos *campi* da fase 3, as quais não puderam ser licitadas em 2013 em virtude do atraso da formalização de doação dos terrenos à União pelos municípios onde estes *campi* serão instalados.

Em relação à educação a distância foram empenhados, além de valores contemplados na LOA⁴⁸, recursos descentralizados para os programas E-Tec (Pro funcionário, E-tec CAVG, E-tec idiomas) e UAB (reofertas dos cursos superiores) na ordem R\$ 834,9 mil, valor que não inclui as bolsas, pagas diretamente pelos órgãos de fomento.

A Tabela 9 e a Figura 15 apresentam um resumo simplificado da distribuição do orçamento do IFSul, com base nas discussões apresentadas anteriormente:

Tabela 9 – Resumo do orçamento IFSul.

Pessoal	169.081.310,36	74,12%
Serviços PJ	8.835.140,35	3,87%
Despesas Gerais	19.439.224,32	8,52%
Obras e Instalações	23.454.123,89	10,28%
Material Permanente	7.296.480,93	3,20%
Total	228.106.279,85	

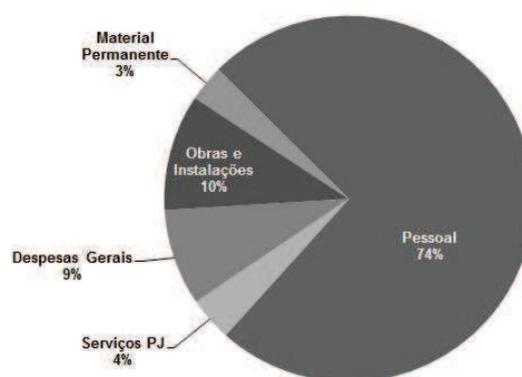


Figura 15 – Resumo do orçamento IFSul.

Desconsiderando os gastos fixos em Serviços PJ, restaram 19,4 milhões (9% do orçamento) para a manutenção do funcionamento (custeio) da reitoria e dos nove *campi* – diárias e passagens para deslocamento de servidores, capacitação, assistência estudantil, material de consumo, programas governamentais, projetos de pesquisa e extensão, etc. – e foram aplicados 7,2 milhões (3% do orçamento) para compra de material permanente – instrumentos e equipamentos para salas de aula e laboratórios, equipamentos para suporte administrativo, material bibliográfico, etc. Pode-se concluir que, ao final, a Instituição gerencia, de forma autônoma, um percentual muito pequeno do orçamento, uma vez que a maior parte corresponde a despesas com pessoal.

Acrescenta-se ainda que redução de recursos por meio da LOA obriga as instituições a assinarem termos de cooperação para acessar recursos de outras

⁴⁸ Os recursos para EAD constantes na LOA não estão registrados no Relatório de Gestão 2012.

fontes, diminuindo ainda mais este espaço de autonomia financeira, uma vez que o acesso a estes recursos exige determinadas contrapartidas institucionais – uma estratégia gerencialista do governo –, conforme pode ser interpretado no texto a seguir, extraído do Relatório de Gestão 2012:

Em 2012 o IFSul enfrentou situação singular no que tange à descentralização de recursos por meio de Termos de Cooperação. A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC passou a adotar a utilização de editais que estabeleciam regras quanto às descentralizações de recursos, **impondo condições de participação às Instituições**. (IFSul: Relatório de Gestão 2012, p.112, grifo nosso)

Ao considerar-se que o objetivo da LRF, ao restringir a despesa com pessoal, é assegurar recursos para investimento e manutenção e, atendendo este princípio, as despesas com pessoal da união correspondem a 21,7% da receita líquida, conforme discutido em seção anterior (ver Figura 10), pode-se problematizar, ao compreender que as despesas com pessoal correspondem a praticamente 75% do orçamento institucional, os discursos oficiais de valorização da educação profissional na rede federal e de valorização das instituições da rede. Embora significativo em valores absolutos, os recursos têm sido focados predominantemente no pagamento de pessoal e na construção de prédios, restando um percentual pequeno para manutenção do sistema, assim considerados, em especial, a aquisição e modernização de equipamentos e laboratórios, uma necessidade típica desta modalidade educacional. Neste contexto, é provável que existam pressões para que os servidores, particularmente nos novos *campi*, deem conta de determinadas demandas para as quais considerem não dispor de recursos adequados para tal fim.

2.4.2 A estrutura administrativa

A Lei 11892 determinava que cabia ao reitor da instituição

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. (Lei 11892, Art 14)

Assim, após a criação do IFSul, num processo coordenado pela Pró-reitoria de Desenvolvimento Institucional (PRDI), foram (re)construídos diversos documentos

institucionais. Cada *campus* (e também a reitoria) constituiu uma comissão local, a qual recebia um documento base construído pela pró-reitoria, discutia-o e indicava alterações. Em reunião com a presença dos representantes das diversas comissões dos *campi* e da reitoria era decidida, por consenso ou por votação, a incorporação de alterações no documento final. Posteriormente este documento era apreciado pelo CODIR e levado para a aprovação do CONSUP.

O PDI e o Estatuto foram concluídos no prazo de 180 dias previsto na lei e o regimento geral e os regimentos internos dos *campi* foram concluídos, com a mesma sistemática de construção e aprovação, em dezembro de 2011. Simplificadamente, o estatuto define a estrutura geral do IFSul, o regimento geral detalha a estrutura da reitoria e o regimento interno dos *campi* detalha a estrutura interna de cada *campus*.

O estatuto apresenta os princípios norteadores, finalidades e objetivos, estruturação dos órgãos colegiados, estrutura geral, a função das pró-reitorias e os princípios que regem as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Constatam-se que muitas seções são, do ponto de vista da estrutura e do conteúdo textual, muito semelhantes ao estatuto padrão. Entretanto, há particularidades que apontam para um processo de construção institucional diferenciado, o qual foi abordado por alguns gestores do Instituto durante as entrevistas.

Com base nestes documentos, em relação à estrutura administrativa, tem-se:

- a) Órgãos colegiados: Conselho Superior e Colégio de Dirigentes. Alguns *campi* criaram em seu regimento um conselho de *campus*. Entretanto, apenas o primeiro, como instância máxima da Instituição, tem caráter deliberativo e todos os demais órgãos são de apoio, podendo deliberar matérias específicas por delegação do CONSUP. Como o CONSUP não aprovou no Estatuto a criação de um Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, as Pró-reitorias acabaram criando câmaras internas com objetivo de melhorar a descentralização da gestão e articular, isoladamente, cada uma das dimensões entre os diferentes *campi*. É um processo em implantação que começa com a PROEN – a Câmara de Educação a Distância, em 2007 e Câmara de Ensino, em 2008 –, seguido pela PROPESP –

a Câmara de Pesquisa, Inovação e Pós-graduação, em 2009 – e PROEX – Câmara de Extensão, ainda não aprovada formalmente pelo CONSUP. Outros exemplos destes mecanismos são a Câmara de Assistência Estudantil e os Núcleos de Assuntos Internacionais, criados em 2012 por decisão da reitoria, e também outros núcleos em funcionamento por exigência de órgãos do governo ou por decisão dos *campi*, dos quais cita-se, por exemplo, o Núcleo de Gestão Ambiental Integrada, o de Apoio as Pessoas com Necessidades Específicas e o de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas;

- b) Reitoria: composto pelo Gabinete, Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-graduação (PROPESP), Pró-Reitoria de Administração e de Planejamento (PROAP) e Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional (PRDI), Diretorias Sistêmicas – Diretoria Executiva da Reitoria (DER), Diretorias de Gestão de Pessoas (DGP), de Gestão de Assistência Estudantil (DIGAE) e de Ações Inclusivas (DIRAI) –, Auditoria Interna, Procuradoria Federal e Ouvidoria⁴⁹; e
- c) *Campi* com estrutura conforme seu dimensionamento, definida no Regimento Interno do *Campus*:
- O *Campus* Pelotas se organiza a partir de três diretorias: Ensino, Pesquisa e Extensão e Administração e Planejamento;

⁴⁹ Com a posse do novo reitor em abril de 2013, ocorreram alterações na estrutura administrativa. A Resolução CONSUP 15/2013, de 24/05/2013 aprovou alteração do Estatuto, transformando a Diretoria de Gestão de Pessoas em Pró-reitoria, em substituição à PRDI e a Resolução CONSUP 16/2013, de 24/05/2013 aprovou alteração do Regimento Geral: foi mantida a Diretoria Executiva da Reitoria e criada as Diretorias de Desenvolvimento Institucional (transformação a partir da PRDI) e de Projetos e Obras. A DIGAE foi transformada em departamento e incorporada na PROEN e a DIRAI foi transformada em coordenadoria e incorporada na PROEX.

- O *Campus* Pelotas – Visconde da Graça se estrutura a partir de uma Diretoria de Ensino e dois departamentos: Pesquisa, Extensão e Pós-graduação e Administração e Planejamento;
- O *Campus* Sapucaia do Sul se organiza a partir de três Departamentos: Ensino; Pesquisa, Extensão e Pós-graduação e Administração e Planejamento; e
- Os *campi* Bagé, Camaquã, Charqueadas, Passo Fundo e Venâncio Aires se estruturam a partir de dois departamentos: Ensino, Pesquisa e Extensão e Administração e Planejamento. Com exceção do *Campus* Charqueadas que tem duas coordenadorias, uma de Pesquisa e outra de Extensão, nos demais *campi*, uma Coordenadoria de Pesquisa e Extensão vinculada ao Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão administra as dimensões pesquisa e extensão.

Os organogramas da Reitoria e dos *campi* Pelotas e Camaquã, alvos de aprofundamento de estudos neste trabalho, estão disponíveis na seção de Anexos.

2.4.3 O corpo de servidores da instituição

Os servidores efetivos são contratos mediante aprovação em concurso público de provas e títulos. Em relação aos docentes existem também os substitutos e os temporários, os quais possuem contratos temporários com a Instituição. Em relação ao trabalho administrativo, conforme já citado, diversas funções são exercidas por funcionários terceirizados contratados por empresas vencedoras de processos licitatórios.

A Tabela 10 e a Tabela 11 apresentam dados relativos à titulação dos servidores docentes (efetivos, substitutos e temporários) e técnicos administrativos em educação (TAEs) e a Tabela 12 e a Tabela 13 apresentam dados relativos ao tempo de trabalho na instituição, tendo por referência o ano de contratação do servidor. Estas tabelas objetivam apresentar o perfil funcional dos servidores da Instituição, destacando-se que professores substitutos e temporários estão incluídos

nas tabelas de docentes, entretanto servidores terceirizados não estão incluídos na lista dos TAEs.

Tabela 10 – Dados de formação do docente do IFSul.

<i>Campus</i>	Título						Total
	Doutor	Mestre	Especialista	Graduado	Ensino Médio	Fundamental	
Bagé	2	15	5	7			29
Camaquã	2	23	8	8			41
Charqueadas		27	13	18			58
Passo Fundo	4	23	9	10			46
Pelotas	57	132	85	107	3		384
Pelotas – Visconde da Graça	37	47	29	35			148
Reitoria	4	9	12				25
Santana do Livramento		7	5	3			15
Sapucaia do Sul	15	35	11	24			85
Venâncio Aires	2	16	4	11	1		34
Total (Absoluto)	123	334	181	223	4		865
Total (%)	14,2%	38,6%	20,9%	25,8%	0,5%		
Acumulado (%)	14,2%	52,8%	73,8%	99,5%	100,0%		

Fonte: Relatório Institucional - dados de setembro de 2012 (docentes efetivos, substitutos e temporários).

Tabela 11 – Dados de formação dos técnico-administrativos do IFSul.

<i>Campus</i>	Título						Total
	Doutor	Mestre	Especialista	Graduado	Ensino Médio	Fundamental	
Bagé			4	11	4		19
Camaquã		1	3	8	8		20
Charqueadas		1	10	9	14		34
Passo Fundo		4	12	6	10		32
Pelotas		2	74	52	68	7	203
Pelotas – Visconde da Graça		6	9	24	23	7	69
Reitoria		10	67	50	23	1	151
Santana do Livramento		1	1	3	1		6
Sapucaia do Sul		2	14	13	10		39
Venâncio Aires			4	11	6		21
Total (Absoluto)		27	198	187	167	15	594
Total (%)		4,5%	33,3%	31,5%	28,1%	2,5%	
Acumulado (%)		4,5%	37,9%	69,4%	97,5%	100,0%	

Fonte: Relatório Institucional - dados de setembro de 2012.

A Figura 16 e a Figura 17 permitem visualizar melhor que praticamente a metade dos docentes (52,8%) é mestre ou doutor, proporção que não se reproduz em relação aos TAEs (4,5%) onde o maior percentual é de especialistas (33,3%). Com o maior ingresso de TAEs com ensino superior e com a valorização significativa do mestrado e do doutorado para progressão funcional, este contexto deverá ser alterado nos próximos anos.

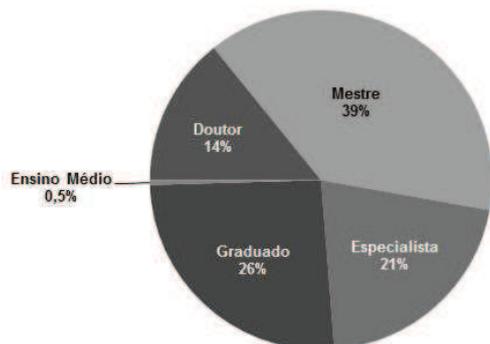


Figura 16 – Titulação dos docentes no IFSul.

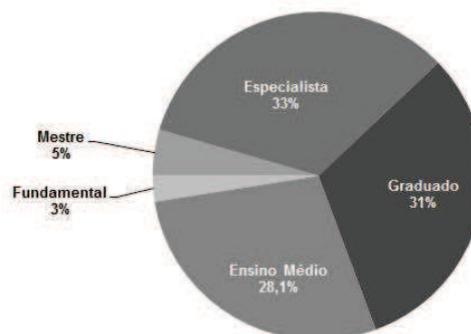


Figura 17 – Titulação dos TAEs no IFSul.

Outra questão que deve ser destacada é que, mesmo sem a exigência da titulação de pós-graduação nos concursos públicos de docentes para os *campi* da fase 2, é expressivo o número de mestres que ingressaram no corpo docente destes *campi*.

Como se pode visualizar melhor na Figura 18 e na Figura 19 (dados da Tabela 10), há concentração de doutores, tanto em termos absolutos quanto relativos, nos *campi* Pelotas (46%), Pelotas – Visconde da Graça (30%) e Sapucaia do Sul (12%), totalizando 109 doutores, 88% do total de doutores do Instituto. Se acrescentarmos os mestres estes percentuais, em relação ao total doutores e mestres do IFSul, passam respectivamente, para 42%, 19% e 11%, totalizando 323 mestres e doutores, 72% do total da instituição.

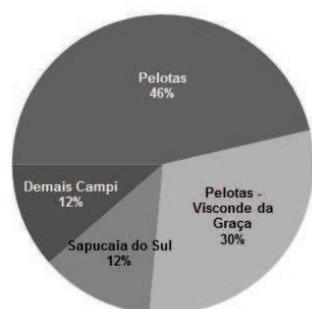


Figura 18 – Distribuição dos doutores nos campi do IFSul.

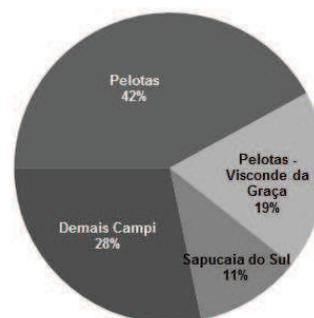


Figura 19 – Distribuição dos doutores e mestres nos campi do IFSul.

Estes dados apontam que são estes *campi*, no quadro atual, que concentram o potencial para desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa (com os sentidos da pesquisa universitária) na Instituição. Considerando ainda que praticamente todos os docentes lotados na reitoria são do *Campus Pelotas*, este quadro fica ainda mais reforçado.

Tabela 12 – Ano de ingresso dos docentes do IFSul.

Campus	Ano de ingresso							Total
	2012	2010-2011	2008-2009	2003-2007	1998-2002	1993-1997	Ant. 1993	
Bagé	4	24					1	29
Camaquã	4	33	1	2		1		41
Charqueadas	9	28	12	7		1	1	58
Passo Fundo	7	14	15	10				46
Pelotas	53	94	22	57	13	57	88	384
Pelotas – Visconde da Graça	19	64	10	13	16	16	10	148
Reitoria	1		1	4	1	4	14	25
Santana do Livramento	6	8				1		15
Sapucaia do Sul	16	26	8	9	8	16	2	85
Venâncio Aires	14	19	1					34
Total (Absoluto)	133	310	70	102	38	96	116	865
Total (%)	15,4%	35,8%	8,1%	11,8%	4,4%	11,1%	13,4%	
Acumulado (%)	15,4%	51,2%	59,3%	71,1%	75,5%	86,6%	100,0%	

Fonte: Relatório Institucional - dados de setembro de 2012 (docentes efetivos, substitutos e temporários).

Tabela 13 – Ano de Ingresso dos técnico-administrativos do IFSul.

Campus	Ano de ingresso							Total
	2012	2010-2011	2008-2009	2003-2007	1998-2002	1993-1997	Ant. 1993	
Bagé	4	15						19
Camaquã	3	16		1				20
Charqueadas	1	13	10	9		1		34
Passo Fundo		17	9	6				32
Pelotas	6	39	20	18		58	62	203
Pelotas – Visconde da Graça	1	37	2	1	2	10	16	69
Reitoria	4	58	30	18		24	17	151
Santana do Livramento	4	2						6
Sapucaia do Sul	4	12	1	8	2	11	1	39
Venâncio Aires	2	15	4					21
Total (Absoluto)	29	224	76	61	4	104	96	594
Total (%)	4,9%	37,7%	12,8%	10,3%	0,7%	17,5%	16,2%	
Acumulado (%)	4,9%	42,6%	55,4%	65,7%	66,3%	83,8%	100,0%	

Fonte: Relatório Institucional - dados de setembro de 2012.

Em relação ao ingresso de servidores observa-se uma acentuada renovação tanto do corpo docente quanto dos TAEs. As figuras a seguir, possibilitam melhor visualização de alguns dados da Tabela 12. Na Figura 20 observa-se que o IFSul é formado majoritariamente por docentes ingressantes após 2003 e praticamente a metade do corpo docente ingressou após 2010. Estes docentes não acompanharam as transformações institucionais citadas no texto e já ingressaram na “nova instituição”: o instituto federal. Com a complementação do quadro docente dos *campi* da fase 1 e 2 e com a implantação dos *campi* da fase 3 este quadro de renovação se acentuará significativamente⁵⁰.

⁵⁰ No texto *A expansão da rede federal de educação profissional: como sustentar uma demanda no campo educacional em um rápido processo de expansão?* (ARAUJO; GRISCHKE, 2012) ensaiam-se algumas dificuldades inerentes a este rápido processo de renovação na rede federal de educação profissional.

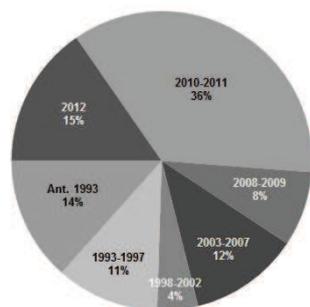


Figura 20 – Ano de ingresso dos docentes do IFSul.

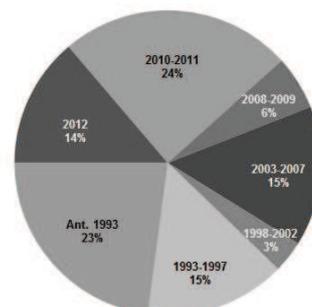


Figura 21 – Ano de ingresso dos docentes do *Campus Pelotas*.

A Figura 21 mostra a distribuição no *Campus Pelotas*, antiga unidade sede, origem do IFSul. Mesmo neste *campus*, observa-se uma considerável renovação: boa parte do corpo docente (62%) ingressou após a transformação em CEFET e quase a metade dos docentes do *campus* (44%) ingressou a partir de 2008, já no modelo de Instituto Federal.

Outro *campus* antigo, o *Campus Sapucaia do Sul*, apresenta um alto índice de renovação do corpo docente, conforme pode ser observado na Figura 23: 59% dos docentes ingressaram após a partir de 2008. Já a Figura 24 e a Figura 25 são representativas do ingresso dos docentes de *campi* das fases 1 e 2, tomando-se como exemplo os *campi* Charqueadas e Camaquã⁵¹. Como seria de esperar, os docentes destes *campi*, ingressaram recentemente – quando há docentes antigos, estes, em geral, são gestores indicados pela reitoria no processo de implantação do *campus*, geralmente docentes do *Campus Pelotas*.

⁵¹ Camaquã foi escolhido como exemplo por ser um dos *campi* de aprofundamento da pesquisa e Charqueadas por ter sido o primeiro dos *campi* da fase 1 a entrar em funcionamento.

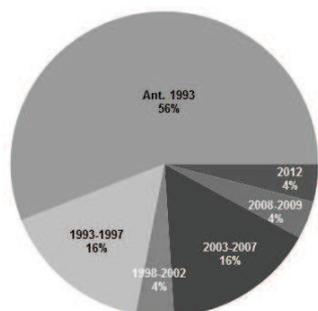


Figura 22 – Ano de ingresso dos docentes em exercício na Reitoria.

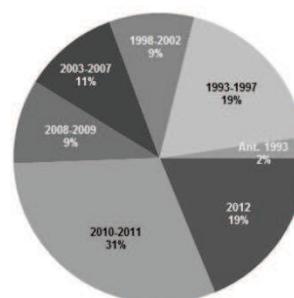


Figura 23 – Ano de ingresso dos docentes do Campus Sapucaia do Sul.

Esta renovação, pelo que pode se deferir do depoimento do gestor do MEC, é uma característica geral da rede federal:

muitas mudanças ao mesmo tempo [...] a rede tem mais de 50% de servidores que foram contratados depois de 2003, mais de mais de 50% das unidades tem menos de 5 anos, as pessoas estão se conhecendo, construindo as relações de liderança [...] Não tem jeito porque a expansão continua: em 2014 70% dos servidores vão ter entrado depois de 2003. Por outro lado o conhecimento consolidado da rede vai estar nos 30%: as escolas do litoral e as escolas antigas. (MEC_Gestão)

O que destoa das tendências apontadas acima são os docentes em exercício na reitoria – em geral porque ocupam cargos de direção. Na Figura 22 observa-se que se trata majoritariamente de docentes ingressantes antes de 2003. Uma justificativa para isto seria o fato da atual gestão ser remanescente de um processo eleitoral realizado ainda como CEFET em 2004 com uma reeleição em 2008. Assim, enquanto o corpo docente em todos os *campi* apresenta altos índices de servidores novos no quadro, a gestão da reitoria – e mesmo as direções gerais dos *campi* novos – é formada majoritariamente por docentes antigos.⁵²

⁵² Em maio de 2013 tomou posse o novo Reitor, eleito para o período 2013-2017. Embora tenha havido alterações nos responsáveis pelas funções e cargos de direção, considerando que a maioria dos servidores foi mantida na gestão (ainda que em funções diferentes), estima-se que este quadro não deva ter sofrido alteração significativa.

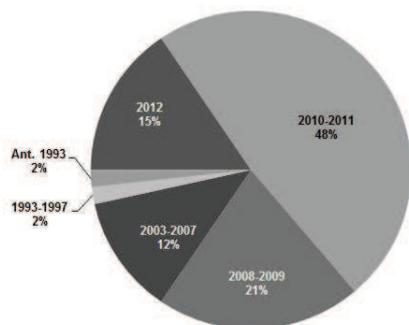


Figura 24 – Ano de ingresso dos docentes do *Campus Charqueadas*.

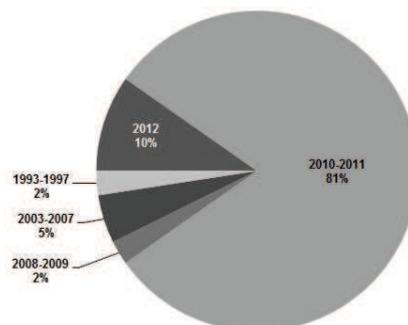


Figura 25 – Ano de ingresso dos docentes do *Campus Camaquã*.

2.4.4 A oferta educativa

As tabelas desta seção tem por objetivo apresentar uma visão geral sobre a oferta educacional do IFSul: na Tabela 14 pode ser observado o número de cursos ofertados em cada *campus* em funcionamento, organizados por nível de ensino e por modalidade de oferta enquanto a Tabela 15, organizada da mesma forma, apresenta o número de alunos matriculados. Para construção destas tabelas foram utilizadas informações disponíveis no sitio da instituição, no relatório de gestão 2012 e num relatório interno de quantitativo de matrículas de novembro de 2012⁵³, o qual apresenta as matrículas consolidadas em outubro de 2012.

É importante destacar que os *campi* implantados a partir da expansão ainda não atingiram o regime pleno de funcionamento, seja pelo quadro de servidores incompleto ou por falta de condições plenas de estrutura (laboratórios, salas de aula, etc.).

⁵³ Este é o último relatório que apresenta a condição de matrícula estável, pois em função de movimento de greve dos trabalhadores ao longo do ano de 2012, o calendário letivo encontra-se atrasado em alguns *campi*: durante o primeiro semestre de 2013 os novos estudantes já estavam matriculados, porém os estudantes concluintes ainda estavam em curso.

Tabela 14 – Quantitativo de cursos por *campus*.

<i>Campus</i>	Técnicos		Graduação		Pós-Graduação		Total
	Presencial	EAD	Presencial	EAD	Presencial	EAD	
Bagé	4	4					8
Camaquã	5	4					9
Charqueadas	4	4	1		1		10
Passo Fundo	3	4	1				8
Pelotas	16	4	5	1	4	2	32
Pelotas - Visconde da Graça	10	8	7		1		26
Santana do Livramento	1						1
Sapucaia do Sul	5	4	3				12
Venâncio Aires	4	3					7
Total	52	35	17	1	6	2	113
	87		18		8		

Fontes: Página oficial, Relatório de Gestão 2012 e Relatório Interno de Quantitativo de Matrículas (base out. 2012).

Os cursos técnicos de nível médio são ofertados em diferentes formas (concomitante, subsequente, integrado) e modalidades (EJA – PROEJA, presencial, EAD). Em relação aos cursos superiores de graduação, têm-se cursos superiores de tecnologia, licenciaturas e bacharelados (incluindo duas engenharias). Em relação à oferta de pós-graduação, com exceção do Curso de Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do *Campus* Pelotas, todo o restante da oferta restringe-se a cursos *lato sensu*.

Tabela 15 – Quantitativo de matrículas por *campus*.

<i>Campus</i>	Técnicos		Graduação		Pós-Graduação		Total
	Presencial	EAD	Presencial	EAD	Presencial	EAD	
Bagé	364	153					517
Camaquã	396	259					655
Charqueadas	437	213	44		56		750
Passo Fundo	374	126	148				648
Pelotas	3134	418	788	256	144	181	4921
Pelotas - Visconde da Graça	753	2346	290		55		3444
Santana do Livramento	114						114
Sapucaia do Sul	879	133	495				1507
Venâncio Aires	389	89					478
Total	6840	3737	1765	256	255	181	13034
	10577		2021		436		

Fontes: Página oficial, Relatório de Gestão 2012 e Relatório Interno de Quantitativo de Matrículas (base out. 2012).

As formas de oferta de cursos técnicos de nível médio e o tipo de curso superior de graduação variam conforme o *campus*. Como se pode observar na Tabela 14 e na Figura 26, há predominância de oferta de cursos técnicos, tanto na modalidade presencial quanto na modalidade à distância. Tomando-se como

referência o número de alunos matriculados, Tabela 15 e Figura 27, também há evidente predominância de alunos matriculados nos cursos técnicos (nível médio) em relação aos demais níveis de ensino.

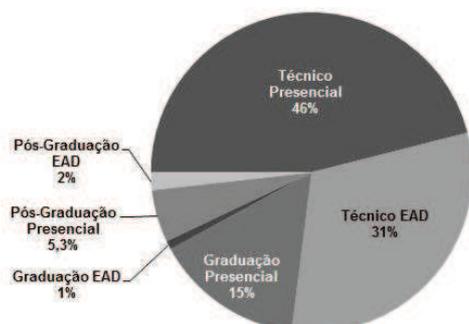


Figura 26 – Distribuição dos cursos no IFSul.

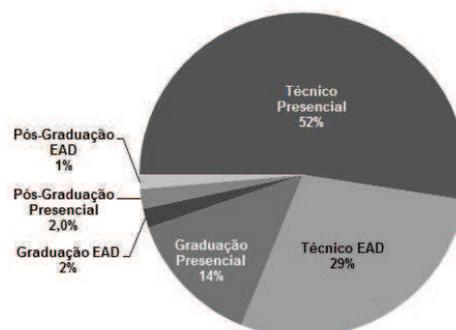


Figura 27 – Distribuição das matrículas no IFSul.

Os cursos EAD apresentam gestão diferenciada em relação aos cursos presenciais, principalmente devido ao financiamento específico por meio de órgãos de fomento. Os cursos superiores de graduação e pós-graduação do *Campus* Pelotas são financiados pela CAPES – UAB, o *Campus* Pelotas – Visconde da Graça oferta quatro cursos técnicos em diferentes polos/regiões do estado (financiados pela rede E-Tec) e todos os *campi* ofertam cursos técnicos do Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público (PROFUNCIONÁRIO)⁵⁴, também financiados pela rede E-Tec.

Como a oferta EaD não apresenta regularidade, pois é condicionada à liberação de financiamento e a assinatura de termos de cooperação específicos, a Figura 28 e a Figura 29 apresentam a distribuição dos cursos e das matrículas dos cursos presenciais, que se entende ser mais representativo da estabilidade e do esforço educacional da instituição.

⁵⁴ O PROFUNCIONÁRIO tem por objetivo promover, por meio da EAD, a formação profissional técnica em nível médio de funcionários que atuam nos sistemas de ensino da educação básica, de acordo com a Portaria MEC 1.547/2011. O IFSul oferta, em convênio com o Instituto Federal do Paraná, em todos os *campi* - com exceção de Santana do Livramento - os cursos técnicos em Alimentação Escolar, Infraestrutura Escolar (não ofertado no campus Venâncio Aires), Multimeios Didáticos e Secretaria Escolar, totalizando 1655 estudantes matriculados.

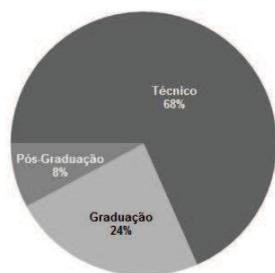


Figura 28 – Distribuição dos cursos presenciais no IFSul.

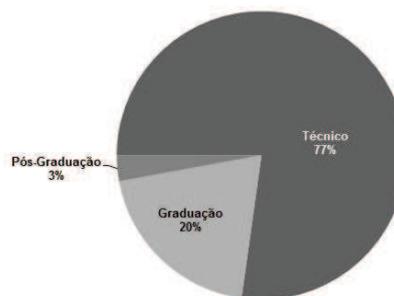


Figura 29 – Distribuição das matrículas presenciais no IFSul.

Pode-se observar que aproximadamente 1/3 da oferta de cursos corresponde a cursos de nível superior (graduação e pós-graduação), nível este que representa 23% das matrículas. É importante destacar que os *campi* em fase de implantação começam ofertando cursos técnicos para posteriormente ofertarem ensino superior. Assim, observando-se a Tabela 14, pode-se estimar que haverá crescimento deste nível de ensino.

Embora a legislação estabeleça a obrigatoriedade de 20% das vagas para licenciatura, resignificadas institucionalmente como vagas em curso de formação de professores em qualquer nível de ensino, atualmente esta meta somente seria atingida se praticamente toda a oferta de ensino superior (graduação e pós-graduação) ocorresse em cursos de formação de professores. A Figura 30 apresenta a distribuição das matrículas de ensino superior no IFSul: a formação de professores corresponde a 1/5 das matrículas no ensino superior (aproximadamente 4% do total de matrículas). Conforme se observa na Figura 31, mais de 1/3 (37%) da matrícula para cursos para formação de professores ocorre em cursos na modalidade de educação à distância, enquanto nos demais este percentual corresponde a apenas 13%.

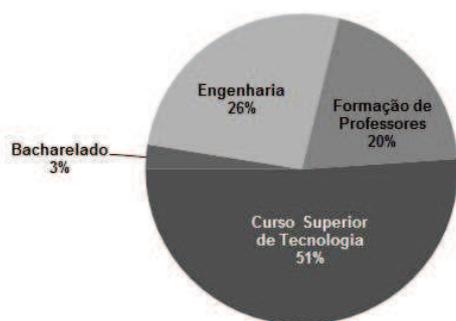


Figura 30 – Matrículas Ensino Superior no IFSul.

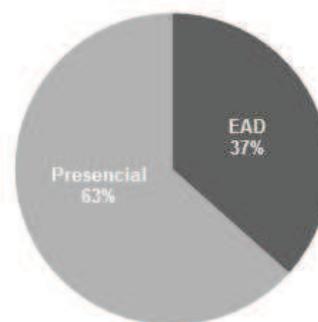


Figura 31 – Matrículas em cursos para formação de professores no IFSul.

Todos os cursos de pós-graduação ofertados são na área da educação. Conforme se observa na Figura 29, a oferta ainda é muito pequena estando concentrada no *Campus* Pelotas, o que se justifica, entre outras coisas, pelo maior número de mestres e doutores, conforme discutido em item anterior.

2.4.5 A pesquisa e a Extensão com a transformação em Instituto.

Tomando-se como referência os relatórios de gestão a partir do exercício de 2000⁵⁵ pode-se perceber que o movimento institucional de estruturação da pesquisa e da extensão não é recente. Alguns elementos presentes no relatório de 2000 que permitem identificar estes movimentos:

- a) a apresentação como objetivo da Diretoria de Ensino promover “ações que possibilitem um estreito relacionamento entre Ensino, Pesquisa e Extensão. (Rel_Gestão_2000, p.13);
- b) a formalização como objetivo do CEFET-RS “propiciar a realização de pesquisa aplicada, prestar serviços à comunidade” (Rel_Gestão_2000, p.2); e

⁵⁵ Toma-se como referência este relatório por ser o mais antigo disponível em versão eletrônica no sítio do IFSul. Os relatórios estão disponíveis em: <http://www.ifsul.edu.br/index.php?option=com_docman&Itemid=4>. Acesso: abr. 2013

- c) a existência na estrutura da Diretoria de Relações Empresariais e Comunitárias (DIREC), a qual tinha uma Coordenação de Integração Escola/Empresa e uma Coordenação de Consultoria, Pesquisa, Produção e Eventos.

Em relação à DIREC deve-se destacar que a maioria das ações deste setor, tradicionalmente, eram direcionadas ao estreitamento das relações com as empresas, com o mercado de trabalho, como pode ser percebido no objetivo da DIREC “promover a integração com as empresas e entidades em geral, a fim de divulgar os eventos, cursos, serviços, pesquisas (Rel_Gestão_2000, p.14).

No relatório de 2001 aparece explicitamente como meta, pela primeira vez: “expandir pesquisa aplicada, consultoria e prestação de serviço” (Rel_Gestão_2001, p.52). No relatório de 2002 observa-se uma série de ações que apontam para uma reestruturação em direção a institucionalização da pesquisa e da extensão:

- a) a estrutura da DIREC foi alterada passando a ser integrada por: Coordenação de Integração Escola-Empresa; Coordenação de Extensão; Núcleo de Pesquisas; Núcleo de Relações Internacionais; Convênios; e Sondagens e Pesquisas de Mercado.

foram criados os núcleos de Pesquisa e de Relações Internacionais, com objetivos de incentivar a pesquisa, estabelecer parcerias com entidades internacionais e prospectar recursos para a instituição, através de editais, concorrências e outras ações que possibilitem o crescimento do CEFET-RS bem como sua projeção internacional. (Rel_Gestão_2001, p. 30);

- b) A implantação de uma “sala de pesquisa com salas individuais com divisórias leves para sete pesquisadores” (idem, p.46); e
- c) Em missões e viagem o relato: “visita à FAPERGS [...] visando abrir canais institucionais na área de pesquisa” (idem, p.12).

Com a transformação em IF, a DIREC é transformada em Pró-reitoria de Extensão (PROEX) e, ainda que mantenha atividades anteriores da DIREC, há uma ressignificação do significado extensão no cotidiano institucional. Entretanto, a primeira iniciativa institucional de fomento desta “nova” extensão ocorre formalmente somente em março de 2011, quando é aprovado pelo CONSUP o Programa Institucional de Incentivo à Extensão (PIIEX), cujo objetivo é

despertar a vocação extensionista, estimular o desenvolvimento social e o espírito crítico dos estudantes, bem como a atuação profissional pautada na cidadania e na função social da educação, mediante participação em projetos de extensão, orientados por servidores docentes ou técnicos administrativos. (IFSul PIIEX, 2011, p.1)

O documento, basicamente, formaliza os procedimentos, não assumindo explicitamente uma política institucional: trata-se de um programa de financiamento das atividades de extensão por meio de bolsas concedidas a estudantes, orientados por servidores docentes ou técnicos administrativos, com recursos do orçamento específico dos *campi*.

A partir do orçamento de 2012 passou a existir dotação explícita na matriz orçamentária do Instituto, destinada pela LOA, para aplicação em pesquisa e extensão: R\$ 500 mil para cada dimensão⁵⁶ por ano. A PROEX passou a destinar recursos para seleção de propostas de atividades de extensão por meio de editais específicos⁵⁷.

Como não há regulamentação de política de extensão aprovada pelo CONSUP, o regramento está especificado nos editais internos de fomento⁵⁸. Com a implantação da Câmara de Extensão⁵⁹, em 2012 – um órgão representativo e consultivo para subsidiar a Pró-reitoria sobre assuntos pertinentes à extensão, cujos representantes são indicados pelos *campi* –, o Edital 04/2012 foi objeto de discussão desta câmara.

Na distribuição dos recursos orçamentários destinados na LOA já foram lançados dois editais: um em fevereiro de 2012 (Edital 01/2012) – com propostas para execução entre abril de 2012 e fevereiro de 2013 – e outro em novembro de 2012 (Edital 04/2012) – para execução entre março a dezembro de 2013. No

⁵⁶ Partindo do princípio que ensino, pesquisa e extensão são dimensões da política curricular e do processo educacional do IFs, neste texto se adotará a expressão “dimensão” como referência genérica.

⁵⁷ O PIIEx foi mantido: cada *campus* define o valor que vai aportar para financiamento de bolsas e a PROEXT seleciona as propostas.

⁵⁸ Os Editais não são submetidos à aprovação do CONSUP.

⁵⁹ A criação da câmara já foi discutida pelo CODIR mas ainda não foi formalmente aprovada pelo CONSUP.

primeiro edital foram 44 propostas aprovadas de um total de 72 submetidas e no segundo foram 42 de um total de 96. A Tabela 16 apresenta dados sobre as propostas destes editais por *campus*.

Tabela 16 – Propostas aprovadas nos editais internos de fomento a extensão.

<i>Campus</i>	Edital 01/2012	Edital 04/2012
Bagé	1	4
Camaquã	6	7
Charqueadas	13	14
Passo Fundo	2	1
Pelotas	5	4
Pelotas – Visconde da Graça	3	4
Reitoria	1	--
Santana do Livramento	1	--
Sapuçaia do Sul	1	1
Venâncio Aires	11	7
Total de propostas aprovadas	44	42
Total de propostas submetidas	72	96

A seguir, serão apresentados e discutidos dados da dimensão extensão com base em uma amostra de 59 projetos em andamento em novembro de 2012 no IFSul, os quais foram obtidos a partir de um relatório interno da PROEX.

Inicialmente, a Tabela 17 apresenta informações sobre atividades de extensão em andamento. As propostas aprovadas no Edital 01/2012 estão tabuladas nestes dados e as do Edital 04/2012, por não estarem em execução em novembro de 2012, não foram incluídas. Considerando que o número de propostas aprovadas foi praticamente igual, pode-se estimar que não ocorrerão alterações significativas em relação a lógica de financiamento da extensão.

Tabela 17 – Projetos de extensão cadastrados na PROEX.

<i>Campus</i>	Projetos		Programas		Eventos ¹	
	Número	R\$	Número	R\$	Número	R\$
Bagé	4	10.420,00			6	12.605,00
Camaquã	15	44.752,11			1	1.461,60
Charqueadas	6	26.649,00			4	(3)
Passo Fundo	6	41.444,32				
Pelotas	9	42.126,50	1	12.000,00	4	2.500,00
Pelotas - Visconde da Graça ²	21	113.937,49	3	11.280,00	5	3.200,00
Santana do Livramento	4	6.480,00				
Sapuçaia do Sul	3	5.148,00			1	(3)
Venâncio Aires	19	77.772,00			1	(3)
Reitoria	1	(3)			3	20.000,00
Total Geral	88	368.729,62	4	23.280,00	25	39.766,60

Fonte: relatório interno PROEX, dados com base em novembro de 2012 (não inclui Edital 04/2012).

Observações:

Financiamento orçamentário do IFSul (diferentes origens / diferentes exercícios).

¹ Não inclui patrocínios.

² Não inclui financiamento CNPQ de R\$ 214.717,27 para 2ª FECIMES.

³ Não foram localizadas informações.

A Tabela 18, a Tabela 19 e a Tabela 20 apresentam o número de pessoas envolvidas formalmente em projetos de extensão. A primeira apresenta o número de pessoas envolvidas em cada *campus* com a respectiva destinação de carga horária, a segunda está organizada tendo por base a função exercida pelas pessoas e a terceira apresenta o total de pessoas diferentes envolvidas. Os valores totais desta última tabela são diferentes das anteriores, pois desconsidera a participação dos servidores em mais de um projeto.

Tabela 18 – Pessoas envolvidas por *campus* conforme carga horária.

Campus	Pessoas envolvidas por <i>campus</i> conforme carga horária(h)														Total	
	0	1	2	3	4	4,5	5	6	8	9	10	12	15	20		
Bagé			2		2	1										5
Camaquã			13		13		1		2		1				6	36
Charqueadas	4		1		16		1								5	27
Passo Fundo					7		8				3				5	23
Pelotas			4	2	18		1	1			3			1	7	37
Pelotas – Visconde da Graça	6	4	16	16	20		1	5	4	1	1	5			12	91
Reitoria					2						1					3
Santana do Livramento				3	8			1							2	14
Sapucaia do Sul					3										1	4
Venâncio Aires		5	47	1	12			7	1			1			25	99
Total Geral	10	9	83	22	101	1	12	14	7	1	9	6	1	63	339	

Fonte: Amostra de 59 projetos disponível em relatório interno PROEX.

Tabela 19 – Pessoas envolvidas por função conforme carga horária.

Função	Pessoas envolvidas por função conforme carga horária (h)														Total
	0	1	2	3	4	4,5	5	6	8	9	10	12	15	20	
Aluno Bolsista												3		57	60
Aluno Voluntário	1		14		7		3	1			2			2	30
Professor Colaborador	4	7	52	12	60		7	3		1	1			1	148
Professor Coordenador			4	3	12	1	2	8	7		5	2	1	3	48
TAE Colaborador	5		12	5	20			2				1			45
TAE Coordenador					1						1				2
Professor de outro <i>campus</i>		2	1	2	1										6
Total	10	9	83	22	101	1	12	14	7	1	9	6	1	63	339

Fonte: Amostra de 59 projetos disponível em relatório interno PROEX.

Tabela 20 – Total de pessoas envolvidas em projetos de extensão.

Campus	TAEs	Docentes	Estudantes		Total
			Voluntário	Bolsista	
Bagé	1	4			5
Camaquã	1	19		6	26
Charqueadas	9	5	1	2	17
Passo Fundo	4	6	5	5	20
Pelotas	5	19	6	7	37
Pelotas – Visconde da Graça	3	37	3	14	57
Reitoria	1	2			3
Santana do Livramento	2	7	1	1	11
Sapucaia do Sul	2	1		1	4
Venâncio Aires	10	27	13	24	74
Total de pessoas	38	127	29	60	254¹

Fonte: Amostra de 59 projetos disponível em relatório interno PROEX.

¹ Este total de pessoas envolvidas - desconsidera a participação em mais de um projeto.

Ao total são alocadas 2295,5h em atividades de extensão (estudantes: 1313h, docentes: 825,5h e TAEs: 157h). A Figura 32 permite visualização melhor desta distribuição, destacando a importância do trabalho dos estudantes neste processo de institucionalização da extensão.

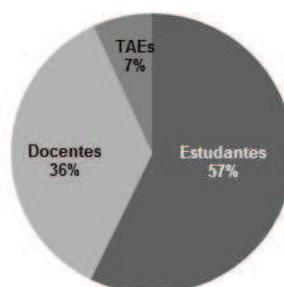


Figura 32 – Distribuição de carga horária em projetos de extensão.

Como não há nenhuma padronização interna em relação à alocação de carga horária para extensão de docentes e TAEs, observa-se uma variação muito grande entre os *campi* em relação à alocação de carga horária para as diferentes funções da Tabela 19, em relação ao número de colaboradores por projeto e suas cargas horárias e em relação ao número de projetos por servidor, etc.

A Tabela 21 e a Tabela 22, em conjunto com a Figura 33 e a Figura 34, permitem visualizar a distribuição dos servidores conforme carga horária alocada aos projetos e entre os projetos. Pode-se observar que 2/3 dos servidores envolvidos (134 servidores – 66%) destinam até 5 horas para projetos de extensão e

apenas seis (3%) destinam 20h ou mais, o que destaca ainda mais a relevância do tempo de trabalho dos estudantes.

Tabela 21 – Distribuição de servidores conforme carga horária.

Carga semanal	Número de servidores
0 a 2h	45
3 a 5h	89
6 a 10h	47
11 a 16h	13
20h ou mais	6

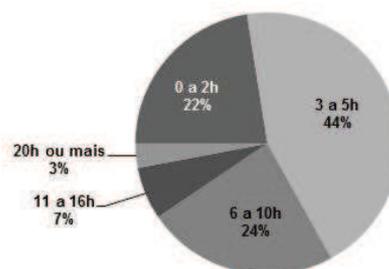


Figura 33 – Distribuição de servidores conforme carga horária.

Em relação à participação em projetos, pode-se observar que a grande maioria dos servidores (145 - 72%) está vinculada em apenas um projeto e poucos (16 servidores – 8%) estão vinculados a três ou quatro projetos. Esta prática de vinculação do mesmo servidor em mais de um projeto, conforme se pode observar comparando-se os totais da Tabela 18 e da Tabela 20, não foi registrada nos *campi* Bagé, Pelotas e Sapucaia do Sul.

Tabela 22 – Distribuição de servidores em projetos.

Projetos	Número de servidores
1	145
2	39
3	8
4	8

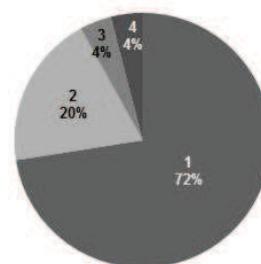


Figura 34 – Distribuição de servidores em projetos.

Com base nos dados apresentados pode-se inferir, ainda que precocemente, que se for mantida esta mesma lógica de financiamento – o recurso orçamentário estável no valor atual e os *campi* manterem o número atual de bolsas atribuídas ao PIIEx – esta dimensão será estabilizada nestes patamares. Um indicativo deste argumento é a manutenção do mesmo número de propostas aprovadas Edital 04/2013, embora se observe um aumento do número de propostas submetidas ao Edital.

Já em relação à pesquisa, conforme já apresentado no início desta seção, os movimentos são antigos na instituição e a estrutura administrativa vem sendo alterada de modo a dar conta da institucionalização destes movimentos, resultando

na criação Pró-reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-graduação (PROPESP) quando houve a transformação em IF.

Embora o fomento por meio de projetos de pesquisas apresentados por pesquisadores de forma isolada já viesse ocorrendo, conforme se observa na leitura dos Relatórios de Gestão, pode-se considerar que o fomento mais sistemático de ações de pesquisa começou em 2007, com a implantação de um programa institucional de bolsas de iniciação científica (IC).

Naquele ano foram concedidas 19 bolsas de IC pelo período de nove meses com recursos orçamentários do CEFET-RS. E, a partir desta ação, começaram a ser realizadas anualmente, organizadas pela PROPESP, as Jornadas de Iniciação Científica e Tecnológica. Destaca-se também que diversos *campi* vêm se somando neste esforço de fomentar a pesquisa entre os estudantes organizando feiras e mostras de ciência.

Em 2009, pela primeira vez, o IFSul acessou fomento de bolsas de iniciação científica do CNPq:

Em, 2009 o IFSul foi contemplado com cinco bolsa PBITI/CNPQ [...] e três bolsas PIBIC. [...] O instituto também continuou alocando recursos destinados a cobrir os custos referentes às bolsas de incentivo à pesquisa, contemplando 24 bolsas pelo período de 12 meses. (Relatório de Gestão IFSul, 2009 p.31-32)

A Tabela 23 apresenta dados sobre bolsas de IC no IFSul. Em 2012, com alocação de recursos na matriz orçamentária para fomento da pesquisa, observa-se um aumento significativo do número de bolsas institucionais - de 30 (2011) para 91 (2012). Foi aplicado⁶⁰ nestas bolsas R\$ 393.120,00 o que representa um aumento de R\$ 263.520,00 – um pouco mais da metade do valor de fomento previsto na matriz orçamentária.

⁶⁰ Valor não formalizado no Relatório de Gestão: foi calculado considerando o valor e o número de bolsas e estimando-se prazo de concessão de 12 meses.

Tabela 23 – Bolsas de Iniciação Científica de 2010 a 2012.

Programa	Estudantes	Bolsas		
		2010	2011	2012
BIC / BIC TA ¹	Ensino médio / graduação	24 / 5	30	47 / 14
Edital interno ¹	Ensino médio / graduação			26
Proj. Brasil-França ¹	Ensino médio / graduação			04
PIBITI / PIBIC ²	Ensino de graduação	20 / 3	20 / 6	19 / 3
PIBIC EM ²	Ensino médio			24
PROBIC / ROBITI ³	Ensino de graduação	5	20 / 10	20 / 10
Total		57	86	167

Fonte: Relatórios de Gestão IFSul; Bolsa IFSul: R\$ 360,00; demais bolsas: R\$ 400,00.

¹ Programa Institucional IFSul.

² Programa Institucional de bolsas do CNPq.

³ Programa Institucional de bolsas do FAPERGS.

Ainda neste movimento de institucionalização, em 2009 foi criada a Câmara de Pesquisa, Inovação e Pós-graduação, um órgão técnico consultivo que tem por finalidade subsidiar a PROPESP em assuntos pertinentes à pesquisa, à inovação e à pós-graduação. Os membros desta câmara (9 titulares e 9 suplentes) são selecionados através da análise do currículo *Lattes* e representam cada uma das grandes áreas de conhecimento estabelecidas pelo CNPq.

A Tabela 24, construída com base em dados disponíveis em relatório interno da PROPESP de março de 2013, apresenta informações sobre atividades de pesquisa por *campi*, em andamento nesta data⁶¹.

Tabela 24 – Projetos de pesquisa cadastrados na PROPESP.

Campus	Projetos	Pesquisadores	Estudantes	
			Voluntários	Bolsistas
Bagé	4	4		4
Camaquã	3	3	1	2
Charqueadas	3	2	1	2
Passo Fundo	1	1		1
Pelotas	38	29	8	30
Pelotas - Visconde da Graça	29	20	6	23
Santana do Livramento	2	2	1	1
Sapucaia do Sul	4	4		4
Venâncio Aires	5	4	1	4
Total	89	69	18	71

Fonte: relatório interno PROPESP - base: março de 2013 (projetos vigentes).

Observação: não estavam disponíveis informações sobre financiamento dos projetos de pesquisa.

⁶¹ Não foram acessados documentos com informações sobre financiamento dos projetos.

A Tabela 25 apresenta em conjunto dados de pesquisa e extensão. Embora as diferentes tabelas tenham como fonte dados com origem e bases temporais diferentes, estima-se, com base em observações empíricas, que eles podem ser considerados representativos destas duas dimensões no IFSul.

Tabela 25 – Dados de Pesquisa e Extensão no IFSul.

Campus	Projetos		Servidores		Estudantes	
	Pesquisa	Extensão	Pesquisadores	Extensionistas	Voluntários	Bolsistas
Bagé	4	4	4	5	0	4
Camaquã	3	15	3	20	1	8
Charqueadas	3	6	2	14	2	4
Passo Fundo	1	6	1	10	5	6
Pelotas	38	9	29	24	14	37
Pelotas - Visconde da Graça	29	21	20	40	9	37
Santana do Livramento	2	4	2	3	2	2
Sapuçaia do Sul	4	3	4	3	0	5
Venâncio Aires	5	19	4	37	14	28
Subtotal	89	87	69	165	47	131
Total	176		234		178	

Fontes:

Para dados de Pesquisa: relatório interno PROPESP - base: março de 2013 (projetos vigentes).

Para dados de Extensão:

- Projetos: relatório interno PROEX, dados com base em novembro de 2012 (não inclui Edital 04/2012).
- Pessoas envolvidas: amostra de 59 projetos disponível em relatório interno PROEX.

A Tabela 26 reapresenta os dados da tabela anterior, comparando a participação dos docentes com os dados quantitativos do corpo docente do Instituto, apresentado em seção anterior. Em geral, há uma participação pequena de docentes em projetos de extensão (15% do total de docentes), com destaque para percentuais mais elevados nos *campi* Camaquã, Pelotas – Visconde da Graça, Santana do Livramento e Venâncio Aires. Estes *campi* são aqueles que, em geral, possuem docentes vinculados em mais de um projeto, conforme discutido anteriormente.

Tabela 26 – Docentes envolvidos com pesquisa e extensão.

Campus	Docentes IFSul	Extensão		Pesquisa		
		Docentes	% Total Docentes	Docentes	% Docentes Doutores	% Total Docentes
Bagé	29	4	14%	4	200%	14%
Camaquã	41	19	46%	3	150%	7%
Charqueadas	58	5	9%	2	Não há Doutores	3%
Passo Fundo	46	6	13%	1	25%	2%
Pelotas	384	19	5%	29	51%	8%
Pelotas – Visconde da Graça	148	37	25%	20	54%	14%
Reitoria	25	2	8%			
Santana do Livramento	15	7	47%	2	Não há Doutores	13%
Sapuçaia do Sul	85	1	1%	4	27%	5%
Venâncio Aires	34	27	79%	4	200%	12%
Total	865	127	15%	69	56%	8%

Em relação à pesquisa, é preponderante, do ponto de vista de valores absolutos, a participação de docentes dos *campi* Pelotas e Pelotas – Visconde da Graça, exatamente os que têm maior número de mestres e doutores, conforme se discutiu em seção anterior. Considerando a exigência de doutorado para aprovação de projetos de pesquisa tanto pelos órgãos de fomento quanto pela PROPESP, optou-se por apresentar na tabela anterior uma comparação dos docentes envolvidos em relação ao número de doutores.

Embora se perceba a existência de pesquisadores que não são doutores, a análise do relatório interno citado anteriormente, aponta que os docentes envolvidos em projetos cadastrados na PROPESP tem, majoritariamente, o título de doutorado. Pode-se observar na Tabela 26 que aproximadamente 50% dos docentes doutores estão envolvidos em projetos de pesquisa, embora o valor de pesquisadores represente menos de 10% do total de docentes da Instituição. Como para coordenação de projetos de extensão não exige a titulação de doutorado, é possível que a extensão esteja canalizando a maior participação em projetos de docentes que não possuam a titulação de doutorado.

Ao final, pode-se estimar, desconsiderando a participação na gestão institucional, que aproximadamente 1/4 dos docentes também estão envolvidos em atividades de pesquisa e extensão, enquanto 3/4 concentram suas atividades apenas com ensino. Não existem TAEs cadastrados em projetos de pesquisa, o que se justifica pela ausência de doutores entre os técnicos administrativos, canalizando sua participação em projetos de extensão. Ainda assim pode-se concluir, com base

na Tabela 27, que é pequena a participação do TAEs – tanto em termos absolutos quanto relativos – em projetos de extensão, destacando-se os *campi* Charqueadas e Venâncio Aires.

Tabela 27 – TAEs envolvidos com pesquisa e extensão.

<i>Campus</i>	TAEs IFSul	Extensão	
		TAEs	% TAEs
Bagé	19	1	5%
Camaquã	20	1	5%
Charqueadas	34	9	26%
Passo Fundo	32	4	13%
Pelotas	203	5	2%
Pelotas – Visconde da Graça	69	3	4%
Reitoria	151	1	1%
Santana do Livramento	6	2	33%
Sapucaia do Sul	39	2	5%
Venâncio Aires	21	10	48%
Total	594	38	6%

A participação de estudantes é muito pequena em relação ao total de estudantes da instituição, conforme pode ser observado na Tabela 28. Se considerado apenas as matrículas presenciais, apenas 2% dos estudantes, incluindo os voluntários, possuem vínculo como bolsista em projetos de pesquisa ou extensão; excluindo os voluntários, este índice cai para 1,4%.

Tabela 28 – Estudantes bolsistas em projetos de pesquisa e extensão.

<i>Campus</i>	Matrícula em cursos presenciais				Estudantes Bolsistas
	Técnicos	Graduação	Pós-graduação	Total	
Bagé	364			364	4
Camaquã	396			396	9
Charqueadas	437	44	56	537	6
Passo Fundo	374	148		522	11
Pelotas	3134	788	144	4066	51
Pelotas - Visconde da Graça	753	290	55	1098	46
Santana do Livramento	114			114	4
Sapucaia do Sul	879	495		1374	5
Venâncio Aires	389			389	42
Total	6840	1765	255	8860	178

Considerando a importância do tempo destes estudantes para os projetos, conforme se apresentou anteriormente, a efetiva institucionalização destas dimensões como política institucional importante passa certamente pelo aumento do número de estudantes envolvidos em atividades de pesquisa e extensão.

Ainda em relação aos indicadores, destaca-se mais uma vez que muitos foram obtidos a partir de relatórios internos parciais, sendo passíveis de imprecisão em relação a valores absolutos. Entretanto, a observação empírica da instituição aponta no sentido que eles sejam relacionalmente representativos do contexto institucional. É necessário destacar, também, que o indicador institucional do trabalho dos professores é o número de aulas em sala de aula, uma vez que as discussões sobre regulamentação da carga horária docente ainda não se efetivaram como norma institucional. Assim, é bastante provável que existam muitas atividades em andamento que seriam categorizadas como atividades de pesquisa e extensão e que não estão cadastradas oficialmente e, portanto, não foram consideradas nos indicadores apresentados nesta seção.

Por fim, considerando as questões orçamentárias discutidas em seção anterior, parece pouco provável que a lógica de financiamento seja alterada em um curto prazo sem que haja grande esforço institucional para criação de novos processos discursivos hegemônicos que justifiquem o deslocamento de mais recursos institucionais para financiamento destas dimensões, o que envolveria, em especial, um aumento significativo dos estudantes bolsistas.

2.5 O recorte do estudo de campo

Esta seção tem por objetivo caracterizar as áreas em que foram entrevistados os docentes no aprofundamento do trabalho de campo. Conforme já descrito, optou-se por aprofundar a investigação nos *campi* Pelotas e Camaquã a fim perceber o deslocamento da política em dois contextos diferentes: o *Campus* Pelotas é um *campus* estruturado, o qual já foi submetido a diferentes reformas curriculares, enquanto o *Campus* Camaquã é um *campus* em implantação, com a comunidade, enquanto coletivo, sem experiências anteriores em reformas curriculares.

2.5.1 O *Campus* Camaquã

O *Campus* Camaquã começou suas atividades em setembro de 2010, com os cursos técnicos em Controle Ambiental e Automação Industrial, ambos na forma integrada. Estes cursos foram concebidos para funcionarem em séries semestrais, opção que foi descartada rapidamente ao ser percebido a falta de tradição no município de oferta de vagas para o ensino médio no segundo semestre, o que provocou uma grande evasão inicial nestes dois cursos, cujas aulas começaram em setembro de 2010. Assim, no primeiro semestre de 2011, os cursos começaram a ser ofertados em séries anuais, entrando os dois anteriores em regime de extinção.

A oferta educativa do *campus* foi definida após amplo processo de inserção na comunidade local, realizada por meio de diversas reuniões e audiências públicas bem como visita às escolas, órgãos representativos da sociedade local, órgão públicos, etc. Estes dois primeiros cursos orientaram o projeto de construção da escola, a montagem dos laboratórios e a os concursos públicos para contratação inicial dos docentes. Entretanto, com a chegada dos professores, estes passaram a discutir o projeto pedagógico da escola e a oferta educativa inicialmente prevista foi alterada, sendo propostos novos cursos: a partir do primeiro semestre de 2013 passaram a ser ofertados o CT em Informática na forma integrada e o CT em Eletrotécnica na forma subsequente, os quais não constavam nos estudos iniciais para a implantação do *campus*. Estão matriculados, tendo por base relatório interno de outubro de 2012, 396 estudantes em cursos presenciais e 259 em oferta EaD dos quatro cursos citados anteriormente do programa PROFUNCIÓNÁRIO. Atualmente, o *campus* discute opções para oferta de ensino superior e a titulação do corpo docente aponta para as áreas de meio-ambiente e informática.

A Figura 35 e a Figura 36 apresentam a titulação do corpo docente e do corpo de servidores administrativos do *campus*. Na primeira pode-se observar que uma parte significativa dos docentes possui formação em nível de pós-graduação, mais da metade em cursos de mestrado ou doutorado. Na segunda observa-se que mais da metade dos TAEs possuem em nível superior. Esta característica do corpo docente deve favorecer o modelo atual de desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão no *campus*, bem como a oferta, em breve, de ensino superior.

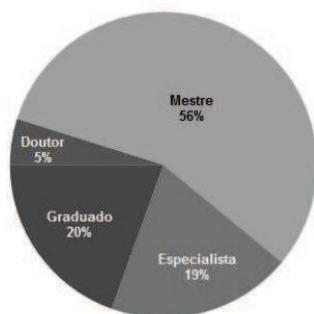


Figura 35 – Titulação dos docentes do Campus Camaquã.

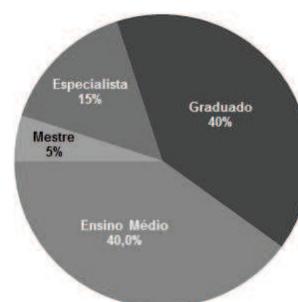


Figura 36 – Titulação dos TAEs do Campus Camaquã.

Com base em dados obtidos junto à Coordenadoria de Pesquisa e Extensão do *campus* na época das entrevistas (outubro de 2012) já haviam sido registradas 27 ações de extensão, das quais 9 já foram concluídas (7 financiadas pelo PIIEX 2011 e duas internas ao *campus*). Das 18 em andamento, 8 ações são financiadas pelo Edital PROEX 01/2012, 9 do PIIEX 2012 e uma é interna ao *campus*, envolvendo, ao total, 15 estudantes bolsistas. Em relação aos projetos de pesquisa, tinha-se 9 registros, dos quais 3 eram de projetos concluídos. Dos projetos em andamento, 5 são financiados por um edital PROPESP de 2011 e um por um edital PROPESP de 2012. Os projetos em andamento envolvem seis estudantes bolsistas de iniciação científica.

Estes valores são um pouco maiores do que os valores apresentados na seção 2.4.5 que, conforme citado, foi obtido por meio de relatórios internos parciais da PROPESP e da PROEX, indicando que existe um controle melhor sobre os projetos em andamento pela coordenação de pesquisa e extensão do *campus*.

O *campus* realiza anualmente, desde 2010, uma Mostra de Tecnologia e, desde 2011, uma Feira de Tecnologia, justificando-as como mecanismos de motivação para o exercício, pelos estudantes, de uma atividade científica e divulgação de trabalhos desenvolvidos pelas instituições de ensino.

O *Campus* Camaquã deseja despertar no estudante o interesse pela investigação, observação, construção de conhecimento, bem como estimular a troca de experiências, evidenciando também o comprometimento do IFSul com o ensino, a pesquisa e a extensão. Por contar com a participação de estudantes de diversas instituições de ensino, a Feira de Tecnologia é um momento importante de integração de jovens cientistas, de familiares dos estudantes e da comunidade. (sítio do *Campus*)

Para a mostra, os estudantes organizam-se em grupos de 2 a 6 estudantes e desenvolvem, ao longo do ano, um trabalho, orientado por um professor – cada professor pode orientar até cinco projetos. A primeira fase é a apresentação de um resumo do projeto, o qual deve ser submetido em junho. No início de agosto, as propostas aprovadas são defendidas pelos estudantes para uma banca de professores do *campus*, os quais avaliam critérios tais como multidisciplinaridade, interdisciplinaridade, exequibilidade. Finalmente, durante a Mostra, os trabalhos são premiados em diversas categorias em uma avaliação realizada por uma comissão externa a qual avalia os trabalhos levando em consideração a criatividade, a inovação, a objetividade, a clareza, o diário de bordo (o qual registra o processo de desenvolvimento do projeto), o pôster, a apresentação oral e o projeto escrito. Em 2012, o evento teve 71 trabalhos inscritos e estima-se que a maioria dos estudantes do *campus* envolva-se nele.

Por fim, destaca-se que as quartas-feiras, ao final da manhã e ao final da tarde, são realizadas reuniões internas entre os servidores, as quais podem contar ou não com demandas de gestão institucional.

2.5.2 A área de *Design do Campus Pelotas*

Os docentes do *Campus Pelotas* são reunidos, coletivamente, em espaços denominados coordenadorias. Atualmente, algumas coordenadorias ofertam apenas um curso técnico (eletromecânica, eletrônica, eletrotécnica, telecomunicações), outras ofertam mais de um curso (design, edificações, informática, química), sendo que as coordenadorias de design, informática e química ofertam cursos técnicos e de graduação. Os docentes da formação geral estão reunidos conforme sua área de conhecimento, atualmente: educação física; física; matemática, química e biologia; língua portuguesa e língua estrangeira; e sociologia, filosofia, história e geografia. Na graduação existem professores lotados em determinados cursos (CSTs da área ambiental e engenharia elétrica), como também ocorre com os cursos de pós-graduação, entretanto, diversos professores lotados nas coordenadorias dos cursos técnicos e nas áreas de formação geral trabalham também nestes níveis de ensino.

Esta estrutura organizacional remonta a ETFPel, quando eram oferecidos apenas oito cursos técnicos e atualmente tem dificuldade de incorporar o fluxo de

docentes entre os diferentes cursos e níveis de ensino. O atendimento a programas tais como PRONATEC, UAB e E-tec, por exemplo, traz ainda mais tensionamentos a este modelo. Há dificuldades tais como: competição por docentes entre as coordenadorias, dificuldades em relação à gestão do tempo de trabalho docente na coordenadoria de origem, desvantagem para a área que possui docentes “emprestados” em caso de dificuldades de atendimento das demandas na coordenadoria de origem, enfim, um conjunto de questões originadas por modelo interno competitivo em que cada coordenadoria se comporta como uma escola competindo por recursos em uma instituição (aqui entendida como o *campus*) que busca atender cada vez mais demandas de diferentes origens – verticalização, pesquisa, extensão, EaD, PRONATEC, etc. – geradas pela própria gestão institucional ou por interesse dos servidores.

Destaca-se que nas quartas-feiras, ao final da manhã⁶² e ao final da tarde, não ocorrem aulas e estes horários são utilizados para reuniões internas (em geral nas coordenadorias), as quais podem contar ou não com demandas de gestão institucional. Algumas vezes estes horários são utilizados pela gestão (do *campus* ou da reitoria) para reuniões gerais com todos os servidores.

Neste trabalho, para facilitar a leitura, o órgão institucional presente no organograma denominado Coordenadoria dos Cursos de *Design: Comunicação Visual* e *Design* de Móveis será denominada coordenadoria ou área de *Design*, indistintamente, com ênfase no coletivo de organização dos docentes e na oferta educacional.

Originalmente, este coletivo de professores era organizado para atender a área de geometria descritiva, ofertada na parte diversificada dos cursos técnicos organizados em consonância com Parecer CNE 45/72. Posteriormente, depois de um longo processo de discussão interna, começou, em 1990, a oferta do CT em Desenho Industrial (DIN). Com a reforma da EPT de 1998, a área, em um acirrado processo de embate com a Diretoria de Ensino da instituição, foi forçada a extinguir

⁶² Horário reservado para os cursos técnicos na forma integrada.

este curso e, como alternativa, criou um CT em Programação Visual (forma concomitante) e posteriormente um CT em *Design* de Móveis (forma concomitante). Em 2009, com a aprovação do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, o primeiro teve a terminologia ajustada ao CNCT e passou a denominar-se CT em Programação Visual. Ainda em 2009, os dois cursos foram transformados para oferta na forma subsequente.

No segundo semestre de 2011 começou a oferta do Curso de Bacharelado em Design, o qual havia sido aprovado pelo CONSUP em dezembro de 2010, inicialmente, com o nome de Bacharelado em Design da Comunicação Visual. Neste processo de verticalização, a área extinguiu os cursos técnicos subsequentes e passou a ofertar, em 2012, educação profissional de nível médio na forma integrada em dois cursos: o CT em Comunicação Visual e o CT em Design de Interiores.

Como se observa é mais de uma década de constantes reformulações curriculares, as quais foram construídas, como se observa no conjunto de entrevistas com os docentes da coordenadoria, em movimentos de contestações e embates, tanto internos quanto externos à área, dos quais se destaca a extinção, contra a vontade do grupo, do DIN, ocorrida no âmbito da reforma da EP do final da década de 1990. É importante destacar que os movimentos que levaram às últimas reformulações – criação do Bacharelado, extinção dos cursos subsequentes e criação dos cursos integrados – ocorreram a partir de discussões internas na coordenadoria, a qual administra atualmente três cursos em implantação e dois em extinção.

O corpo docente é composto por 25 docentes com diferentes formações de origem (arquitetura, desenho/designer, artes, engenharia, matemática, mecânica, etc.). Quanto à titulação tem-se um doutor, onze mestres, sete especialistas e seis graduados (dos quais quatro são professores substitutos), o que corresponde a praticamente 75% do corpo docente com pós-graduação, praticamente a metade com mestrado e doutorado, conforme pode ser mais bem visualizado na Figura 37. Comparando-se com a figura 38, a qual apresenta a titulação dos docentes do *campus*, observa-se mesma distribuição do *Campus* Pelotas em relação ao percentual de mestres e doutores, com a diferença que a coordenadoria apresenta um maior percentual de mestres e menor de doutores, o que deve se equilibrar com

o aumento da titulação dos mestres, uma tendência geral em função da valorização da carreira⁶³.

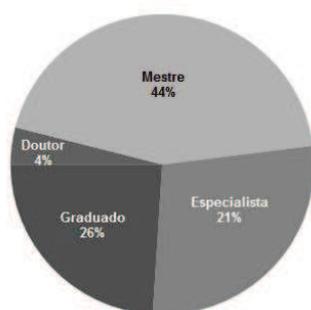


Figura 37 – Titulação dos docentes da área de Design do *Campus Pelotas*.

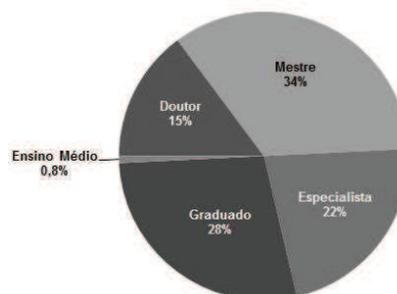


Figura 38 – Titulação dos docentes do *Campus Pelotas*.

Praticamente a metade dos docentes do curso (doze docentes) ingressou após 2008, alguns dos quais são ex-alunos de cursos técnicos da área. O grupo de oito docentes efetivos ingressantes deste período tem média de idade de 37 anos, e é composto por seis mestres, um especialista e um graduado, estes dois últimos estudantes regulares em cursos de mestrado e especialização, respectivamente.

Por fim, registra-se que estão matriculados nos cursos em andamento, tendo por base relatório interno de outubro de 2012, 268 estudantes, há um grupo de pesquisa registrado, liderado pelo único professor doutor da coordenadoria, existindo o registro formal de um projeto de pesquisa e um de extensão em andamento.

⁶³ Vários docentes da área são estudantes em programas de doutorado e de mestrado, o que aponta para um aumento geral da titulação geral do corpo docente em breve.

3 A CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA EPT

Trabalhando-se com a concepção de política curricular como discurso e, portanto, prática de significação, de produção de sentidos, não seria possível conceber que apenas neste capítulo está se começando a discutir a construção da política curricular para educação profissional na rede federal e no IFSul: ela está presente em todo o texto desta tese, quando se discute os embates que ocorrem neste campo, quando se apresenta a estruturas que a organizam, tanto em nível estatal quanto institucional, quando se discute financiamento, cultura institucional, composição do corpo de servidores, etc.

O que se fará neste capítulo é analisar um conjunto de documentos coletados em diferentes espaços institucionais, buscando aprofundar a discussão de como está ocorrendo a construção dos processos educacionais e os deslocamentos da política curricular com a criação do Instituto Federal Sul-rio-grandense a partir da transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas.

Mesmo assumindo o conceito de discurso para muito além dos textos escritos, como constantemente lembra Laclau e dialogando com Ball, na perspectiva de política como texto, que enfatiza o controle nas mãos dos leitores destacando os sentidos escorregadios dos textos, não há como negar a importância central de diferentes textos escritos para o estudo de políticas curriculares em uma instituição educacional.

Conforme já apresentado no início do capítulo anterior, as análises dos documentos que integram este capítulo dialogarão com as análises preliminares realizados naquele capítulo, na perspectiva de discursos curriculares que incluem as

ações, as possibilidades e as restrições presentes diferentes contextos de construção da política curricular para EPT no IFSul.

A justaposição de discursos de diferentes fontes / diferentes atores sociais, não é realizada na perspectiva da possibilidade de uma verdade absoluta, ou na perspectiva que alguns discursos sejam mais verdadeiros que outros ou que os discursos de alguns atores sejam mais importantes do que de outros: ela objetiva enfatizar a movimentação de sentidos, os deslocamentos, a falta de conexões lógicas, a existência de vazios, enfim as ausências ou contingências das hegemonias, conforme se discutiu, com aportes teóricos de Ball e Laclau, no capítulo 1.

Opta-se por realizar a análise usando como eixo estruturante determinados significantes percebidos como privilegiados na produção de sentidos e na organização dos discursos curriculares. Com esta opção, significantes privilegiados como eixo estruturante da análise, não se separou macro e micro contexto e também não se confinou a análise no contexto de influência, de produção de texto ou da prática, como se tenderia a fazer usando o ciclo de políticas, ainda que estas premissas tenham orientado a organização e a coleta de dados empíricos.

Esta opção metodológica resultou num capítulo longo: diversas tentativas de reorganização foram realizadas e descartadas por fragmentarem a análise, comprometendo a percepção de um fluxo contínuo de produção de sentidos entre os diversos campos da análise, representados em cada grupo de documentos.

3.1 A metodologia de análise dos documentos da pesquisa

Marianne Jorgensen e Louise Phillips (2002), no livro *Discourse Analysis as Theory and Method*, argumentam que

Laclau e Mouffe não fazem análise muito detalhada de material empírico. E quando eles identificam discursos específicos, estão mais interessados no fenômeno abstrato do que como recurso que as pessoas utilizam e transformam nas práticas de seu cotidiano [...]. Mas isto não significa que a teoria de Laclau e Mouffe ou seus conceitos não podem ser usados em análise empírica detalhada. (JORGENSEN; PHILLIPS, 2002, p. 49, tradução nossa)

Defendem que usando os conceitos da TD

é possível investigar o funcionamento dos discurso no material empírico: como cada discurso constrói conhecimento e realidade, identidade e relação social; onde discursos funcionam discretamente lado a lado e onde existem antagonismos abertos; e quais intervenções hegemônicas estão lutando para significar os conflitos – de que forma e com que consequências. (JORGENSEN; PHILLIPS, 2002, p. 51, tradução nossa)

E destacam como os conceitos da TD podem contribuir para compreender como cada discurso constrói realidade, identidade e organiza o espaço social:

- a) Os pontos nodais – significantes privilegiados no campo da discursividade – organizam o discurso e constroem realidade;
- b) As posições de sujeito organizam identidades individuais e coletivas; são “pontos nodais de identidade” que apresentam como conceitos relacionados: formação de grupo, identidade e representação; e
- c) Os mitos organizam o espaço e as relações sociais.

A identificação das cadeias de equivalências (linguísticas e não linguísticas) em tornos de pontos nodais, a identificação dos Outros, as contingências e sedimentações – visíveis por meio dos significantes flutuantes, dos antagonismos e hegemonias presentes nos discursos – e a identificação de atores empoderados – aqueles que têm as rearticulações mais aceitas – e silenciados constituem os elementos que permitem identificar e analisar os discursos e seu efeitos.

Entende-se que o desenho da pesquisa, apresentado em capítulo anterior, permitiu coletar material empírico que apresenta discursos sobre a política curricular em construção no IFSul e na análise destes textos, por meio da identificação dos conceitos da TD, pode-se compreender como este processo está sendo construído na Instituição. Assim, passa-se ao processo de análise deste material.

Sendo a identificação de significantes privilegiados um elemento fundamental para a identificação dos sentidos e a compreensão dos discursos, o primeiro grande desafio é localizar estes significantes privilegiados no campo da discursividade em função da extensão do material empírico. Embora todo o material tenha sido criteriosamente coletado e estudado ao longo da pesquisa, as entrevistas

tenham sido realizadas, organizadas e transcritas pelo pesquisador⁶⁴, identificar os significantes privilegiados nos textos, tornou-se um desafio muito grande em virtude do volume e da variedade.

Para dar conta deste processo buscou-se ferramentas computacionais que auxiliassem o processo de “garimpagem” nos textos, uma vez que a leitura e a organização no formato de tabelas, utilizando o Microsoft Excel (ME) ou Microsoft Word (MW), utilizado por exemplo para construir a seção 2.3.1, disponível na seção de apêndices, já havia se mostrado uma opção bastante trabalhosa, mesmo considerando tratar-se de material empírico mais reduzido. Foi neste processo de busca por uma ferramenta mais potente para esta tarefa que durante o estágio no ProPEd/UERJ teve-se contato com a ferramenta WordSmith⁶⁵(WS) e, a partir dela, com os conceitos da Linguística de Corpus (LC) com os quais o WS trabalha.

Tomando os textos como ponto de partida para análise, a LC oferece um conjunto de conceitos que permitem dialogar com os textos por meio dos processos linguísticos neles presentes.

A Linguística de *Corpus* ocupa-se da coleta e da exploração de *corpora*, ou conjunto de dados linguísticos textuais que foram coletados criteriosamente, com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade linguística. Como tal, dedica-se à exploração da linguagem através de evidências empíricas, extraídas por meio de computador. (BERBER SARDINHA, 2004, p. 3)

A seguir, com base no glossário disponível em Viana e Tagnin (2011), destacam-se alguns conceitos da LC:

- a) *Corpus* (plural *corpora*) é uma coletânea de textos, em formato eletrônico, compilados segundo critérios específicos para o estudo a que se propõe. Cabe ao criador do *corpus* estabelecer os critérios que a garantam que ele seja representativo daquilo que pretende estudar. O *corpus* de estudo é aquele em se baseia a pesquisa,

⁶⁴ Cinco entrevistas foram transcritas pela bolsista de IC Renata Hilal e, posteriormente, revisadas e formatadas pelo pesquisador.

⁶⁵ Desenvolvida por Mike Scott, em 1996, está atualmente na sexta versão. Disponível em: <<http://www.lexically.net/wordsmith/version6/index.html>>. Acesso em: 01 mar. 2012

enquanto o *corpus* de referência ou de controle, o qual deve ter três a cinco vezes o tamanho do de estudo, é o que serve de comparação para o *corpus* de estudo;

- b) Lista de palavras é a lista de todas as palavras do corpus enquanto uma lista de palavras-chave é o resultado da comparação entre a lista de palavras de um *corpus* de estudo e o de referência. Essa comparação elimina palavras com frequência relativa similar nos dois *corpora* de modo que restem as palavras cuja frequência é estatisticamente significativa. As que restam no *corpus* de estudo são denominadas ‘palavras-chave positivas’, enquanto as que sobram no corpus de referência, ‘palavras-chave negativas’. Dois testes estatísticos são utilizados para determinar a significância (*Keyness*) da palavra-chave: *chi-square* (qui-quadrado) e *log-likelihood*. Rayson e Garside (2000) relatam que o primeiro teste é pouco confiável quando a frequência esperada é inferior a 5 e pode superestimar palavras de alta frequência ao comparar um corpo relativamente pequeno com outro muito maior, indicado maior eficiência no segundo teste. Isto é ratificado por Sardinha (2009) que recomenda a utilização do *log-likelihood* como um teste capaz de indicar palavras-chave de frequências realmente distintas; e
- c) Concordância é a relação de todas as ocorrências de uma palavra de busca (também denominada nóculo) em um *corpus* junto com seu cotexto. Em geral, apresenta a palavra de busca – aquela a partir da qual é gerada a concordância – em posição central, cuja formatação é denominada de KWIC (*keyword in context*). Um colocado é qualquer elemento que co-ocorra de forma significativa com uma palavra de busca em um horizonte pré-determinado, ou seja, uma distância determinada entre a palavra de busca e o colocado, à direita e à esquerda. O programa que operacionaliza estes processos é chamado concordanciador; dois testes estatísticos são utilizados pelos programas. O primeiro é o *escore t* (em inglês *t-score*) que mede a certeza de que há alguma associação entre as palavras, ou

seja, a frequência com que as palavras co-ocorrem elimina a possibilidade de essa co-ocorrência resultar de mero acaso – para ser computada como uma ‘colocação’, costuma-se considerar um escore mínimo de dois. O segundo é informação mútua (em inglês *mutual information*) que indica pares de palavras possuem uma co-ocorrência marcante, privilegiando palavras menos frequentes, sendo de praxe considerar-se ‘colocação’ apenas co-ocorrências com um escore mínimo de três.

Para manipulação de *corpora*, a ferramenta *WordSmith* disponibiliza recursos tais como um contador de ocorrência de palavras que gera uma lista de palavras (*WordList*), um contador de co-ocorrência das palavras do corpus em relação a um *corpus* de referência que permite a elaboração de uma lista de palavras-chave (*Keywords*) e um concordanciador (*Concord*). O concordanciador permite, por exemplo, localizar os colocados (*collocates*) da palavra de busca e apresenta os agrupamentos lexicais de palavras repetidas (*clusters*).

A Figura 39 apresenta a tela principal da ferramenta: a partir dela podem ser acessados os três principais recursos citados anteriormente.

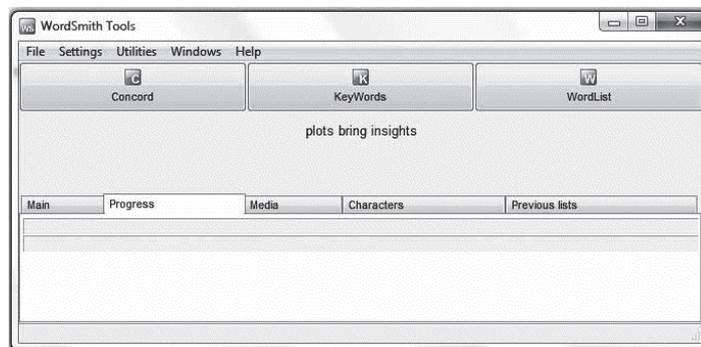


Figura 39 – Tela Principal do WordSmith.

A adoção do WS como ferramenta para organização e análise preliminar dos documentos integrantes da pesquisa – de agora em diante denominado *corpus* da pesquisa – não é feito tendo-se por pressupostos a neutralidade da ferramenta computacional: todo processo de construção de um programa de computador é realizado a partir de processos de análise e especificação os quais, partindo de um universo de opções disponíveis, realizam escolhas conceituais, metodológicas e

tecnológicas que definirão as possibilidades e a forma de funcionamento do software.

Para qualificar esta discussão seria necessário colocar em diálogo a LC, base teórica do WS com a TD, exigindo aprofundamento teórico nos fundamentos da LC, o qual não está no limite de possibilidades desta tese, em função do encontro tardio com aquele campo de estudo, motivado basicamente pela busca de uma ferramenta computacional que auxiliasse o processo de análise do material empírico. Assim, o uso do WS neste trabalho é realizado com algumas restrições.

Primeiro, relativamente à representatividade do *corpus*: o referencial teórico de base pós-estruturalista não concebe a possibilidade da universalidade, assim o pressuposto da representatividade do *corpus* é um problema de menor importância no contexto do material empírico. Entende-se que os documentos integrantes do *corpus* desta pesquisa e o seu formato de organização sejam suficientes para o objeto de estudo, sem preocupação com critérios estabelecidos pela LC, para estudos de padrões linguísticos.

Segundo, a utilização de resultados com base em métodos estatísticos: o fato de as diferentes ferramentas dos WS realizarem testes comparativos estatísticos não significa que os resultados de tais testes não sejam passíveis de questionamento a partir de outros pressupostos, de outras análises que os qualifiquem. As diversas janelas de configuração dos testes disponíveis pelo WS permitem selecionar métodos de testes, horizontes de buscas, etc. indicando a transparência em todos os processos comparativos. Além disto, no próprio campo da LC a análise no contexto – no caso do WS disponível principalmente por meio dos diferentes recursos da ferramenta *Concord* – é recomendada, como se pode ver na citação a seguir, num trabalho em que discute comparação de *corpora* usando padrões de frequência:

Não propomos uma abordagem completamente automatizada. As ferramentas sugerem um grupo de itens-chave, por ordem de significância que distinguem um *corpus* de outro. É então que o pesquisador deve investigar as ocorrências dos itens importantes nos *corpora* utilizando técnicas corpus padrão como KWIC (palavra-chave no contexto). As razões para sua significância podem ser descobertas e também podem ser encontradas explicações para os padrões apresentados. Por este processo podemos comparar os *corpora* sob investigação e formular hipóteses sobre a linguagem que eles representam. (RAYSON; GARSIDE, 2000, p.5; tradução nossa, grifo nosso)

Terceiro, relativamente à utilização de *corpus* de referência: para encontrar palavras chaves em um *corpus* de estudo é utilizado um *corpus* de referência, conforme apresentado anteriormente, e pelos critérios da LC

para ser representativo um corpus deve conter amostras de todos os tipos principais de texto [...] e, se possível, de alguma forma proporcional à sua utilização na linguagem diária [...]. (RAYSON; GARSIDE, 2000, p.2, tradução nossa).

Pode-se perceber que as definições das características do *corpus* de referência materializa o desejo de um “universal da linguagem” que sirva de base para comparar (controlar) processamento com extratos da linguagem. Na perspectiva da TD, embora produtivo para o social, a universalidade é uma impossibilidade e a proliferação de bancos de linguagem aponta para esta impossibilidade também no campo da LC.

No manuseio do *corpus* da pesquisa, os testes realizados com geração de listas de palavras pela sua ocorrência, utilizando a ferramenta *WordList*, mostraram-se pouco produtivos na análise, não apenas pelo quantidade do número de palavras a serem tratadas (indicado por *types* na Tabela 29), mas também porque existem diversas palavras que apresentam um grande número de ocorrências na língua portuguesa, sem que isto seja significativo para o processo de análise.

Entretanto os testes realizados com a comparação destas listas de palavras com um *corpus* de referência genérico, utilizando a ferramenta *WordKey*, mostrou-se produtivo na busca de significantes privilegiados no *corpus* da pesquisa, uma vez que as listas de palavras-chave (ver Tabela 31) reduziram significativamente o número de palavras a serem analisado. E ainda que muitas problematizações teóricas possam ser realizadas com este processo de comparação entre *corpora*, sua produtividade no contexto desta pesquisa estimulou sua utilização em etapas iniciais de análise do material empírico da pesquisa.

O *corpus* de referência utilizado foi a versão 1.0 (sem anotações) do CETENFolha⁶⁶ (*Corpus* de Extratos de Textos Eletrônicos NILC/Folha de São Paulo). É um *corpus* público, disponível mediante cadastro, com cerca de 24 milhões de palavras em português brasileiro, construído a partir dos textos do jornal Folha de São Paulo de 1994.

Finalmente, é importante destacar que o uso do WS gera um trabalho adicional na preparação dos textos, o que pode ser compensado pela facilidade com que se retorna ao texto fonte para (re)avaliar o contexto de utilização dos termos de busca. Na ferramenta *Concord*, por exemplo, a tabela de extratos apresenta o termo de busca e seu contexto em diferentes arquivos: com um click com o *mouse* no termo realçado na tabela, o arquivo fonte será aberto com ele em evidência, permitindo uma avaliação consistente do contexto de utilização.

Para preparação do *corpus*, todos os documentos foram transformados em formato texto, conforme exigido pelo programa, e foram removidos itens repetitivos ou que apresentassem pouco valor em termos de conteúdo, conforme descrito a seguir:

- a) Nos textos legais foram removidos itens que se repetem em todos os textos. Assim foram removidos os cabeçalhos, começando o arquivo diretamente no corpo do texto, e também a parte final correspondente a datas e assinaturas;
- b) Em todos os documentos foram removidos as folhas de rosto e os índices, mantendo-se apenas uma ocorrência do título;
- c) Quando um documento repetia outro (exemplo: o arquivo L11892_coment, repete o L11892) as partes repetidas foram removidas;

⁶⁶ O corpus foi criado pelo projeto Processamento Computacional do Português, o qual deu origem a LINGuateca. Os textos das 365 edições da Folha de São Paulo do ano de 1994 foram compilados pelo Núcleo Interinstitucional de Linguística Computacional (NILC). Disponível em <<http://www.linguateca.pt/cetempublico/>>. Acesso: jan. 2013

- d) Documentos formatados em duas colunas foram reformatados para uma coluna e reorganizados, mantendo-se íntegros seus conteúdos;
- e) No PPI foi removido do texto original os dados dos cursos e na proposta de adesão foram removidos dados das mesorregiões de localização dos *campi*; e
- f) Nas entrevistas foram marcados como itens a serem desconsiderados pelo programa (formato: <dados a ser desconsiderado>) as falas do entrevistador, comentários anotados durante as transcrições e também os marcadores de tempo citados anteriormente.

Na descrição da metodologia apresentou-se como os textos foram agrupados, de acordo com os objetivos da pesquisa. Ajustando à terminologia da LC, o conjunto de documentos da pesquisa será denominado *corpus* da pesquisa, cada grupo destes documentos será denominado *subcorpus* e um subconjunto de *subcorpus* será denominado *subcorpora*. A Tabela 29 apresenta a organização e algumas características de cada *subcorpus*.

Tabela 29 – Listas de palavras-chave.

Subcorpus	Descrição	Arquivos	Características*
Docentes CMQ	Docentes do <i>Campus</i> Camaquã	CMQ_Docente_1 até CMQ_Docente_7	7.494 <i>tokens</i> , 1.669 <i>types</i>
Docentes DSG	Docentes da área de Design do <i>Campus</i> Pelotas	DSG_Docente_1 até DSG_Docente_6	7.525 <i>tokens</i> , 1.746 <i>types</i>
Gestão <i>Campi</i>	Gestores dos <i>campi</i> do IFSul	Campi_Gestão_1 até Campi_Gestão_8	17.329 <i>tokens</i> , 2.612 <i>types</i>
Gestão Reitoria	Gestores da reitoria do IFSul	Reitoria_Gestão_1 até Reitoria_Gestão_8	11.734 <i>tokens</i> , 2.312 <i>types</i>
Documentos <i>Campi</i>	Documentos oficiais dos <i>campi</i>	RI_Bagé, RI_Camaquã, RI_Sapucaia, RI_Charqueadas, RI_Pelotas, RI_Venâncio, RI_Passo Fundo	32.610 <i>tokens</i> , 1.494 <i>types</i>
Documentos IFSul	Documentos oficiais do IFSul	IFSul_estatuto; IFSul_regimento; IFSul_OD; IFSul_PPI; IFSul_adesao	39.171 <i>tokens</i> , 4.584 <i>types</i>
Documentos MEC	Documentos oficiais do MEC	Base_EPT; D6095; EM11892; EP_salto_futuro; IFET_revEPT_v1; IFETS_chamada; IFETS_nacional; IFS_conc_diret; IFs_revEPT_v2; IFS_revolucao; L11892; L11892_coment	66.399 <i>tokens</i> , 7.021 <i>types</i>

* *Token* = número de palavras (1 a "n" letras) – *Types* (tipos) = número de palavras diferentes.

Para cada *subcorpus* foram geradas as listas de palavras, utilizando os recursos do *WordList*, e posteriormente a lista de palavras-chave, utilizando os recursos do *KeyWords*, tomando por referência o *corpus* CETENFolha já descrito.

A lista final de palavras chaves foi obtida após a remoção de palavras sem conteúdo, tais como preposições, artigos e conjunções e também após a realização da lematização da lista, que consiste em associar diversas formas derivadas de uma palavra, a uma palavra-base. Inicialmente foi considerado como palavra-base para lematização àquela com maior relevância (*Keyness*), entretanto, após geração de todas as listas, o processo de lematização foi revisado para garantir a associação sempre com o mesmo significante nas diferentes listas de palavras, mantendo uniformidade entre as listas de palavras-chave. A Tabela 30 apresenta exemplo aleatório de lematização.

Tabela 30 – Exemplos de lematização.

Palavra-chave	Freq.	Lemma	Grupo
VIVÊNCIA	14	vivência[11] vivências[3]	Docentes CMQ
VÍNCULO	17	vínculo[9] vínculos[8]	Documentos MEC
VINCULADAS	42	vinculadas[31] vinculada[11]	Documentos MEC
VEJO	18	vejo[15] vissem[3]	Gestão <i>Campi</i>
VAI	121	vai[81] vamos[19] vou[21]	Gestão <i>Campi</i>
UNIVERSIDADE	22	universidade[15] universidades[7]	Gestão Reitoria
TUTOR	10	tutor[6] tutores[4]	Documentos IFSul
TURMA	16	turma[10] turmas[6]	Docentes CMQ
TRANSFORMAÇÃO	67	transformação[53] transformações[14]	Documentos MEC
TRABALHO	31	trabalho[23] trabalhos[8]	Docentes CMQ
TRABALHADORES	80	trabalhadores[50] trabalhador[30]	Documentos MEC
TODO	58	todo[25] todos[33]	Gestão Reitoria

A Tabela 31 apresenta o resultado destes processos, indicando o número de palavras e o número de palavras-chave de cada *subcorpus*.

Tabela 31 – Listas de palavras-chave.

<i>Subcorpus</i>	Palavras	Palavras-chave	<i>Subcorpus</i>	Palavras	Palavras-chave
Docentes CMQ	1.669	69	Documentos IFSul	4.584	361
Docentes DSG	1.746	77	Gestão <i>Campi</i>	2.612	117
Documentos <i>Campi</i>	1.494	369	Gestão Reitoria	2.312	111
Documentos MEC	7.021	325			

O conhecimento prévio do *corpus*, em função dos processos de leitura, seleção e preparação dos documentos e também pela realização, transcrição e preparação das entrevistas, permitiu inferir que a lista de palavras-chave geradas pela ferramenta *WordKey* – com a utilização do teste de relevância *log-likelihood* – corresponde a uma lista de significantes relevantes para a pesquisa.

Embora o *WordSmith* apresente diversos recursos para trabalhar com as listas de palavras, optou-se por exportá-las para o Microsoft Excel, devido à facilidade de uso desta ferramenta. Usando-se recursos do ME, diversos cenários foram simulados entre as listas em busca de padrões.

A Tabela 32 apresenta as 5 palavras-chaves mais relevantes em cada *subcorpus*. A coluna “Ordem” indica a ordem pela relevância da palavra em cada lista. A relevância (*Keyness*) da palavra na lista original foi desconsiderada na construção desta tabela, pois seu indicador tem por referência o número de palavras de cada *subcorpus* de estudo, não sendo o valor comparável entre *subcorpora* diferentes.

Tabela 32 – Palavras mais significativa em cada lista de palavras-chave.

<i>Subcorpus</i>	Palavra-chave	Ordem	<i>Subcorpus</i>	Palavra-chave	Ordem
Docentes CMQ	PROFESSORES	1	Documentos Campi	CAMPUS	1
	ALUNOS	2		COORDENADORIA	2
	TEM	3		ATIVIDADES	3
	CAMPUS	4		ENSINO	4
	AULA	5		COORDENAR	5
Docentes DSG	CURSO	1	Documentos IFSul	IFSUL	1
	DESIGN	2		EDUCAÇÃO	2
	PROFESSORES	3		ENSINO	3
	DIN	4		CURSO	4
	EXTENSÃO	5		PRÓ-REITORIA	5
Gestão Campi	TU	1	Documentos MEC	EDUCAÇÃO	1
	CAMPUS	2		TECNOLÓGICA	2
	TEM	3		PROFISSIONAL	3
	EXTENSÃO	4		FEDERAIS	4
	ENSINO	5		INSTITUTOS	5
Gestão Reitoria	IFS	1			
	CAMPUS	2			
	TEM	3			
	EXTENSÃO	4			
	IFSUL	5			

A Tabela 33 apresenta as palavras chaves que são mais frequentes em diversas listas de palavras-chaves (palavras-chave-chave). A coluna “*Subcorpus*” indica o número de *subcorpus* (ou listas de palavras-chaves) em que esta palavra aparece.

Tabela 33 – Palavras-chave-chave.

Palavra-chave	Subcorpus	Palavra-chave	Subcorpus	Palavra-chave	Subcorpus
PESQUISA	7	EDUCAÇÃO	5	ESCOLA	4
ARTICULAÇÃO	7	ALUNOS	5	MUITO	4
ENSINO	7	GESTÃO	5	FAZER	4
EXTENSÃO	7	HORÁRIA	5	INSTITUCIONAL	4
REITORIA	6	COMUNIDADE	5	IDEIA	4
PROFESSORES	6	SUPERVISÃO	4	AULA	4
TRABALHO	6	SUPERIOR	4	CURRÍCULO	4
PROCESSO	6	TÉCNICA	4	CONHECIMENTO	4
CAMPUS	6	PESSOAL	4	CURSO	4
DISCIPLINAS	6	TEM	4	ATIVIDADES	4
FORMAÇÃO	6	VERTICALIZAÇÃO	4	AÇÕES	4
PÓS-GRADUAÇÃO	5	PROJETO	4	CAPACITAÇÃO	4
REITOR	5	NÃO	4	CARGA	4
PDI	5	MESTRADO	4	CEFET	4
DEMANDAS	5	MEC	4		

Ainda que as ausências possam ser objeto de análise, a presença de palavras-chave em diversas listas de palavras pode ser considerada indicativa do privilegiamento de determinados significantes na nova política curricular em construção no processo de transformação em instituto. Entretanto, é necessário enfatizar que nos quatro grupos de documentos resultantes das entrevistas, a ocorrência de determinados significantes é esperada em função das questões motivadoras. Nesta categoria – significantes esperados – se encontram ensino, pesquisa, extensão e articulação, os quais integravam questões motivadoras nos instrumentos utilizados nas entrevistas, uma vez que nos estudos realizados preliminarmente foram considerados importantes para compreender os novos movimentos institucionais em andamento. Estas quatro palavras-chaves serão consideradas significantes privilegiados em torno certos sentidos estão sendo construídos em relação à política curricular no IFSul.

Para analisar os sentidos que estão sendo construídos em torno destes significantes privilegiados nos diferentes *subcorpora* da pesquisa, foi utilizada a ferramenta *Concord*. A Figura 40 apresenta a tela principal do *Concord* com um

exemplo. Neste, o nódulo “ensino” encontra-se em destaque no centro da sentença e a coluna da direita indica o arquivo de origem desta sentença.

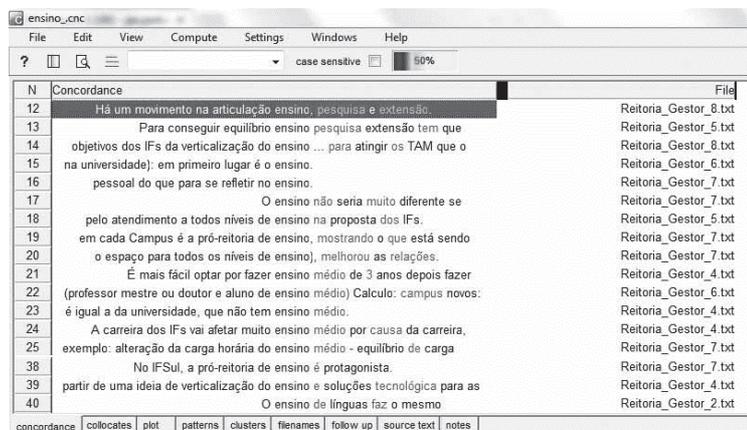


Figura 40 – Concordância de “ensino” no grupo Gestão Reitoria.

Ao clicar com o *mouse* na sentença, a ferramenta abre o arquivo de origem com este nódulo em destaque. Outras ferramentas disponíveis neste módulo e que foram utilizadas nas análises deste trabalho são: *collocates* – que apresenta os colocados deste nódulo; *plot* – que apresenta a distribuição da palavra de busca nos diferentes arquivos do *corpus*; *patterns* – que organiza os colocados em uma matriz por frequência em cada coluna e *clusters* – que apresenta conjunto de palavras que se repetem no *corpus*, conforme parâmetros previamente configurados.

A Figura 41 apresenta um exemplo da aba *plot* indicando a frequência e dispersão de determinado nódulo/palavra de busca/significante⁶⁷, representada por um traço vertical, nos diferentes arquivos que integram o *subcorpus* “Documentos MEC” e a Figura 42 apresenta um exemplo da aba *clusters*, indicando os clusters de três palavras do nódulo “ensino” e suas frequências no *subcorpus* “Gestão Reitoria”.

⁶⁷ No âmbito do WS, adotando a terminologia da LC, utiliza-se a expressão palavra de busca ou nódulo para representar uma palavra ou expressão que será investigada em um corpus. Na análise dos sentidos que são atribuídos a esta palavra ou expressão, em consonância com a terminologia da TD, o trabalho adota a expressão *significante*.

N	File	Words	Mt	per 1.000	Dispersion	Plot
1	L11892_comant.txt	12.346	20	1,62	0,604	
2	IFS_revolucao.txt	6.712	15	2,23	0,687	
3	IFS_conc_diret.txt	11.291	13	1,15	0,628	
4	EP_salto_futuro.txt	13.498	9	0,67	0,448	
5	Bases_EPT.txt	4.228	8	1,89	0,465	
6	L11892.txt	3.701	7	1,89	0,370	
7	EM11892.txt	937	6	6,40	0,413	
8	IFETS_chamada.txt	3.539	6	1,70	0,413	
9	IFs_revEPT_v2.txt	3.842	5	1,30	0,550	
10	D6095.txt	2.006	4	1,99	0,192	
11	IFETS_nacional.txt	1.811	4	2,21	0,429	
12	IFs_revEPT_v1.txt	2.523	4	1,59	0,429	

Figura 41 – Plot do nóculo “ensino”.

N	Cluster	Freq	S
1	NIVEIS DE ENSINO	7	
2	PESQUISA E EXTENSÃO	4	
3	FÓRUM DE ENSINO	4	
4	ENSINO PESQUISA E	4	
5	DE ENSINO A	3	

Figura 42 – Cluster de 3 palavras.

Utilizando-se a ferramenta *Concord* foram gerados arquivos de concordância utilizando-se os significantes “ensino”, “extensão”, “pesquisa” e “articulação” como palavras de busca em cada *subcorpus*, resultando 28 arquivos (4 palavras chaves em 7 *subcorpus*). Nos itens a seguir, relata-se o processo e os resultados das análises de sentidos produzidos em torno destes significantes.

3.2 Os sentidos em construção para ensino, pesquisa e extensão.

A primeira análise partiu da avaliação dos significantes “ensino”, “extensão” e “pesquisa”. O arquivo de cada concordância foi minuciosamente analisado, removendo-se as concordâncias em que a utilização do significante não apresentava conteúdo significativo. Como exemplo cita-se:

- a) Significante como referência a um órgão, cargo ou função. Exemplos: Pró-reitoria de [Ensino/Pesquisa/Extensão], Coordenadoria / Conselho / Câmara de [...], Pró-reitor / Coordenador / Diretor de [...], Programa / Plano / Projeto de [...], Instituto Nacional de *Pesquisas Aplicadas* etc; e
- b) Significante constando em títulos de documentos, de capítulos, de seções, etc. Exemplo: “Capítulo V - DA DIRETORIA DE *PESQUISA E EXTENSÃO* (DIRPEX)”.

Como aconteceu com as listas de palavras-chave, também se optou, por facilidade de manipulação e formatação das tabelas, por exportar os resultados finais para o ME, reorganizando os arquivos em tabelas. A formatação final resultou em 3 arquivos (uma para ensino, um para pesquisa e uma para extensão) com 7

tabelas (uma cada *subcorpus*) onde constavam todas as sentença que continham o significante e algumas informações adicionais.

Ao se analisar as concordâncias, percebeu-se uma grande ocorrência dos significantes “ensino”, “pesquisa” e “extensão” em conjunto, total ou parcialmente, nas sentenças. Assim, para facilitar a análise, optou-se por reorganizar as sentenças, isolando-se àquelas em que “ensino”, “extensão” e “pesquisa” apareceram juntos e mantendo-se nas tabelas iniciais, somente sentenças em que estes significantes apareciam isoladamente. Ao final, o material para análise dos significantes “ensino”, “extensão” e “pesquisa” resultou em 4 arquivos no ME e 28 tabelas com sentenças em que estes significantes aparecem em conjunto (1 arquivo) ou isoladamente (3 arquivos). A Figura 43 apresenta um exemplo de como ficaram organizados as tabelas nos arquivos.

N	File	Words	Hits	per 1,000	Dispersion	Plot
1	CMQ_docente_7.txt	1.383	3	2,17	0,250	
2	CMQ_docente_3.txt	738	2	2,71	0,300	
3	CMQ_docente_1.txt	738	2	2,71	0,300	
4	CMQ_docente_4.txt	796	1	1,26	-0,069	

Figura 43 – Organização das tabelas no ME.

Neste caso trata-se do arquivo do significante “ensino e se pode observar que existe uma guia (planilha/tabela) para cada *subcorpus* – no exemplo está aberta a planilha do *subcorpus* “Docentes CMQ”. A coluna “N” indica a coluna original na tabela do *Concord*⁶⁸; “File” refere-se ao arquivo fonte e por ser uma entrevista, conforme descrito acima, o nome do arquivo corresponde à identificação do

⁶⁸ Com a planilha aberta no ME e o arquivo correspondente aberto no *Concord*, basta clicar na linha N no *Concord* para abrir o arquivo fonte e analisar o contexto da sentença que contém o significante em análise. Este processo foi realizado durante a organização das tabelas para manter avaliar o contexto das sentenças nos documentos fonte.

entrevistado; abaixo existe uma imagem da aba “*Plot*” do *Concord*, a qual mostra a distribuição da palavra de busca no arquivo, e algumas anotações úteis à análise. Durante o processo de escrita da análise constatou-se que esta etapa poderia de sido evitada, entretanto, ainda que trabalhosa, ela foi muito importante para compreensão em conjunto dos diferentes *subcorpora*.

Em cada *subcorpus*, para cada tabela, as sentenças foram reagrupadas / reorganizadas conforme a temática que estava sendo tratada em torno do significante destacado. Ao final, reuniram-se as sentenças que tratavam “ensino”, “extensão” e “pesquisa” (incluindo aquelas que apresentavam os significantes em conjunto) em cada *subcorpus*, procurando-se destacar as aproximações e os afastamentos. Neste processo, a fim de evitar interpretações descontextualizadas, os documentos fontes foram revisitados diversas vezes.

Algumas sentenças aparecem diversas vezes, em diversos documentos, entretanto a contagem não foi critério objetivo adotado para determinar a relevância de determinados sentidos, contudo, por questão de transparência de dados importantes no contexto da LC, opta-se por apresentar algumas informações quantitativas sobre determinados significantes ao longo do texto.

A seguir, apresenta-se separado o resultado da análise destes significantes em cada *subcorpus*. A ordem dos *subcorpora* corresponde àquela em que as análises foram realizadas, basicamente resultado da opção de analisarem-se os materiais mais diversos e volumosos primeiro, não representando hierarquia de importância dos discursos.

No início de cada análise será apresentada uma figura obtida por meio da aba *Plot* que permite visualizar a distribuição destes significantes nos diferentes arquivos do *subcorpus*. Nos arquivos do WS com o significante “extensão” foram mantidas as ocorrências com os colocados “ensino” e “pesquisa”. Para os significantes “pesquisa” e “ensino” as sentenças em que apareciam em conjunto os demais significantes foram removidas a fim de evitar que a mesma sentença fosse tratada várias vezes em arquivos diferentes. Por este motivo as figuras extraídas do WS com o nóculo “extensão” incluem os colocados “pesquisa” e “ensino”, o que não ocorre com os significantes “pesquisa” e “ensino”.

Os textos começam apresentando sentidos que são construídos a partir do encadeamento dos significantes, passando posteriormente para sentidos que são construídos em torno dos significantes isoladamente. Nesta segunda parte analisa-se sentidos construídos em torno do significantes ensino, pesquisa e extensão, cuja ordem de apresentação das análises em cada *subcorpus* varia aleatoriamente, não indicando hierarquia de importância dos discursos.

3.2.1 Sentidos inferidos dos documentos oficiais do MEC

A Figura 44 apresenta a distribuição dos significantes “extensão”, “ensino” e “pesquisa” nos documentos que integram o *subcorpus* Documentos MEC.

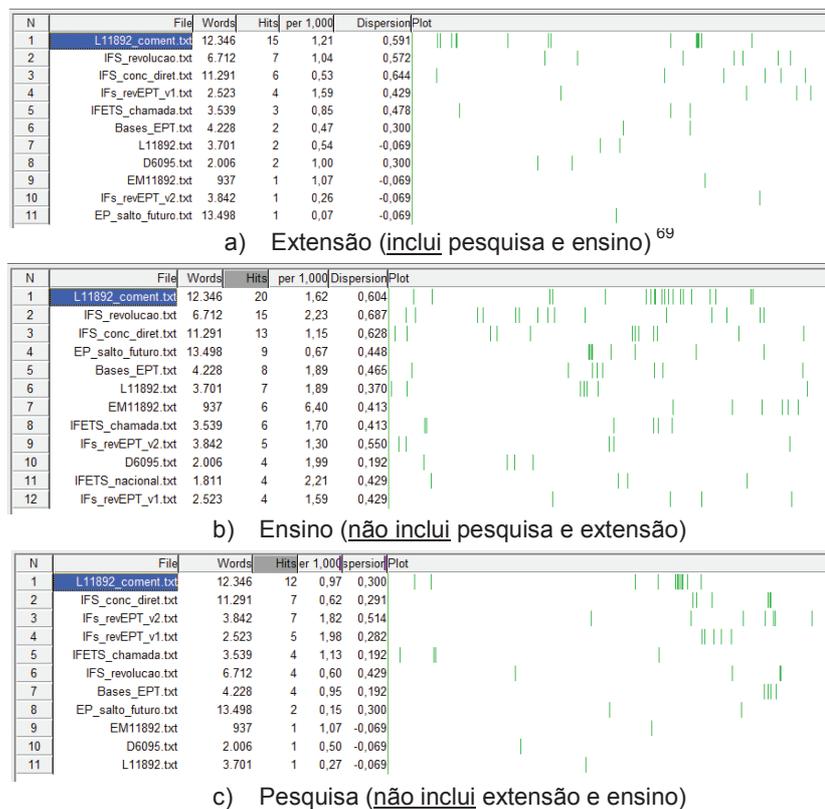


Figura 44 – Distribuição dos significantes nos documentos oficiais do MEC.

⁶⁹ Nos arquivos do WS com o significante “extensão” foram mantidas as ocorrências com os colocados “ensino” e “pesquisa”; para os demais significantes estas construções já foram removidas, ou seja, as figuras com o significante extensão incluem colocados pesquisa e ensino.

Preliminarmente, pode-se inferir que três documentos (arquivos L11892_coment, IFS_conc_diret e IFS_revolucao) concentram a tentativa de produção de sentido para estes significantes; tratam-se de três documentos elaborados pela SETEC durante o processo de criação dos IFs, ao longo do processo de tramitação da legislação ou logo após sua aprovação. Observa-se também um movimento mais intenso de significação em torno do significante ensino (ver nota de rodapé 69).

Conforme já citado anteriormente, uma das inovações que a legislação assume é a institucionalização da extensão e da pesquisa. Assim, observa-se associação nos textos dos significantes “ensino”, “pesquisa” e “extensão”, em geral, partindo do pressuposto que o ensino é uma dimensão consolidada na rede e a pesquisa e extensão encontram-se em processo de implantação.

Os documentos acolhem o princípio constitucional⁷⁰ de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, apontando a necessidade de compreender “as especificidades destas dimensões e as inter-relações que caracterizam sua indissociabilidade” (L11892_coment), o que implica:

- a) a necessidade de atuar no ensino, na pesquisa e na extensão (L11892_coment);
- b) o nivelamento hierárquico dessas dimensões (L11892_coment);
- c) a vinculação da pesquisa e das atividades de extensão a todos os níveis de ensino (L11892_coment);
- d) a coexistência do ensino técnico, superior (graduação e pós-graduação), pesquisa e extensão (IFs_revEPT_v1).

Pode-se interpretar que indissociabilidade flutua sendo, então, associada com: atuação nas três dimensões, mesma hierarquia, vinculação da pesquisa e a da

⁷⁰ “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. (Constituição Federal do Brasil, Art. 207)

extensão em todos os níveis de ensino – com o ensino funcionando como referente –, ou a coexistência de todas as atividades.

Quando o TAM, discutido em seção anterior, estrutura uma série de compromissos e indicadores a serem atendidos pela dimensão ensino e aponta um projeto de pesquisa e extensão por *campus* como indicador para as dimensões pesquisa e extensão, conforme se percebe na citação a seguir, pode-se interpretar que o MEC trabalha com a perspectivas coexistência das três dimensões, mas não necessariamente na mesma hierarquia de importância:

Apresentar e desenvolver, em média, pelo menos um projeto de pesquisa, inovação e/ou desenvolvimento tecnológico por *campus*, que reúna preferencialmente professores e alunos de diferentes níveis de formação, em todos os *campi*, até o início de 2011 e ampliação, em pelo menos 10% ao ano [...] apresentar e desenvolver, em média, pelo menos um projeto de ação social em cada *campus*, até o início de 2011 e ampliação dessas atividades, em pelo menos 10% ao ano [...] desenvolver programas de ensino, pesquisa e extensão *intercampi* e interinstitucionais. (Termo de Acordo de Metas, grifo nosso)

Para qualificar ensino, pesquisa e extensão os textos utilizam de forma indistinta os qualificadores atividades, programas e ações, indicando que devem orientar as ações/atividades/programas de ensino pesquisa e extensão:

- a) o foco na profissionalização, fundada na compreensão do trabalho como atividade criativa fundamental da vida humana (L11892_coment);
- b) a presença da tecnologia como elemento transversal “configurando-se como uma dimensão que ultrapassa os limites das simples aplicações técnicas” (IFS_revolucao);
- c) a integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana (IFS_revolucao); e
- d) a articulação com as forças sociais da região a fim de mudar a realidade regional (IFS_revolucao).

Os documentos oficiais buscam produzir sentidos para o sujeito Instituto Federal, conforme destacado a seguir:

- a) institucionalidade de ensino, pesquisa e extensão (IFS_conc_diret);

- b) instituição de ensino, pesquisa e extensão, com atuação do nível básico à pós-graduação (L11892_coment);
- c) centros de ensino, pesquisa e extensão nos diferentes níveis de ensino profissional e tecnológico (Bases_EPT);
- d) capacidade e qualidade de trabalho, ensino público, gratuito, democrático e de excelência (IFS_conc_diret);
- e) “protagonista de uma nova política para o ensino técnico para o país, dando-lhe uma diretriz, hoje inexistente” (IFETS_nacional);
- f) especializados na oferta de EPT nas diferentes modalidades e modalidades de ensino (L11892; IFETS_chamada);
- g) capaz derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico por meio de: (IFS_revolucao)
 - articulação trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana (IFS_revolucao);
 - combinação virtuosa do ensino de ciências naturais, humanidades e educação profissional e tecnológica (EM11892);
- h) “espaço fundamental na construção dos caminhos com vista ao desenvolvimento local e regional” (IFS_revolucao); e
- i) “o mundo do trabalho como seu próprio código genético” (L11892_coment).

Pode-se concluir que, fortemente assentado na dimensão ensino, os discursos buscam identificar a instituição com ensino, extensão e pesquisa em todos os níveis de ensino, comprometendo-a na construção de caminhos para o desenvolvimento local e regional. Neste processo vincula esta nova instituição com a tradição da rede federal de aptidão para trabalho de qualidade; de ensino público, gratuito, democrático e de excelência e comprometida com o mundo do trabalho.

Sendo os IFs instituições especializadas na oferta de EPT, estão, portanto, autorizadas a serem protagonistas de uma nova política para o ensino técnico, oferecendo para este modalidade de ensino uma diretriz, apontada como inexistente. Noutra movimento indica como isto deve ser feito: derrubar as barreiras

entre o ensino técnico e o científico por meio da articulação do trabalho, da ciência e da cultura, combinando, de forma virtuosa o ensino de ciências naturais, humanidades e EPT. Ao final, ao centrar o controle sobre determinados indicadores especificados no TAM, o MEC restringe sobremaneira a autonomia e as possibilidades de protagonismo institucional.

A verticalização e a integração entre diferentes níveis e modalidades de ensino são recursivamente presentes em diferentes documentos, como vetores muito importantes na nova política educacional. Abaixo, pode-se observar que estes significantes são utilizados na construção de sentidos para a arquitetura curricular, o trabalho docente e o processo educacional dos estudantes, ao serem apresentados como importantes possibilidades de:

- a) estabelecimento de singularidade na arquitetura curricular dos IFs (IFS_conc_diret);
- b) os docentes atuarem em diferentes níveis de ensino (IFS_revolucao);
- c) os docentes associarem teoria e prática, permitindo uma visão mais ampla da educação e de suas relações com o mundo do trabalho e com a sociedade em geral (IFs_revEPT_v1); e
- d) os discentes compartilharem os espaços de aprendizagem. (IFS_revolucao);

A expansão da RFEP e da oferta de cursos técnicos de nível médio é justificada pelo fortalecimento da oferta de EPT e universalização do EM, sendo expressa, também, a potencialidade estratégica dos IFs nesta tarefa. Nas construções discursivas deste contexto são utilizadas expressões tais como: produção e democratização do conhecimento (em todos os níveis e graus de ensino), democratização (ampliação) do acesso, democracia social, inserção no mundo do trabalho, direito básico, cidadania e resgate da cidadania. A seguir, alguns exemplos que ilustram construções discursivas que justificam a expansão da rede federal, ampliação da oferta de EPT e de cursos na forma integrada como uma solução para o ensino médio:

- a) os IFs visam à ampliação da oferta de cursos técnicos (IFS_conc_diret; IFS_revolucao), articulando ensino médio à EP

(Bases_EPT; EP_salto_futuro; IFS_revolucao; IFS_conc_diret), prioritariamente em cursos e programas integrados (L11892; EM_11892; IFS_conc_diret; IFS_revolucao; IFs_revEPT_v1; IFs_revEPT_v2) – numa perspectiva politécnica (IFS_revolucao);

- b) o arranjo educacional proposto para os IFs pode abrir excelentes perspectivas para o ensino médio – em crise aguda – (EM_11892) por meio por meio de uma combinação do ensino de ciências naturais, humanidades e EPT (IFS_conc_diret; L11892_coment) o qual deve contribuir expressivamente para a universalização do ensino médio (IFETS_nacional);
- c) ressignificação da EPT e do ensino médio, por meio de sua oferta na forma integrada, prioridade de oferta na rede federal. (Bases_EPT; IFETS_nacional); e
- d) significância ao ensino médio reduzindo a evasão e a repetência (EP_salto_futuro), ampliando o acesso à educação e a permanência e aprendizagem nos sistemas de ensino (IFS_revolucao):
- introdução dos jovens no universo temático do mundo do trabalho (Bases_EPT);
 - a educação integral articulada com os APLs, arranjos sociais e culturais (EP_salto_futuro);
 - a seleção dos conteúdos e componentes curriculares que poderão contribuir para um ensino contextualizado e significativo (L11892_coment).

A implantação do PROEJA (Bases_EPT; D6095; EM_11892; L11892_coment) é apontada como decisiva para o acesso de jovens e adultos ao ensino superior e que trará, sem que os documentos indiquem como, reflexos na ação das instituições de ensino superior públicas (IFETS_nacional; IFS_revolucao; IFs_revEPT_v2), sendo citado como exemplo de “compromisso com o povo”, juntamente com a integração e a aproximação com os movimentos sociais:

O que nos move é o compromisso com nosso povo, particularmente, com os historicamente excluídos. [...] Por isso, insistimos tanto na implantação do PROEJA, na integração entre o ensino médio e os cursos técnicos, no diálogo qualificado de nossas escolas com os movimentos sociais para atendimento adequado de suas demandas, na democratização do acesso. [...] Os IFET [...] darão uma enorme contribuição para o enfrentamento das desigualdades sociais e demarcarão uma trajetória distante do academicismo e do corporativismo. [...]. Estamos certos de que a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica está à altura desse desafio e responderá positivamente construindo mais um capítulo grandioso de sua história. (IFETS_nacional, grifo nosso)

No ensino superior, embora haja referências ao ensino de engenharia (EP_salto_futuro; IFs_revEPT_v2), a ênfase é a formação de professores. Diferentes documentos indicam que os IFs devem:

constituir-se em centros de excelência na oferta do ensino de ciências, em particular ciências aplicadas, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltados à investigação empírica (D6095; L11892; L11892_coment; EM_11892; IFETS_chamada);

constituir-se em centros de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino (D6095; L11892; L11892_coment; EM_11892; IFETS_chamada);

oferecer capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino (D6095; L11892; IFETS_chamada).

As ações ou atividades de extensão são consideradas como forma essencial de diálogo efetivo e permanente com a sociedade (L11892_coment; IFS_conc_diret; IFS_revolucao), estão diretamente relacionadas ao mundo do trabalho (L11892; IFETS_chamada; L11892_coment), à garantia da qualidade e legitimidade do trabalho acadêmico (IFs_revEPT_v1) e podem ser valiosos instrumentos para inserção do egresso e a manutenção do seu vínculo com a Instituição (L11892_coment), sendo consideradas essenciais para:

- a) divulgação científica (EM11892; D6095; L11892; IFETS_chamada);
- b) acesso ao conhecimento científico e tecnológico (L11892_coment); e
- c) acesso ofertas educativas e oportunidades de formação continuada (L11892_coment).

A pesquisa na RFEPT é um processo em construção desde a transformação da ETF em CEFETs e de maior importância nos IFs para o desenvolvimento local sustentável (IFs_revEPT_v2; IFS_conc_diret). O local em geral é associado com comunidade (IFETS_chamada; L11892_coment), mas também com o setor produtivo, fazendo referência a multinacionais (IFs_revEPT_v1).

A pesquisa é associada com:

- a) inovação (IFs_revEPT_v1; IFs_revEPT_v2; IFETS_chamada; L11892_coment; IFS_revolucao);
- b) necessidades socioeconômicas e culturais (L11892_coment);
- c) problemas concretos da comunidade (L11892_coment);
- d) democratização do conhecimento (IFETS_chamada; L11892_coment; IFs_revEPT_v1); e
- e) compromisso com a humanidade (IFS_revolucao; IFs_revEPT_v1; IFS_conc_diret).

Nos diferentes documentos a pesquisa é concebida como:

- a) princípio científico (Bases_EPT; IFS_conc_diret);
- b) princípio educativo (Bases_EPT; IFS_conc_diret) presente “em todo trajeto da formação do trabalhador” (IFS_revolucao; IFS_conc_diret) e em todos os níveis educacionais (EM119892, IFETS_chamada; L11892_coment; IFs_revEPT_v1); e
- c) produção de conhecimento enquanto formação, inovação, construção de ciência e tecnologia – associada com desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação; transferência de tecnologia (todos arquivos).

A expressão “pesquisa aplicada” (algumas vezes referida como tecnológica) está presente em todos os documentos. Ela é associada à:

- a) melhoria das condições de vida em uma localidade (L11892_coment);
- b) elevação do potencial das atividades produtivas locais (IFETS_chamada);
- c) esforço de professores e alunos e poderá contribuir para um ensino mais contextualizado e significativo (L11892_coment); e
- d) superação da separação ciência–tecnologia e teoria–prática (IFS_revolucao; IFS_conc_diret).

Observa-se neste *subcorpus* uma centralidade nos discursos em torno da dimensão ensino. Para as dimensões pesquisa e extensão pode-se interpretar que os discursos, basicamente, buscam deslocar as ações institucionais, induzindo os IFs a contribuírem no desenvolvimento local sustentável, por meio de um diálogo efetivo e permanente com a sociedade, com flutuação de sentidos para os significantes local e sociedade.

3.2.2 Sentidos projetados pelos documentos do IFSul

A Figura 45 apresenta a distribuição dos significantes “extensão”, “ensino” e “pesquisa” nos documentos que integram o *subcorpus* Documentos IFSul.

N	File	Words	Hits	per 1,000	Dispersion	Plot
1	IFSul_regimento.txt	12.417	25	2,01	0,599	
2	IFSul_estatututo.txt	3.949	12	3,04	0,644	
3	IFSul_OD.txt	12.450	8	0,64	0,548	
4	IFSul_PPI.txt	8.748	4	0,46	0,429	
5	IFSul_adesao.txt	3.390	3	0,88	0,478	

a) Extensão (inclui pesquisa e ensino – ver nota de rodapé 69)

N	File	Words	Hits	per 1,000	Dispersion	Plot
1	IFSul_PPI.txt	8.748	21	2,40	0,847	
2	IFSul_OD.txt	12.450	18	1,45	0,734	
3	IFSul_regimento.txt	12.417	12	0,97	0,313	
4	IFSul_estatututo.txt	3.949	9	2,28	0,544	
5	IFSul_adesao.txt	3.390	3	0,88	0,478	

b) Ensino (não inclui pesquisa e extensão)

N	File	Words	Hits	per 1,000	Dispersion	Plot
1	IFSul_regimento.txt	12.417	17	1,37	0,403	
2	IFSul_PPI.txt	8.748	8	0,91	0,465	
3	IFSul_estatututo.txt	3.949	6	1,52	0,553	
4	IFSul_adesao.txt	3.390	3	0,88	0,478	
5	IFSul_OD.txt	12.450	1	0,08	-0,069	

c) Pesquisa (não inclui extensão e ensino)

Figura 45 – Distribuição dos significantes nos documentos oficiais do IFSul.

Tomando-se como referência apenas número de ocorrências, pode-se observar na Figura 45, um privilegiamento do significante “ensino” nos documentos oficiais da instituição. A inserção da organização didática (IFSul_OD), a qual regula o ensino e a não inserção de documentos que regulem a pesquisa e a extensão, indicariam já um privilegiamento do ensino na própria definição do *subcorpus*. Em relação a documentos para pesquisa e extensão, entretanto, e necessário destacar que:

- a) o regulamento vigente da pesquisa é de fevereiro de 2006, não está disponível no sitio do IFSul e define apenas a disponibilidade de

carga horária para a pesquisa e critérios de avaliação dos projetos de pesquisa; e

- b) conforme já discutido anteriormente, o principal documento base da extensão é o Programa Institucional de Incentivo à Extensão (PIIEX) aprovado pelo CONSUP em março de 2011. O documento, basicamente, formaliza os procedimentos deste programa de financiamento das atividades de extensão;

Ainda que se considere que a definição de critérios seja parte da produção de sentidos destas duas áreas, na leitura detalhada destes documentos avaliou-se que eles não acrescentariam dados relevantes ao *subcorpus*, optando-se por não incluí-los neste e reservá-los, como já se fizera com outros documentos, para contextualizações ao longo da análise, conforme já foi antecipado na seção 2.4.5.

O IFSul, em seus documentos, assume como missão de “implementar processos educativos, públicos e gratuitos de ensino, pesquisa e extensão” (IFSul_PPI), organizando-se, por meio de estrutura e métodos de funcionamento, de forma a preservar a unidade entre ensino, pesquisa e extensão. (IFSul_estatuto).

Na qualificação destes significantes são empregados, indistintamente em relação ao contexto, os termos: políticas, programas, projetos, atividades e ações. No *subcorpus* existem muitas referências conjuntas destes três significantes, o que aponta para o compromisso formal de articulação de uma com as outras duas dimensões, conforme se pode interpretar nas expressões a seguir:

desenvolvimento da cultura do pensar e do fazer, associando-os às atividades de ensino, pesquisa e extensão (IFSul_estatuto);

[inserção] na realidade local e regional, oferecendo contribuições e serviços resultantes do trabalho de ensino, pesquisa e extensão (IFSul_estatuto).

Entretanto, existem ocorrências da expressão efetiva articulação – “zelar pela / promover efetiva articulação entre [...]” (IFSul_regimento). Tomado isoladamente, o qualificador efetivo indicaria que algumas articulações são mais verdadeiras que outras – as que não são efetivas. Esta construção também pode indicar a dificuldade, no cotidiano escolar, de promover o estabelecimento de relações entre as dimensões ensino, pesquisa e extensão – que possuam processos característicos distintos – para que atuem em conjunto no processo educacional da

Instituição ou ainda representar uma tentativa de controlar o deslocamento de sentidos deste significante.

A qualificação como “uma das maiores instituições de ensino profissionalizante do país” (IFSul_adesao), a qualidade de ensino como a principal marca da escola (IFSul_PPI) e a dedicação e a qualificação do corpo docente e técnico-administrativo (IFSul_PPI) são identidades institucionais presentes nos documentos deste *subcorpus*.

O ensino é assumido, na seção de princípios do Estatuto, como de natureza pública, gratuita e laica, fruto de um processo de construção, produção e democratização do conhecimento, o qual deve se integrar à pesquisa e a extensão. São expressões presentes nos diferentes documentos que tratam do ensino: planejar, normatizar, analisar, coordenar e fiscalizar a implantação de políticas; encaminhar questões; estimular a produção do conhecimento; proporcionar visibilidade as atividades e projetos de ensino; manter atualizada toda documentação e exigir dos servidores a atualização de seus dados. A seguir, destacam-se outras construções discursivas sobre ensino, presentes no *subcorpus*:

- a) a verticalização do ensino e a promoção dos diferentes níveis e modalidades de ensino (IFSul_estatuto; IFSul_regimento; IFSul_PPI). Destaca-se que o significante verticalização tem uma única ocorrência no *subcorpus*, quando o documento institucional acolhe o texto legal;
- b) a oferta, nos diferentes níveis de ensino, de processos educativos que promovam o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia, a fim formar cidadãos capazes de tomar decisões responsáveis (IFSul_OD);
- c) a implantação e oferta de Educação a Distância (IFSul_PPI; IFSul_regimento). Entretanto, como se apresentou na seção 2.4.4, esta se efetiva apenas por meio dos programas de fomento do MEC, não existindo ofertas com recursos próprios do IFSul;
- d) a educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida de forma articulada ou subsequente ao ensino médio (IFSul_OD),

prioritariamente na forma de cursos integrados, com a elevação dos níveis de escolaridade no caso de jovens e adultos sem o ensino fundamental (IFSul_estatuto). A prioridade da forma integrada e o compromisso com a elevação de escolaridade são assumidas apenas no Estatuto e quando este acolhe o texto legal. Entretanto, observa-se que nos *campi* novos, com exceção de Passo Fundo, a oferta de cursos na forma integrada tem ocorrido desde a entrada em funcionamento do *campus* e também tem aumentado a oferta desta forma no *Campus* Pelotas, onde existe um processo interno de disputa entre esta forma e as demais. Contudo, a oferta de cursos na modalidade EJA (PROEJA) é muito restrita, não atendendo nem ao indicador estabelecido pelo Decreto 5840/2006, ratificado na assinatura do TAM. Observa-se, informalmente, um processo de resistência de parte significativa do corpo docente mais antigo a esta modalidade de ensino, em geral, associada à perda de qualidade na formação dos estudantes;

- e) a oferta de ensino superior de licenciaturas (IFSul_adesao; IFSul_PPI; IFSul_estatuto; IFSul_regimento; IFSul_OD), constituindo-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, qualificando-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino (IFSul_PPI; IFSul_estatuto). Basicamente ocorre um processo de acolhimento do texto legal, entretanto, diferentemente de outros IFs, o IFSul não tem tradição na oferta de cursos de licenciatura e existe, na maioria do *campi*, um processo de resistência a este tipo de formação, priorizando o ensino superior em área tecnológica, conforme discutido na seção 2.4.4. Atualmente o *Campus* Pelotas – Visconde da Graça oferta 3 licenciaturas e o *Campus* Pelotas começou a oferta de um curso de licenciatura;
- f) a oferta de cursos de engenharias visa contribuir na ampliação da oportunidade de acesso ao ensino superior, preferencialmente em

turno noturno social (IFSul_PPI). No momento, são ofertados três cursos de engenharia: um no *Campus* Pelotas desde 2008 e outro desde 2013 e um no *Campus* Sapucaia desde 2010; no processo de implantação destes cursos de engenharia, foram extintos quatro CST;

- g) há implementação de cotas para estudantes de escola pública: quando o requisito de ingresso é ensino fundamental, o candidato deverá ter cursado, no mínimo, as quatro últimas séries em escola pública e quando o requisito de ingresso é ensino médio, o candidato deverá ter cursado todo ensino médio em escola pública (IFSul_OD); é um processo de construção interna que entrou em funcionamento no segundo semestre de 2009, ou seja, anterior a Lei 12.711/2012, todavia não há dados sobre o rendimento destes estudantes, pois não existe, formalmente, nenhum processo interno de acompanhamento específico ingressantes por meio deste regime; e
- h) em relação à organização do ensino, propõe contínuas interlocuções com a ciência e com a prática social, transferindo o foco do ensino para a aprendizagem, concebendo avaliação como mais um elemento do processo de ensino aprendizagem e como meio de diagnosticar o processo de ensino e aprendizagem do aluno e do professor (IFSul_PPI). Não obstante, os relatórios de gestão apresentam valores elevados para o índice de retenção do fluxo escolar (que busca medir trancamentos e reprovações), apontando dificuldades na institucionalização de processos educacionais inclusivos.

Há compromisso que os princípios, os fundamentos e as concepções que balizam as diretrizes administrativas e educacionais para todas as modalidades e níveis de ensino sejam debatidos coletivamente (IFSul_PPI). A OD aponta o Colegiado do Curso, o Núcleo Docente Estruturante (NDE) – ambos de constituição obrigatória no ensino superior, por exigência do SINAES – e o coordenador de curso como responsáveis, entre outras coisas, por:

- a) propor medidas para o aperfeiçoamento do ensino, da pesquisa e da extensão;
- b) planejamento, avaliação e deliberação ações didático-pedagógicas de ensino, pesquisa e extensão do curso/área;
- c) indicar formas de incentivo ao desenvolvimento de linhas de pesquisa e extensão oriundas de necessidades do curso; e
- d) proporcionar articulação entre a direção-geral, professores e as diversas unidades do *campus* que participam da operacionalização do processo ensino-aprendizagem.

Ao mesmo tempo em que estas funções podem indicar o empoderamento dos professores por meio da coordenação, colegiado e NDE, conforme previsto na LDBEN, podem implicar também na desresponsabilização da gestão, num processo de responsabilização dos docentes por diversas questões que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão.

Existe formalmente uma definição institucional para extensão:

as ações de extensão constituem um processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável para viabilizar uma relação transformadora entre o Instituto Federal Sul-rio-grandense e a sociedade. (IFSul_estatuto, IFSul_regimento).

Esta definição é complementada com o objetivo “apoiar o desenvolvimento social, local e regional, através da oferta de cursos e do desenvolvimento de projetos educacionais e sociais” (IFSul_estatuto IFSul_regimento).

A definição adotada nos documentos citados acolhe, na íntegra, a conceituação pactuada no I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, realizado em 1987, a qual já foi atualizada na Política Nacional de Extensão Universitária, proposta pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), em 2012.

Extensão também está associada à divulgação científica, tecnológica e humanística (IFSul_estatuto; IFSul_PPI) e diferentes qualificadores são utilizados, de forma indistinta, para referir-se à extensão: programas, projetos, atividades e políticas ou simplesmente extensão. Nas descrições que indicam a vinculação da extensão com a sociedade existe flutuação de representações para o significante

sociedade: segmentos sociais (IFSul_regimento; IFSul_PPI), comunidade externa (IFSul_OD), comunidade em geral (IFSul_regimento), mundo do trabalho (IFSul_estatuto; IFSul_regimento; IFSul_PPI), IFSul-empresa-sociedade / empresas (IFSul_regimento) e relações comunitárias (IFSul_PPI).

O Regimento Geral faz referência à: definição de prioridades em conjunto com os *campi*; estabelecimento e manutenção de mecanismos de desenvolvimento das ações de extensão; assessoramento, acompanhamento e avaliação das ações de extensão pela PROEX; normas gerais estabelecidas por regulamento próprio e regulamentos específicos para ações e atividades de extensão. Todavia, conforme já discutido em seção anterior, não existem normas e regulamentos aprovados pelo CONSUP para extensão, ou seja, não há uma política de extensão formalmente aprovada no Instituto, um indicativo da falta de consenso interno em relação à temática. Um conjunto de expressões presentes no Regimento possibilita interpretar que existe forte ênfase no controle burocrático das ações de extensão “cuja execução estará a cargo dos *campi*” (IFSul_regimento, grifo nosso): manter atualizados os dados; registrar, controlar e acompanhar; manter cadastro; manter sistema de informações; incentivar e sensibilizar a comunidade acadêmica; elaborar relatórios e divulgar.

Diferentemente da extensão, assumida como em processo de institucionalização recente, existe o sentido que a pesquisa vem se consolidando desde a transformação em CEFET (IFSul_adesao), quando já se encontra também referências a difusão tecnológica. No desenho institucional atual a pesquisa está sempre associada à inovação e a pós-graduação, conforme pode ser observado nos textos oficiais e também na estrutura organizacional da reitoria e dos *campi*, discutidas em seção anterior.

Formaliza-se que a pesquisa tem como objetivos a investigação, a produção e a difusão de conhecimentos (IFSul_estatuto) e o desenvolvimento científico-tecnológico e de inovação (IFSul_PPI), devendo contribuir no processo de construção do conhecimento (IFSul_regimento) e também estimular as aprendizagens e o desenvolvimento de soluções humanísticas, técnicas e tecnológicas (IFSul_estatuto). É explicitado que “as atividades de pesquisa deverão

estabelecer a interação do IFSul com diferentes segmentos da sociedade” (IFSul_regimento) “estendendo seus benefícios à comunidade” (IFSul_estatuto).

Há diferentes concepções de pesquisa no *subcorpus*: pesquisa acadêmica (IFSul_PPI), pesquisa científica e tecnológica (IFSul_regimento), pesquisa como princípio educativo (IFSul_PPI) e pesquisa como processo educativo para investigação e produção de conhecimento (IFSul_estatuto). É destacável o fato de o significante “pesquisa aplicada” estar ausente nos documentos institucionais, mesmo quando há reprodução dos textos da legislação nos documentos oficiais.

Existem construções que destacam a importância do desenvolvimento da pesquisa em todos os níveis de ensino (IFSul_PPI; IFSul_estatuto). Ao encontro deste princípio observou-se na seção 2.4.5 que, quando o fomento é com recursos institucionais, há previsão de bolsas de IC para estudantes do nível médio. Sem esta possibilidade as áreas/*campi* que não ofertam ensino superior teriam ainda mais dificuldades de institucionalizar a pesquisa com estudantes do ensino médio, embora se observe, empiricamente, que existem atividades que podem ser classificadas como de pesquisa em diversos cursos técnicos que não são registradas oficialmente, pois não são contabilizadas na carga horária docente, conforme já discutido.

Os textos do Regimento Geral são construídos com um conjunto grande de verbos pouco propositivos tais como fomentar, coordenar, supervisionar, incentivar, acompanhar, sensibilizar, embora existam também algumas construções do tipo formular (diagnósticos), planejar, propor (encaminhamentos, políticas, normas e regulamentos), realizar pesquisa e articular com outras instituições. As implicações disto serão discutidas adiante neste capítulo, no conjunto da análise dos diferentes *subcorpora*.

Do mesmo modo que na extensão não existem normas e regulamentos aprovados pelo CONSUP os quais, do ponto de vista formal, indicariam como se desenvolve a política institucional desta dimensão. Conforme já citado, o regulamento vigente da pesquisa é de fevereiro de 2006 e define apenas a disponibilidade de carga horária para a pesquisa e critérios de avaliação (pontuação) dos projetos de pesquisa – os quais externam, ainda que não de forma direta, os valores institucionais daquele período, daquela outra instituição.

Como se pode compreender das descrições acima, ainda que existam acolhimentos de sentidos em relação aos documentos oficiais do MEC, eles não são realizados tendo por referência apenas a hierarquia dos documentos, uma vez que existem documentos que foram construídos antes da transformação em IF. Também é possível interpretar que o acolhimento formal de determinados discursos, como por exemplo no caso das licenciaturas, não implica necessariamente esforço para sua consolidação em ações institucionais. Por fim, entende-se que existe uma relevância na dimensão ensino e dificuldade institucional na construção de diretrizes para extensão e pesquisa.

3.2.3 A redução da pesquisa e da extensão nos documentos dos *campi*

A Figura 46 apresenta a distribuição dos significantes “extensão” e “ensino” nos documentos que integram o *subcorpus* Documentos *Campi*. Não existem ocorrências de “pesquisa” isoladamente: o significante ocorre dezenas de vezes nos regimentos dos *campi*, entretanto está sempre associado à extensão (86 ocorrências), a inovação (65 ocorrências), ensino (67 ocorrências) ou a PG (13 ocorrências).

N	File	Words	Hits	per 1,000	Dispersion	Plot
1	RI - Charqueadas.txt	3.837	16	4,17	0,495	
2	RI - Pelotas.txt	9.359	16	1,71	0,665	
3	RI - Bagé.txt	4.816	16	3,32	0,681	
4	RI - Venâncio.txt	3.958	15	3,79	0,620	
5	RI - Camaquã.txt	3.746	15	4,00	0,425	
6	RI - Passo Fundo.txt	3.644	15	4,12	0,425	
7	RI - Sapucaia.txt	4.164	14	3,36	0,263	

a) Extensão (inclui pesquisa e ensino – ver nota de rodapé 69)

N	File	Words	Hits	per 1,000	Dispersion	Plot
1	RI - Pelotas.txt	9.359	21	2,24	0,608	
2	RI - Sapucaia.txt	4.164	9	2,16	0,420	
3	RI - Bagé.txt	4.816	8	1,66	0,465	
4	RI - Venâncio.txt	3.958	7	1,77	0,514	
5	RI - Charqueadas.txt	3.837	5	1,30	0,550	
6	RI - Camaquã.txt	3.746	5	1,33	0,359	
7	RI - Passo Fundo.txt	3.644	4	1,10	0,192	

b) Ensino (não inclui pesquisa e extensão)

Figura 46 – Distribuição dos significantes nos regimentos internos dos *campi* do IFSul.

Existem construções textuais que associam ensino, pesquisa e extensão, entretanto a maior parte associa pesquisa, iniciação científica, pós-graduação, desenvolvimento tecnológico, inovação e extensão (em conjunto ou em parte). Isto tem também relação – reforça e é reforçado – com o modo de gestão: conforme

apresentado na seção 2.4.2, na maioria dos *campi* existe um setor que administra em conjunto as três dimensões, o qual é, em geral, subdividido em um setor que coordena a pesquisa (associado a pós-graduação, desenvolvimento tecnológico e inovação) e a extensão.

Assim, com estrutura administrativa e modo de gestão bastante similar, as atribuições se repetem em diversos regimentos. O processo de construção conjunta dos regimentos internos dos *campi*, conforme apresentado na seção 2.4.2, também favoreceu este tipo de escrita, originando regimentos internos bastante similares entre os diversos *campi*⁷¹.

Mesmo definindo que “o *Campus* [...] tem por objetivo desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão”, os textos são pouco propositivos, interpretação possível pela grande ocorrência dos verbos acompanhar, coordenar, incentivar, divulgar, entre outros, conforme se pode observar na Tabela 34.

Tabela 34 – Extratos de sentenças dos regimentos Internos dos *campi*.

acompanhar programas e projetos de	manter atualizados os dados e relatórios sobre
analisar e emitir parecer sobre (ou normas gerais das) as atividades de	fomentar, coordenar e supervisionar a execução das ações de
coordenar, fomentar e acompanhar as atividades e as políticas de	incentivar e sensibilizar a comunidade acadêmica sobre o papel e a importância de
coordenar as atividades de planejamento de	assessorar nas atividades de
coordenar e acompanhar convênios com	fornecer mediação tecnológica a projetos de
divulgar as ações referentes a	encaminhar para registro [...] os programas e projetos de

Há dois acolhimentos da expressão “efetiva articulação” – “zelar pela / promover efetiva articulação entre [...]” presentes no regimento geral, conforme discutido na seção 3.2.2.

A preponderância da dimensão ensino é evidente nos documentos. Os *clusters* mais presentes na associação com ensino são “ensino e aprendizagem”, “atividades / processo(s) de ensino”, “desenvolvimento de ensino” e “processo

⁷¹ Considerando que os textos se repetem em vários documentos, na análise deste subcorpus, diferentemente dos demais, por facilidade de leitura, opta-se por fazer poucas referências aos documentos do *subcorpus*.

didático-pedagógico”, os quais são utilizados no detalhamento das atribuições de diferentes setores que tratam com as questões do ensino nos *campi*. Na Tabela 35 são apresentados itens presentes nos textos, agrupados por similaridade:

Tabela 35 – Atribuições dos setores que tratam da dimensão ensino.

planejar, superintender, coordenar, fomentar e acompanhar as atividades e as políticas de ensino (incluindo EAD); gerenciar as ações referentes ao ensino e sua estrutura, proporcionando as condições necessárias ao funcionamento do ensino; e zelar pela efetiva articulação da pesquisa e extensão as atividades de ensino.
subsidiar e orientar o trabalho docente, em relação ao processo didático-pedagógico, de ensino e de aprendizagem; planejar, acompanhar e avaliar os processos de ensino e de aprendizagem em conjunto com os integrantes da comunidade escolar; proporcionar visibilidade às atividades e projetos de ensino desenvolvidos pelo <i>Campus</i> ; e registrar toda e qualquer não-conformidade referente à execução das atividades de ensino e aprendizagem no <i>Campus</i> .
investigar, diagnosticar e avaliar o currículo em integração com outros profissionais da gestão do ensino e com os integrantes da comunidade; e propor a criação de novos cursos e a readequação dos já existentes
implantar gerenciar, coordenar e manter a estrutura (física) do ensino: equipamentos, ambientes, materiais, horários dos professores, projetos de capacitação, registro acadêmico, etc.; e fornecer mediação tecnológica a projetos de ensino, de pesquisa e de extensão

Conforme já citado, não há referência isolada à pesquisa: ela está sempre associada à extensão e ao ensino. Além da expressão genérica extensão, o texto a qualifica com a associação dos qualificadores programa, projetos, atividade e ações, os quais são utilizados indistintamente.

As atribuições dos setores dos *campi* responsáveis pela pesquisa e extensão estão definidas a partir de verbos genéricos que enfatizam o controle e a burocracia: planejar, fomentar (incentivar e sensibilizar a comunidade acadêmica), coordenar, supervisionar e acompanhar programas e projetos de iniciação científica, desenvolvimento tecnológico e extensão, encaminhar para registro e manter atualizados os dados e relatórios sobre a pesquisa e a extensão.

3.2.4 Sentidos acolhidos e induzidos pelos gestores da Reitoria

A Figura 47 apresenta a distribuição dos significantes “extensão”, “ensino” e “pesquisa” nos documentos que integram o *subcorpus* Gestão Reitoria. Em relação à ocorrência destes significantes, observa-se um certo equilíbrio no *subcorpus*, com a

concentração do significativo em determinados arquivos, os quais podem corresponder aos arquivos das entrevistas com os gestores destas dimensões⁷².

N	File	Words	Hits	per 1,000	Dispersion	Plot
1	Reitoria_Gestor_5.txt	2.278	23	10,10	0,588	
2	Reitoria_Gestor_8.txt	1.496	10	6,68	0,470	
3	Reitoria_Gestor_7.txt	1.796	7	3,90	0,219	
4	Reitoria_Gestor_4.txt	1.520	6	3,95	0,413	
5	Reitoria_Gestor_3.txt	1.160	4	3,45	0,192	
6	Reitoria_Gestor_6.txt	1.385	3	2,17	0,478	
7	Reitoria_Gestor_2.txt	840	2	2,38	0,300	

a) Extensão (inclui pesquisa e ensino – ver nota de rodapé 69)

N	File	Words	Hits	per 1,000	Dispersion	Plot
1	Reitoria_Gestor_7.txt	1.796	14	7,80	0,679	
2	Reitoria_Gestor_4.txt	1.520	10	6,58	0,495	
3	Reitoria_Gestor_8.txt	1.496	2	1,34	-0,069	
4	Reitoria_Gestor_6.txt	1.385	2	1,44	0,300	
5	Reitoria_Gestor_5.txt	2.278	2	0,88	0,300	
6	Reitoria_Gestor_2.txt	840	1	1,19	-0,069	

b) Ensino (não inclui pesquisa e extensão)

N	File	Words	Hits	per 1,000	Dispersion	Plot
1	Reitoria_Gestor_6.txt	1.385	15	10,83	0,620	
2	Reitoria_Gestor_8.txt	1.496	6	4,01	0,300	
3	Reitoria_Gestor_5.txt	2.278	5	2,19	0,149	
4	Reitoria_Gestor_4.txt	1.520	5	3,29	0,550	
5	Reitoria_Gestor_7.txt	1.796	3	1,67	0,478	
6	Reitoria_Gestor_3.txt	1.160	2	1,72	-0,069	
7	Reitoria_Gestor_1.txt	1.389	1	0,72	-0,069	
8	Reitoria_Gestor_2.txt	840	1	1,19	-0,069	

c) Pesquisa (não inclui extensão e ensino)

Figura 47 – Distribuição dos significantes nas entrevistas com a Gestão da Reitoria do IFSul.

Há um nítido discurso institucional que, embora a rede federal seja centenária, em pesquisa e extensão ela é insipiente. Um depoimento evidencia isto ao afirmar que desde 2005, ainda como CEFET, existia a ideia estruturação da pesquisa e da extensão, a qual se materializaria por uma função gratificada associada a estas dimensões (Reitoria_Gestão_6), mas é com a criação dos IFs que elas se consolidam, pois há previsão legal, a qual deu sustentação para fazer pesquisa e extensão (Reitoria_Gestão_4). Todavia, conforme se discutiu na seção 2.4, desde 2000 já se observa movimentos de institucionalização da pesquisa e da extensão. A seguir, alguns extratos que permitem interpretar este sentimento de mudança, de inovação:

⁷² Opta-se por manter esta sentença no campo das possibilidades a fim de não identificar os entrevistados.

A pesquisa e extensão movimentam mais a instituição. (Reitoria_Gestão_8)

A articulação ensino, pesquisa e extensão vai mudar os processos de ensino. (Reitoria_Gestão_5).

A pesquisa aplicada e extensão tem papel fundamental na criação de processos que gerem renda. (Reitoria_Gestão_5)

O olhar sobre a extensão, em particular, é uma invoção no IFs: seu papel é olhar o território, olhar e modificar as pessoas e suas realidades, gerar desenvolvimento. (Reitoria_Gestão_5)

Algumas representações indicam o acolhimento de sentidos propostos pelo MEC para os IFs relativos à verticalização, inserção local, diferenciação em relação às Universidades. Outro conjunto, de forma contraditória, busca definir novas posições de sujeito aos docentes, os quais devem dar conta das atividades destas “novas” duas dimensões. A seguir, alguns extratos de depoimentos que exemplificam estas interpretações:

os IFs foram concebidos a partir de uma ideia de verticalização do ensino e soluções tecnológicas para as regiões onde estão inseridos. (Reitoria_Gestão_4)

articulação ensino pesquisa e extensão vai mudar a instituição; se não mudar vai sucumbir. (Reitoria_Gestão_5)

a estruturação da pesquisa não está indo ao encontro do que espera do IFs. (Reitoria_Gestão_5)

a concepção dos IFs é diferente das universidades, que não têm ensino médio. (Reitoria_Gestão_4)

podemos nos transformar numa universidade disfarçada. (Reitoria_Gestão_4)

cada vez o professor quer dar menos aula [...] professores não querem mais aula. (Reitoria_Gestão_4)

professor só quer dar as aulas e ir embora. (Reitoria_Gestão_5)

Existem diversas construções discursivas em que pesquisa e extensão estão articuladas em conjunto. Diversas vezes elas constituem uma cadeia de equivalências usando a dimensão ensino como Outro, especialmente quando se refere à estruturação destas duas dimensões, outras vezes a dimensão ensino é colocada na cadeia para apoiá-las em suas demandas. A seguir, alguns exemplos que ilustram estas construções discursivas:

existe um movimento de articulação entre ensino, pesquisa e extensão. (Reitoria_Gestão_8)

o fortalecimento da pesquisa e da extensão está tendo que conquistar espaço. (Reitoria_Gestão_8)

já não há guerra – extensão e pesquisa contra ensino (Reitoria_Gestão_7)

estas duas últimas [pesquisa e extensão] se organizando. (Reitoria_Gestão_7)

a reitoria é fundamental no papel [...] de reproduzir de forma equânime nos *campi* a ideia da gestão – políticas de ensino, extensão, administração, pesquisa. (Reitoria_Gestão_5).

Existem pensamentos que a pesquisa e a extensão estão na mesma situação (Reitoria_Gestão_2; Reitoria_Gestão_6; Reitoria_Gestão_7). Outros depoimentos sustentam que a pesquisa – que “é insipiente, mas tem futuro” (Reitoria_Gestão_3) – está mais institucionalizada que a extensão porque começou antes, uma vez que os editais internos de estímulo são mais antigos (Reitoria_Gestão_3), e as bolsas de IC vêm sendo muito importantes neste processo de consolidação (Reitoria_Gestão_6; Reitoria_Gestão_8). Um depoimento aponta que talvez esta estruturação não esteja indo ao encontro do que espera do IFs (Reitoria_Gestão_5) e outro destaca a importância que esta estruturação contemple todos os níveis de ensino e que o IFSul caminha neste sentido (Reitoria_Gestão_4).

Em relação à uma determinada cultura institucional existente, considero que os discursos oficiais para os IFs deslocam os sentidos institucionais da dimensão extensão e reforçam os da pesquisa. Contrapondo o discurso vigente que a pesquisa está mais institucionalizada porque começou antes, a discussão realizada na seção 2.4.5 permite interpretar que enquanto escola técnica e depois como CEFET, a instituição trabalhava, anteriormente aos processos de institucionalização da pesquisa, com outros sentidos para o que hoje compõe dimensão extensão, em geral associados à relação escola-empresa. Com a criação dos IFs o foco passa a ser o atendimento aos diferentes arranjos locais, em similitude com sentidos da extensão universitária. Num movimento contraditório ao acolhimento de sentidos presentes na definição de extensão universitária, a universidade é utilizada como o Outro para a constituição de uma identidade para a extensão nos IFs e, por consequência, no IFSul.

Embora os editais de concurso não exijam a pós-graduação como requisito para inscrição, a prova de títulos, que valoriza a titulação, é parte integrante do processo seletivo. Por conta disto, os professores novos, em geral, já estão sendo admitidos com a titulação de mestrado/doutorado ou, principalmente estimulados pela valorização salarial da carreira, vão almejar rapidamente a capacitação em pós-graduação, o que resulta num quadro de expansão do número de mestres e doutores, conforme discutido na seção 2.4.3. Há entendimento generalizado que

estes processos de capacitação dos professores (em nível de pós-graduação) auxiliam na consolidação da pesquisa (Reitoria_Gestão_6, Reitoria_Gestão_8) pois:

os doutorandos dão continuidade em seus trabalhos de pesquisa na instituição. (Reitoria_Gestão_3)

os professores [...] mantêm contatos com os seus grupos de pesquisa nas Universidades onde cursaram pós-graduação. (Reitoria_Gestão_7).

Em relação à pesquisa os *clusters* “grupos de pesquisa” e “pesquisa e pós-graduação” são apontados pelo WS como relevantes. O primeiro indica a importância destes para estruturação da pesquisa e da pós-graduação: existem vários grupos de pesquisa cadastrados porém poucos estão consolidados, o que é considerado um fenômeno generalizado na rede (Reitoria_Gestão_6), mesmo com estímulo da gestão no processo de dar visibilidade aos grupos e aos trabalhos de pesquisa entre os *campi* (Reitoria_Gestão_8). Também existe o sentimento que a criação dos grupos de pesquisa está mais relacionada ao processo de formação dos pesquisadores do que com um projeto institucional de consolidação da pesquisa (Reitoria_Gestão_7), embora não se tenha encontrado documentos explicitem um “projeto institucional” para pesquisa e pós-graduação, conforme discutido na seção 2.4.5.

O depoimento a seguir ilustra a associação pesquisa com pós-graduação, também presente na estrutura organizacional por setores, tanto na reitoria e quanto nos *campi*, que as administram em conjunto⁷³, conforme se apresentou na seção 2.4.2:

Consolidação da pesquisa depende da estrutura, de programa de pós-graduação; sem pós-graduação vai criando a cultura da pesquisa, mas não funciona bem. Sem programas as ações são isoladas. A produção científica dos professores tem aumentado. Muito em cima da produção dos professores que estão cursando pós-graduação. (Reitoria_Gestão_6),

No entanto existe um silenciamento geral em relação à pós-graduação como atividade educacional na instituição, silenciamento que também ocorre em relação ao nível básico, os cursos de qualificação (FIC). Percebe-se, em geral, que os

⁷³ Na construção do Estatuto, ocorreu um embate entre grupos que defendiam que a pós-graduação deveria ser gerenciada pela Pró-reitoria de Pesquisa e àqueles de desejavam que fosse pela Pró-reitoria de Ensino, tornando-se hegemônica a primeira concepção.

discursos deste *subcorpus* na perspectiva de verticalização e da oferta de vários níveis de ensino, estão relacionados à educação de nível médio (cursos técnicos) e aos cursos de graduação.

Conforme apresentado na seção 2.4.4, do ponto de vista do número de cursos e do número de matrículas, a pós-graduação pouco presente no espaço institucional, o que garante a hegemonia institucional dos cursos de nível médio e de graduação. Em relação aos FIC, atualmente eles estão confinados à uma estrutura externa de fomento (financiamento) paralelo por meio do PRONATEC.

No período das entrevistas eram, segundo um dos entrevistados, 11 programas de especialização, sendo 3 considerados bem consolidados por que tinham oferta regular e poderiam servir de base para cursos de mestrado. Dois projetos para cursos mestrado haviam sido submetidos a CAPES e reprovados. Ambos, na área da educação, posteriormente foram reapresentados e aprovados: o do *Campus Pelotas* já se encontra no segundo ingresso e do *Campus Pelotas – Visconde da Graça* realiza primeiro processo seletivo para o segundo semestre de 2013. Informalmente, há notícias que um terceiro projeto de mestrado, na área de engenharia, encontra-se em fase de construção no *Campus Sapucaia do Sul*. Conforme foi discutido na seção 2.4.3, são estes três *campi* que concentram praticamente todos os doutores do IFSul, permitindo o avanço da oferta pós-graduação *stricto sensu*⁷⁴.

Em relação à pesquisa aplicada, existem acolhimentos e afastamentos de sentidos nos documentos oficiais do MEC:

o viés da extensão tecnológica (que envolve também a pesquisa aplicada) vai beneficiar a sociedade. [...] os *campi* tem que olhar para o território (APLs) e contribuir de forma significativa para o desenvolvimento regional – processos que gerem renda (ou emprego) – pesquisa aplicada e extensão tem papel fundamental. (Reitoria_Gestão_5)

pesquisa aplicada não é compreensível ... relação pesquisa pura x pesquisa aplicada, teoria x produto ... teoria no futuro pode gerar produto e vai ser aplicada! (Reitoria_Gestão_7).

⁷⁴ O contraste, em relação aos dados apresentados na seção 2.4, é o fato de não existir oferta regular de pós-graduação na área tecnológica, no *Campus Pelotas*.

Em relação ao trabalho docente as contradições se evidenciam. Há novas demandas para o trabalho docente e dos servidores técnico-administrativos, as quais implicam em um novo modelo de gestão das pessoas, apontado como dificuldade, e uma nova forma de organização do trabalho (Reitoria_Gestão_4):

outras atividades [...] têm que refletir na sala de aula. (Reitoria_Gestão_2)
 cada vez o professor quer dar menos aula (mais pesquisa, mais orientação, mais extensão). (Reitoria_Gestão_4)
 tem que alterar urgentemente é o regime de DE. (Reitoria_Gestão_4)
 o professor não quer dar aula porque já tem uma pesquisa, quer fazer pesquisa, e o curso técnico vai ficando à revelia. (Reitoria_Gestão_4)
 queixa de todos os diretores gerais: os professores não querem dar aula. (Reitoria_Gestão_4)
 antes só tinha que dar aula, agora tem pesquisa e extensão. (Reitoria_Gestão_5)
 tem que discutir alocação de carga horária. (Reitoria_Gestão_5)
 docente quer dar as aulas e ir embora, não cabe mais. (Reitoria_Gestão_5)
 extensão não é responsabilidade só do pró-reitor. (Reitoria_Gestão_5)
 extensão para qualquer servidor em qualquer nível – não apenas superior como em outros IFs. (Reitoria_Gestão_5)
 a pesquisa e a extensão ainda são mais voluntários como vai resolver o regime de trabalho do professor que faz pesquisa e extensão? (Reitoria_Gestão_7)
 brigando ainda com a questão da carga horária. (Reitoria_Gestão_7)
 há mudança no trabalho, não há intensificação [...] há trabalhos diferentes. (Reitoria_Gestão_8)
 os trabalhos de extensão podem envolver áreas de mais de um *campus*. (Reitoria_Gestão_8)
 gostaria de escolher [a pesquisa], mas existem necessidades institucionais [apontando conflito entre interesses do pesquisador e necessidades da Instituição]. (Reitoria_Gestão_8)

As atividades de pesquisa e extensão são consideradas oportunidade de trabalho onde os professores podem se inserir trabalhando conjuntamente, inclusive em projetos / atividades de outros *campi* e “há muitos servidores interessados em realizar pesquisa (em função dos processos de capacitação) que geram atividades de extensão” (Reitoria_Gestão_8).

Conforme se discutiu na seção 2.4.5, menos de um quarto dos docentes estão envolvidos em atividades de extensão e pesquisa, às quais, em geral, alocam pequena carga horária, o que parece não corroborar o discurso que os professores estão cada vez mais envolvidos em pesquisa e extensão. Em conjunto com os discursos que argumentam que os professores não querem mais dar aula, aparentemente contraditórios, evidencia-se o embate entre a dimensão ensino (em

especial ensino técnico de nível médio) e as dimensões pesquisa e extensão, e adiante, estará presente em outros *subcorpora*. Percebe-se a presença das demandas para que as atividades que têm relação com as dimensões pesquisa e extensão sejam claramente contabilizadas no esforço de trabalho docente, deixando de ser mantidas pela voluntariedade do corpo de servidores e também apontam novas expectativas para a função docente, além do ensino, indicando novas posições de sujeito para os docentes, os quais necessitam se envolver cada vez mais com atividades destas dimensões.

A reestruturação da carreira do magistério do ensino básico, técnico e tecnológico, encerrada formalmente com a entrada em vigor da Lei 12.772 em dezembro de 2012, aparecia como um elemento importante para um dos entrevistados (Reitoria_Gestão_4), em 2011. A estratégia deste discurso era apontar que esta reestruturação tornaria a carreira dos docentes dos IFs igual à carreira das universidades federais, que não trabalham com ensino médio, potencializando a transformação dos IFs em universidades disfarçadas – as universidades, mais uma vez, figurando como o Outro para os IFs.

Era apontada como solução a valorização maior para docentes que desejem trabalhar apenas com ensino médio:

Se não houver uma reorganização da carreira que busque valorizar também o profissional sem titulação [...] vamos ter somente mestres e doutores, sem vivência cultural da Instituição, com ideia somente de pesquisa e pós-graduação e que vai afetar cursos técnicos que exigem prática.
(Reitoria_Gestão_4)

Este entrevistado integrava o grupo de aproximadamente 47% dos docentes que, conforme apresentado na seção 2.4.3, ainda não possuem título de mestre ou doutor, financeiramente valorizados nesta proposta de carreira. Como resultado deste tensionamento a legislação incorporou um mecanismo de reconhecimento de saberes e competências, o qual permite que o docente receba, mediante avaliação, o valor previsto para a retribuição por titulação – uma parte da estrutura remuneratória do plano de carreiras – um grau acima da sua titulação, o que não tem nenhuma relação com práticas pedagógicas específicas para educação profissional de nível médio, argumento central de sustentação do discurso acima.

Pode-se interpretar que a dimensão ensino tem prioridade, vem em primeiro lugar (Reitoria_Gestão_6) existindo um sentimento de naturalização desta prioridade

num *campus* novo primeiro tem que colocar os cursos a funcionar. (Reitoria_Gestão_5).

a pesquisa é colocada em segundo plano (mesmo na universidade): em primeiro lugar é o ensino. (Reitoria_Gestão_6)

O segundo depoimento enfatiza o processo de naturalização de uma maior prioridade institucional para a dimensão ensino, incluindo a universidade – em outros discursos utilizada como exterior constitutivo – na cadeia de equivalências para apoiar a argumentação.

Há o entendimento que a dimensão ensino não seria muito diferente se continuasse CEFET pois “o diretor era diretor de ensino, atuava quase nada na gestão, não tinha orçamento, não empenhava” (Reitoria_Gestão_6), o que é reforçado por depoimento citado anteriormente nesta seção que registra queixa dos diretores gerais dos *campi* que “os professores não querem dar aula e que a administração das desigualdades [melhor seria diversidades] seja a maior dificuldade dos IFs para fazer funcionar o ensino” (Reitoria_Gestão_4).

A verticalização do ensino, muito presente na documentação do MEC e praticamente ausente na documentação oficial do IFSul, aparece com mais evidência neste *subcorpus*, indicando um movimento institucional em direção à atuação nos diversos níveis de ensino. A seguir, algumas construções que reforçam esta interpretação:

para atingir os indicadores do termo de metas que o governo impõe [...] precisa a verticalização. (Reitoria_Gestão_8)

as pessoas começam a entender que vão ter que trabalhar nos diversos níveis de ensino. (Reitoria_Gestão_7)

há preservação do espaço para todos os níveis de ensino o que melhora as relações e deixa os professores mais tranquilos. (Reitoria_Gestão_7)

começa a preocupação – e a ocorrer discussões – para descobrir o lugar de cada um dos níveis de ensino. (Reitoria_Gestão_7)

o regulamento de pós-graduação exige que o professor trabalhe em dois níveis de ensino. (Reitoria_Gestão_6)

O depoimento a seguir, permite interpretar como se origina o processo de verticalização – a criação dos cursos superiores na instituição – oferecendo pistas sobre os embates ocorridos neste processo.

Cursos novos [criados] como coisas particulares do diretor ou de um professor indicado ou de alguém que tinha saído para fazer mestrado ou doutorado e voltava com ideia diferente e não queria dar aula apenas no curso técnico, parece ser um discurso que não existe mais: as pessoas começam a enxergar que há lugar para trabalhar todos os níveis de ensino. (Reitoria_Gestão_7)

A presença na legislação do discurso da verticalização como princípio e a garantia de 50% de vagas para a EPT de nível médio parece contribuir para diminuir as tensões internas. Mesmo que este significante não tenha sido acolhido tão explicitamente na documentação oficial o IFSul, como se evidenciou em seção anterior, este discurso parece oferecer elementos para construção de articulações internas no IFSul apontando, em especial, justificativas para a necessidade ou o desejo de reorganização do trabalho docente.

Entretanto, embora exista esta presença da verticalização, em geral referida pelos entrevistados como a atuação em diversos níveis de ensino, os discursos tratam predominantemente da educação profissional de nível médio. Novamente há silenciamento em torno da PG, de FIC, do ensino integrado e também sobre PROEJA, tal como ocorreu no *subcorpus* documental. No depoimento a seguir, pode-se localizar um conjunto de simplificações e contradições que oferecem pistas sobre este silenciamento:

os alunos querem formação mais rápida. não em 4 anos[referência indireta ao integrado] – e não é crítica ao integrado [...]. É mais fácil optar por fazer ensino médio de 3 anos depois fazer um curso de graduação diretamente [...] é um cenário novo provocado pelo aumento da oferta [de ensino superior] [...] O jovem quer mais rapidez para ir ao mercado ... 4 anos é muito tempo para ascender ao mercado de trabalho. (Reitoria_Gestão_4)

Diferentes representações para o estudante – jovem, que deseja cursar ensino superior, que deseja fazer ensino médio em três anos, que necessita garantir meios de subsistência e não pode investir em um processo de formação de maior duração –, algumas contraditórias, que foram encadeadas homogeneamente e permitem interpretar, ainda que busque ocultar, a existência de embates institucionais em torno da EP de nível médio.

O depoimento a seguir oferece pistas sobre a existência de embate entre novas possibilidades educacionais e uma determinada cultura institucional, indicando como positiva a renovação do quadro de servidores, discutida na seção 2.4.3, pela possibilidade de inovações do processo educacional da instituição:

A entrada de gente nova sem a impregnação da excelência [...] facilita; as pessoas mais antigas, impregnadas por certa ideia da excelência [da Escola Técnica], ficam mais fechadas ao novo mesmo com resultados de ensino ruim (evasão, reprovação), reclamando do tipo de estudante que está chegando, o qual nunca deveria ter sido afastado da escola. Pessoal [servidores novos] dos novos *campi* tem mais facilidade para inovar. (Reitoria_Gestão_7)

A organização dos cursos em torno de um núcleo comum com aprofundamento em uma área específica é relatada como uma discussão em andamento no FDE/CONIF, o que aponta para futuros processos de discussão internos de reestruturação dos currículos, os quais devem ser motivados também pela entrada em funcionamento de um sistema nacional e avaliação dos cursos técnicos, proposta originária do FDE/CONIF à SETEC/MEC.

Em contradição com a identificação presente no subcorpus documental que aponta a “qualidade de ensino como a principal marca da escola” (IFSul_PPI), há uma presença discursiva que os cursos do Instituto não acompanham – alguns estariam muito aquém – o mercado de trabalho pois o ensino não estaria atualizado em termo de tecnologias (Reitoria_Gestão_4). Contraditoriamente, conforme discutido na seção 2.4.1, observa-se uma redução dos recursos aplicados em aquisição de equipamentos – ação de atualização tecnológica – em 2012, com justificativa de estabilização de necessidades.

Há indicações que apontam para um movimento de envolvimento das pessoas nas discussões relacionadas à dimensão ensino:

O fato de ter trabalhado toda a parte de regulação do ensino com os atores facilita: cumpre-se aquilo que foi determinado coletivamente. [...] Tem havido avanços, hoje as pessoas se preocupam com a discussão, tem mais gente participando da discussão dos currículos [...] [cita um exemplo que ilustra que] as pessoas reagiram, estão questionando. (Reitoria_Gestão_7)

Considerando em conjunto com este depoimento o processo descrito para a construção dos documentos institucionais na seção 2.4.2, pode-se interpretar que os servidores estão participando na construção das políticas institucionais, no estabelecimento de determinadas políticas hegemônicas, ainda que haja alguns silenciamentos, conforme já discutido. No entanto, a ausência normas e regulamentos para pesquisa e extensão formalmente aprovados pelo CONSUP, pode ser interpretada como dificuldade de criação de consensos hegemônicos em torno de determinadas políticas institucionais, o que empodera a gestão, a burocracia institucional.

Ainda que esteja prevista como atribuição regimental das diferentes pró-reitorias atividades tais como proposição e coordenação de políticas, a promoção de articulações e dar visibilidade de atividades e projetos desenvolvidos pelos *campi*,

aparentemente, há uma centralidade na condução destes processos de discussão a partir da reitoria, como se pode interpretar no depoimento a seguir:

Quem tem alertado para as diferentes atividades que estão ocorrendo em cada *campus* é a Pró-reitoria de [removido para preservar identidade] – protagonista no IFSul na realização de movimentos de articulação –, mostrando o que está sendo realizado em diferentes casos. (Reitoria_Gestão_7)

Conforme discutido na seção 2.4.2, o reduzido número de órgãos colegiados, pode ser responsável pela centralização das decisões nos órgãos administrativos da reitoria e dos *campi*. Como alguns *campi* criaram conselhos de *campus* no seu regimento interno e as pró-reitorias vêm criando câmaras internas com objetivo articular melhor suas respectivas dimensões, deverá ocorrer avanços na descentralização das tomadas de decisão.

Em relação à extensão, existe no *subcorpus* o entendimento que ocorre um lento processo interno de estruturação desta dimensão:

tem [ocorrido avanço], mas ainda está muito fraca [a extensão]. A institucionalização vem ocorrendo. (Reitoria_Gestão_3)
 extensão é zero - nos IFs em geral. (Reitoria_Gestão_4)
 extensão [é] lenta na rede toda, também no IFSul. (Reitoria_Gestão_6)

Também se observa a inclusão de todos os IFs nesta dificuldade, relatando ainda a dificuldade de acesso aos órgãos de fomento: “os editais de extensão eram fechados para os IFs” (Reitoria_Gestão_5). Entretanto, ao tratar de como os IFs estariam se articulando para resolver estas questões, evidencia-se que esta articulação é informal, com base “na relação de boa vizinhança” (Reitoria_Gestão_5), ainda que exista o Fórum de Extensão no CONIF. A criação do PIIEx, discutido na seção 2.4.5 e em implantação durante a realização das entrevistas, trouxe a expectativa de que se construam processos que superem o voluntarismo⁷⁵ vigente na realização da extensão (Reitoria_Gestão_3)

⁷⁵ Assim considerado porque as atividades de extensão não são computadas nos indicadores de trabalho docente.

com as bolsas que foram criadas (com recursos próprios dos *campi*), com a quantidade de trabalhos apresentados – e os *campi* estão dispostos a financiar mais projetos – os resultados vão começar a aparecer daqui alguns anos. (Reitoria_Gestão_7).

Há evidências discursivas de falta de compreensão sobre o que seja extensão. Nos documentos, conforme discutido no item anterior, isto foi representado pelo tratamento genérico desta dimensão. Neste *subcorpus*, a interpretação dos depoimentos a seguir reforça este sentimento:

[*Campus X*] agrega cultura de extensão da Universidade. (Reitoria_Gestão_8)

Não se tem ainda a compreensão da extensão: brigando ainda com a questão da carga horária. (Reitoria_Gestão_7)

algumas coisas mapeadas nas dimensões da extensão não são extensão. (Reitoria_Gestão_5)

o viés da extensão tecnológica (que envolve também a pesquisa aplicada) vai beneficiar a sociedade. (Reitoria_Gestão_5)

têm que olhar o mercado e a sociedade. (Reitoria_Gestão_5)

vai levar anos para ter clareza; temos problemas [...] não está devidamente enraizada [a extensão]. (Reitoria_Gestão_3)

Conforme se pode observar na Figura 48, também na página institucional esta evidência está presente: o segundo item do *menu* da página da PROEX no sítio do IFSul é “o que é extensão?” e a página aberta por este *link* trará basicamente os itens da Lei 11892/2008 que trata do tema e uma explicação genérica do que é extensão na RFEPT. O demais itens do *menu* permitem interpretar uma ênfase na burocracia dos processos: em geral estão disponíveis formulários para registro das ações sob controle da Pró-reitoria⁷⁶, o que não é muito diferente nas páginas das demais Pró-reitorias.

⁷⁶ Visitas técnicas e estágios (presente em outro local no *menu* da PROEX) eram ações relevantes da DIREC. PRONATEC contempla atualmente, no IFSul, a oferta de cursos de qualificação.

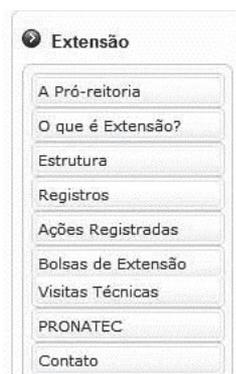


Figura 48 – Menu da página da PROEX no sitio do IFSul.

É importante destacar que se observa neste *subcorpus* a presença de certos sentidos destacados nos documentos oficiais do MEC que não foram acolhidos nos documentos institucionais. Considerando que a construção dos documentos envolveu uma parcela maior da comunidade institucional, pode-se interpretar que certos discursos/sentidos não hegemônicos neste processo, portanto não representados nos documentos, continuam ativos na gestão. Este contexto é indicativo da limitação dos documentos oficiais em expressar os embates em andamento numa determinada instituição e também apontam a riqueza de sentidos que as pessoas colocam em circulação no ambiente institucional.

3.2.5 Acolhimentos de sentidos pela gestão dos *campi*

A Figura 49 apresenta a distribuição dos significantes “extensão”, “ensino” e “pesquisa” nos documentos que integram o *subcorpus* Gestão *Campi*.

N	File	Words	Hits	per 1,000	Dispersion	Plot
1	Campi_Gestor_8.txt	3.252	18	5,54	0,486	
2	Campi_Gestor_5.txt	1.867	9	4,82	0,420	
3	Campi_Gestor_7.txt	3.881	7	1,80	0,291	
4	Campi_Gestor_1.txt	1.041	6	5,76	0,478	
5	Campi_Gestor_4.txt	2.622	4	1,53	0,429	
6	Campi_Gestor_2.txt	1.224	2	1,63	0,300	

a) Extensão (inclui pesquisa e ensino – ver nota de rodapé 69)

N	File	Words	Hits	per 1,000	Dispersion	Plot
1	Campi_Gestor_8.txt	3.252	10	3,08	0,580	
2	Campi_Gestor_4.txt	2.622	7	2,67	0,640	
3	Campi_Gestor_5.txt	1.867	4	2,14	0,429	
4	Campi_Gestor_1.txt	1.041	3	2,88	0,478	
5	Campi_Gestor_6.txt	771	3	3,89	0,478	
6	Campi_Gestor_2.txt	1.224	2	1,63	0,300	
7	Campi_Gestor_7.txt	3.881	2	0,52	0,300	

b) Ensino (não inclui pesquisa e extensão)

N	File	Words	Hits	per 1,000	Dispersion	Plot
1	Campi_Gestor_7.txt	3.881	11	2,83	0,266	
2	Campi_Gestor_8.txt	3.252	8	2,46	0,272	
3	Campi_Gestor_4.txt	2.622	5	1,91	0,149	
4	Campi_Gestor_2.txt	1.224	3	2,45	0,250	
5	Campi_Gestor_6.txt	771	2	2,59	-0,069	
6	Campi_Gestor_5.txt	1.867	2	1,07	0,300	
7	Campi_Gestor_1.txt	1.041	1	0,96	-0,069	
8	Campi_Gestor_3.txt	2.688	1	0,37	-0,069	

c) Pesquisa (não inclui extensão e ensino)

Figura 49 – Distribuição dos significantes nas entrevistas com a gestão dos *campi* do IFSul.

Na construção de cadeias de equivalências o significante ensino aparece associado 19 vezes com pesquisa e extensão (exemplos: pra trabalhar ensino, pesquisa e extensão; política de ensino, pesquisa e extensão; a nova cultura ensino, pesquisa e extensão; indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; tem que contemplar ensino pesquisa e extensão; como trabalhar ensino pesquisa e extensão na nova formação; vai ser adotada em pesquisa, em extensão e ensino) e extensão em conjunto com pesquisa aparece 12 vezes (exemplos: uma estruturazinha bem pequenininha lá na pesquisa e extensão; colocar a pesquisa e a extensão no dia-a-dia; como também acontece com a pesquisa e a extensão; vai ter pesquisa e extensão; dentro de um ambiente de pesquisa e extensão; tanto da pesquisa quanto da extensão; tem que participar das pesquisas, da extensão).

Em geral, a construção da cadeia, como se pode interpretar nos exemplos acima, é para construção de uma nova forma de trabalhar que contemple a articulação das três dimensões, mas algumas vezes o ensino é utilizado como o Outro para construção identitária das dimensões pesquisa e extensão (exemplos: uma megaestrutura de ensino e uma estruturazinha bem pequenininha lá na pesquisa e extensão; pra trabalhar Ensino, Pesquisa e Extensão! E só tem Ensino; existe uma conversa com os diretores de ensino, como também acontece com a pesquisa e a extensão). A sequência do texto irá destacar estes movimentos.

Existe sentimento que a mudança de CEFET para IF foi radical e que o foco no atendimento à sociedade – em contraposição ao mercado de trabalho – foi um ganho, principalmente para a extensão (Campi_Gestão_8). Há indicativos que uma nova identidade, uma nova cultura de ensino, pesquisa e extensão articulados está se institucionalizando (Campi_Gestão_1):

- a) a criação de setores encarregados por estas dimensões na estrutura administrativa (Campi_Gestão_8): conforme apresentado na seção

2.4.2 existe uma diretoria no *Campus* Pelotas e coordenadorias em outros *campi*;

- b) o desejo de colocar a pesquisa e a extensão no dia-a-dia: “fazer uma carga horária e não pensar só em ensino [...] fazer um evento e vai ter pesquisa e extensão” (Campi_Gestão_8); e
- c) a existência de novas possibilidades de trabalho, de muitas possibilidades diferentes “em uma escola de qualidade como o IFSul” (Campi_Gestão_8) – numa associação estrutura-qualidade – entretanto “precisa construir uma maneira de implementar todas estas formas com qualidade, precisa tempo, cultura” (Campi_Gestão_1).

Percebe-se, entretanto, que a gestão tem dificuldade em ser proativa na para construção dos processos desta nova cultura / nova identidade, conforme pode ser interpretado nos depoimentos a seguir:

tanto pesquisa como extensão, nenhum nem outro, a gente é propositivo. (Campi_Gestão_8)
há falta de disseminação das informações no próprio *campus*. (Campi_Gestão_7)
os espaços existentes não dão conta. (Campi_Gestão_1)

Diversas representações podem ser percebidas nos depoimentos: acolhimento do discurso oficial de necessidade de inserção social dos IFs, da profissionalização como solução para o ensino médio, da diferenciação em relação às Universidades, bem como o reforço de uma “instituição de qualidade”:

o foco no atendimento à sociedade foi um ganho. (Campi_Gestão_8)
numa escola de qualidade como o IFSul. (Campi_Gestão_8)
a extensão vai mudar a instituição. (Campi_Gestão_5)
extensão [nos IFs] não é a mesma coisa que [n]a Universidade. (Campi_Gestão_4)
a profissionalização está na aspiração da sociedade, o ensino médio está morrendo, acabou. (Campi_Gestão_4)

Em relação ao processo de construção de políticas hegemônicas e ao modo de gestão da reitoria, há interpretações contraditórias que passam por:

- a) valorização dos espaços que permitem que os *campi* trabalhem conjuntamente na definição das políticas do Instituto:

Estão sendo democráticas [as Pró-reitorias] em discutir com os *campi* qual a política que vai ser adotada em pesquisa, em extensão e ensino. Existe a conversação, não é algo imposto. [...] A maioria das ações saem articuladas pelos grupos. Então existe esse processo democrático. (Campi_Gestão_8)

na PROEN existe um diálogo [...] existe liberdade; existem pró-reitorias que existe um direcionamento [indicando falta de discussão] muito forte. (Campi_Gestão_6)

- b) expectativa que a reitoria, por meio das pró-reitorias, defina políticas para que os *campi* a apliquem:

como é que eu entendo que tem que tem que ser uma pró-reitoria? Uma pró-reitoria tem que tratar de política institucional. A pró-reitoria de ensino tem que tratar de quais são as políticas que a instituto quer pro seu ensino... E isso é a mesma coisa para a extensão, para a pesquisa, a mesma coisa pra PRDI. [...] E quem aplica essas políticas, são os *campi*. (Campi_Gestão_8)

- c) insuficiência das políticas vigentes, indicando a necessidade de incentivos para aumentar as ações em pesquisa e extensão – numa restrição de incentivo a controle da carga horária do docente:

A política da reitoria em Extensão e Pesquisa teria que ser bem mais arrojada, muito mais! [...] Baseada em incentivo para desenvolver políticas de extensão, políticas de pesquisa e políticas de ensino. (Campi_Gestão_5)

Que um professor desse cinco aulas, dez horas de pesquisa e mais dez horas de extensão [...] Que eu possa dizer tranquilamente que vai ter cinco horas por semana, por que ele esta fazendo esse trabalho [...] Regulação de trabalho! Isso! (Campi_Gestão_5)

Pode-se interpretar que as dificuldades e contradições em relação à pesquisa e extensão são originadas por falta de consenso institucional sobre estas duas dimensões, como se pode interpretar nos dois depoimentos a seguir:

o que é pesquisa e o que é extensão. A gente não sabe! O que se entende por pesquisa? O que se entende por extensão? Isso falta! (Campi_Gestão_7)

eles [os professores] percebem no momento a gente, na política, ainda tentando pôr isso na extensão e pesquisa, mas uma hora a gente vai ter que sentar e discutir . Por que tem uma política interna que está segurando: o pessoal não sabe trabalhar com isso. (Campi_Gestão_5)

A tradição da RFPET, com 100 anos focados apenas em atividades de ensino, é considerada o motivo da naturalização da predominância do ensino:

- a) O ensino tem prioridade em detrimento da pesquisa e da extensão e há contraposição pesquisa e extensão contra ensino:

Gostaria que ela [a extensão] fosse tratada no mesmo nível que a pesquisa e que o ensino são tratados. (Campi_Gestão_8)

O ensino está funcionando... Vamos dizer, hoje, é o mais importante! A extensão e a pesquisa são importantes também, mas hoje tão jogadas de lado! (Campi_Gestão_7)

O Instituto foi feito pra quê? Pra trabalhar ensino, pesquisa e extensão! E só tem Ensino... [...] fazer uma carga horária e não pensar só em Ensino, tu pensar que vai ter uma Pesquisa. [...] continuamos com 80% Ensino e divide os outros [pesquisa e extensão] em 20%. (Campi_Gestão_5)

qual é a medida que a pesquisa vai para o ensino? Porque nós vamos ter responsabilidade com o ensino, sim! (Campi_Gestão_4)

sem deixar de fazer ensino de qualidade, tem que fazer pesquisa e extensão. (Campi_Gestão_1)

- b) O ensino já estava em movimento, “vem andando”, “funciona naturalmente”:

A questão do ensino é esse caminho que vai vindo, a gente já tinha graduação, pós-graduação na época do CEFET. Então as coisas vêm andando naturalmente, o ensino funciona naturalmente. (Campi_Gestão_8)

O ensino ainda tem um peso muito grande! É natural que seja assim: porque a rede federal tem 102 anos... 100 foram ensino [...] o organograma tem um megaestrutura de ensino e uma estruturazinha bem pequenininha lá na pesquisa e extensão. E é natural que seja assim. (Campi_Gestão_8)

- c) A ideia de “*campus* normal” está associada apenas às atividades de ensino, de sala de aula:

Eu podia ser um *campus* normal e estaria funcionando, só teria que cuidar das coisas do dia a dia. Podia ser um *campus* normal, trabalhar sem incentivar a pesquisa, sem incentivar a inclusão. (Campi_Gestão_3)

A oferta de cursos em diversos níveis já era uma política curricular em andamento, mas o conceito de verticalização, presente nos objetivos do IFs, parece estar contribuindo para um clima de serenidade nos *campi*, reduzindo a competição entre os diferentes níveis de ensino, conforme já argumentados por gestores da reitoria:

a gente já tinha graduação, pós-graduação na época do CEFET. (Campi_Gestão_8)

facilita o trabalho do *campus*, melhorou o clima. Hoje há uma aceitabilidade melhor. (Campi_Gestão_7)

[*Campus X*] vai trabalhar na revitalização do ensino, já estamos trabalhando forte nisso. [...] Agora estamos com a possibilidade de mestrado... [...] Nessa verticalização o próximo passo é fazer um curso técnico em [...]. Já verticalizamos um braço, outro braço que verticalizaremos é a parte de [...]: o projeto é verticalização! (Campi_Gestão_5)

Também neste *subcorpus* se evidencia a construção de representações que buscam resignificar o trabalho docente para dar conta das novas funções

necessárias para o desenvolvimento institucional das dimensões pesquisa e extensão. Há discursos, contestados, que apontam para interpretações que os professores não querem mais dar aula, querem fazer pesquisa (e extensão) somente para reduzir carga horária e também outros que indicam a necessidade que as atividades de pesquisa e a extensão devem ser levadas em consideração na carga horária de trabalho dos professores⁷⁷, na organização das atividades da instituição:

vou te dizer a maior verdade, aqui o discurso da pesquisa, é para reduzir carga horária de aula, não tem outro motivo! A motivação é reduzir a carga horária de aula! (Campi_Gestão_7)

alguém só querer fazer pesquisa? Já esta acontecendo [...] o ensino precisa tomar as suas rédeas. (Campi_Gestão_4)

de todos os professores que saíram pra mestrado e doutorado, não sei se tu enche as duas mãos [referindo-se aos que não querem dar aula], coloca um centena ou mais de professores que nesses quinze anos, talvez mais de 200 professores, que saíram voltam e dão aula. (Campi_Gestão_8)

não tenho vivência de professor não querer dar aula no curso técnico porque tem pós-graduação. (Campi_Gestão_1)

uma política da inclusão da ideia da pesquisa. (Campi_Gestão_5)

colocar a pesquisa e a extensão no dia-a-dia, fazer uma carga horária e não pensar só em ensino. (Campi_Gestão_5)

A motivação e a cobrança para que os professores atuem nestas dimensões parece ser o modo de operação da gestão, numa expectativa de que os professores criem estratégias que deem conta das novas demandas:

Pra ser sincero, a gente cobra dos professores “Olha vocês tem que participar das pesquisas, da extensão”... A gente não dá as ferramentas. (Campi_Gestão_7)

Tu vais fazer pesquisa, mas nessas condições! (Campi_Gestão_7)

Tu vai ter [...] horas/aula, mas tem que ter um resultado! Não tem essa cobrança hoje! (Campi_Gestão_7)

Hoje, o que acontece? O primeiro passo estamos fazendo: nós estamos pós-graduando todos os professores, o instituo banca isso, paga isso. (Campi_Gestão_5)

Como motivar as pessoas a se engajarem nos processos? Então eu penso que essa metodologia de pesquisa, que também precisa da motivação, ela pode ajudar, sim! (Campi_Gestão_4)

[...] motivação dos outros colegas para que a pesquisa é uma forma de construção de conhecimento. (Campi_Gestão_2)

⁷⁷ Conforme discutido em outras seções, atualmente o indicador de trabalho docente é a carga horária em sala de aula.

Este processo de responsabilização dos professores pela pesquisa e pela extensão pode ser resultado de um processo de desconhecimento de como operacionalizar, em nível de gestão, outras demandas, que não as do ensino, como pode se interpretar nos depoimentos a seguir:

Na gestão anterior o pessoal ficava mais envolvido com ensino, não precisava se preocupar com as demais coisas que eram feitas pelas pró-reitorias [...]. (Campi_Gestão_6)

as pessoas nos *campus* estão angustiadas com a obrigação de fazer pesquisa, sem saber como fazer. (Campi_Gestão_1)

A extensão e a pesquisa são importantes também, mas hoje tão jogadas de lado! [...] E isso tem a ver com as pessoas, obviamente. (Campi_Gestão_7)

E este desconhecimento, resultante da dificuldade de estabelecer políticas hegemônicas para pesquisa e extensão, pode ser responsável pelo foco da gestão em controle e a administração da burocracia:

tanto pesquisa como extensão, nenhum nem outro, a gente é propositivo [...] a gente atua muito mais como administrador da burocracia da pesquisa do que outra coisa. (Campi_Gestão_8)

Eu tenciono por que eu preciso disso! A comunidade precisa disso, isso é um grande valor pra comunidade. [do *campus*] (Campi_Gestão_5)

Se os *campi* gozam de um grau razoável de autonomia para organização de seu cotidiano de trabalho, se é um valor para a comunidade, o que impede a gestão do *campus* de “colocar a pesquisa e a extensão no dia-a-dia, fazer uma carga horária e não pensar só em ensino” (Campi_Gestão_5)?

Em relação a questões didático-pedagógicas, há indicação que se pensava mais nas metodologias de ensino quando era Escola Técnica / CEFET do que agora (Campi_Gestão_4) e que não há clareza ainda “de como o ensino vai ser favorecido por essa nova visão de um ensino mais colocado dentro de um ambiente de pesquisa e extensão”. (Campi_Gestão_4). Sob o argumento de que o ensino profissional vive nova situação, existem novas tecnologias e são necessárias outras práticas (Campi_Gestão_1), existe a expectativa que pode haver avanço substancial na qualidade da aprendizagem se “o ensino, a pesquisa e a extensão nossa, conseguirem provocar uma discussão que feche e que se crie uma [nova] pedagogia” (Campi_Gestão_4).

Entretanto, há entendimentos que a qualidade do ensino não pode ser associada apenas a recursos e a indicadores (números): “a sala de aula tem que ser mexido muito forte” (Campi_Gestão_1). Nesta direção existe referência que no

Campus Pelotas os cursos estão incorporando questões locais e os profissionais formados estão mais identificados com as questões regionais (Campi_Gestão_2) e também que há espaços de reuniões entre professores para que possam trabalhar de forma integrada (Campi_Gestão_6).

Como já citado, a estruturação da dimensão extensão está ainda em processo inicial, mas há a expectativa que ela vai mudar a Instituição (Campi_Gestão_5) uma vez que fortalece a vinculação da Instituição com as necessidades da sociedade, da comunidade (Campi_Gestão_8). Novamente se evidencia o sentimento da responsabilidade pessoal pelo andamento desta dimensão, como algo que está na cultura da pessoa, que já vem com a pessoa:

Aqui a gente tem um grupo de pessoas que são muito ligadas com a comunidade e que tem um relacionamento muito bom e que promove a questão da extensão... Tem uma cultura da pessoa, que já está na pessoa. (Campi_Gestão_7)

Embora ainda não esteja na cultura na Instituição – mas que “não é a mesma coisa que a Universidade” (Campi_Gestão_4) – para alguns há um evidente avanço na extensão o que se materializa pela existência da Pró-reitoria⁷⁸, de um setor nos *campi* para tratar da extensão e pelas existências de recursos para fomento desta dimensão, conforme já discutido no capítulo anterior. Para outros, todavia, não há pouco avanço nesta institucionalização da extensão:

falta olhar institucional. (Campi_Gestão_1)
[órgão no *campus*] de extensão não tem estrutura. (Campi_Gestão_2)
a extensão e a pesquisa, são importantes também, mas hoje tão jogadas de lado! (Campi_Gestão_7)
extensão é quase que o primo pobre da instituição. (Campi_Gestão_8)
na extensão, a gente trabalha com fazer ações que nos procuram. (Campi_Gestão_8)

Em relação à pesquisa existem entendimentos, em consonância com as discussões realizadas na seção 2.4.5, que os movimentos já ocorriam enquanto CEFET:

⁷⁸ Em relação à criação da PROEXT, conforme discutido em item anterior, deve-se destacar que ela é herdeira da DIREC e poderia se interpretar também que não representa uma inovação na estrutura.

A pesquisa, ela já funcionava anteriormente [...] na época do CEFET já participamos de editais PIBIC (cita exemplos). Na época ainda do CEFET que já tinha o *campus* Passo Fundo, já tinha o *Campus* Charqueadas, ainda antes de sermos Instituto, já tinha ações de pesquisa e já participávamos de articulações com CAPES e CNPq, o Instituto já participava. (Campi_Gestão_8).

Atualmente, existem grupos de pesquisas, projetos de pesquisas (Campi_Gestão_8) e bolsas de pesquisa (Campi_Gestão_2) e coisas interessantes estão a acontecer nos *campi*, sendo considerado relevante o fato de existirem ações de pesquisas nos cursos técnicos de nível médio (Campi_Gestão_6). A consolidação dos grupos de pesquisa é apontada como dificuldade: “o grupo de pesquisa nunca rolou... Nunca andou, nunca aconteceu nada” (Campi_Gestão_7).

Embora exista muito estímulo dos órgãos de fomento à pesquisa – “tu entra em editais de CAPES e CNPq e FAPERGS, é pesquisa, pesquisa e pesquisa” (Campi_Gestão_8) –, há necessidade de criação de políticas de pesquisa, a fim de que esta dimensão não ocorra apenas por motivação dos servidores (Campi_Gestão_3, Campi_Gestão_4). Exemplos de depoimentos que podem ser interpretados como falta ou o desconhecimento de políticas hegemônicas institucionais para pesquisa:

peessoas nos *campi* [estão] angustiadas com a pesquisa sem saber como fazer a pesquisa. Como a PROPESP vai fazer isto? Tem que criar a política da pesquisa. (Campi_Gestão_1)

se tem [política], eu desconheço. Isso tá mais atrasado (Campi_Gestão_7)

A extensão e a pesquisa [...] tão jogadas de lado! E vou te dizer assim, que principalmente a pesquisa. (Campi_Gestão_7)

na área de pesquisa não enxergo articulação entre as Pró-Reitorias. Em outras Pró-reitorias... A Pró-reitoria de ensino é muito organizada. A gente consegue montar, juntar o pessoal, discutir alguma coisa – às vezes a pressa, mas a gente consegue pelo menos ter um momento de discussão – coisas que a gente não enxerga na pesquisa, por exemplo. (Campi_Gestão_7)

a pesquisa aplicada é deve ser priorizada no IF. (Campi_Gestão_7)

De forma geral, pode-se interpretar que neste *subcorpus* há complementação e reforço de sentidos apresentados anteriormente no *subcorpus*

Na visão dos professores a extensão é o ponto forte sendo “o *campus* que mais aprova projetos de extensão [referindo-se a editais internos]: é um *campus* extensionista” (CMQ_Docente_1), o que não é sustentado na perspectiva dos dados apresentados na seção 2.4.5. A citação a seguir oferece pistas sobre os sentidos envolvidos no acolhimento desta dimensão, a qual é associada com potencialidade técnica/tecnológica da instituição, inclusão social e vinculação com a comunidade:

Os IFs tem que buscar esta discussão – valorização da extensão – pela sua realidade técnica/tecnológica, maior ligação com as necessidades da comunidade. Extensão é um vetor fundamental de inclusão social [...] é um braço que pode movimentar os conhecimentos de uma comunidade, atualizando-a. (CMQ_Docente_2).

Como exemplos foram citados três projetos de extensão que envolvem diretamente as escolas públicas do município e um que foi concebido para envolver todos os *campi* do IFSul.

Há um entendimento generalizado que há uma boa construção local da pesquisa e extensão, o que é atribuído ao fato de ser um *campus* com professores novos, a maioria com cursos de pós-graduação, os quais já chegam com a cultura da pesquisa e a extensão como resultado de seu processo de formação universitária. Nas citações a seguir, é possível interpretar-se um movimento de naturalização deste processo:

Quem vem da universidade com esta vivência tem aquele prazer, quase um vício em fazer pesquisa e extensão, não consegue ficar sem fazer. (CMQ_Docente_7)

Todo professor que estuda gosta de trabalhar com pesquisa e extensão, mesmo sem considerar diretrizes do MEC. (CMQ_Docente_2)

[tomando como referência um determinado grupo de professores] não é uma vivência deles, os professores não tem esta bagagem, relutam mais em trabalhar com pesquisa e extensão. (CMQ_Docente_7)

Entretanto, pelas citações a seguir, interpreta-se que este processo exige esforço da comunidade escolar para se materializar:

Funciona no *campus* à custa dos professores (sacrifícios pessoais), não é uma construção Institucional. (CMQ_Docente_3)

[referindo-se à fala de colegas] ‘sem redução de carga horária não vão mais trabalhar com pesquisa’, mas não conseguem; idem para Feira: ‘ano que vem não vou orientar tantos projeto’, mas dá prazer, quando vê está novamente muito envolvido. Quem vem com esta bagagem tende a continuar. (CMQ_Docente_7)

O *campus* construiu bem pesquisa e extensão, as coisas estão presentes, a Feira e a Mostra demonstram o esforço da comunidade escolar como um todo com a interdisciplinaridade. [...] Não é entre todas as disciplinas, mas existe um processo. (CMQ_Docente_2)

Os depoimentos referem-se à Feira de Tecnologia (na segunda edição em 2012) e à Mostra de Ciências Exatas e Suas Interfaces (na terceira edição em 2012) que ocorre anualmente no *campus* e foi apresentada na seção 2.5.1.

Há sentidos diversos em relação aos processos de pesquisa e extensão em andamento:

- a) Quanto à forma, um docente problematiza questionando: “que extensão é esta que começa e tem prazo para terminar?” (CMQ_Docente_2).
- b) Os projetos de pesquisa e extensão do *campus* (e do IFSul em geral) seriam pouco tecnológicos⁸⁰:

Regramentos são “academicistas” e não tem valorizado a parte técnica / tecnológica. [...] O IF é diferente das universidades: tem potência tecnológica e não incentiva a parte técnica [...] Parte técnica / tecnológica é secundária. Projetos de pesquisa e extensão do *campus* pouco tecnológicos ... em todos os *campi* (CMQ_Docente_5)

- c) A necessidade de potencializar os recursos do IFSul por meio de projetos de pesquisa e extensão *intercampi*:

[...] não vejo interação com outros *campi*. Os *campi* são muito isolados. Não sei os cursos dos outros *campi*. [...] Poderia ser mais incentivado pela reitoria a criação de projetos [no sentido de pesquisa e extensão] *intercampi* (cita exemplo). (CMQ_Docente_5)

Existe boa vontade. Não existe mecanismo/ambiente formal, é a partir do contato dos professores. [...] Professor não sabe o que dá para fazer, não conhece todos os *campi*. (CMQ_Docente_4)

Entretanto, há relato de projeto de pesquisa que envolve a contribuição de outros *campi* e também há referência a existência de um projeto de extensão *multicampi*

O projeto de extensão em Capacitação em Educação Indígena foi desenvolvido para envolver todos os *campi*. (CMQ_Docente_3)

O professor não sabe o que dá para fazer, não conhece todos os *campi*. [...] (detalha um projeto de pesquisa que tem colaboração, com boa recepção, de outros dois *campi*). (CMQ_Docente_4)

⁸⁰ Não foi objetivo deste trabalho categorizar os projetos de pesquisa e extensão em andamento.

Em relação ao trabalho docente há muitas indicações que permitem interpretar que este modelo, o qual seria baseado no gosto dos professores por pesquisa e extensão, pode ser tornar insustentável à medida que o *campus* avança na implantação dos cursos:

ensino pesquisa e extensão desarticulados, mais pelo gosto dos professores. (CMQ_Docente_1)

Eu trabalho em dois projetos de extensão e vou abrir mão de um; acredito na extensão, no trabalho com a comunidade, mas o trabalho na extensão tem que caber na carga horária toda e não cabe. [...] a quantidade de atribuições fora da sala de aula são muitas. (CMQ_Docente_2)

Neste modelo não se sustenta. Uma parte dos colegas não pretende renovar os projetos já no próximo ano, há discussões constantes no grupo em relação a isto. Mesmo com clareza que os projetos são importantes para os professores, para os alunos, para o *campus*; não pode estimular o sacrifício pessoal. (CMQ_Docente_3)

Pesquisa e extensão com base em sacrifícios pessoais é insustentável. Sem tempo específico para pesquisa e extensão não vai funcionar. (CMQ_Docente_3)

Quem faz pesquisa e extensão hoje faz por amor a camiseta. Pelo que escuta não se sustenta este nível de pesquisa e extensão. Hoje tem 30 projetos, vai cair muito. (CMQ_Docente_5)

Pesquisa e extensão é um problema sério, está cada vez pior. (CMQ_Docente_5)

Tenho um projeto de extensão com 8 meses atrasados. [Pesquisa e extensão] Indo muito bem! Tenho certeza que não consegue manter o ritmo; quando professores chegaram tinha menos aula. [...] quando tiver com a grade completa não vai ter este número de projetos. A não ser que mude a pressão [referindo-se aos indicadores do TAM]. (CMQ_Docente_6)

Meu maior medo [fazendo uma projeção]: 'tu tens 24 aulas e não tem outro professor de tua área, então não pode fazer pesquisa e extensão'. [...] O que o *campus* vai fazer se todos querem fazer pesquisa? [...] O *campus* vai crescendo e as pessoas vão se intensificando. (CMQ_Docente_7)

[referindo-se ao TAM] é difícil achar o limite da relação aluno *versus* professor com a pesquisa e a extensão. (CMQ_Docente_7)

Os depoimentos indicam que as dimensões pesquisa e extensão estão em ação pela vontade do corpo docente e não por ações de gestão, o que desconsidera a política de financiamento como uma ação de gestão, uma vez que dos 27 projetos cadastrados, como se apresentou em seção anterior, apenas dois não são financiados. Em relação à diminuição das ações, no último edital da PROEX (04/2012), foram aprovados sete projetos, um a mais do que no edital anterior, o que ainda não aponta para uma diminuição imediata destas ações como indicavam os discursos dos docentes entrevistados.

Conforme apresentado em seção anterior, praticamente a metade dos docentes do *campus* está formalmente envolvida em projetos de pesquisa e

extensão, entretanto, no volume de trabalho dos professores “extra sala-de-aula” é necessário considerar, ainda, a orientação de projetos originados pelas demandas da Mostra e da Feira, a qual deve contribuir para a sensação de intensificação manifestada nos depoimentos acima, conforme se pode interpretar no depoimento a seguir, discutindo a Mostra:

orientar um trabalho é uma incomodação sem incentivo. Professor resolve que quer (ou não) se incomodar. Além do cotidiano das aulas ainda tem que orientar projetos (três, quatro ou cinco). No ano passado orientei sete / oito projetos, neste talvez a metade [...] no ano passado [os professores] motivaram muito os alunos, quase enlouqueceram no laboratório. Passavam direto envolvidos com os projetos. (CMQ_Docente_5)

Também ficou evidente durante as entrevistas que os docentes se sentem pressionados pela necessidade de atendimento dos indicadores do TAM, discutido em seção anterior, conforme se pode interpretar nos depoimentos abaixo:

Nos sentimos bastante pressionados com o TAM [Entrevistador: é movimento interno ou externo?] Também de fora para dentro (cita discussão/atualização do PDI e os indicadores sucesso escolar, relação aluno professor). Em qual instituição no país os índices de sucesso estão na faixa de 90%? Os indicadores pressionam os professores, existe um texto oficial que pressiona de fora para dentro, na semana passada foi projetada para os professores lâmina com indicadores do TAM. [...] Não estamos cumprindo as metas, mas isto ainda não tem efeito muito significativo. Estamos longe de cumprir as metas. (CMQ_Docente_1)

Diminuir carga horária em sala de aula, exige aumento de professores para atender os indicadores do TAM que é focado no ensino / sala de aula. (CMQ_Docente_3)

a realidade atropela: vai vir mais professores, vai aumentar o número de cursos por que tem que ter mil e tantos alunos aqui [fazendo referência ao TAM]. Vai ter que trabalhar com esta realidade, até encontrar uma fórmula mágica de resolver as coisas. (CMQ_Docente_4)

O Instituto tem que ter aluno, tem que chegar no indicador 20 por 1. (CMQ_Docente_5)

Quando tiver com a grade completa não vai ter este número de projetos. A não ser que mude a pressão do TAM. Nos sentimos pressionados. A reitoria nunca teve uma ação, mas tem um discurso [...]. O diretor repete o discurso. Professores trabalham com este horizonte. Olho para grade de cursos e não vejo forma de ter 1200 alunos com 60 professores. Não fecha se trabalhar com a perspectiva de 21 aulas / professor. [...] Não é pressionado pela reitoria, mas pela existência da regra. (CMQ_Docente_6)

A regulamentação da carga horária docente, em discussão quando da realização das entrevistas, era apontada como uma esperança para institucionalização da pesquisa e da extensão:

Reivindicação forte do *campus* na discussão da carga horária docente era redução da carga de sala de aula para possibilitar o desenvolvimento da pesquisa e da extensão, de forma objetiva para além da política. (CMQ_Docente_3)

Entretanto, um depoimento destaca que na proposta do *campus* era “absurdamente baixa a carga horária para quem faz pesquisa e extensão” (CMQ_Docente_5). Este docente explica que nesta proposta o professor que não tinha projeto algum máximo teria no máximo 18 horas-aula em sala de aula e com pesquisa e extensão no máximo cairia para 12, podendo contratar mais professores, o que desconsideraria a previsão de 60 professores determinada pelo MEC para o quadro do *campus*.

Este movimento contraditório provavelmente expresse o embate entre a parte do corpo docente envolvida em atividades de pesquisa e extensão e a parte que está envolvida apenas com as atividades de ensino e de gestão, estes últimos provavelmente mais preocupados com o atendimento dos indicadores estabelecidos no TAM.

A preocupação com a qualidade do processo educacional do *campus* está presente no *subcorpus*. Os depoimentos ilustram esta interpretação:

Os estudantes estão mais motivados [...] e os professores tem discutido bastante. Deveria ter mais tempo, mas tem havido bastante discussão sobre nossas práticas de ensino, nossas metodologias, nosso currículo. (CMQ_Docente_1)

O grupo tem preocupação muito grande com o futuro enquanto instituição, da qualidade do trabalho como professor e também na pesquisa extensão. (CMQ_Docente_3)

Importante é priorizar a qualidade do ensino. O adolescente precisa experimentar, trabalhar a experimentação. O que é complicado: aula em laboratório tem que dividir turma e começa a se confrontar com o número de alunos por professor [referência ao TAM], a qualidade vai ficando de lado. No ensino técnico é muito importante a parte prática. Pode ser difícil viabilizar. Tem dificuldade no *campus* porque não estão tudo pronto. [...] Dificuldade de infraestrutura até que não, o laboratório está pronto, demora é nas compras. [...] não tem técnico de laboratório para preparar, o que consome bastante tempo [do professor]. (CMQ_Docente_7)

Um docente aponta que embora haja dificuldades, o processo educacional é mais qualificado por envolver pesquisa e extensão e outro chama atenção para a fragilidade deste processo pouco institucionalizado por não ser valorizado objetivamente na carga de trabalho do docente conforme foi discutido acima:

Projetos qualificam processo de sala de aula porque estes estudantes conseguem partilhar experiências, o que faz com que outros estudantes desejem ser bolsistas procuram projetos em cada nova abertura de Edital. Comparo com minhas experiências anteriores, que era somente ensino, e vejo a diferença. [...] Aqui o processo educacional é mais qualificado: para os estudantes a escola não representa apenas sala de aula, tem outras perspectivas. (CMQ_Docente_1 – grifo nosso)

Às vezes estamos nos debatendo com o problema do ensino, hora se debatendo com os problemas da extensão, horas da pesquisa. Ensino, pesquisa ou extensão? Não está consolidando: professores fazem um pouco de cada parte [...] Tem que definir o que o *campus* quer ser. (CMQ_Docente_1)

Não concebo dissociação entre Ensino, Pesquisa e Extensão [mas] funciona no *campus* à custa dos professores. (CMQ_Docente_3)

Mesmo com clareza [nas discussões entre o grupo de professores] que os projetos são importantes para os professores, para os alunos, para o *campus*; não pode estimular o sacrifício pessoal. (CMQ_Docente_3)

Embora se possa interpretar dos depoimentos acima que o processo educacional é mais qualificado quando os estudantes estão envolvidos com pesquisa e extensão, há o entendimento é que a dimensão ensino (na concepção de sala de aula) é priorizada institucionalmente:

A estrutura prioriza o ensino, a sala de aula. Os indicadores objetivos [referindo-se ao indicadores do TAM] privilegiam sala de aula, desmentindo os discursos subjetivos. (CMQ_Docente_3)

Diminuir carga horária em sala de aula, exige aumento de professores para atender os indicadores do TAM que é focado no ensino, na sala de aula. (CMQ_Docente_3)

Há um depoimento que evidencia que os estudantes têm grandes dificuldades em ciências e que professores não sabem o que fazer para melhorar o rendimento dos discentes nestas áreas:

Física, química e matemática estão aquém de serem básicas: os professores tem que ensinar matemática aos estudantes. No caso da física, no primeiro ano alfabetiza o aluno, no segundo ano acrescenta um pouco mais, mas não chega ao que seria ideal para o ensino médio. Empurra o problema para frente: no ensino médio trabalhando um pouco além do fundamental, na graduação tem que resgatar o ensino médio e assim sucessivamente. [...] O primeiro ano acaba sendo o básico. Tem que cumprir uma ementa mínima e este objetivo não é alcançado pela maioria dos estudantes. Índices de reprovação elevados em física, química e matemática no primeiro ano. [...] professores não sabem o que fazer. [...] Não há diferença entre os cursos, é a média dos estudantes. (CMQ_Docente_4)

A partir dos depoimentos apresentados, consegue-se construir um conjunto de representações:

- a) a realidade técnica/tecnológica dos IFs favorece a ligação com as necessidades da comunidade;
- b) a pesquisa e a extensão se desenvolvem a custas de sacrifícios pessoais dos professores;

instituição: os cursos vão pensar pesquisa e extensão de forma institucionalizada” (DSG_Docente_6) . Sobre esta institucionalização no *campus*:

Hoje pesquisa e extensão é confuso no *campus*, está em processo. (DSG_Docente_6)

Pesquisa e extensão engatinhando. [...] Parece que as pessoas fazem leitura binária: ao enaltecer pesquisa e extensão está desvalorizando sala de aula. [...] Pesquisa e extensão têm muito que caminhar, mas é isto mesmo. (DSG_Docente_1)

Pesquisa é uma necessidade pelo novo momento da instituição. (DSG_Docente_3)

Na produção de sentidos para a pesquisa e a extensão observa-se que a grande motivação para a área do Design⁸¹ trabalhar estas dimensões, em especial a pesquisa, de maneira mais formal, é a implantação do Bacharelado em Design:

No design é muito incipiente, alguns poucos projetos. O pessoal não tem a cultura ainda que [pesquisa e extensão] faz parte do processo. (DSG_Docente_1)

Preocupação forte é pesquisa. [...] Com o curso superior tem preocupação com a pesquisa; coordenadoria não tem esta cultura. [Professores] Antigos tem o saber, mas não tem este hábito, este fazer; grupo novo [concurados recentemente] tem que construir isto em conjunto com os antigos. (DSG_Docente_3)

Com o Bacharelado, com a demanda da [regulamentação da] carga horária docente, vem muito forte esta preocupação com pesquisa e extensão. (DSG_Docente_6)

Desde 2003 os CT da área trabalham com uma metodologia de projetos finais, com a realização e defesa de trabalhos interdisciplinares ao final dos cursos. O projeto do CT em Design de Móveis envolve o desenvolvimento de solução para problemas reais em instituições filantrópicas. Este processo, que vem sendo construído pelos professores ao longo dos anos, apresenta efeitos muito positivos para a formação dos estudantes, conforme se pode interpretar nos depoimentos a seguir:

o curso facilita, talvez seja experiência dos professores ... na facilidade de fazer as questões multidisciplinares aparecer. É um crescente: houve um

⁸¹ Conforme citado anteriormente, no texto usa-se a indistintamente as expressões “área do design” e “coordenadoria de design”. Relembra-se que esta coordenadoria atualmente oferece dois cursos técnicos subsequentes (que não ofertam vagas e estão em processo de extinção), dois cursos técnicos integrados (em processo de implantação) e um curso superior de graduação (também em processo de implantação). Ao longo das entrevistas muitas vezes os professores referem-se à área ou coordenadoria como “curso” ou como “design”.

tempo que não se fazia assim. Há 7/8/10 anos atrás era isolado, cada um em sua disciplina. Uma disciplina [...] começou a fazer isoladamente defesa de trabalhos, os alunos apresentavam para turma. Teve dificuldade de avaliar e começou a convidar professores de outras disciplinas para ajudar. [...] Ela teve dificuldade quando os próprios estudantes, usando o conhecimento de outras disciplinas começaram a construir os projetos multidisciplinares. Não conseguiu avaliar, extrapolou as disciplinas. [...] Ela convidou os professores, começaram a gostar e usar suas disciplinas apontando para aquele projeto. Começaram a fazer reuniões para estabelecer objetivos, começou aos poucos, hoje está constituído. [...] Quando o processo ficou solidificado o curso de móveis ficou mais criativo nas defesas, na interdisciplinaridade, na forma de apresentar o projeto – conhecimento, forma de falar, postura, aspecto, o argumento. (DSG_Docente_2)

os projetos interdisciplinares já existiam quando cheguei: foi acontecendo por observações dos professores que faziam coisas isoladas e resolveram juntar, interdisciplinar. [...] é um a experiência muito, muito legal! Para a gente e para os alunos, que percebem que estão fazendo uma coisa maior, a relação das disciplinas ... Une sete disciplinas. (DSG_Docente_1)

Durante as entrevistas ficou muito evidente que esta forma de trabalhar, a qual insere as dimensões pesquisa e a extensão no processo educacional da área, é um valor muito importante para o grupo de professores e deverá ser mantida nos novos cursos em implantação, como pode ser interpretados nos depoimentos a seguir:

Quero brigar para que esta ideia (de inserção na sociedade) se sustente nos outros cursos [os novos cursos da área]. [...] A tendência é manter, espero que continue, porque agora tem extensão, pesquisa, curso superior, tudo junto. (DSG_Docente_5)

No Bacharelado vai ter a possibilidade de fazer nos semestres, está em aberto aos professores, as disciplinas foram articuladas nos semestres para fazer. [...] No sétimo semestre terá uma disciplina chamada laboratório de design que simula um escritório de design [...] Vai ter um *job* que articula os diversos grupos. Professores estão empolgados com este projeto. Atividade em grupo é fundamental no Design. (DSG_Docente_1)

Uma das representações presentes nos discursos acolhe que a mudança para IF que traz o dever de desenvolver pesquisa e extensão e ofertar cursos superiores (de graduação e pós-graduação), outra acolhe discursos, discutidos em seções anteriores, que os docentes da área não têm a cultura da pesquisa e da extensão, o que dificulta a construção destas dimensões, conforme já se discutiu noutros *subcorpora*.

A segunda representação pode ser confrontada pela metodologia de projetos que ambos os cursos técnicos da área utilizam no desenvolvimento de suas atividades educacionais (em um deles com grau grande de inserção social), a qual indicaria que os professores têm sim cultura da pesquisa e extensão como parte de

seu cotidiano de trabalho. Esta contradição pode indicar que estes discursos trabalham com diferentes sentidos para as dimensões pesquisa e extensão, os quais induziriam os docentes interpretar que elas não fazem parte de seu cotidiano de trabalho, apontando, indiretamente, para as questões “o que é pesquisa?” e o “que é extensão?” presentes em outros *subcorpora*.

Um docente aponta que existem discursos no *campus* que os professores

só querem saber de pesquisa e extensão e não querem mais dar aula, [que] o mote é o ensino técnico e isto está sendo deixado de lado. Talvez sejam discursos isolados. Parece que nas reuniões [referindo-se a regulamentação da carga horária docente] vão sempre os mesmos; estamos no período de transição, turbilhão de mudanças, está em completa transição, IF recém começou. (DSG_Docente_5)

Em todas as entrevistas, o que também é reforçado por observações realizadas na área durante a pesquisa, observa-se um grupo motivado, comprometido com o seu fazer, proativo, solidário e que valoriza o trabalho coletivo, características estas que estarão expressas nas atividades curriculares dos cursos da área:

O time é muito legal, muito bom, muito proativo: o que não dá para um, outro faz, está sempre bom. Muito forte aqui. Professores substitutos são superengajados, querem fazer parte do processo, entram na viagem. (DSG_Docente_1)

O principal valor é ter dentro do grupo pessoas com vontade de buscar o novo (nem todos têm esta característica). Estas pessoas têm liderado os processos ... a base tem que ter professores que mantenham os conhecimentos tradicionais. (DSG_Docente_2)

Internamente funciona bem porque as pessoas se encontram todos os dias, o grupo é fechado, o design [referindo-se à área] é um oásis de colaboração. Será que o diferencial do grupo pode ser originado da formação em artes, da valorização do estético? (DSG_Docente_3)

Grupo excelente. [...] comprometido, motivo maior que é o aluno, o ensino, pessoal competente. Motivação [para trabalhar] ... gosto de pessoas que gostam do que fazem. (DSG_Docente_4)

O corpo docente era tão bom / é tão bom, que sempre acaba ficando bom. [...] Em outros cursos a coisa anda, as vezes meio sem ânimo, aqui não; parecem crianças (cita exemplos), 90% é "oba". Surgem ideias neste caldeirão. A equipe é maravilhosa. [...] O trabalho está tão bom que os professores e os alunos e os professores estão felizes. Tudo que está sendo bolado está dando resultado. (DSG_Docente_5)

Todas as discussões (dos três cursos [novos]) são processos coletivos, do grupo. [...] Tem desejos pessoais, mas não é descolado do coletivo. Os grupos são autorizados pelo coletivo. [...] Grande reestruturação curricular é consequência de um planejamento articulado, o processo pensado inteiro pelo grupo. (DSG_Docente_6)

O terceiro depoimento destaca o fato das pessoas compartilharem os mesmos espaços (a sala da coordenadoria) e se encontrarem todos os dias como

fatores importantes para manutenção deste espírito de colaboração. No quarto depoimento, o docente referia-se a reforma do final da década de 90, apresentada em seção anterior, enfatizando a importância do corpo docente para a qualidade de uma proposta curricular, representada, no contexto da entrevista, pelos novos cursos que foram criados naquela ocasião.

Como enfatiza o último depoimento, a verticalização e o grande processo de reestruturação curricular é resultado de um processo coletivo interno. Na mesma entrevista é destacado que este processo é anterior à criação dos IFs, embora jamais houvesse sido formalizado nos PDIs de 2007 e 2009.

Foi uma discussão interna, não foi formalizada no PDI. No ensino superior a discussão é antiga. O que ocorre hoje é resultado de um processo de amadurecimento das discussões coletivas antigas. Desde que a instituição começou a fomentar cursos integrados [anos de 2005 e 2006], internamente [...] vem discutindo estas questões. (DSG_Docente_6)

A formalização da abertura do curso superior vai ocorrer na revisão do PDI de 2010⁸² e a resolução de criação do curso é de dezembro de 2010, ou seja, a formalização da oferta vai ocorrer simultaneamente à aprovação do curso, entretanto o processo interno de discussão na área, como se interpreta nas entrevistas, remonta anos.

Este conjunto de situações destaca o quanto os documentos institucionais, ainda que construídos em processos participativos e revisados periodicamente como se destacou em seção anterior, são limitados em expressar as discussões e os planejamentos que estão ocorrendo em diferentes cotidianos escolares. Eles indicam sentidos parciais da prática discursiva institucional que foi estabilizada num determinado tempo histórico e estarão constantemente pressionados para incorporar demandas silenciadas naquele fechamento.

A seguir, apresentam-se alguns depoimentos que permitem interpretar como este processo vem ocorrendo na área de design:

⁸² As discussões de revisão ocorrem ao longo do segundo semestre, sendo o processo consolidado em um documento formal, posteriormente aprovado pelo CONSUP, ao final do ano.

Primeiro o curso tem que ter qualidade. Daí partiu tudo: a possibilidade de fazer o curso superior, tinha corpo docente, os alunos queriam ficar, iam para UFPel e voltavam destacando a qualidade do curso técnico. O estudo para o curso superior que tivesse qualidade, que não fosse igual ao técnico, mais conceitual, mais teórico. [...] Desde a época do DIN (um curso muito amplo, muito forte)... (DSG_Docente_4 – grifo nosso)

Em 2008 entraram cinco professores novos e foi um "boom". [...] Com este grupo novo e a nova estrutura do IF começaram a pensar coisa. O IF favoreceu curso superior – um desejo antigo da coordenadoria. [...] Quando Desenho Industrial (DIN) foi transformado em dois novos cursos [referindo-se a reforma da EP dos finais dos anos 90] o pessoal sentiu muito, o desejo não era este, sensação era de perda de conteúdo, sentimento de que aquele curso era um curso superior. (DSG_Docente_3 – grifo nosso)

Lá por 2005 descobrimos que outros CEFETs haviam feito diferente. Numa semana de palestras trouxeram uma professora do curso superior de SC e ela apresentou praticamente o nosso DIN (exagerando). Aquilo tocou o grupo, já tinha se pensado antes ... Por duas vezes nos reunimos e discutimos um curso superior: algumas vezes ficamos presos na titulação, outras dúvidas, outras vezes porque acreditávamos nos nossos cursos técnicos. Quando foi feita o primeiro PDI (apareceu para nós um 5 anos atrás?) colocou-se um curso superior na área do design⁸³. (DSG_Docente_2 – grifo nosso)

Ainda em 2009 comecei a perguntar se com tanto tempo de design, e agora com a mudança da instituição, não tinham pensado em abrir curso superior na área de design. A resposta foi que sim, em várias vezes tinha sido pensado, já tinham discutido, foi engavetado, não deu, não aconteceu, teve intenção ... 'Agora que a instituição mudou [...] quem sabe não leva isto adiante?' Ficamos conversando, já tinham feito coisas antes, o pessoal começou a procurar o que se tinha, que curso se queria, como seria este curso, conversamos em muitas reuniões. (DSG_Docente_1 – grifo nosso)

Um conjunto de coisas favorece a criação do curso: entrada de cinco professores novos com diferentes formações, com vontade de fazer coisas, de alguns de fazer curso superior; uma força muito grande na transformação de CEFET para IF: se tinha algo que ainda estava bloqueando o surgimento do curso superior, acabou aí. A primeira vez que li sobre verticalização pensei 'está escrito aqui que eles querem isto, se a gente quer fazer isto eles não vão poder dizer que a gente não pode fazer isto'. (DSG_Docente_1 – grifo nosso)

Os depoimentos permitem interpretar que há um longo processo histórico de discussão de implantação de um curso superior na área, destacam suas diferentes motivações e como o grupo pensa a montagem deste curso, enfatizando a renovação do grupo de professores como um fator fundamental para impulsionar um processo que estava latente há vários anos. Pode-se concluir que o discurso oficial da verticalização, presente na construção dos IFs, não foi o motivador da atual

⁸³ Nos PDIs de 2007 e 2009 não foi encontrado a proposta de curso superior na área do design.

“reforma”, mas empoderou um grupo na Instituição – inicialmente um pequeno grupo de professores e posteriormente toda a área – para a construção de uma nova proposta curricular. Outra questão relevante é como o curso inicial da área, o DIN (presente na lista dos cinco significantes mais relevantes do *subcorpus*), apresentado na Tabela 32, funcionou, ao longo do tempo, como referente de um processo educacional de qualidade.

Os depoimentos abaixo ilustram o processo de resistência realizado durante os movimentos para a reforma do final dos anos 90, descritos na seção 2.5.2:

Aí vem o consultor do MEC para acabar com o curso [referindo-se ao DIN e a área de Design] (não lembro o por quê); acho que já estávamos trabalhando num curso novo. Como sempre o grupo é muito bom: o pessoal arrumou todo o corredor dos laboratórios (as salas). De manhã o consultor passou pelo corredor de uma ponta a outra ... Passamos de arraso, de nada a ver para excelência nacional e exemplo para os outros. [...] Uma passada de corredor decide a vida de um curso, é estranho. Os nossos cursos passaram ser uma referência. (DSG_docente_5).

Tinha aquele ranço, aquela mágoa em função das cargas horárias reduzidas: tinha uma carga horária real e outra no papel. [...] Apareceu quando foi organizar os planos [em 2007]. (DSG_docente_5)

Destes depoimentos interpretam-se dois movimentos de resistência: o primeiro em grande escala quando, no âmbito da reforma dos finais dos anos 90, parte do grupo⁸⁴ forçou a inclusão de certa visão da área de design na oferta de cursos técnicos, a qual acabou se tornando referência nacional. O segundo processo é interno (em nível institucional): naquela época os PPCs tinham que ser aprovados pelo MEC e o PPC oficial, por limitação legal de carga horária para a área, tinha previsão 15 semanas por semestre, mas a área ofertava o curso em 18 semanas (a carga horária real era maior do que oficial), conforme se pode interpretar deste depoimento:

Internamente [desconhece deliberações do MEC] os cursos ficaram muito específicos. Escolheu-se uma área do DIN (Programação Visual) que atendia a região. Tinha uma carga horária reduzida: uma no papel e outra real. Os professores quiseram trabalhar mais [...] O curso tinha um mês a mais de aula, os alunos nem sabiam pois os outros cursos tinham 18 semanas mesmo. (DSG_docente_2)

⁸⁴ É importante destacar que uma outra parte do grupo integrava a comissão nacional que construiu as diretrizes curriculares da reforma para a área.

Em 2007, quando começou a operar um novo sistema informatizado de controle acadêmico e já havia sido (re)assumido o discurso de autonomia pedagógica da instituição, os documentos oficiais passaram a expressar o que de fato ocorria nestes cursos. As reflexões expressas no depoimento abaixo permitem interpretar que um grupo de professores, mesmo num espaço de autonomia bastante restrita, pode ocupar espaços vazios e deslocar determinados discursos – ainda que de forma pouco visível no início do processo – construindo novas possibilidades curriculares:

Os cursos passaram ser uma referência no currículo que foi montado, no jeito do *design*, facilitou os movimentos internos, a coisa ficou boa – contra as minhas ideias – [...] ficou meio referência na área do *design*. Foi uma novela, deu tanto trabalho! [...] Coisas que na época eu considerava ruins acabaram dando bons movimentos para o curso e hoje até vejo com bons olhos. (DSG_Docente_5)

No conjunto das entrevistas pode-se interpretar que este processo de reforma, imposto externamente, deixou no grupo de professores a sensação de que algo ficou perdido e motiva atualmente a implantação do curso superior e a reestruturação de todo o processo educacional da área. Assim, constituem elementos principais no processo de hegemonização da atual reestruturação da área: a possibilidade de resgatar o “elo perdido” com a extinção do DIN e discurso da verticalização propostos para os IFs, ligando as frustrações do passado com as possibilidades do presente.

É interessante perceber que o ponto de partida da reestruturação curricular da área foi um movimento de paralisação dos servidores, conforme relato no depoimento:

Numa greve, professores conversando decidiram fazer o projeto de um curso superior, se dividiram e foram atrás de informações. Foi um tempo de reflexão, estavam somente os professores, sem atividade. (DSG_Docente_4)

Isto exemplifica a necessidade e a produtividade de tempos para discussão e construção de processos de reflexão e a produtividade intelectual de um tempo aparentemente de não trabalho. Também nesta linha, os depoimentos seguintes permitem interpretar a relevância do trabalho coletivo e a importância de espaços e tempos de convivência e troca, destacando a produtividade das reuniões de quarta-feira, citadas na seção 2.5.2:

A gente sempre fala das coisas boas, mas o curso [no sentido "dos cursos", da área do design] tem muita coisa negativa como qualquer curso, mas tem tantos movimentos positivos que eles se sobressaem. Penso que tudo começa pela possibilidade das pessoas se encontrarem e conversarem. [...] Aqui tem um fluxo – as reuniões de quarta são uma loucura – que permite se comunicar, conversar o que está acontecendo na sala de aula, problemas com alunos, conversar sobre projetos paralelos, sobre o currículo; o espaço permanência, de convivência ajuda muito. [...] Sem a convivência movimentos seriam mais lentos, talvez até inexistentes. Nas reuniões de quarta-feira se resolve coisa, fala coisas, coloca problemas, vislumbra solução. Às vezes com todo mundo não rende, aí vai formando grupos, o NDE ajuda muito, se faz muito isto, resolve as coisas juntos. (DSG_Docente_1)

Interlocução com o grande grupo nas reuniões de quarta funciona muito bem. A reunião é momento de avaliação. A comissão organiza o material e leva ao grupo [...] A comissão avalia e traz à reunião. [...] O espaço da reunião é compartilhado pelos coordenadores, se organiza, a coisa funciona bem: o que acontece aqui é que o pessoal se divide bem. (DSG_Docente_4)

A partir dos depoimentos a seguir, pode-se interpretar que há falta de compreensão sobre como a dimensão extensão vai afetar o trabalho cotidiano:

[...] extensão é um grande problema na Instituição, não se tem muito claro a articulação. O que é extensão de fato? (DSG_Docente_6)

com projetos de extensão vai ter redução de carga horária [referindo-se a carga horária como atividade em sala de aula]. (DSG_Docente_3)

Vai melhorar [diminuir a sobrecarga de trabalho] quando estabilizar o curso, mas tem a pesquisa e a extensão para instaurar. (DSG_Docente_3)

Entretanto, conforme já foi citado, o curso técnico em Design de Móveis tem uma metodologia de projetos interdisciplinares induz os estudantes a saírem em busca de soluções para problemas concretos na sociedade. Assim, em contradição, com os relatos acima que problematizam a construção interna da dimensão extensão, há um pensamento hegemônico que o curso sempre fez extensão e nunca formalizou, nunca registrou como tal:

nem se sabia o que era extensão e fazia muita extensão: os primeiros trabalhos, como o do Braille⁸⁵, movimentou jornal, imprensa, direção da escola, empresas ... O mais legal é ver as pessoas vibrando – do Braille, os professores, os alunos até esquecendo de perguntar por nota. Cita outros exemplos: casa do estudante, escola de educação infantil municipal [...]. (DSG_Docente_5)

⁸⁵ Escola de educação especial Louis Braille, voltada para o atendimento a deficientes visuais (cegueira ou baixa visão), situada na cidade de Pelotas-RS.

Pesquisa e extensão: trabalhos interdisciplinares no final do curso. O Design de Móveis trabalha com trabalho real com instituições filantrópicas como uma prática do curso desde 2003/04. Leva os alunos para ver a instituição, necessidades, tiram medidas e fazem o projeto do ambiente e do mobiliário. (DSG_Docente_4)

Extensão se faz a muito tempo, sem a formatação, formalização [...] . Os editais de fomento ajudam ... sempre fez parte do pensar do curso. (DSG_Docente_3)

Os projetos disciplinares fazia com que se saísse em busca de problemas concretos, desde a reestruturação [...] Solução do curso foi ir para o concreto: no final do semestre anterior [ao projeto] procurava problemas ... agora as instituições vêm ao curso. Isto não era documentado. A instituição [referindo-se a gestão do *campus*] procurou o curso para documentar o processo. Tem interesse da Instituição, inicial, tateando ... (DSG_Docente_2)

A execução de cinco móveis de um destes projetos foi transformada em um projeto de extensão financiado por Edital PROEX, o qual está sendo executado na marcenaria do curso e mobiliza, além dos bolsistas do projeto, todos os estudantes do curso, pois a execução destes móveis se transforma em processo educacional nas aulas práticas de marcenaria, um exemplo, no cotidiano escolar, da articulação extensão e ensino. O depoimento abaixo ilustra o processo:

A execução de cinco móveis foi transformada em Edital de Extensão, está acontecendo, dentro da marcenaria do curso. O Financiamento viabilizou a execução. Anteriormente havia sido feito dois com recursos próprios. O edital propicia o ciclo todo: projeto e execução. Abraçou o que já era prática do curso, dá vazão a um demanda, vira uma oportunidade. A perspectiva é transformar em ciclo contínuo, pois favorece a prática da marcenaria, atendendo a comunidade. (DSG_Docente_4)

A partir das entrevistas interpreta-se que a pesquisa é uma necessidade em função da criação do IF e para a área em função da implantação do ensino superior – o curso de Bacharelado em Design – (DSG_Docente_3), há dificuldades na sua estruturação e os novos professores devem ser importantes neste processo:

Pesquisa? Os novos professores vêm com a cultura acadêmica da Universidade. Uma parte dos professores já chega com o desejo, embora não saiba como operacionalizar. O curso está no meio. (DSG_Docente_2)

coordenadoria não tem esta cultura. [Professores] Antigos tem o saber, mas não tem este hábito, este fazer; grupo novo [concurados recentemente] tem que construir isto em conjunto com os antigos. (DSG_Docente_3)

Para ter pesquisa tem que ter literatura [...]. A literatura do mestrado não vou usar na orientação do Design. A formação [do Mestrado] ajuda a dar aula, mas não é na área específica de conhecimento. Tem quatro [referindo-se ao novos] que vão liderar, nós vamos nos encostar e ir adquirindo literatura. Preocupação forte é pesquisa. Estes quatro são formados em design gráfico, tem literatura de base. (DSG_Docente_3)

Estes depoimentos permitem interpretar que há o acolhimento de discursos, já citados, que os professores vêm com a cultura da pesquisa como resultado do processo de formação universitária. Entretanto, a titulação destes professores novos, conforme apresentado na seção 2.5.2, não é diferente da titulação do restante do corpo docente da área, majoritariamente mestrado, o que permite inferir que talvez seja uma determinada cultura escolar, tradicionalmente foca na dimensão ensino⁸⁶, e não a formação/titulação do corpo docente o “limitador” para a consolidação da dimensão pesquisa. Outra interpretação possível seria que a ausência de doutores dificulta a institucionalização de determinados sentidos de pesquisa na área.

Embora exista na área um grupo de pesquisa cadastrado e um projeto de pesquisa aprovado em edital interno, existe um sentimento de desconhecimento de como colocar o processo em andamento, conforme se pode interpretar no depoimento:

As coisas ainda não estão implantadas na instituição. [...] Ninguém, na gestão, está travando nada, o sentimento é ‘não sei mas vamos fazer juntos’ - colegas de outros setores, gestão. [...] Os setores apoiam a área [...] todo mundo ajuda. Tem um grupo de pesquisa, estamos tateando, tem cinco professores, se somaram ao grupo. Em função da pesquisa foi criado um grupo de pesquisa, com quatro linhas; uma está andando, tem projeto de pesquisa com um bolsista de IC remunerado e três voluntários. [...] O que é fisicamente a pesquisa? Nem sei bem ... a bolsista está numa salinha, tem uma mesinha, um computador. Está em movimento ... Se eu quero ficar quieto para ler um livro para onde eu vou? Uma salinha ... para pesquisa... está bem ... (DSG_Docente_5)

Entretanto, mesmo com estas dificuldades, pode-se interpretar que motiva os professores as possibilidades de integração e de articulação que estas diferentes dimensões possibilitam ao processo educacional:

[...] estou numa pesquisa, estou falando de IC, estou falando de artigo com os alunos, na hora seguinte estou dando aula para um aluno de quinze anos que estão entrando no CT⁸⁷. Isto é espetacular, mas dá trabalho, porque muda completamente o jeito da aula, é legal para o professor, é legal para os alunos [...] é um sentimento generalizado na coordenadoria, professores não querem que não seja assim; este caldeirão vivo. Isto sim é verticalidade, isto é real. (DSG_Docente_5)

⁸⁶ Estes sentidos não estiveram presentes nos docentes de Camaquã, os quais não estão imersos nesta cultura escolar.

⁸⁷ Este docente é professor em apenas um dos CT da área por isto fala sempre no singular.

Também são citadas outras atividades formais que estimulam esta integração entre os estudantes dos cursos técnicos e do curso superior: o ciclo de cinema em andamento denominado 'O cinema e o design', o processo de recepção dos novos estudantes, a criação de monitorias para disciplinas dos cursos técnicos em que monitores são estudantes do curso superior e ainda as semanas acadêmicas que são organizadas em conjunto com os estudantes dos cursos superiores da área de design da UFPel, demonstrando que este processo de integração acaba ocorrendo também entre estudantes de duas diferentes instituições:

os alunos do CT participam do projeto, os monitores do CT são alunos do bacharelado ... O ciclo de cinema é um exemplo integração entre CT e superior; a verticalidade se constitui entre os alunos. Tem outros exemplos [de integração]: a Semana Acadêmica envolvendo o Bacharelado em Design, os cursos de Design da UFPel e os CT da coordenadoria, a recepção para os alunos do bacharelado com participação do CT. (DSG_Docente_5)

E assim como ocorrera com a verticalização, a integração, ainda que facilitada por um discurso institucional mais amplo, também foi um movimento interno da área:

Este movimento que já vinha de uns três anos para cá conseguiu fazer um grupo que fizesse uma proposta completa. Veio junto a questão do integrado [...]. (DSG_Docente_2)

Quando definiu bacharelado tinha que tirar subseqüente porque eles concorriam. O que fazer? Fechar o curso nem pensar porque todos valorizam muito o curso técnico; técnico dá condição de fazer. O que faz com Desenho de Móveis? Deixa assim por enquanto depois a gente vê se ele vira um tecnólogo, uma especialização, demorou mais ... (DSG_Docente_3)

O movimento de integração é consequência da implantação do curso superior, por que passou a ter o mesmo público alvo (egressos de ensino médio). Existia intenção da escola em ter integrado, a gente achava que integrado, como o DIN, era uma formação mais completa, mais global, aluno sai com formação melhor, processo mais longo, trabalho teria resultado melhor. Mesmo pensando desta forma foi a implantação do curso superior que motivou a reorganização. (DSG_Docente_4)

Se o DIN era o referencial de qualidade como se pode interpretar no último depoimento, se a área havia resistido à reforma, por que os cursos técnicos não foram transformados em integrados em 2006/07 como fizeram outras áreas do *campus*? Respondendo a esta questão, assim se posiciona um docente:

O Desenho de Móveis e a Programação Visual não eram esgotados, cresceram muito ainda depois disso. Em função das mudanças de mercado, Programação [Visual] vai crescendo, vai inchando [...]. Não integrou porque

pós-médio [subsequente] era forte, teve um tempo de solidificação do mercado. A UFPel foi abrindo cursos na área (talvez empurrados pelo próprio CEFET) ... os alunos começaram a ir fazendo cursos CEFET esperando a vaga na UFPel: o contexto educacional externo esgotou o modelo. (DSG_Docente_2)

A integração vem com novos desafios, mas é recebida com motivação pelos professores da área:

A interdisciplinaridade [...] faz parte da metodologia de trabalho, é uma prática. A disposição de trabalhar integrado é muito bem recebida no grupo. Desafio de integrar com a formação geral é pertinente, se tem experiência. [...] Existe separação do ensino médio com educação profissional, provocada pela reforma. Muito isolamento. Os alunos do concomitante reclamavam da falta de diálogo em o ensino médio e a educação profissional da mesma instituição. Separação era muito forte, muita marcante. [...] Percebo nas reuniões que os professores da formação geral tem vontade [...] de fazer integração, de dialogar com a formação específica. (DSG_Docente_4)

É possível localizar, em alguns momentos, construções discursivas que deslocam a instituição (talvez referindo-se metaforicamente a gestão do *campus* ou do IFSul / reitoria) para fora – como se a coordenadoria não fosse parte integrante da instituição – um evidente processo de criação de um exterior constitutivo:

a instituição procurou o curso para documentar o processo. (DSG_Docente_2 – grifo nosso)

A primeira vez que li sobre verticalização pensei 'está escrito aqui que eles querem isto, se a gente quer fazer isto eles não vão poder dizer que a gente não pode fazer isto'. (DSG_Docente_1 – grifo nosso)

É provável que seja este o processo de criação da identidade de grupo, de coesão interna, muito evidenciada em todas as entrevistas. Identidade esta que vem sendo forjada, desde o processo de construção do DIN, posteriormente nas reformulações do final da década de 90, no embate por conquista de espaço institucional e da própria sobrevivência deste coletivo.

Com oferta educativa em área de atuação muito diferenciada em relação aos demais cursos do *campus*, com corpo docente com formação multidisciplinar como se destacou na seção 2.5.2, refletindo sobre os movimentos curriculares em andamento na área, questiona um docente: “Será que o diferencial do grupo pode ser originado da formação em artes, da valorização do estético?” (DSG_Docente_3)

3.2.8 Sentidos e deslocamentos em torno de ensino, pesquisa e extensão

A seguir, apresenta-se, em conjunto, uma visão geral dos sentidos construídos em torno dos significantes ensino, pesquisa e extensão expostos anteriormente de forma isolada nos diferentes *subcorpora*. Um conjunto de tabelas está organizado de forma a facilitar a leitura, apresentando sentidos organizados em torno de determinadas categorias. Além dos significantes ensino, pesquisa e extensão, foram utilizadas outras categorias que se destacaram na organização destas tabelas: articulação ensino, pesquisa e extensão; verticalização e integração, trabalho docente, gestão e identidades discursivas para os IFs e para o IFSul.

A Tabela 36 apresenta sentidos relacionados à articulação ensino, pesquisa e extensão.

Tabela 36 – Articulação ensino, pesquisa e extensão.

Subcorpus	Sentidos
Documentos MEC	Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Indissociabilidade é associada com necessidade de atuação, nivelamento, vinculação, coexistência.
	Ensino, pesquisa e extensão na mesma hierarquia, em todos os níveis de ensino.
	Fatores facilitadores: integração entre ciência, tecnologia e cultura; foco na profissionalização; e a tecnologia como elemento transversal.
	Permite articulação com as forças sociais.
Documentos IFSul	No Estatuto: preservar a unidade entre ensino, pesquisa e extensão.
Documentos Campi	Preponderância da dimensão ensino.
Gestão Reitoria	Acolhimento de discursos relativos à inserção local.
	Processo de diferenciação em relação às universidades.
Gestão Campi	Construção de cadeia de equivalência com os três significantes para construção de uma nova forma de trabalhar que contemple a articulação das três dimensões.
	Algumas vezes o ensino é o Outro que reforçar sentidos para pesquisa e extensão.
	Existe a expectativa que, com a articulação das três dimensões, pode haver avanço substancial na qualidade da aprendizagem.
Docentes CMQ	A maior parte das associações é de “pesquisa” e “extensão”.
	As dimensões estão desarticuladas.
	É frágil porque pesquisa e extensão não são valorizadas na contabilização da carga horária docente.
Docentes DSG	Os professores não tem a cultura da pesquisa e da extensão.
	Existem trabalhos finais interdisciplinares que envolvem a comunidade, os quais são um valor importante para o grupo.
	Eles vêm sendo construído pelos professores ao longo dos anos e apresenta efeitos muito positivos para a formação dos estudantes.
	Pesquisa e extensão estão no cotidiano dos estudantes. Um projeto de extensão aprovado integra atividades curriculares do curso.

Os documentos oficiais do MEC assumem o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Entretanto, os sentidos para este significante – considerado capaz de potencializar a articulação com as forças sociais – vão flutuar, podendo representar a necessidade de atuação, a coexistência, o nivelamento ou a mesma hierarquia. A integração entre ciência, tecnologia e cultura, o foco na profissionalização e a tecnologia como elemento transversal são propostos como elementos viabilizadores para esta articulação.

No estatuto do IFSul, a articulação é significada por unidade entre ensino, pesquisa e extensão e, embora haja muitas ocorrências em cadeia das três dimensões, não há fechamento de sentidos para esta articulação. Nos documentos dos *campi*, entretanto, o que se observa é a preponderância da dimensão ensino.

Entre os gestores vinculados à reitoria observa-se o acolhimento dos discursos relativos à necessidade de inserção local e a construção de processos identitários que utiliza a universidade como o Outro para construção de identidade institucional das três dimensões. Entre os gestores dos *campi*, embora algumas vezes a dimensão ensino seja utilizada como o Outro para reforçar sentidos para pesquisa e extensão, existem construções de cadeias de equivalências entre os três significantes na expectativa de construção de uma nova forma de trabalhar que contemple a articulação – sem definir sentidos para este significante – das três dimensões, existindo a expectativa que, com esta articulação, possa haver avanços substanciais na qualidade da aprendizagem.

Para os docentes de Camaquã, as dimensões estão desarticuladas ou esta articulação é frágil porque as atividades em sala de aula (associadas a dimensão ensino) são as únicas contabilizadas institucionalmente no esforço docente. Os professores da área de Design, por sua vez, embora tenha em seus cursos um longo processo de construção de uma metodologia de trabalhos interdisciplinares, os quais valorizam o envolvimento dos estudantes em busca de soluções para problemas da comunidade e indicaria a presença das três dimensões no currículo dos estudantes – reforçado por um projeto formal de extensão que se integra as atividades curriculares de um dos cursos –, assumem/acolhem os discursos da falta de cultura da pesquisa e da extensão. Isto induz a questionar-se: o que é pesquisa e extensão para estes docentes ou de que pesquisa e extensão eles estão falando?

A Tabela 37, a seguir, apresenta sentidos que foram construídos encadeando os significantes pesquisa e extensão.

Tabela 37 – Cadeia de equivalência pesquisa e extensão.

Subcorpus	Sentidos
Documentos MEC	Ensino consolidado, necessidade de institucionalização da pesquisa e da extensão.
Documentos Campi	Não existem ocorrências de pesquisa isoladamente: está sempre associada à extensão, a inovação, ensino ou a pós-graduação (está tem menos ocorrências). Associações: pesquisa, iniciação científica, pós-graduação, desenvolvimento tecnológico, inovação e extensão.
Gestão Reitoria	Insipiente na RFEP. A estruturação interna não vai ao encontro do que espera para os IFs. Movimentam mais a instituição; tem papel fundamental na criação de processos que gerem renda. Estão na mesma situação <i>versus</i> a pesquisa começou antes e está mais bem estruturada (referência à bolsas de IC com recursos próprios). Alinhamento com a definição de extensão utilizada pelas universidades.
Gestão Campi	Se institucionalizando. Falta de consenso institucional.
Docentes CMQ	Boa construção local: é um <i>campus</i> novo e a maioria dos professores tem pós-graduação. Naturalização: professor que estuda gosta de trabalhar com pesquisa e extensão, vem com professores (cultura / formação universitária). Funciona a custa de sacrifícios dos professores (não institucional) e apenas com base no gosto dos professores vai se tornar insustentável. Vai reduzir com avanço na implantação dos cursos; a regulamentação da carga horária docente é a esperança. Projetos pouco tecnológicos, os regramentos são academicistas, tem que ser diferente da universidade (mais tecnológicos). Não há o discurso da pesquisa e da extensão para não dar aula.
Docentes DSG	É uma necessidade institucional, a instituição mudou e “tem o dever de”. Está engatinhando no <i>campus</i> ; há tendência de modificar a estrutura vigente. Com a demanda da regulamentação da carga horária docente, vem muito forte a preocupação com pesquisa e extensão e a coordenadoria não tem esta cultura. Existe discurso no <i>campus</i> que o envolvimento em pesquisa e extensão é para não dar aula. O pessoal não tem a cultura ainda que pesquisa e extensão fazem parte do processo.

Os documentos do MEC partem do pressuposto que o ensino é uma dimensão consolidada na RFEP e que é necessário consolidar a pesquisa e a extensão. Entretanto, pela variedade de possibilidades educacionais possíveis para os IFs torna-se necessário desconstruir/problematizar este discurso de consolidação da dimensão ensino na RFEP. Em geral, esta consolidação refere-se a EP de nível

médio e nem este nível de ensino, pela variedade de possibilidades e conflitos, conforme já discutido em capítulo anterior, pode ser considerado estabilizado.

Institucionalmente, no processo de constituição das dimensões pesquisa e extensão, a presença da obrigatoriedade de atuação nestas dimensões presentes na legislação é acolhida para deslocar a estabilidade da dimensão ensino. Há discursos que constroem cadeias de equivalências entre as três dimensões, buscando compartilhar os recursos consolidados desta dimensão e há discursos que utilizam ensino como o Outro para constituição identitária e para reivindicar recursos para estas duas dimensões. Em geral, no processo de constituição discursiva destas duas dimensões, pesquisa e extensão são justapostos formando cadeias de equivalência em busca de reforço mútuo para suas demandas. Nesta cadeia estão presentes também os significantes inovação e pós-graduação.

Não há ainda sentidos hegemônicos para estas duas dimensões, conclusão originada da presença de sentidos diversos tais como: são insipientes (na RFEP como um todo), a estruturação interna não vai ao encontro do que espera para os IFs, as dimensões estão na mesma situação *versus* a pesquisa começou a se institucionalizar antes e está mais bem estruturada. Atualmente, a falta de sentidos hegemônicos leva ao empoderamento da gestão na definição de diretrizes e ao foco em mecanismos de gestão e controle burocráticos. Neste processo de construção de identidade, ao mesmo tempo em que são assumidos sentidos adotados por pesquisa e extensão universitária, procura-se caracterizar um afastamento da universidade por meio de discursos que sustentam que estas dimensões nos IFs devem ser diferentes daquelas instituições, exemplificado por meio de discursos que sustentam que os projetos em andamento no IFSul seriam pouco tecnológicos e os regramentos seriam academicistas, numa referência indireta à universidade.

Em Camaquã, os docentes argumentam que estas dimensões possuem uma boa construção local porque a maioria dos professores possuem pós-graduação, ainda que o perfil de formação do corpo docente esteja muito próximo da média do Instituto. Também acolhem o discurso da responsabilidade pessoal por estas dimensões – professor que estuda gosta de trabalhar com pesquisa e extensão, vem com professores (cultura / formação universitária) –, embora registrem veementemente que elas funcionem a custa de sacrifícios pessoais e que apenas

com base no gosto dos professores vai se tornar insustentável com avanço na implantação dos cursos. Deste modo, sustentam a demanda que este trabalho seja considerado nos indicadores de esforço docente que atualmente consideram apenas o tempo de trabalho em atividades de ensino (tempo em sala de aula, preparação e reuniões pedagógicas).

Os professores do Design assumem estas dimensões como obrigação – é uma necessidade institucional, a instituição mudou e “tem o dever de”, é uma necessidade em função do curso superior – e pensam que elas estejam engatinhando no *campus*, embora haja a tendência de modificar a estrutura vigente, ainda que no *campus* não haja, em geral, cultura que pesquisa e extensão fazem parte do processo; entendem que a coordenadoria não tem esta cultura, o que já foi problematizado anteriormente nesta seção. Pensam também que com a regulamentação da carga horária docente haverá potencialização das demandas destas dimensões. Externando o conflito ensino *versus* pesquisa e extensão, há referência que existe entre os professores do *Campus Pelotas* o discurso de que o envolvimento em pesquisa e extensão é para não dar aula, o que não foi constatado nas entrevistas dos docentes do *Campus Camaquã*.

A seguir, a Tabela 38 destaca alguns sentidos para a categoria extensão, interpretados em torno dos significantes analisados.

Tabela 38 – Extensão.

Subcorpus	Sentidos
Documentos MEC	Possibilidade de diálogo efetivo e permanente com a sociedade.
	Associações: divulgação científica, acesso ao conhecimento, oportunidades educativas.
	Silenciamento sobre FIC.
Documentos Campi	
Gestão Reitoria	Falta de compreensão sobre o que seja extensão.
	PIlex representa a superação do voluntarismo.

Subcorpus	Sentidos
Documentos IFSul	Conceituação pactuada pelo FORPROEX (processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável para viabilizar uma relação transformadora entre o IFSul e a sociedade).
	Apoiar o desenvolvimento social, local e regional – oferta de cursos e desenvolvimento de projetos educacionais.
	O significante sociedade flutua referindo-se à: segmentos sociais, comunidade externa, comunidade em geral, mundo do trabalho, IFSul-empresa-sociedade, empresas e relações comunitárias (herança CEFET).
	Extensão é associada com divulgação científica, tecnológica e humanística.
	Não há uma política de extensão aprovada no CONSUP, ainda que o regimento destaque a participação dos <i>campi</i> .
	Ênfase no controle burocrático.
Gestão Campi	Em processo inicial: há avanço na estrutura administrativa e no fomento <i>versus</i> há pouco avanço (falta olhar institucional, não tem estrutura, está jogado de lado).
	Vai mudar instituição porque fortalece sua vinculação com as necessidades da sociedade, da comunidade.
	Não está ainda na cultura na Instituição, mas não é a mesma coisa que a extensão na universidade.
	Responsabilidade pessoal: algo que está na cultura da pessoa, que já vem com a pessoa.
Docentes CMQ	É o ponto forte do <i>campus</i> , o <i>campus</i> que mais aprova projetos, é um <i>campus</i> extensionista.
	Como pode ter prazo para terminar?
Docentes DSG	O curso sempre fez extensão e nunca formalizou.
	O financiamento foi oportunidade consolidação de antigos desejos.
	Falta de compreensão de como a extensão vai afetar o trabalho cotidiano.

Nos documentos do MEC é muito evidente a associação desta dimensão com a possibilidade de diálogo efetivo e permanente com a sociedade. Extensão está relacionada com divulgação científica, acesso ao conhecimento e oportunidades educativas, embora haja um silenciamento em relação aos cursos de qualificação.

Os documentos do IFSul assumem como definição para esta dimensão aquela que foi pactuada pelo FORPROEX, acolhendo os discursos de apoiar o desenvolvimento social, local e regional e o registrando o compromisso com a oferta de cursos e desenvolvimento de projetos educacionais; associam extensão com divulgação científica, tecnológica e humanística. O significante sociedade flutua referindo-se à segmentos sociais, comunidade externa, comunidade em geral, mundo do trabalho, IFSul-empresa-sociedade, empresas e relações comunitárias, estes dois últimos herança da escola técnica e do CEFET. Indicativo da falta de

consenso institucional sobre esta dimensão, não há ainda uma política de extensão aprovada no CONSUP, o que concentra as atividades da gestão no controle burocrático.

Os discursos dos gestores apontam para a falta de compreensão sobre o que seja extensão, embora destaquem que não deva ser a mesma coisa que a extensão na universidade. A institucionalização desta dimensão está processo inicial e existem discursos que há avanço na estrutura administrativa e no fomento enquanto outros que argumentam que há pouco avanço, pois falta olhar institucional, não tem estrutura e está jogado de lado. Entretanto, há o acolhimento que esta dimensão vai mudar instituição porque fortalece sua vinculação com as necessidades da sociedade, da comunidade, embora não esteja ainda na cultura institucional. Ao mesmo tempo em que assume o financiamento (referindo-se ao PIIEX) como um indicativo de superação do voluntarismo, responsabiliza os professores pelo estabelecimento desta dimensão. Isto é representado por meio de discursos que argumentam que extensão é algo que está na cultura da pessoa, que já vem com a pessoa, referindo-se ao processo de formação universitária, em aproximação, novamente, com os sentidos da extensão universitária que, em outros discursos, busca afastamento.

Os docentes de Camaquã entendem que extensão é o ponto forte, identificando-se como um *campus* extensionista, por ser o que mais aprova projetos deste tipo. Entretanto, externando contradições locais, questiona um docente, referindo-se ao formato da extensão: que extensão é esta quem tem prazo para terminar?

No Design, contrapondo o discurso interno na própria área da falta de cultura em extensão, há o sentimento que a área sempre fez extensão e nunca formalizou, preocupação mais recente motivada pela nova condição do instituto. A possibilidade de ter projetos financiados é uma oportunidade de consolidação de antigos desejos. Ainda assim, demonstrando a flutuação de sentidos sobre o que seja extensão, não sabem como ela vai afetar o trabalho cotidiano.

A seguir, na Tabela 39, pode-se observar alguns sentidos para o significante pesquisa representados nos diferentes *subcorpora*.

Tabela 39 – Pesquisa.

Subcorpus	Sentidos
Documentos MEC	Processo fundamental para desenvolvimento local.
	Associações: inovação, problemas concretos, necessidades, democratização do conhecimento, compromisso com a humanidade.
	Tipos de pesquisa: princípio científico, princípio educativo, produção de conhecimento, pesquisa aplicada.
	Pesquisa aplicada: melhoria das condições de vida, melhoria das atividades produtivas locais, ensino contextualizado, superação ciência x tecnologia – teoria x prática.
Documentos IFSul	A pesquisa deve estabelecer a interação do IFSul com diferentes segmentos da sociedade, estender seus benefícios à comunidade
	Objetivos da pesquisa: a investigação, a produção e a difusão de conhecimentos, o desenvolvimento científico-tecnológico e de inovação, contribuir na construção do conhecimento, estimular as aprendizagens e o desenvolvimento de soluções humanísticas, técnicas e tecnológicas.
	Tipos de Pesquisa: pesquisa acadêmica, pesquisa científica e tecnológica, pesquisa como princípio educativo, pesquisa como processo educativo para investigação e produção de conhecimento.
	Não acolhe “pesquisa aplicada”, mesmo na reprodução dos textos da legislação nos documentos oficiais.
	Pesquisa em todos os níveis de ensino.
	Está sempre associada à inovação e a pós-graduação.
	Não existem normas e regulamentos aprovados pelo CONSUP.
	Verbos utilizados são pouco propositivos.
Documentos Campi	Não há ocorrência isolada.
Gestão Reitoria	Pós-graduação do corpo docente favorece consolidação da pesquisa (docentes dão continuidade das pesquisas, mantém vinculação com grupos de origem)
	Os grupos de pesquisa importantes para consolidação da pesquisa e da PG. Existem muitos grupos cadastrados porém poucos consolidados
	Grupos de pesquisa formados por interesse de formação e não institucional.
	Pesquisa aplicada: um acolhimentos e uma oposição.
Gestão Campi	Movimentos de pesquisa já ocorriam enquanto CEFET. Atualmente existem grupos de pesquisas, projetos de pesquisas e bolsas de pesquisa.
	Há necessidade de criação de políticas de pesquisa para que não ocorra apenas por motivação dos servidores.
	Existem ações de pesquisas nos cursos técnicos de nível médio.
	Há dificuldade de consolidação dos grupos de pesquisa.
Docentes CMQ	
Docentes DSG	Uma necessidade em função da criação do IF.
	Uma necessidade para a área em função da implantação do ensino superior.
	Dificuldades na sua estruturação.
	Desconhecimento de como colocar o processo de pesquisa em andamento
	Esperança nos novos professores (que vêm com a cultura acadêmica da Universidade)

Nos documentos do MEC o discurso central é que a pesquisa é um processo fundamental para desenvolvimento local, estando associada à inovação, problemas concretos da comunidade, atendimento de necessidades, democratização do conhecimento e compromisso com a humanidade.

Embora existam discursos que identificam a pesquisa como princípio científico, como princípio educativo e como processo de produção de conhecimento, a centralidade discursiva é na pesquisa aplicada, associada à melhoria das condições de vida da comunidade e das atividades produtivas locais, à garantia de ensino contextualizado e à superação da dicotomia ciência *versus* tecnologia e teoria *versus* prática.

Os documentos institucionais acolhem o discurso de que a pesquisa deve estabelecer a interação do IFSul com diferentes segmentos da sociedade, estendendo seus benefícios à comunidade, cuja flutuação do significativo foi discutida. Assumem o compromisso com a pesquisa em todos os níveis de ensino, associando-a sempre à inovação e a pós-graduação. Diferentes qualificadores estão presentes na documentação: pesquisa acadêmica, pesquisa científica e tecnológica, pesquisa como princípio educativo, pesquisa como processo educativo para investigação e produção de conhecimento, entretanto não acolhe “pesquisa aplicada”, mesmo quando reproduz textos da legislação nos documentos oficiais. Como na extensão, não existem normas ou regulamentos recentes aprovados pelo CONSUP, indicativo da falta de hegemonização de determinados sentidos para a política institucional de pesquisa. Esta conclusão é reforçada pelo tratamento genérico das questões relacionadas a esta dimensão nos documentos mais recentes, tal como se pode observar nos objetivos da pesquisa listados na tabela acima.

Nas entrevistas com os gestores são apontados como indicativos de um processo de institucionalização da pesquisa, o qual remonta à época de CEFET, a existência de grupos, projetos e bolsas de pesquisa. Em relação aos grupos de pesquisa há consenso que são importantes para consolidação da pesquisa e da pós-graduação e embora existam “muitos” grupos cadastrados poucos estão consolidados. Os gestores argumentam que os processos de capacitação dos docentes em nível de pós-graduação favorece consolidação da pesquisa, pois os

docentes mantém vinculação com grupos de pesquisa das universidades onde estudaram e dão continuidade nas pesquisas; contraditoriamente, há discursos que os grupos de pesquisa são formados a partir dos interesses originados nos processos de formação e não no interesse institucional. Também existem discursos que apontam para a necessidade de criação de políticas de pesquisa para que não ocorra apenas por motivação dos servidores; há um acolhimento e uma oposição aos sentidos propostos por meio da pesquisa aplicada e é considerada positiva a existência de ações de pesquisas nos cursos técnicos de nível médio.

Em relação aos professores de Camaquã não há outros destaques em relação à pesquisa. Este silenciamento provavelmente deva-se a naturalização das atividades desta dimensão, pois existem diversos projetos de pesquisa em andamento no *campus* e/ou que nenhum dos entrevistados atua nesta dimensão.

Para os professores do Design, a pesquisa é uma necessidade em função da transformação em IF e da implantação do ensino superior. Com um grupo de pesquisa cadastrado e um projeto de pesquisa em andamento, apontam dificuldades na estruturação desta dimensão e demonstram desconhecimento de como colocar o processo em andamento, apostando na capacidade dos professores novos que vêm com a cultura acadêmica da Universidade, ainda que estes professores tenham perfil de titulação semelhante aos demais professores do curso.

A Tabela 40, a seguir, destaca alguns sentidos para a categoria ensino, interpretados a partir dos significantes analisados.

Tabela 40 – Ensino.

Subcorpus	Sentidos
Documentos MEC	Ensino está consolidado na RFEP.
	Ênfase na importância da forma integrada.
	Ensino superior: ênfase na formação de professores.
	EP no Ensino médio: universalização, solução para os problemas, ampliação do acesso e permanência dos estudantes, possibilita ensino contextualizado e significativo.

Subcorpus	Sentidos
Documentos IFSul	<p>Produção e democratização do conhecimento.</p> <p>Formar cidadãos capazes de tomar decisões responsáveis.</p> <p>Processo interno de construção.</p> <p>Deve se integrar à pesquisa e a extensão.</p> <p>Licenciaturas: acolhe o texto legal.</p> <p>Engenharias: prioridade na prática em Pelotas e Sapucaia do Sul.</p> <p>Ofertar EAD (apenas com fomento externo).</p> <p>Cotas para escola pública é um processo interno (parcial – somente acesso).</p>
Documentos Campi	Prevalências do ensino
Gestão Reitoria	<p>Igual ao CEFET. Naturalização da prioridade do ensino.</p> <p>Predominância discursiva da EP de nível médio.</p> <p>Embate novas possibilidades educacionais <i>versus</i> determinada cultura institucional. <i>Campi</i> novos é mais fácil de inovar.</p> <p>As pessoas se envolvem na discussão do ensino.</p> <p>Ensino de qualidade <i>versus</i> não acompanha mercado.</p> <p>Silenciamento sobre PROEJA, FIC e pós-graduação.</p>
Gestão Campi	<p>O ensino vem andando, funciona naturalmente.</p> <p><i>Campus</i> normal está associada apenas às atividades de ensino, de sala de aula.</p> <p>O ensino tem prioridade em detrimento da pesquisa e da extensão.</p> <p>O ensino já estava em movimento.</p> <p>Há uma nova cultura de ensino.</p> <p>Os cursos estão incorporando questões locais e os profissionais formados estão mais identificados com as questões regionais.</p> <p>Acolhimento do discurso oficial da profissionalização como solução para o ensino médio.</p> <p>A qualidade do ensino não pode ser associada apenas a recursos e a indicadores (números), tem que mexer na sala de aula</p> <p>Pensava-se mais nas metodologias de ensino quando era ETF / CEFET do que agora.</p>
Docentes CMQ	<p>O ensino (associado a sala de aula) é priorizado institucionalmente.</p> <p>Preocupação constante com a qualidade do processo educacional.</p> <p>Esforço para interdisciplinaridade.</p> <p>O processo educacional é mais qualificado por envolver pesquisa e extensão.</p> <p>Os estudantes têm grandes dificuldades em ciências e os professores não sabem o que fazer para melhorar o rendimento.</p>
Docentes DSG	<p>DIN referente de um processo educacional de qualidade.</p> <p>DIN motiva a implantação do curso superior e a reestruturação de todo o processo educacional da área.</p>

Os documentos do MEC assumem que o ensino está consolidado na RFEP. A ênfase discursiva, entretanto, é na educação profissional de nível médio, especialmente na forma integrada, onde a EP é apresentada como solução para os problemas do ensino médio no país, possibilitando ampliação e universalização do

acesso e melhorando a permanência dos estudantes, por meio de ensino contextualizado e significativo. No ensino superior os discursos são predominantemente em torno das licenciaturas e na formação de professores. Há silenciamento sobre outras possibilidades de formação de nível superior, incluindo a pós-graduação, e também sobre cursos de qualificação, embora existam algumas referências ao PROEJA.

Nos documentos institucionais os discursos associam o ensino à produção e democratização do conhecimento e a formação cidadãos capazes de tomar decisões responsáveis, o qual deve se integrar à pesquisa e à extensão. Em relação as licenciaturas apenas acolhem o texto legal: a observação das ofertas educativas em nível superior indicam que a prioridade são as engenharias nos *campi* Pelotas e Sapucaia do Sul e os cursos de viés tecnológico na maioria dos demais *campi*. Há comprometimento com oferta de EAD, a qual, entretanto, somente é viabilizada por meio de financiamento de órgãos de fomento, e existem cotas para escola pública, resultado de um processo de discussão interna anterior à obrigatoriedade legal, todavia não existem outras políticas específicas para estudantes que acessaram a instituição por este mecanismo.

Nos discursos dos gestores da reitoria há uma naturalização da prioridade institucional da dimensão ensino, indicando que ele é igual ao que era quando CEFET, existindo predominância discursiva na EP de nível médio. Há indícios da existência de embates entre novas possibilidades educacionais e determinada cultura institucional, indicando que há maior facilidade de inovação nos novos *campi*. Uma contradição é percebida entre discursos que sustentam a existência de um ensino de qualidade e aqueles que questionam esta qualidade, indicando como justificativa, por exemplo, que ele não acompanha mercado de trabalho. Existem indicações que as pessoas se envolvem nas discussões das questões relativas ao ensino, embora exista um silenciamento sobre PROEJA, FIC e pós-graduação.

Os sentidos entre os gestores dos *campi* não são muito diferentes: o ensino vem andando, já estava em movimento, funciona naturalmente, *campus* normal é associado às atividades de ensino, de sala de aula e o ensino tem prioridade em detrimento da pesquisa e da extensão. Entretanto, há discursos que apontam para o estabelecimento de uma nova cultura de ensino, em especial porque os cursos

estariam incorporando questões locais, o que resulta em profissionais mais identificados com as questões regionais. Embora haja o acolhimento do discurso da profissionalização como solução para o ensino médio, há indicação que se pensava mais nas metodologias de ensino enquanto ETF / CEFET. Também há problematização do significativo qualidade o qual não pode ser associado apenas à existência de recursos e ao atendimento de indicadores (percebidos como números), devendo haver alteração nos processos em sala de aula.

Para os docentes de Camaquã o ensino (associado a sala de aula) é priorizado institucionalmente, conquanto os discursos sustentem que o processo educacional é mais qualificado por envolver pesquisa e extensão. Há preocupação constante com a qualidade deste processo e esforço para interdisciplinaridade, materializado, por exemplo, na participação dos estudantes na Mostra anual realizada pelo *campus*. Há referência que os estudantes têm grandes dificuldades em ciências e os professores não conseguem soluções que melhorem o rendimento, o que tem motivado constantes discussões no *campus*.

A preocupação com o acolhimento dos estudantes e a qualidade do processo educacional foi muito evidente entre os docentes do Design. Os projetos interdisciplinares ordenam os currículos e as práticas pedagógicas da área. É perceptível que o DIN, extinto há mais de uma década, continua como referente de um processo educacional de qualidade e motivou a implantação do curso superior e a reestruturação de todo o processo educacional da área.

A seguir, na Tabela 41, pode-se observar movimentos em torno dos categorias integração e verticalização.

Tabela 41 – Verticalização e Integração.

Subcorpus	Sentidos
Documentos MEC	A verticalização e a integração entre diferentes níveis e modalidades de ensino são vetores muito importantes na nova política educacional.
	Possibilitam: singularidade na arquitetura curricular, docentes atuarem em diferentes níveis de ensino, docentes associarem teoria e prática, discentes compartilharem os espaços de aprendizagem.
Documentos IFSul	Integração: não assume explicitamente a integração no EM.
	Verticalização: uma única ocorrência no <i>subcorpus</i> – quando o documento institucional acolhe o texto legal.
Documentos Campi	

Subcorpus	Sentidos
Gestão Reitoria	Verticalização: há lugar para os diversos níveis, tem que descobrir lugar dos níveis, pessoas vão ter que trabalhar em diversos níveis, diminui as tensões internas. TAM exige verticalização.
	Integrado: silenciamento.
Gestão Campi	Acolhimento de discursos relativos à verticalização. O conceito de verticalização está reduzindo a competição entre os diferentes níveis de ensino.
Docentes CMQ	
Docentes DSG	A verticalização e o grande processo de reestruturação curricular é resultado de um processo coletivo interno. Anterior ao IF, aproveita discurso do IF para empoderamento interno / externo. Aproveita-se do discurso oficial da verticalização (hegemonia interna).
	A integração (ainda que facilitada por um discurso institucional mais amplo) foi um movimento interno da área. Os professores estão motivados com integrado.
	A renovação do corpo docente foi um fator fundamental para impulsionar o processo de reestruturação curricular que estava latente.

Nos documentos do MEC estes significantes são vetores muito importantes na construção de uma nova política curricular a partir da criação dos IFs. Os sentidos construídos indicam que verticalização e a integração entre níveis e modalidades de ensino garante a construção de singularidades na arquitetura curricular dos IFs, permite que os docentes atuem em diferentes níveis de ensino, associando teoria e prática e possibilita que os estudantes compartilhem os espaços de aprendizagem. Conforme discutido anteriormente, a integração assume centralidade nos discursos da EP de nível médio, sendo apresentada como solução para os problemas do EM no país. Entretanto, nesta produção de sentidos para verticalização, há silenciamento sobre pós-graduação e cursos de qualificação e cursos PROEJA tem pouco espaço na produção de sentidos para integração.

Os documentos institucionais não assumem explicitamente a integração no EM, colocando-a no campo das possibilidades, em conjunto com todas as demais formas de organização da EP de nível médio. A verticalização, por sua vez, tem uma única ocorrência no *subcorpus*, quando o documento institucional acolhe o texto legal.

Contudo, a verticalização volta estar presente no discurso dos gestores em depoimentos os quais argumentam que: há lugar para os diversos níveis, tem que

descobrir lugar dos níveis, pessoas vão ter que trabalhar em diversos níveis, diminui as tensões internas, está reduzindo a competição entre os diferentes níveis de ensino, é uma exigência do TAM para atingir o indicador de 20 estudantes por professor, entre outros. Entretanto, ainda que seja evidente a expansão da forma integrada na oferta educacional, há um silenciamento em torno do significativo integrado.

Entre os docentes do *Campus* Camaquã não houve a presença destes significantes. Em relação ao integrado é possível que isto tenha ocorrido porque esta é a forma de oferta predominante no *campus*, fazendo parte do cotidiano e não merecendo destaque. Quanto à verticalização, embora se saiba que a implantação do ensino superior seja um processo presente nas discussões do *campus*, é provável que ele ainda seja menos relevante que outras demandas que afligem os professores no estágio atual de construção do processo educacional do *campus*.

No Design, a verticalização e o grande processo de reestruturação curricular é resultado de um processo coletivo interno, que começa anteriormente à transformação em IF. Há adesão / acolhimento do discurso da verticalização presente nos discursos para os institutos, primeiro para empoderamento de um pequeno grupo interno na coordenação e posteriormente toda área a fim de colocar em andamento suas demandas, ou seja, o discurso da verticalização é acolhido para criação de um processo hegemônico interno com objetivo de sustentar a reestruturação curricular da área. A integração também foi um movimento interno e os professores estão motivados com esta forma de organização dos cursos técnicos pois entendem que possuem experiência acumulada em processos de integração curricular. O sentimento é que a renovação do corpo docente foi um fator fundamental para impulsionar o processo de reestruturação curricular que estava latente há vários anos.

A seguir, na Tabela 42, pode-se observar sentidos em torno do trabalho docentes.

Tabela 42 – Trabalho docente.

<i>Subcorpus</i>	Sentidos
<i>Gestão Reitoria</i>	A carreira tem que dar conta das peculiaridades do EM.
	Existem novas demandas para o trabalho docente e dos TAEs e novas posições de sujeito aos docentes.
	As pessoas vão ter que trabalhar em diversos níveis de ensino.
	Pesquisa e extensão são oportunidades de trabalho e não intensificação.
	Pesquisa e extensão são voluntários (não computados na carga horária).
	Professor não quer dar aula – cada vez mais pesquisa e extensão. Professor só quer dar aula e ir embora.
<i>Gestão Campi</i>	A gestão espera que os servidores deem conta do novo processo de trabalho.
	A motivação é o modo de operação da gestão para envolver os professores.
	A responsabilização dos professores é usada como estratégia para dar conta das demandas da pesquisa e extensão.
	Pesquisa e a extensão devem ser levadas em consideração; pesquisa (e extensão) somente para reduzir carga horária; professores não querem mais dar aula.
<i>Docentes CMQ</i>	Pressionados pelo discurso do TAM.
	Se sentem intensificados (falta de tempo).
	A feira/mostra contribuem na sensação de intensificação.
<i>Docentes DSG</i>	Não se sentem intensificados.
	Se sentem fortalecidos pelo trabalho coletivo.
	Não conhecem o TAM

Os discursos basicamente tensionam os docentes para que desempenhem novas funções: além do trabalho em atividades da dimensão ensino, o qual já vinha sendo ampliado para atendimento de diversos níveis, eles necessitam agora dar conta de demandas das dimensões pesquisa e extensão, em um contexto educacional predominante de ensino médio, onde há poucas referências para trabalhar com estas dimensões.

Institucionalmente, tempo de trabalho em pesquisa e extensão, não é considerado nos indicadores de tempo de trabalho dos professores – que leva em consideração tempo em sala de aula, preparação e reuniões pedagógicas – ainda que, internamente, seja uma demanda em discussão há vários anos. A dificuldade do estabelecimento de uma política hegemônica se origina, provavelmente, pelo grande conjunto de demandas e possibilidades para o trabalho docente – há docentes que desejam trabalhar unicamente na EP de nível médio ou no ensino superior, os que desejam trabalhar unicamente em atividades de ensino, os que também querem atuar em pesquisa ou extensão – e também pela pressão, em geral

não explicita como se discutiu anteriormente, pelo atendimento dos indicadores do TAM

Na construção do processo de adesão dos professores às novas demandas de trabalho⁸⁸ pesquisa e extensão são apresentadas como possibilidades de enriquecimento do trabalho; os professores são identificados com sentidos que eles só querem dar aula e ir embora ou, contraditoriamente, não querem mais dar aula, somente atuar em pesquisa e extensão. Ainda que não explicitamente, usando estes mecanismos de cobrança e motivação, a gestão espera motivar e envolver os professores para que deem conta das novas demandas de trabalho, responsabilizando-os pela institucionalização das dimensões pesquisa e extensão.

Os dois grupos de professores reagem de forma diferente a este processo: no *Campus Camaquã* a falta de tempo foi uma presença constante nas entrevistas, indicando que os docentes se sentem intensificados. Como se destacou anteriormente, há vários projetos de pesquisa e extensão em andamento, mas também a feira / mostra (em plena realização durante as entrevistas) deve contribuir na sensação de intensificação. Outra questão marcante entre estes docentes é que se sentem pressionados pelo TAM.

Já os docentes do Design não se sentiam pressionados pelo TAM por desconhecê-lo e/ou não considerá-lo na organização de seus processos internos. Apesar de envolvidos num processo trabalhoso de implantação de uma grande reestruturação curricular, não se sentem intensificados – mesmo que possam se considerar cansados pelo grande número de demandas a serem atendidas – indicando o espírito de colaboração, a solidariedade e o trabalho coletivo como motivadores e facilitadores para a realização das atividades. Há uma “esperança” que os professores novos – que possuem o mesmo perfil de formação dos professores “antigos” – contribuam significativamente na construção das dimensões pesquisa e extensão. Destaca-se, em contraposição a situação do *Campus Camaquã*, que se trata de um grupo fortalecido em processos anteriores de embate

⁸⁸ O destaque para pesquisa e extensão deve-se ao fato que verticalização já era um processo em institucionalização com a cefetização, embora ainda produza conflitos internos em alguns *campi*.

e disputas e que este coletivo, um pouco menor que o coletivo de docentes daquele *campus*, tem formalizado apenas um projeto de pesquisa e um de extensão.

Em relação à gestão, na Tabela 43, pode-se observar alguns sentidos que se destacaram em torno dos significantes estudados.

Tabela 43 – Gestão.

Subcorpus	Sentidos
Documentos Campi	Os textos são pouco propositivos: grande ocorrência dos verbos acompanhar, coordenar, incentivar, divulgar.
Gestão Reitoria	Ausência de órgãos colegiados, decisões centradas na gestão. Centralidade na condução de processos de discussão a partir da reitoria.
Gestão Campi	Dificuldade de estabelecer políticas hegemônicas para pesquisa e extensão. Insuficiência das políticas vigentes (em especial para pesquisa e extensão). Foco da gestão no controle na administração da burocracia. Responsabilização dos professores como estratégia para dar conta das demandas da pesquisa e extensão. Reitoria: deve definir políticas para que os <i>campi</i> apliquem <i>versus</i> valorização dos espaços coletivos.
Docentes CMQ	Pouca interação com outros <i>campi</i> : não tem mecanismo, é informal, professor não conhece.
Docentes DSG	Relevância do trabalho coletivo e a importância de espaços e tempos de convivência e troca. Compartilhar os mesmos espaços (sala da coordenadoria) e se encontrarem todos os dias como fatores importantes para manutenção deste espírito de colaboração. Documentos institucionais representam apenas uma parcela do discurso institucional. Várias atividades formais estimulam a integração entre os estudantes dos cursos técnicos e do curso superior (incluindo cursos da UFPel). Instituição (gestão do <i>campus</i> / reitoria) fora do curso (o Outro) – processo de criação de identidade

Inicialmente, destaca-se que os documentos institucionais são pouco propositivos, com grande ocorrência dos verbos acompanhar, coordenar, incentivar, divulgar. Entretanto, não se pode desconsiderar que a estrutura institucional, presente nestes documentos, é poderosa na indução de sentidos, mesmo que não estejam explicitados no formato de texto.

A ausência de órgãos colegiados concentra as decisões na gestão. Não obstante exista um processo de proliferação de câmaras e núcleos, há centralidade na condução de processos de discussão a partir da reitoria. Como já se destacou, há dificuldades de fixação de sentidos para pesquisa e extensão, indicados por

depoimentos que argumentam a insuficiência das políticas vigentes. Por conta disto a gestão foca em controle e administração da burocracia, adotando a responsabilização dos professores como estratégia para dar conta das demandas destas dimensões. Existem discursos que as pessoas participam cada vez mais nas discussões, em especial as relativas à dimensão ensino, o que é apontado positivamente em muitos depoimentos; todavia, há sentidos que indicam expectativa que a reitoria defina as políticas para que os *campi* apliquem.

Em geral, os docentes de Camaquã apontam que existe pouca interação com outros *campi*, a qual ocorre informalmente e não pela existência de mecanismos formais regulares; a participação em feiras e reuniões sistêmicas são apontadas situações que facilitam a interação com outros colegas, a qual poderá até resultar, posteriormente, em alguma ação *multicampi*.

No Design se destacou a relevância do trabalho coletivo e a importância de espaços e tempos de convivência e troca. Os docentes apontam em seus depoimentos que compartilhar os mesmos espaços e se encontrarem todos os dias são fatores fundamentais para manutenção do espírito de colaboração. Do mesmo modo, várias atividades formais estimulam a integração entre os estudantes dos cursos técnicos e do curso superior e também com os estudantes das áreas de *design* na UFPel.

A partir dos relatos dos docentes sobre o processo de reestruturação curricular da área, evidencia-se que os documentos institucionais, ainda que construídos coletivamente e revisados periodicamente, representam apenas uma parcela dos sentidos que circulam na instituição, aquela que foi possível estabilizar durante o processo de construção destes documentos.

Existem construções discursivas que deslocam a instituição – metaforizando a gestão do *campus* ou reitoria – para fora do curso, transformando-a no Outro, na construção do processo de identidade da área. Ainda que não tenha sido destacado no material apresentado anteriormente, esta estratégia também é adotada, mutualmente, para construção de identidade na reitoria e nos *campi*: os *campi* operando como o Outro para a reitoria e a reitoria operando como o Outro para os *campi*.

Neste processo de construção de identidades os documentos do MEC projetam diversos sentidos para o sujeito Instituto Federal: Instituição / Centro de Ensino, Pesquisa e Extensão; capacidade e qualidade de trabalho; fundamental para desenvolvimento regional; o mundo do trabalho no seu código genético; ensino público, gratuito, democrático e de excelência; capaz derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico; protagonista no ensino técnico, dando-lhe uma diretriz hoje inexistente.

Os discursos institucionais também projetam sentidos para o IFSul: instituição de qualidade; qualidade de ensino; dedicação e qualificação dos servidores; valorização do coletivo; uma das maiores instituições de ensino profissionalizante do país. Eles acolhem discursos que propõem a constituição de uma nova identidade, a diferenciação em relação à universidade (ensino diferente, pesquisa diferente, extensão diferente, carreira diferente) – a universidade operando como Outro para constituição da identidade dos IFs –, a necessidade de inserção social e o ganho com o foco no atendimento à sociedade.

3.3 Sentidos construídos em torno do significante articulação

Em um contexto onde a educação profissional é proposta como uma rede, a instituição é “estimulada” a se envolver com as comunidades de seu território e a estrutura *multicampi* apresenta espaços, pelo menos do ponto de vista legal, de autonomia para os *campi*, compreender que sentidos são atribuídos ao significante articulação pode ser importante para perceber possibilidades e limitações na política curricular institucional.

Por conseguinte, os entrevistados foram estimulados em relação a esta temática, o que resultou a presença deste significante em todos os *subcorpora* da pesquisa. Uma parte dos sentidos deste significante, relativo à articulação ensino, pesquisa e extensão, já foi discutido na seção anterior, em virtude daqueles sentidos terem sido produzidos em torno dos significantes ensino, pesquisa e extensão. Nesta seção, articulação é o significante privilegiado e utilizando o mesmo processo já descrito, busca-se identificar os sentidos construídos ao redor dele em cada

subcorpus. Em todos os subcorpora vai se identificar o deslizamento de sentidos em torno deste significante.

No *subcorpus* Documentos MEC⁸⁹, pode-se observar que os diferentes sentidos representam:

a) construção de relações com outros órgão do governo:

articulação do MEC com os diferentes ministérios, secretarias extraordinárias e empresas estatais, com diferentes instâncias de governo e da sociedade civil.

Articulação dos recursos de outros fundos públicos.

b) harmonia entre políticas públicas

articulação com as políticas de desenvolvimento nacional e regional e os programas de trabalho, emprego, renda, inclusão e desenvolvimento social.

articulação de ações derivadas das políticas de educação, desenvolvimento socioeconômico e ordenamento territorial e com outras políticas sociais.

c) No campo educacional, conexão da educação profissional (algumas vezes metaforizada por “conhecimentos específicos”) com a cultura a ciência, a tecnologia, a sociedade⁹⁰ e os diferentes níveis educacionais:

articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos.

articulação com os conhecimentos específicos do mundo do trabalho.

articulação entre a educação profissional e o mundo da produção e do trabalho; com o mundo do trabalho e os segmentos sociais; com os setores produtivos e a sociedade; entre a formação do trabalho voltado ao arranjo produtivo, atendendo a vocação da região.

articulação da educação profissional com a educação básica, com o ensino médio e a educação superior.

d) No campo institucional, um trabalho conectado entre os *campi* e seus espaços territoriais:

articulação com todos os *campi*.

articulação espacial (como referência a território).

⁸⁹ Por simplificação, por tratar-se dos mesmos *subcorpus* utilizado na seção anterior, opta-se por não se indicar exaustivamente as fontes das citações apresentadas como exemplo dos diferentes tipos de representações.

⁹⁰ Em seção anterior já se discutiu o deslizamento de sentidos do significante sociedade: mundo da produção, mundo do trabalho, setor produtivo, arranjo produtivo, segmento social, etc.

Neste processo de sobredeterminação de significados e esvaziamento, articulação chega a ser proposta como um novo paradigma epistemológico e pedagógico “que supere a mera sobreposição [entre os campos do conhecimento dos saberes e os campos da profissionalização] e invista na sua efetiva articulação como modo próprio de concepção do projeto educativo.” (Bases_EPT. grifo nosso)

A seguir, são apresentados os diversos sentidos representados no *subcorpus* Documentos IFSul⁸⁹:

a) conexão com a sociedade⁹⁰:

articulação das Instituições de Educação Profissional com os arranjos (sociais, culturais e produtivos) locais.

articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, com ênfase na produção, desenvolvimento, aplicação e difusão de conhecimentos científicos, tecnológicos, esportivos, culturais e ambientais.

b) harmonia entre as dimensões ensino, pesquisa e extensão e entre os diferentes níveis de ensino:

articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

articulação entre os diversos níveis da educação.

articulação da pesquisa com o ensino e a extensão.

articulação da extensão com o desenvolvimento das atividades de ensino e de pesquisa.

articulação da educação profissional e tecnológica e da educação superior de graduação com a pesquisa e com a extensão.

c) Construção de relações entre setores e órgão internos:

articulação entre as Pró-reitorias e os *campi*.

articulação com os diversos setores do IFSul; com os *campi*; com os demais órgãos.

articulação permanente com os diretores/chefes dos departamentos de ensino dos *campi*.

articulação com a Pró-Reitoria de [...].

articulação entre a direção-geral, professores e as diversas unidades do *campus* que participam da operacionalização do processo ensino-aprendizagem.

Além dos resultados pedagógicos enunciados pela articulação ensino, pesquisa e extensão, já discutida na seção anterior, também neste *subcorpus*, tendo por base uma perspectiva crítica de educação, este significante adquire centralidade para um trabalho educacional que possibilite desenvolver no estudante, no final de sua escolarização “o domínio dos conhecimentos e sua articulação com a realidade, na perspectiva da emancipação” (IFsul_PPI, grifo nosso).

No *subcorpus* Documentos *Campi*⁸⁹, por sua vez, os sentidos representam:

a) conexão com a sociedade⁹⁰:

articulação entre o corpo docente, o corpo discente e a comunidade.
continua articulação do currículo com os demais segmentos da sociedade.

b) harmonia entre as dimensões ensino, pesquisa e extensão:

articulação entre ensino, pesquisa e extensão.
articulação da pesquisa e extensão com o desenvolvimento das atividades de ensino.

c) construção de relações entre setores e órgão internos:

articulação entre as áreas/cursos e a Diretoria de Ensino.
articulação entre os cursos, seus colegiados e seus núcleos docentes estruturantes.
articulação com os coordenadores dos cursos envolvidos.
articulação permanente com os diretores/chefes dos departamentos de ensino do *campus*.

Como se pode observar acima, centralidade nos documentos dos *campi* é a construção de relações entre setores e órgão internos.

Nos *subocorpora* de entrevistas, a estrutura se altera: o foco é nas relações e formato é predominante de avaliação dos processos de construção destas relações. Esta limitação de sentidos pode ser consequência da forma como os entrevistados foram motivados sobre o tema, conforme pode-se observar abaixo nas questões que integravam o roteiro de entrevistas:

Existem mecanismos de articulação (local / regional / nacional) em relação a educação profissional? Como se constroem as redes de colaboração? (Roteiro de entrevista dos gestores, disponível na seção de Apêndices)

Que mecanismos de articulação que você tenha conhecimento existem em funcionamento? Como se constroem as redes de colaboração (dentro e fora do *campus* / curso)? Com que periodicidade? (Roteiro de entrevista dos docentes, disponível na seção de Apêndices)

Avaliando os processos de articulação interna, o gestores da reitoria não apresentam consenso: há entendimentos que existe articulação ou que ela está em processo de construção e também que não há articulação; do ponto de vista institucional pode-se interpretar que o CODIR e o CONIF são limitados na função de colegiados articuladores. A seguir, sentidos induzidos dos documentos do *subcorpus*:

a) avaliação dos processos de articulação interna:

não tem articulação interna. (Reitoria_Gestão_1).
 é importante a existência de uma pessoa que faça a articulação dos *campi* com a reitoria. (Reitoria_Gestão_3)
 o diretor geral, como detém a gestão dos recursos, pode atuar sem nenhuma articulação com o IFSul como um todo. (Reitoria_Gestão_4)
articulação interna é um problema. (Reitoria_Gestão_5).
 melhorar a articulação interna é uma caminhada. (Reitoria_Gestão_6).
 existe articulação entre professores de diferentes *campi* ... tem incentivo.
 [...] é visível o movimento. [...] Na administração mais em do que em qualquer outra área. [...] Existem atividades que a favorecem, por exemplo, o processo seletivo. (Reitoria_Gestão_8)

b) o Colégio de Dirigentes como espaço de articulação:

O CODIR não funciona como espaço formal de articulação. (Reitoria_Gestão_7)
 não dá espaço para colocar seus problemas, discute regulamentos, atividades das pró-reitorias e diretorias, muitas demandas, espaço mais burocrático. (Reitoria_Gestão_3)
 Precisava uma metodologia no CODIR ... as reuniões são [removido o adjetivo] ... apagar incêndio ... dificuldade de articulação interna. (Reitoria_Gestão_1)

c) o CONIF como espaço de articulação:

articulação entre reitores dos IFs é difícil as pessoas são muito diferentes. (Reitoria_Gestão_4)
 discussões interessantes realizadas pelo fórum são abandonadas na câmara de [removido para identificar o sujeito] do CONIF se politicamente não agrada [...] não é espaço efetivo de articulação da rede. (Reitoria_Gestão_7)

d) construção de relações com outros órgão do governo:

aumentou a articulação com as administrações públicas, com o poder estabelecido [...] não tem articulação da rede com as políticas: a SETEC deveria ser mais instigante, as secretarias tem que se articular [...] necessidade de articulação com MEC. (Reitoria_Gestão_5)
 Melhorou a articulação com os órgãos de fomento. Estão sendo preparados editais específicos para os IFs. (Reitoria_Gestão_6)

e) harmonia entre as dimensões ensino, pesquisa e extensão:

Há um movimento na articulação ensino, pesquisa e extensão. [...] Existe incentivo financeiro com perspectiva de crescimento: as pessoas com ideias vão vendo possibilidades. (Reitoria_Gestão_8)
articulação ensino, pesquisa e extensão vai mudar os processos de ensino. (Reitoria_Gestão_5)

A avaliação predominante dos gestores dos *campi* é de que a articulação institucional é informal, com base nas características pessoais, apontando limitações

nos processos em existente (reuniões e seminários) e indicando centralidade nos esforços de articulação a partir da reitoria; também há manifestações sobre as limitações da ADIFERS na articulação das políticas de EP no estado do RS. A seguir, depoimentos que permitem estas interpretações:

a) avaliação dos processos de articulação interna

o trabalho é muito baseado nas capacidades das pessoas, pouco articulado. (Campi_Gestão_1)

essa articulação se dá informalmente. A gente faz muitas coisas por fora. Uma reunião da PRDI [referindo-se aos seminários internos], o que te trás de articulação? Não há esse *link* de que tu podes aproveitar a riqueza de cada um. (Campi_Gestão_3)

há necessidade de uma articulação e de uma política mais incisiva de trabalhar e de coordenar essa ação. (Campi_Gestão_4)

é uma coisa insipiente.... Não tem articulação [referindo-se a atividades de pesquisa]. [...] fazer essa articulação [entre os professores] não é uma tarefa fácil. [...] na área de pesquisa não enxergo articulação entre as Pró-Reitorias. (Campi_Gestão_7)

As coisas são muito mais informais. [...] o que a gente tem em conjunto? Temos tido reuniões em conjunto... Existe um esforço das pró-reitorias em articular. [...] existem esforços de articulação internos, todos eles capitaneados pelas reitorias ou pró-reitorias, de que os *campus* conheçam as ações uns dos outros. (Campi_Gestão_8)

b) institucionalização da articulação interna:

CODIR tem que estar articulado, não pode se reunir somente para tomar decisões. [...] é um belo espaço de formação, de articulação. (Campi_Gestão_1)

[O setor] faz articulação com professores, com servidores, com administrativos. E faz essa articulação para que a extensão ocorra. (Campi_Gestão_8)

c) a ADIFERS como espaço de articulação:

ADIFERS busca uma articulação (intenção). Ajuda mútua funciona bem, mecanismos informais com base nas relações. Na construção de cursos existem tratativas ... tentativas; IFs buscam articulação. (Campi_Gestão_2)

ADIFERS tinha que ser muito mais bem articulado com o próprio governo do estado do Rio Grande do Sul [...] E nós deveríamos estar muito mais próximo entre nós para auxiliar o Estado. (Campi_Gestão_4)

Mas nós não nos articulamos bem... A rede do RS... Relacionamento, tudo bem. Mas o que eu estou falando sobre articulação, é a articulação com propósito, por exemplo, em facilitar os nossos custos. (Campi_Gestão_4)

A gente tem articulação razoável com o colégio agrícola. (Campi_Gestão_8)

Os depoimentos dos docentes CMQ basicamente avaliaram os mecanismos de articulação e as limitações dos movimentos internos de articulação. Embora existam mecanismos formais tais como núcleos, comissões *multicampi*, eventos

(feiras, seminários, visitas) e o próprio CONSUP, os depoimentos indicam limitações para que ele funcionem como espaços efetivos de articulação. A falta de tempo e de espaço comum de convivência dos professores, o grande número de comissões e núcleos e o desconhecimento do que é realizado em outros *campi* são apontados como elementos dificultadores da articulação interna no *campus*, o que faz articulações ocorram basicamente por afinidade entre as pessoas. A seguir, são apresentados depoimentos que embasaram estas interpretações:

a) avaliação dos mecanismos de articulação interna

Observa movimentos de articulação dentro do Instituto: participação em eventos em outros *campi*, vem professores de outros *campi* conversar com os professores, existem comissões *intercampi*, existem projetos articulados entre núcleos. *Intercampi* existem mecanismos de articulação, entre Institutos não existem. (CMQ_Docente_1)

Toda vez que existe eventos em outros lugares, a Direção estimula a participação, os colegas se cotizam para ajudar aqueles que querem ir. Existe colaboração. Ir à feira não é suficiente para criar laços. Se tem mecanismos não conhece, não percebe a existência (CMQ_Docente_2)

Os núcleos não funcionam ainda como mecanismos de articulação. Comissões *multicampi* enfrentam o problema de falta de tempo para as pessoas se reunirem e consolidarem as discussões em andamento a contento do ponto de vista coletivo [cita a existência do *campus* de algo em torno de 20 comissões]. (CMQ_Docente_3)

A feira motiva interação entre os projetos. [...] O seminário [de integração entre os *campi*] não foi muito eficiente. (CMQ_Docente_5)

Da forma como está organizado o CONSUP hoje não facilita. Alguns núcleos talvez sim [...]. Pode contribuir para tornar os cursos mais parecidos [...] diferenças devem ter justificativa: os cursos tem construção, tem diálogo para isto. (CMQ_Docente_6)

Como o *campus* é pequeno acaba-se participando de muitas comissões ao mesmo tempo. Assuntos muito relativos a administração do *campus*. [...] A feira é um destes momentos, feira é um mecanismo importante de articulação (cita exemplo). (CMQ_Docente_7)

b) avaliação do estágio atual de articulação interna

Falta de articulação dos estudantes que não usam este canal garantido por lei (grêmio estudantil) para se organizar. (CMQ_Docente_1)

Não se comunica com nenhum outro *campus* ... falta de tempo [...] Se tiver que recuperar aulas, não quer. (CMQ_Docente_2)

Não tem espaço comum de convivência dos professores, professores ficam em salas distintas, encontram-se menos, difícil de construir coletivamente. Reuniões de quarta-feira (espaços institucionais) tem sido mais administrativas e informativas, professores tem reivindicados este espaço para discussão política. (CMQ_Docente_3)

Articulação deveria ser bem melhor, teria que ter integração melhor entre os cursos dos *campi*. [...]. Os *campi* são muito isolados (não sabe os cursos dos outros *campi*). Poderia ser mais incentivado pela reitoria a criação de projetos [de pesquisa e extensão] *intercampi* (cita exemplo). Não tenho

contato com outros professores, qual o incentivo / suporte financeiro? (CMQ_Docente_5)

No *campus* não se tem conseguido fazer um diálogo satisfatório entre as áreas, ter curso que sejam realmente integrados; o limitador é o tempo. O grupo pensa que é importante. Talvez seja mais fácil partir da gestão do IF momentos em que os professores das áreas possam se encontrar. Não existe nada significativo [em relação a mecanismos de articulação]. Nada tem efeito persistente. (CMQ_Docente_6)

Articulação por enquanto baseado nas relações, afinidade com colegas. [...] Conversa bastante com colegas na sala dos professores (cita exemplo). Está muito mais relacionado com afinidade entre os colegas do que um espaço formal para fazer isto (mesmo na feira). Com outros *campi*, muito pouco, não sobra tempo para isto. (CMQ_Docente_7)

Os sentidos dos depoimentos dos professores de Desgin aproximam-se dos anteriores: há valorização dos espaços das reuniões, das comissões e dos núcleos pela possibilidade de criação de vínculos entre as pessoas, mas os movimentos são produzidos a partir de relações pessoais; o entendimento geral é que a área apresenta uma boa articulação entre as pessoas, resultantes do compartilhamento de espaços de convivência, o qual já havia sido destacado em seções anteriores. Destaca-se que no regimento do *Campus* Pelotas existe um conselho representativo, o Conselho do *Campus*, o qual é desconhecidos pelos docentes. A seguir, são apresentados depoimentos que ilustram as interpretações realizadas:

a) harmonia entre as dimensões ensino, pesquisa e extensão:

Pesquisa e extensão é um grande problema na Instituição, não se tem muito claro a articulação. O que é extensão de fato? [...] não sabe como isto está articulado [formalmente] na Instituição como um todo. (DSG_Docente_6)

b) avaliação do estágio atual de articulação interna

Até existe um esforço pontual de alguns setores, mas articulação não se efetiva tanto, precisa mais. [...] Ao comparar com outras áreas [no *campus*] aqui parece que tem uma articulação maior entre as pessoas. (DSG_Docente_1)

Instituição não possui mecanismos de articulação, lastimável, precisa criar. [...] Internamente funciona bem porque as pessoas se encontram todos os dias. (DSG_Docente_3)

Não percebe espaços de articulação: tudo entre as pessoas. [...] Não tem relação com outros cursos [...] é bem das pessoas. [...] Articulação é fundamental para que as coisas deem certo. (DSG_Docente_4)

Não percebe existência de articulação, não sabe o que acontece em outros *campi*, não participa das comissões *multicampi*. Tem notado que as pessoas participam de varias coisas (fora do curso). Alguns acham bom, outros reclamam. (DSG_Docente_5)

Não vê articulação com outros *campi*. Eventualmente, quando a pró-reitoria chama para algum evento [...] Individualmente, quando se conhece o trabalho de algum colega: existe esta liberdade, de chamar o colega, de fazer a troca, é informal. O problema é dar continuidade [...] O sentimento é

que as coisas não tem continuidade, não tem periodicidade ou periodicidade é muito grande. (DSG_Docente_6)

c) avaliação dos mecanismos de articulação interna

Comissões *multicampi*, câmaras geram um certo movimento; mas depende das características de cada um. [...] Não sei se precisa outras coisas ou se são as pessoas que não querem se envolver (mais trabalho). Geralmente são sempre os mesmos e estão buscando como fazer acontecer. Não sabe direito sobre o Conselho do *Campus*. (DSG_Docente_1)

Quando participa de uma comissão e conversa com pessoas de outros *campus* começa a conhecer as diferenças [...]. Comissões é o mecanismo de articulação no momento; fazem articulação. A maioria das pessoas não quer participar, tem que "forçar" as pessoas. O sindicato auxilia na articulação (cita exemplo), estimula postura política [...] participação da comissão; encontros de áreas ... Os núcleos (cita o NEABI) também, mas acaba atingindo somente quem participa mesmo, tinha que ser mais articulado. (DSG_Docente_3)

As reuniões são espaços. [...] Comissões é aquele momento, não é permanente. [...] Reuniões gerais são importantes para saber o que está acontecendo, mas não articula nada. [...] Todo mundo tem seu trabalho, aquilo passa. Momentos de reuniões de comissões fomentam as relações pessoais (cita exemplo). [...] Não é somente pessoal no primeiro momento, momento da reunião é institucionalizado (tem que ser cada vez mais) é que possibilita os vínculos, depois as pessoas [continuam]. Não sabe sobre o conselho do *campus*. (DSG_Docente_4)

Não sabe do conselho do *campus*. (DSG_Docente_6)

Considerando os sentidos apresentados nesta seção e os apresentados nas seções anteriores, referente em especial a articulação ensino, pesquisa e extensão pode-se interpretar que há uma sobredeterminação de significados deste significante. Nos diferentes contextos em que é utilizado há deslizamentos de sentidos e de possibilidades de significação. Ao longo da análise articulação é significada como indissociabilidade, integração, unidade, necessidade de atuação em diferentes frentes, nivelamento hierárquico, coexistência, vinculação, institucionalização, estruturação, conexão, harmonia, construção de relações, diálogo, entre outros. Diferentes perspectivas de articulação estão presentes nos sentidos atribuídos ao significante, conforme grupo social que o esteja significando: articulação entre pessoas, cursos, setores institucionais, *campi*, IFs; articulação com órgãos de governo, com a sociedade, com as políticas; etc. O depoimento do gestor de MEC, transcrito a seguir, exemplifica outros mecanismos de articulação:

Este conhecimento tem que ser compartilhado – a SETEC vai trabalhar para sistematizar isto [...] A ideia é trabalhar com bibliotecas digitais com modelos de contratos, especificações, construir referências (pessoais e institucionais), redes de pessoas que têm o conhecimento ... biblioteca digital de contratos, termos de referência para aquisição de equipamentos, laboratórios, construções de referência [...] É necessário articulação pois a

rede sai de 140 para 580 escolas ao final do governo Dilma, não tem como todas as escolas se conhecerem: a SETEC vai trabalhar na articulação das subredes. (MEC_Gestão)

Esta proliferação de sentidos permite concluir que articulação pode ser interpretada como um significante flutuante. Em diferentes contextos, para diferentes grupos sociais representados na pesquisa de campo, corresponde a um universal desejado e ainda não atingido, capaz de fechar diferentes cadeias de equivalências, consolidando uma política curricular hegemônica no Instituto.

Considerando ainda seu potencial metafórico, pode-se concluir que este significante tem potencialidade para tornar-se um significante vazio que represente uma identidade para política curricular da educação profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em 1988 comecei minha trajetória como docente da educação profissional na Escola Técnica Federal de Pelotas. A partir da metade dos anos 1990 participei ativamente do movimento interno de construção do ensino superior de graduação e da transformação em Centro Federal, ao mesmo tempo em que nos debatíamos com uma reforma da qual não compreendíamos os sentidos. Posteriormente, desde a metade dos anos 2000 me envolvo ativamente na gestão da instituição sendo surpreendido por um novo processo de transformação e um rápido movimento de expansão institucional.

Nesta busca por compreender estes movimentos da educação profissional e da instituição, já imerso nas discussões teóricas do campo da educação, fui me encontrando com diferentes autores e referenciais teóricos, os quais foram dialogando com minhas dúvidas e questionamentos e me indicando possibilidades de interpretação. Alguns, entretanto, me acolheram melhor neste caminho e estão presentes neste texto: com eles aprofundei entendimentos ao longo da pesquisa e penso que me ajudaram a compreender sentidos que estão sendo construídos na política curricular do IFSul a partir da transformação do CEFET em Instituto.

Neste processo de imersão institucional, analisei relatórios internos, estudei documentos oficiais de MEC e do IFSul, observei processos, dialoguei com colegas professores e gestores de diferentes *campi*, participei de reuniões em diferentes espaços, etc. Se o afastamento do objeto de pesquisa foi uma dificuldade constante nesta pesquisa, não tenho dúvida que minhas atividades profissionais possibilitaram acessar pessoas, espaços e documentos e que apenas a condição de pesquisador não permitiria. Por isto, busquei ser muito cuidadoso ao longo do texto, desde a

introdução, quando evidencio o lugar de onde falo, nas análises, indicando as fontes e apontando as limitações das interpretações, e também tomando extremo cuidado em preservar a identidade dos diferentes sujeitos que contribuíram nesta pesquisa.

Ao assumir a complexidade como premissa para discussão política, em especial da política curricular, dialogando com Ball passei a compreender os movimentos supostamente incoerentes que ocorrem em diferentes contextos, os quais produzem textos, de diversos tipos, inseridos um nos outros num processo de bricolagem muitas vezes aparentemente sem lógica. Entretanto, com Laclau entendi que esta aparente incoerência é o próprio processo de luta política de produção de sentidos, de significação, de acolhimento de demandas de diferentes grupos sociais.

E, a partir disto, busquei transitar por diferentes contextos, por diferentes espaços, buscando identificar sentidos que estão sendo propostos, acolhidos, rejeitados, enfim, tentando identificar a luta por significação na política curricular do IFSul, uma instituição escolar em pleno processo de expansão e reestruturação. Obviamente esta discussão só tem sentido neste trabalho por que se assume o currículo e a política curricular, em diálogo com Lopes e Macedo, como produtores de sentidos, local de luta por significação, ou seja, como discursos na perspectiva da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau, cujos conceitos orientaram o processo de análise realizado na pesquisa.

Entretanto, assumir, na perspectiva da TD, o conceito de discurso como toda e qualquer prática de significação, as quais incluem as ações e seus efeitos, coloca o pesquisador diante de enormes desafios para realizar processos de análise que já não podem mais ficar confinados apenas ao que está sendo falado e ao que está escrito. Foi na tentativa de compreensão das ações e seus efeitos que os embates históricos, em nível nacional e institucional, que envolvem a educação profissional e a organização de seu currículo foram trazidos ao texto. Foi também com esta motivação que se realizou comparações entre políticas – para Ball as políticas sempre operam umas sobre as outras – em nível nacional e local, e se analisou desde os contextos mais amplos de organização do estado brasileiro, da educação e da rede federal de educação profissional até chegar-se ao Instituto Federal Sul-rio-grandense.

Sem perspectiva de totalização, assumindo todos os recortes realizados para este trabalho como interessados e o próprio texto produzido como mais um discurso num campo de luta por significação, os dados apresentados e as análises realizadas não tem a preocupação de descortinar uma verdade, de contrapor os depoimentos dos sujeitos e sim compreender movimentos e deslocamentos que estão ocorrendo e as possibilidades e limitações na produção de sentidos para a política curricular em construção no IFSul.

Na qualificação da análise de sentidos nos diferentes textos que compõem o *corpus* da pesquisa, o software WordSmith exerceu papel muito importante: além de favorecer a organização, os recursos que a ferramenta oferece permitiram localizar e agrupar sentidos e retornar com facilidade às fontes para (re)interpretar as análises. Ainda que o diálogo dos conceitos da Linguística de Corpus, sobre os quais a ferramenta é construída, com os da Teoria do Discurso seja problemático em especial em função da concepção de linguagem de ambos os campos teóricos, os resultados probabilísticos apresentados pela ferramenta na identificação de palavras-chaves, *clusters* e colocados foram úteis no aprofundamento da análise.

Alguns significantes se destacaram por sua presença em diferentes documentos oficiais e também, ainda que estimulada, no conjunto de entrevistas. Dentre estes se entendeu que ensino, pesquisa, extensão e articulação eram privilegiados na construção da realidade discursiva em torno da política curricular do IFSul. Na análise de significações construídas em torno destes significantes foi possível identificar sentidos e seus deslocamentos, demandas, identidades, representações e organização de espaços e de relações sociais. Apesar de o ciclo de políticas ter orientado a organização da pesquisa e a coleta de dados, a realização do processo de análise tendo por eixo significantes privilegiados possibilitou transitar de forma contínua, sem hierarquia, do macro ao micro contexto (ou vice-versa), possibilitando deduzir sentidos, seus deslocamentos, projeções acolhimentos, aproximações e afastamentos, sem confinar/colar/encaixar a análise num contexto específico.

Ao longo do texto, à medida que se apresentavam dados ou se deduziam sentidos, foram sendo realizadas análises que apresentavam problematizações,

possibilidades, limitações, etc. Por conseguinte, a seguir, serão retomados alguns sentidos que já foram objetos de interpretações anteriores.

Diferentes discursos, em variados espaços, partem do pressuposto que o ensino está consolidado, argumentando, por exemplo, que a rede federal tem 100 anos dedicados ao ensino ou que ele seria o mesmo se continuasse como CEFET. Em relação a isto destaco:

- a) em todos os espaços pesquisados, o que inclui a oferta educacional do IFSul, os discursos sobre ensino estão predominantemente focados na EP de nível médio, a qual continua sendo uma arena de intensos debates sociais e institucionais, conforme destacado ao longo do texto;
- b) existem alguns discursos em torno do ensino de graduação; neste caso o foco nos discursos do MEC é a oferta de licenciaturas em ciências, presente na documentação institucional apenas quando esta acolhe o texto legal. No restante dos discursos institucionais há um silenciamento sobre licenciaturas, o que é representado na oferta educacional da graduação pelo predomínio de cursos de matriz tecnológica, em particular cursos de engenharia, sob o qual os discursos oficiais do MEC praticamente não fazem referências; e
- c) há um silenciamento em relação à cursos FIC, à PROEJA e pós-graduação, os quais ocupam um espaço muito restrito na oferta educacional da instituição.

Neste contexto de embates represento “ensino consolidado”, em diálogo com a TD, como um mito, o qual oculta conflitos e organiza espaços e relações sociais institucionais. Este mito contribui para naturalizar a prioridade da dimensão ensino em relação à pesquisa e extensão – visível institucionalmente por meio da estrutura administrativa, da valorização do tempo de trabalho e da destinação de recursos materiais e humanos – e também para certa estabilidade da EP de nível médio em detrimento dos demais níveis de ensino.

A verticalização e a integração são significantes centrais nos discursos representados nos documentos do MEC para a construção de uma nova política

curricular para EP no país. Entretanto, nos documentos institucionais eles estão praticamente ausentes e ainda que haja um silenciamento sobre EP ofertada na forma integrada, há crescente expansão desta na oferta educacional no IFSul. Expressando a complexidade nas motivações para acolhimentos de sentidos no cotidiano escolar, identificou-se que para um determinado grupo de professores, a reestruturação curricular para a oferta educacional na forma integrada origina-se a partir de demandas e motivações internas ao grupo, resultando engajamento com as propostas, pois entendem que possuem boas experiências acumuladas em outros processos de integração curricular.

A verticalização, também ausente nos documentos institucionais, volta a estar presente nos discursos dos gestores na perspectiva que há espaço para os diversos níveis, o que diminui tensões internas, ainda que se tenha que aprender a ajustar o currículo a cada nível. Em relação aos docentes, no *campus* em implantação, provavelmente porque suas atividades ainda estão focadas na construção dos cursos de nível médio, este discurso esteve ausente. Como aconteceu com a integração, para os docente da área de *design* do *Campus* Pelotas, a reestruturação curricular que envolve a criação de um curso de graduação é resultado de um processo de discussões coletivas, interno ao grupo de professor e iniciado anteriormente à transformação em IF. Neste caso, o discurso da verticalização é acolhido para criação de um processo hegemônico interno com objetivo de sustentar as demandas da área. É importante enfatizar que em todos os discursos institucionais verticalização refere-se, predominantemente, à oferta de EP de nível médio e ensino superior de graduação, existindo um silenciamento sobre oferta de pós-graduação e de cursos de qualificação (ensino fundamental).

Há discursos que indicam que a oferta educacional estaria sendo ajustada ao atendimento das necessidades regionais. Ainda que na implantação dos novos *campi*, por exemplo, a oferta inicial dos cursos seja definida por meio de discussão em audiências públicas, são os docentes, a partir de sua formação e motivação, que exercem papel fundamental nas definições curriculares de novos cursos e nas (re)definições curriculares de cursos já existentes. A acentuada renovação do corpo docente em todos os *campi* é indicativo que estejam ocorrendo movimentos internos de reorganização curricular na instituição, ainda que, formalmente, isto possa não

ser tão visível quanto no caso da área que foi objeto de estudo no trabalho. Entretanto, a conformação histórica da Instituição – muito bem representada numa gestão formada essencialmente por servidores antigos, com presença ainda pouco significativa de decisões colegiadas – pode favorecer ressignificações conservadoras, bem como, a comunidade acadêmica pode reagir à participação social na definição do currículo escolar.

O marco regulatório que cria os IFs impulsiona as instituições para o ensino superior, equivalendo-as, para fins de controle e regulação, às universidades federais. Em relação a dimensão ensino, já se destacou a centralidade dos discursos no ensino médio e foco dos discursos do MEC na oferta de licenciaturas, ambos amarrados a indicadores a serem obedecidos na oferta de vagas. Entretanto, a previsão de indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, promove relevância discursiva – o empoderamento pela presença no texto legal⁹¹ – para as dimensões pesquisa e extensão na política curricular dos IFs, o que justifica suas presenças como significantes privilegiados na análise de sentidos para a política curricular no IFSul.

Interpreta-se que estas dimensões estão buscando construir sentidos de forma bastante similares: ainda que existam construções de cadeias de equivalência entre as dimensões ensino, pesquisa e extensão, o que se observa, em geral, são construção de cadeias de equivalência entre pesquisa e extensão a fim de reivindicar avanços em suas demandas, muitas vezes utilizando a dimensão ensino como o Outro que impede a consolidação de suas identidades.

Pesquisa e extensão são percebidas institucionalmente como em movimento, em processo de consolidação institucional, o qual é justificado, ainda que com restrições, pela existência de estruturas administrativas para pesquisa e extensão, pela existência de financiamento institucional a estas atividades, pelo aumento do número de projetos de pesquisa e extensão e do número de grupos de

⁹¹ Como já discutido, não compreendo esta presença como um ato de imposição, pois assumo a legislação como fechamento de um processo hegemônico, o que aponta para a probabilidade de que diferentes grupos sociais tenham se mobilizados para incorporar esta demanda no texto legal.

pesquisas. Neste contexto de consolidação, ambas as dimensões acolhem, institucionalmente, os discursos da ênfase no atendimento das necessidades locais, assumindo que podem contribuir para maior inserção da instituição na sociedade, significante este que flutua em todos os discursos, podendo representar desde grupos sociais em risco até mercado de trabalho.

Não há ainda políticas institucionais hegemônicas para pesquisa e extensão e a expectativa da gestão é que os docentes deem conta da consolidação destas dimensões. Os discursos da gestão, em geral, indicam que o processo de qualificação dos professores em nível de pós-graduação e a manutenção de vínculos com grupos de pesquisa nas instituições onde realizaram formação têm permitido o avanço, em especial, das atividades de pesquisa. Embora o financiamento institucional seja considerado relevante para que as atividades de pesquisa e extensão superem o que é denominado voluntariedade de trabalho dos professores, a não contabilização destas atividades no tempo de trabalho (que considera apenas tempo em sala de aula, preparação e reuniões pedagógicas) é indicativo, ainda, da fragilidade institucional destas dimensões.

Considero que, do ponto de vista do trabalho docente, há uma sobreposição das três dimensões, o que pode motivar o sentimento de intensificação presentes nos discursos dos docentes do *Campus Camaquã*, os quais possuem muitos projetos formais de pesquisa e extensão em andamento e têm dificuldade de dar conta de todos os trabalhos. Em pleno processo de construção de uma ampla reestruturação curricular, os docentes do Design não se sentem tão intensificados, talvez porque exista ainda, formalmente, apenas um projeto de pesquisa e extensão em andamento na área, este último muito bem articulado com as atividades pedagógicas do curso.

Ainda discutindo a estruturação destas dimensões, tendo por base os estudos realizados a partir do orçamento de 2012, entendo que a atual política de financiamento é insuficiente para fazer avançar de forma significativa, do ponto de vista institucional, estas dimensões, pois este modelo atinge um percentual muito pequeno de estudantes, responsáveis, formalmente, pela maior parte do tempo previsto para estas atividades. É importante destacar, entretanto, que a previsão de recursos na matriz orçamentária, foi fundamental para o crescimento do número de

projetos em execução que, todavia, vêm se mantendo estável em virtude da manutenção dos valores de financiamento. Na matriz orçamentária atual, em que aproximadamente 75% dos recursos são alocados para pagamento de pessoal, não percebo possibilidades de aumento significativo de dotação orçamentária para estas dimensões, o que aponta para a necessidade de se buscar outras fontes de financiamento e outras formas de desenvolvimento institucional para pesquisa e extensão.

Do ponto de vista conceitual, os discursos institucionais para pesquisa e extensão, em especial para pesquisa, indicam aproximação com sentidos da pesquisa e extensão universitária. Eles indicam a cultura (universitária) dos docentes como elemento fundamental para fazer avançar estas dimensões. Os docentes de ambos os grupos pesquisados acolhem este discurso de responsabilização, associando a (sua) formação em nível de pós-graduação com o gosto / a necessidade de atuar nestas dimensões.

Interpreto a “falta de política” para pesquisa e extensão, expressa em diversos depoimentos, como indicativo de um campo de luta para determinar sentidos institucionais para estas duas dimensões. Os indicadores da oferta educativa apontam uma instituição de atuação predominante na EP de nível médio, com oferta muito restrita de pós-graduação. Entretanto, considerando-se que nos diferentes *subcorpora* interpretam-se sentidos que identificam pesquisa e extensão como qualificadoras no processo educacional de formação dos estudantes, penso que a questão central a motivar a discussão de sentidos institucionais para estas dimensões seja: que sentidos para pesquisa e extensão podem ser construídos em uma instituição de EP com atuação predominante no nível médio? É possível acolher sentidos do contexto universitário? Estas dimensões poderão ser institucionalizadas no IFSul por meio dos mesmos mecanismos que as colocam em movimento nas universidades?

Diversos *campi* realizam feiras de ciências e mostras de tecnologia, o que parece ser uma alternativa de envolvimento dos estudantes, como se pode observar no *Campus* Camaquã, entretanto a forma como o processo daquela feira está organizado, também representa uma sobreposição de atividades e uma

intensificação de trabalho para os professores, conforme foi apontado em alguns depoimentos.

Interpreto que há uma sobredeterminação de sentidos para significantes articulação, o qual já pode ser considerado um significante flutuante capaz de, em diferentes contextos, fechar diversas cadeias de equivalências de todos os grupos sociais representados na pesquisa de campo. Entendo que por sua capacidade metafórica este significante tem potencialidade para se tornar um significante vazio, capaz de representar uma identidade para política curricular da educação profissional que contemple teoria e prática, conhecimentos específicos e gerais, as dimensões ensino, a pesquisa e a extensão, os diferentes níveis de ensino e os diferentes tipos de cursos.

Por fim, enfatizo novamente, como outras vezes já o fiz neste trabalho, que entendo este próprio texto, resultado parcial de um processo de pesquisa, como uma narrativa, um discurso no campo da discursividade da educação profissional e da política curricular do IFSul e como todo discurso é interessado, acolhe determinadas demandas e silencia outras, produz sentidos, posições de sujeitos e representações. E, em consonância com os conceitos da TD que orientaram sua construção, assumo a provisoriedade e a precariedade dos fechamentos realizados por minhas análises, na certeza que estes fechamentos e os sentidos que eles produziram serão brevemente confrontados por outras análises e outras produções de sentidos, no contínuo processo de luta por construção de políticas curriculares para educação profissional, em geral, e para o IFSul, em particular.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Jair Jonko ; GRISCHKE, Paulo Eduardo. A expansão da rede federal de educação profissional: como sustentar uma demanda no campo educacional em um rápido processo de expansão? In: **IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – IX ANPESUL - A Pós-graduação e suas Interlocuções com a Educação Básica**. Caxias do Sul: UCS, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/ucs/eventos/anped_sul_2012>. Acesso em: 19 jun. 2013.

ARAUJO, Jair Jonko; HYPOLITO, Álvaro Moreira. A Cultura Escolar e as Comunidades disciplinares nas Propostas Curriculares: a construção do currículo de um curso técnico integrado ao ensino Médio. In: **X Colóquio sobre Questões Curriculares & VI Colóquio Luso Brasileiro de Currículo - Desafios contemporâneos no campo do currículo**. Belo Horizonte: UFMG, 2012. Disponível em: < <http://www.posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/curriculo2012/>>. Acesso em: 19 jun. 2013.

ARAUJO, Jair Jonko; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: limites e possibilidades. In: **V Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares**. João Pessoa: UFPB, 2011.

ARAUJO, Jair Jonko; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: inovações e continuidades. In: **33ª Reunião Anual da ANPED: Educação no Brasil: O Balanço de uma Década**. Caxambu: 2010. Disponível em: < www.anped.org.br/33encontro>. Acesso em: 15 nov. 2011.

ARAUJO, Jair Jonko; OTTE, Janete; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Gerencialismo e Controle na Rede Federal de Educação Profissional. In: **XXV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação e II Congresso Ibero-americano de Política e Administração da Educação**. São Paulo: ANPAE, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011>>. Acesso em: 15 nov. 2011.

ARAUJO, Maria Arlete D. PINHEIRO, Helano D. Reforma gerencial do Estado e rebatimentos no sistema educacional: um exame do REUNI. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**[online]. 2010, vol.18, n.69, pp. 647-668. ISSN 0104-4036.

BALL, Stephan. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.10-32, Jul/Dez 2006. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 25 out. 2008.

BALL, Stephen. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**. 2005, vol.35, n.126, p. 539-564.

BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. In: **Currículo sem fronteiras**, v. 1. n. 2, p. 27-43, 2001.

BALL, Stephan. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephan; BOWE, Richard; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BALL, Stephen. MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, 288p.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos Focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009. 216p.

BERNARDO, Carlos et al. **Brasil, o desenvolvimento ameaçado: perspectivas e soluções**. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1989. 311p.

BERNSTEIN, Basil. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 120, nov. 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/>>. Acessos em 01 abr. 2010.

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogía, control simbólico y identidad**. Madrid: Morata, 1996.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Reforma da gestão e avanço social em uma economia semi-estagnada. In: LEVY, Evelyn; DRAGO, Pedro Aníbal (Orgs.). **Gestão pública no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Fundap-Casa Civil, 2005.

BRESSER-PEREIRA Luiz Carlos. **Reforma do Estado para a Cidadania**. São Paulo-Brasília: Ed. 34-Enap. 1998.

BRESSER-PEREIRA Luiz Carlos. Estado e industrialização no Brasil. In: BERNARDO, Carlos et al. **Brasil, o desenvolvimento ameaçado: perspectivas e soluções**. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1989. 311p.

BURITY, Joanildo. Discurso, política e sujeito na teoria da Hegemonia de Ernesto Laclau. In MENDONÇA, Daniel e RODRIGUES, Léo Peixoto (orgs.). **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: EdiPucRs, 2008. (p.35-51) .

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração nos novos tempos**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise. (Debate). **A gênese do decreto 5.154/2004: um debate controverso no contexto da democracia restrita**. In TrabalhoNecessário. www.uff.br/trabalhadonecessario, v. 1, p 1-36, 2005.

CLARKE, John and NEWMAN, Janet. **The Managerial State**. Sage Publications Ltd. 1997. 192p.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2 Ed. São Paulo: Editora da Unesp, 2000.

DUPAS, Gilberto. A lógica econômica global e a revisão do *WelfareState*: a urgência de um novo pacto. In: Bresser-Pereira, L.C.; Wilhelm, J.; Sola, L. (orgs.) **Sociedade e Estado em Transformação**. São Paulo-Brasília: UNESP-IMESP-ENAP, 1999. p.219-232.

ERBER, Fabio Stefano. **Eficiência coletiva em arranjos produtivos locais industriais**: comentando o conceito. Nova Economia Belo Horizonte, v. 18, n. 1, 2008 Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 25 out. 2008.

ESLABAO, Leomar. **PROEJA: um dispositivo da governamentalidade produzindo posições de sujeito**. Tese (doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas. 2011.

FARIA FILHO, Luciano M. Escolarização, culturas e práticas escolares: elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa. In: Alice Casimiro Lopes; Elizabeth Macedo. (Org.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. 1 Ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002. p. 13-36.

FERLIE, Ewan et al. **A nova administração pública em ação**. Brasília: UnB/ENAP, 1999.

FERRETTI, Celso J. Considerações sobre a apropriação das noções de qualificação profissional pelos estudos a respeito das relações entre trabalho e educação. **Educ. Soc.**, Ago 2004, vol.25, no.87, p.401-422.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009. 164p.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009. 196p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da Educação Básica. In: Moll, Jaqueline. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010. p.25-41.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. RAMOS Marise (org.). **Ensino médio integrado: Concepções e contradições**. S. Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: Gentili, Pablo A.A; Silva, Tomaz T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p.31-92.

GOODSON, Ivor. A. **Construção social do currículo**. Coletânea de textos de Goodson organizada por António Nóvoa. Lisboa: Educa, 1997.

GRISCHKE, Paulo E. **O Impacto das Reestruturações Produtivas e Educacionais sobre o Trabalho e a Identidade Docente**: o estudo de caso do CEFET-RS. Dissertação de Mestrado. PPGE - Universidade Federal de Pelotas, 2008.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2008. 249p.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Estado Gerencial, Reestruturação Educativa e Gestão Educacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 24, p. 63-78, 2008.

IUNES, Nailê Pinto, LEITE Maria Cecília Lorea. A gestão democrática recontextualizada na escola em experiências de democracia participativa. **Cadernos de Educação (UFPel)**, n. 38, p. 151-173, jan/abr. 2011/2011.

IVO, Andressa Aita; HYPOLITO, Álvaro Moreira. O Plano de Desenvolvimento da Educação: uma análise no contexto escolar. In: **32º reunião anual da ANPED**. Caxambu: 2009

JORGENSEN, Marianne; PHILLIPS, Louise. **Discourse Analysis as Theory and Method**. London: SAGE Publications Ltd, 2002, 240p.

KISLER, Leo; HEIDEMANN, Francisco. G. Governança pública: novo modelo regulatório para as relações entre Estado, mercado e sociedade?. **Rev. Adm. Pública** [online].2006, vol.40, n.3, pp. 479-499.ISSN 0034-7612.

KRÜGER, Edelbert. **O resgate histórico da função social da educação profissional brasileira, à luz do decreto 2.208/97**: um estudo do perfil socioeconômico do aluno do CEFET-RS. 2007. 183 p. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LACLAU, E. **La razón populista**. 1ª ed. 4ª reimp. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

LACLAU, Ernesto. **Misticismo, Retórica y Política**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2002.

LOPES, Alice Casimiro. **A qualidade da escola pública: uma questão de currículo?** (mimeo) Acesso: 10 set. 2012.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas Políticas de Currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.33-52, Jul/Dez 2006.

LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem fronteiras**, v.5, n.2, pp.50-64, Jul/Dez 2005.

LOPES, Alice Casimiro; LOPEZ, Silvia. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. **Educação em revista**. 2010, vol.26, n.1, pp. 89-110.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para os estudos de políticas de currículo. p.259-283. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (orgs) **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, 288p.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011. v. 1. 279p.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Nota introdutória: reconfigurações nos estudos sobre políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.5-9, Jul/Dez 2006.

MACEDO, Elizabeth; ARAÚJO, Flavia M. de B. Notas para uma agenda de pesquisa sobre as arenas burocráticas nas políticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, pp.51-67, Jul/Dez 2009.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo: política, cultura e poder**. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez 2006.

MAINARDES, Jefferson. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos** (UNIVALI), v. 9, p. 4-16, 2009.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma Contribuição para a Análise de Políticas Educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.30, n.106, 303-318, jan./abr. 2009.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. 1ªEd. S. Paulo: Cortez, 2002, 322p.

MARCHART, Oliver. Teoria do Discurso, pós-estruturalismo e paradigma da Escola de Essex. In MENDONÇA, Daniel e RODRIGUES, Léo Peixoto (orgs.). **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso**: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EdiPucRs, 2008. p.9-13.

MARCOLLA, Valdnei. **As tecnologias de informação e comunicação na prática pedagógica de professores do curso técnico integrado do PROEJA**. 2011. 161p. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

MARQUES, Rosa M.; MENDES, Áquilas. Servindo a dois senhores: as políticas sociais no governo Lula. **Rev. Katálisis** [online]. 2007, vol.10, n.1, pp. 15-23.

MEIRELES, Ceres M. S. **Das artes e ofícios à educação tecnológica**: 90 anos de história. Pelotas: Editora UFPEL, 2007.

MENDONÇA, Daniel e RODRIGUES, Léo Peixoto (orgs.). **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso**: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EdiPucRs, 2008.

MENDONÇA, Daniel. A impossibilidade da emancipação: notas a partir da teoria do discurso. In MENDONÇA, Daniel e RODRIGUES, Léo Peixoto (orgs.). **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso**: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EdiPucRs, 2008. p.53-69.

MOREIRA, Antônio Flavio B. A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. **Educação em Revista**, v.45, pp.265-290, jun/2007.

MOREIRA, Antônio Flavio B. **Currículos e Programas no Brasil**. 13ª Ed. Campinas: Editora: Papyrus, 2006. 236p.

MOREIRA, Antônio Flavio B. **O campo do currículo no Brasil**: os anos noventa. In: SILVA, A. M. M.. (Org.). **Didática, Currículo e Saberes Escolares**. RJ: DP&A, 2000. p. 60-77.

MOUFFE, Chantau. **El retorno de lo político**: comunidad, ciudadanía, pluralismo y democracia radical. Buenos Aires. Paidós. 1999

MOUFFE, Chantau; LACLAU, Ernesto. **Hegemonia y Estrategía Socialista: hacia una radicalización de la democracia.** Madrid: Siglo XXI, 1987 [versão eletrônica]

NOVELLI, José M. N. A questão da continuidade da política macroeconômica entre o governo Cardoso e Lula (1995-2006). **Rev. Sociol. Polit.** [online]. 2010, vol.18, n.36, pp. 227-240. ISSN 0104-4478.

OLIVEIRA, Ana; LOPES, Alice Casimiro. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. Caderno de Educação. p.19-41. **Cadernos de Educação** (UFPel), n. 38, p.19-41, jan/abr. 2011.

PORTO JÚNIOR, Manoel José. **A exclusão escolar nos cursos técnicos do CEFET-RS (1980 – 2006).** 2008. 248 p. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

RAMOS, Marise. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001, 320p.

RAYSON, P. and GARSIDE, R. (2000). Comparing corpora using frequency profiling. In: **proceedings of the workshop on Comparing Corpora**, October Hong Kong, 2000, p1-6.

SÁCRISTAN, J. Cimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 352p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional. In: Lopes, et AL (org.). **500 anos de educação no Brasil.** 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SARDINHA, Tony Berder. **Linguística de corpus: histórico e problemática.** São Paulo: Monole, 2004.

SARDINHA, Tony Berder. **Pesquisa em Linguística de Corpus com WordSmith Tools.** Campinas: Mercado de Letras, 2009, 272p.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Rev. Bras. Educ.** 2010, vol.15, n.44, pp. 380-392.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**. 2007, vol.28, n.100, p. 1231-1255.

SELL, Carlos Eduardo. Sociologia Clássica: Marx, Durkheim e Weber. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. 160p.

SILVA, Caetana Juracy. R. (org.). **Institutos Federais Lei 11.892, de 29/12/2008: comentários e reflexões**. Natal: Editora IFRN. 2009. 70p.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de Identidade: uma introdução as teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2. Ed. 2007.

TRAGTENBERG, Mauricio. **Burocracia e ideologia**. 2ª Ed. São Paulo: UNESP, 2006. 249p.

VIANA, Vander; TAGNIN, Stella E. O. **Corpora no Ensino de Línguas Estrangerias**. HUB Editorial, 2011, 376p.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 45**, de 12 de janeiro de 1972. Fixa os mínimos a serem exigidos em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins no ensino de 2º grau.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução CFE 2**, de 27 de janeiro de 1972. Fixa os mínimos a serem exigidos em cada habilitação profissional (ou conjunto de habilitações afins), no ensino de segundo grau.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução CFE 6**, de 26 de novembro de 1986. Reformula o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 8**, de 1º de dezembro de 1971, do CFE. Fixa o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhe os objetivos e a amplitude.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 16**, de 05 de outubro de 1999. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB 03**, de 9 de julho de 2008. Dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB 04**, de 05 de outubro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3**, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

BRASIL. **Decreto 61.843**, de 05 de dezembro de 1967. Aprova o regulamento do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto do Conselho de Ministros 494**, de 10 de janeiro de 1962. Aprova o regimento do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI.

BRASIL. **Decreto n.º 2.208/97**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Decreto n.º 5.154**, de 23 de julho de 2004. 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.

BRASIL. **Decreto n.º 5.224**, de 1º de outubro de 2004. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto n.º 6.095**, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

BRASIL. **Decreto nº 2.487**, de 2 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre a qualificação de autarquias e fundações como Agências Executivas, estabelece critérios e procedimentos para a elaboração, acompanhamento e avaliação dos contratos de gestão e dos planos estratégicos de reestruturação e de desenvolvimento institucional das entidades qualificadas e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto nº 2.488**, de 2 de fevereiro de 1998. Define medidas de organização administrativa específicas para as autarquias e fundações qualificadas como Agências Executivas e dá outras providências

BRASIL. **Decreto nº 4.877**, de 13 de novembro de 2003. Disciplina o processo de escolha de dirigentes no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais.

BRASIL. **Decreto nº 5.773**, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

BRASIL. **Decreto nº 5.840**, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto nº 6.548**, de 25 de agosto de 2008. Dá nova redação ao art. 9º do Decreto nº 2.488, de 2 de fevereiro de 1998, que define medidas de organização administrativa específicas para as autarquias e fundações qualificadas como Agências Executivas.

BRASIL. **Decreto nº 6.633**, de 5 de novembro de 2008. Altera e acresce dispositivos ao Regulamento do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, aprovado pelo Decreto nº 61.843, de 5 de dezembro de 1967.

BRASIL. **Decreto nº 6.635**, de 5 de novembro de 2008. Altera e acresce dispositivos ao Regimento do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI, aprovado pelo Decreto nº 494, de 10 de janeiro de 1962.

BRASIL. **Decreto nº 6.986**, de 20 de outubro de 2009. Regulamenta os arts. 11, 12 e 13 da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, para disciplinar o processo de escolha de dirigentes no âmbito destes Institutos.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de Fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 19**, de 04 de junho de 1998. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências.

BRASIL. **Lei Complementar nº 101**, de 4 de maio de 2000. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 7.044**, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei . 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau.

BRASIL. **Lei nº 12.772**, de 28 de dezembro de 2012 Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal [...] e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 28 de dezembro de 2008. Dispõe sobre a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

BRASIL. **Lei nº 11.184**, de 7 de outubro de 2005. Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 11.741**, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

BRASIL. **Lei nº 12.513**, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

BRASIL. **Lei nº 3.552**, de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Lei nº 6.545**, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 8.948**, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional.

BRASIL. **Lei nº 9.637**, de 15 de maio de 1998. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998**. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências.

BRASIL. **Prestação de contas da presidenta da república exercício de 2010**. 960p. Disponível em: <<http://www.cgu.gov.br/Publicacoes/PrestacaoContas/Presidente/2012/Arquivos/PCPR2012.pdf>> Acesso em: 02 jun. 2013.

BRASIL. **Projeto de Lei 3775**, de 23 de julho de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

BRASIL. **Projeto de Lei Complementar nº 248**, de 19 de outubro de 1998. Disciplina a perda de cargo público por insuficiência de desempenho do servidor público estável, e dá outras providências.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 1603**, de 7 de março de 1996. Dispõe sobre a educação profissional, a organização da rede federal de educação profissional, e dá outras providências.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 549**, de 22 de dezembro de 2009. Acresce dispositivos à Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000 (Lei de Responsabilidade Fiscal), para dispor sobre limites às despesas com pessoal e encargos sociais da União e com obras, instalações e projetos de construção de novas sedes, ampliações ou reformas da Administração Pública.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 92**, de 13 de julho de 2007. Regulamenta o inciso XIX do art. 37 da Constituição Federal, parte final, para definir as áreas de atuação de fundações instituídas pelo poder público.

MARE. **Agências executivas.** Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado - MARE. Brasília, 1997. 54 p. (Caderno do MARE, v.9) Disponível em: <<http://www.planejamento.gov.br/noticia.asp?p=not&cod=522&cat=238&sec=25>>. Acesso em: 05 jul. 2011

MARE. **Exposição no Senado sobre a Reforma da Administração Pública.** Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado - MARE. Brasília, 1997. 42 p. (Caderno do MARE, v.3). Disponível em: <<http://www.planejamento.gov.br/noticia.asp?p=not&cod=522&cat=238&sec=25>>. Acesso em: 05 jul. 2011

MARE. **Os Avanços da Reforma na Administração Pública: 1995-1998.** Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado - MARE. Brasília, 1998. 129 p. (Caderno do MARE, v.15) <<http://www.planejamento.gov.br/noticia.asp?p=not&cod=522&cat=238&sec=25>>. Acesso em: 05 jul. 2011

MARE. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado - MARE. Brasília, 1995. Disponível em: <<http://www.planejamento.gov.br/noticia.asp?p=not&cod=524&cat=238&sec=25>>. Acesso em: 05 jul. 2011

MEC. Chamada Pública 02, 12 de dezembro de 2007. **Chamada pública de propostas para constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada_publica_ifets3.pdf>. Acesso: 10 mar. 2010.

MEC. **Portaria MEC/SETEC nº 116**, de 31 de março de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pde/ifets_chamada.html>. Acesso: 10 mar. 2010.

MEC. **Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico:** área profissional indústria. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/industri_ref.pdf> Acesso em: 10 set. 2009

MEC/SETEC. **Institutos Federais de Ciência, Educação e Tecnologia:** concepção e diretrizes. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/ifets_livreto.pdf>. Acesso: 10 mar. 2010

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - Resumo do Projeto de Pesquisa

Título Provisório inicial: O processo de recontextualização de políticas curriculares para educação profissional no Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul)

O objetivo geral deste projeto será compreender como ocorre o processo de recontextualização das políticas curriculares oficiais, até sua construção em forma de currículo na Escola. Mais especificamente, pretende-se investigar como serão recontextualizadas, nos Institutos Federais, as novas políticas curriculares descritas pelo MEC para a educação profissional e tecnológica.

Para Elisabeth Macedo, desde os anos 80, a produção em torno da temática do currículo ampliou-se consideravelmente no Brasil. Entretanto, pequena parte das pesquisas trata de forma mais integrada à prática e às propostas e ainda assim, esse número correspondeu quase que exclusivamente a estudos que buscaram entender as múltiplas formas de apreensão das propostas oficiais pelos professores em sala de aula ou propor maneiras de fazê-lo.

Este trabalho se encaixa nesta categoria e irá estudar o currículo não no sentido de prescrição, – restrito a visão de uma lista de disciplinas - mas com a visão de currículo que abrange todo e qualquer fenômeno educacional, buscando capturar a trajetória da política, como propõe Stephan Ball, a fim buscar elementos que permitam compreender o complexo processo envolvido na construção curricular.

As questões serão investigadas com base em documentos institucionais e interação com sujeitos que estão vivenciando a realidade social em estudo em seu contexto natural, os quais atribuem sentido ao mundo com base na suas subjetividades. Serão realizadas entrevistas para compreender como se (re)articulam as diferentes instâncias de recontextualização das políticas, desde sua concepção em nível governamental, passando pelas diversas instâncias nas Instituições (Institutos) até atingirem os estudantes por meio do currículo.

Todas as decisões de pesquisa levarão em consideração a preservação da identidade institucional, a fim de garantir a preservação da identidade dos sujeitos da pesquisa, os quais terão sempre sua identidade preservada.

(DADOS DE IDENTIFICAÇÃO E ENDEREÇOS DE CONTATO REMOVIDOS)

APÊNDICE 2 - Termo de Confidencialidade

(DADOS DE IDENTIFICAÇÃO E ENDEREÇOS DE CONTATO REMOVIDOS)

O presente projeto de pesquisa tem como objetivo investigar como ocorre o processo de recontextualização das políticas curriculares oficiais, até sua implantação em forma de currículo na Escola. Mais especificamente, pretende-se investigar como serão recontextualizadas, nos Institutos Federais, as novas políticas curriculares descritas pelo MEC para a educação profissional e tecnológica.

A metodologia do projeto prevê, entre outras atividades, a realização de entrevistas com gestores do MEC diretamente envolvidos com os Institutos Federais, reitor Federais do Rio Grande do Sul, pró-reitores, diretores de *campi*, coordenadores de curso, professores.

Os pesquisadores se comprometem a preservar a privacidade e o anonimato dos sujeitos da pesquisa cujos dados serão coletados por meio de gravação em áudio, vídeo, instrumentos escritos, etc. Esta garantia estende-se a coleta de dados realizadas por terceiros, no âmbito deste projeto.

Todo o material coletado será utilizado exclusivamente com caráter científico, sendo acessado apenas pelos pesquisadores do projeto, sendo estes responsáveis por qualquer extravio ou vazamento das informações confidenciais. O entrevistado é livre para desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem que isto lhe cause quaisquer prejuízos morais, físicos ou financeiros.

Os instrumentos de coleta de dados serão mantidos por um período de até cinco anos sob a responsabilidade dos pesquisadores e após este período, serão destruídos.

Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypolito

Prof. Msc. Jair Jonko Araujo

Entrevistador:

Observação: formatação do original alterada neste apêndice

APÊNDICE 3 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(DADOS DE IDENTIFICAÇÃO E ENDEREÇOS DE CONTATO REMOVIDOS)

O presente projeto de pesquisa tem como objetivo investigar como ocorre o processo de recontextualização das políticas curriculares oficiais, até sua implantação em forma de currículo na Escola. Mais especificamente, pretende-se investigar como serão recontextualizadas, nos Institutos Federais, as novas políticas curriculares descritas pelo MEC para a educação profissional e tecnológica.

A metodologia para realização de entrevistas recomenda gravação e a transcrição das mesmas, para que não se percam detalhes importantes das falas dos sujeitos da pesquisa. No processo de transcrição o sujeito será desidentificado, a fim de preservar seu anonimato. O material coletado através das entrevistas será utilizado exclusivamente com caráter científico, sendo acessado apenas pelos pesquisadores do projeto, sendo estes responsáveis por qualquer extravio ou vazamento das informações confidenciais. O entrevistado é livre para desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem que isto lhe cause quaisquer prejuízos morais, físicos ou financeiros.

Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos desta pesquisa, seus propósitos, procedimentos, garantias de confidencialidade e ter esclarecido todas minhas dúvidas, eu, _____, concordo voluntariamente em participar deste estudo e autorizo a realização de entrevista sobre a temática proposta.

Assinatura e CI do entrevistado(a)

Nós, abaixo assinados, declaramos que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação no estudo.

Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypolito

Prof. Msc. Jair Jonko Araujo

Entrevistador:

Observação: formatação do original alterada neste apêndice

APÊNDICE 4 - Roteiro de Entrevista para Gestores do IFSul

Fala inicial explicando o projeto e os conceitos de política e currículo com o qual o projeto trabalha, a importância das entrevistas no contexto da pesquisa e ratificar a garantia de confidencialidade

Questões motivadoras:

1. Inicialmente eu gostaria que você destacasse coisas que você considera que são importantes na sua vida e que contribuem para o exercício do seu função. (experiências, vivências, formação, etc.)
2. Na sua avaliação, o que se modifica na Educação Profissional com a criação dos Institutos (em relação ao que era antes como CEFET)?
3. Agora eu gostaria de saber como foi (ou como está sendo) o processo de implantação do Instituto e como isto afetou (se afetou) a vida profissional e pessoal das pessoas da Instituição. (gestores – professores – técnicos administrativos – estudantes – sociedade)
4. Na sua avaliação, o que já mudou na Instituição com este processo de transformação? (cotidiano escolar – relações - sala de aula - gestão)
5. Como está a atuação do IFSUL nas áreas de ensino, pesquisa e extensão?
6. Como a transformação em Instituto repercute nos processos de formação dos estudantes desta Instituição?
7. Como é gerir uma instituição como o IFSUL / *Campus* do IFSUL na atualidade?
8. Existem mecanismos de articulação (local / regional / nacional) em relação a educação profissional (oferta – metodologias – resultados)? Como se constroem as redes de colaboração?
9. Para finalizar, o que você gostaria que a Instituição fosse que ela não é hoje? Se você pudesse, sem todas as limitações existentes, modificar o IFSul o que você faria de diferente? (Por que não é possível fazer isto?)
10. Você gostaria de fazer alguma consideração que considere importante e que não foi contemplada nas questões apresentadas até aqui?

APÊNDICE 5 - Roteiro de Entrevista para Gestores do MEC

Fala inicial explicando o projeto e os conceitos de política e currículo com o qual o projeto trabalha, a importância das entrevistas no contexto da pesquisa e ratificar a garantia de confidencialidade

Questões motivadoras:

1. Por que foram propostos os IFs. De onde se origina este modelo?
2. O que se modifica na Educação Profissional em relação ao modelo anterior.
3. Qual a expectativa de transformação nos processos de formação dos estudantes (no perfil de formação da rede federal)
4. Existem mecanismos de articulação (local / regional / nacional) em relação a educação profissional (oferta – metodologias – resultados)? Como se constroem as redes de colaboração?
5. Qual a avaliação do processo de implantação até o momento.

APÊNDICE 6 - Roteiro de Entrevista para Docentes

Fala inicial explicando o projeto e a importância da participação dos professores no contexto da pesquisa. Ratificar a garantia de confidencialidade

Questões motivadoras:

1. Como você pensa que deve ser o processo educacional do *Campus* / Curso?
Como está sendo o processo de construção curricular do *Campus* / Curso?
Como isto afeta sua vida profissional e pessoal.

Design: O que leva o curso a esta grande reestruturação curricular?

2. Como está a atuação do *Campus* / Curso nas áreas de ensino, pesquisa e extensão?
(pedir para citar exemplos).
Qual a avaliação do processo de implantação do *Campus* / Curso (no âmbito do Instituto) até o momento.

Design: Como todo este processo educacional de transformação em Instituto repercute nos processos de formação dos estudantes desta Instituição?

3. Que mecanismos de articulação que você tenha conhecimento existem em funcionamento (fóruns, conselhos, comissões, etc)?
Como se constroem as redes de colaboração (dentro e fora do *Campus* / Curso)?
Com que periodicidade?

Obs.: Não falar no primeiro momento em colegiados, reuniões de curso e reuniões gerais

4. Que valores, experiências, vivências você considera que são importantes e que fazem você pensar/agir da forma como você atua nos processos do *Campus* / Curso?
5. Eu gostaria que você fizesse uma pequena reflexão sobre esta entrevista, o tema da pesquisa, as questões propostas, etc. e fizesse uma fala de encerramento.

APÊNDICE 7 - Comparação entre IFs e CEFETs

	Lei 11892	Decreto 5224
Natureza	As instituições mencionadas (...) possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.	(...) constituem-se em autarquias federais, vinculadas ao Ministério da Educação, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático pedagógica e disciplinar
Definição	Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e <i>multicampi</i> , 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.	Os Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET, (...) são instituições especializadas na oferta de educação tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, com atuação prioritária na área tecnológica.
Autonomia	<p>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.</p> <p>Cada Instituto Federal é organizado em estrutura <i>multicampi</i>, com proposta orçamentária anual identificada para cada <i>campus</i> e a reitoria, exceto no que diz respeito a pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores.</p> <p>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 (...) [educação profissional técnica de nível médio] e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender (...) [cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica]</p>	<p>Os CEFET gozam de autonomia para criar, ampliar e remanejar vagas, organizar e extinguir cursos técnicos de nível médio. Os CEFET gozam de autonomia para a criação, em sua sede, dos cursos referidos nos incisos V e VII do art. 4º deste Decreto [técnicos, licenciatura e formação pedagógica] quando voltados, respectivamente, à área tecnológica e às áreas científica e tecnológica, assim como para a ampliação e remanejamento de vagas nos referidos cursos, observada a legislação em vigor.</p> <p>A criação de cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> observará a legislação pertinente à matéria (...) condicionada à sua relação com o interesse de desenvolvimento sustentado, local e regional, de âmbito público e dos agentes sociais, bem como à existência de previsão orçamentária para fazer face às despesas decorrentes.</p>
Participação	(...) 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.	
Finalidade e características	<p>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;</p> <p>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;</p> <p>III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;</p>	<p>Os CEFET têm por finalidade formar e qualificar profissionais no âmbito da educação tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia, bem como realizar pesquisa aplicada e promover o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, especialmente de abrangência local e regional, oferecendo mecanismos para a educação continuada.</p> <p>I - oferta de educação tecnológica, levando em conta o avanço do conhecimento tecnológico e a incorporação crescente de novos métodos e processos de produção e distribuição de bens e serviços;</p> <p>II - atuação prioritária na área tecnológica, nos diversos setores da economia;</p>

	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;	III - conjugação, no ensino, da teoria com a prática;
	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;	IV - articulação verticalizada e integração da educação tecnológica aos diferentes níveis e modalidades de ensino, ao trabalho, à ciência e à tecnologia;
	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;	V - oferta de ensino superior de graduação e de pós-graduação na área tecnológica;
	VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;	VI - oferta de formação especializada em todos os níveis de ensino, levando em consideração as tendências do setor produtivo e do desenvolvimento tecnológico;
	VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;	VII - realização de pesquisas aplicadas e prestação de serviços;
Finalidade e características (continuação)	IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.	VIII - desenvolvimento da atividade docente, abrangendo os diferentes níveis e modalidades de ensino, observada a qualificação exigida em cada caso;
		IX - utilização compartilhada dos laboratórios e dos recursos humanos pelos diferentes níveis e modalidades de ensino;
		X - desenvolvimento do processo educacional que favoreça, de modo permanente, a transformação do conhecimento em bens e serviços, em benefício da sociedade
		XI - estrutura organizacional flexível, racional e adequada às suas peculiaridades e objetivos;
		XII - integração das ações educacionais com as expectativas da sociedade e as tendências do setor produtivo. Verificado o interesse social e as demandas de âmbito local e regional, poderá o CEFET, mediante autorização do Ministério da Educação, ofertar os cursos previstos no inciso V fora da área tecnológica.
objetivos	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;	I - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, incluídos a iniciação, o aperfeiçoamento e a atualização, em todos os níveis e modalidades de ensino;
	II - ministrar 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;	II - ministrar educação de jovens e adultos, contemplando os princípios e práticas inerentes à educação profissional e tecnológica;
	III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;	III - ministrar ensino médio, observada a demanda local e regional e as estratégias de articulação com a educação profissional técnica de nível médio;
	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;	IV - ministrar educação profissional técnica de nível médio, de forma articulada com o ensino médio, destinada a proporcionar habilitação profissional para os diferentes setores da economia;
	V - 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;	V - ministrar ensino superior de graduação e de pós-graduação lato sensu e stricto sensu, visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica;

Objetivos (continuação)	VI - ministrar em nível de educação superior:	VI - ofertar educação continuada, por diferentes mecanismos, visando à atualização, ao aperfeiçoamento e à especialização de profissionais na área tecnológica;
	a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;	VII - ministrar cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, nas áreas científica e tecnológica;
	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;	VIII - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções tecnológicas de forma criativa e estendendo seus benefícios à comunidade;
	c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;	IX - estimular a produção cultural, o empreendedorismo, o desenvolvimento científico e tecnológico e o pensamento reflexivo;
	d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento;	X - estimular e apoiar a geração de trabalho e renda, especialmente a partir de processos de autogestão, identificados com os potenciais de desenvolvimento local e regional;
	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.	XI - promover a integração com a comunidade, contribuindo para o seu desenvolvimento e melhoria da qualidade de vida, mediante ações interativas que concorram para a transferência e aprimoramento dos benefícios e conquistas auferidos na atividade acadêmica e na pesquisa aplicada.
Recursos Financeiros		Os recursos financeiros dos CEFET são provenientes de: I - dotações que lhes forem anualmente consignadas no orçamento da União; II - doações, auxílios e subvenções que lhes venham a ser concedidos; III - remuneração de serviços prestados a entidades públicas ou particulares, mediante contrato ou convênio específicos; IV - valores de contribuições e emolumentos por serviços prestados que forem fixados pelo Conselho Diretor, observada a legislação pertinente;
Estrutura Organizacional	A administração dos Institutos Federais terá como órgãos superiores o Colégio de Dirigentes e o Conselho Superior.	A administração superior de cada CEFET terá como órgão executivo a Diretoria-Geral e como órgão deliberativo e consultivo o Conselho Diretor.
	O Colégio de Dirigentes, de caráter consultivo, será composto pelo Reitor, pelos Pró-Reitores e pelo Diretor-Geral de cada um dos <i>campi</i> que integram o Instituto Federal.	Os CEFET, conforme suas necessidades específicas, poderão constituir outros órgãos colegiados de natureza normativa e consultiva
	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.	O Conselho Diretor observará, na sua composição, o princípio da gestão democrática, na forma da legislação em vigor, e terá seus membros designados em ato do Ministro de Estado da Educação. Especifica a competência. A composição é definida pela Lei xxxxx
	Os Institutos Federais terão como órgão executivo a reitoria, composta por 1 (um) Reitor e 5 (cinco) Pró-Reitores.	Órgãos executivos: Diretoria-Geral, Diretorias de Unidades de Ensino e até cinco Diretorias Sistêmicas, observando-se a presença obrigatória da Diretoria de Administração e Planejamento e de pelo menos uma Diretoria de Ensino.
		O detalhamento da estrutura organizacional de cada CEFET, as competências dos setores e as atribuições dos respectivos dirigentes serão estabelecidos no seu estatuto, aprovado pelo Ministro de Estado da Educação.

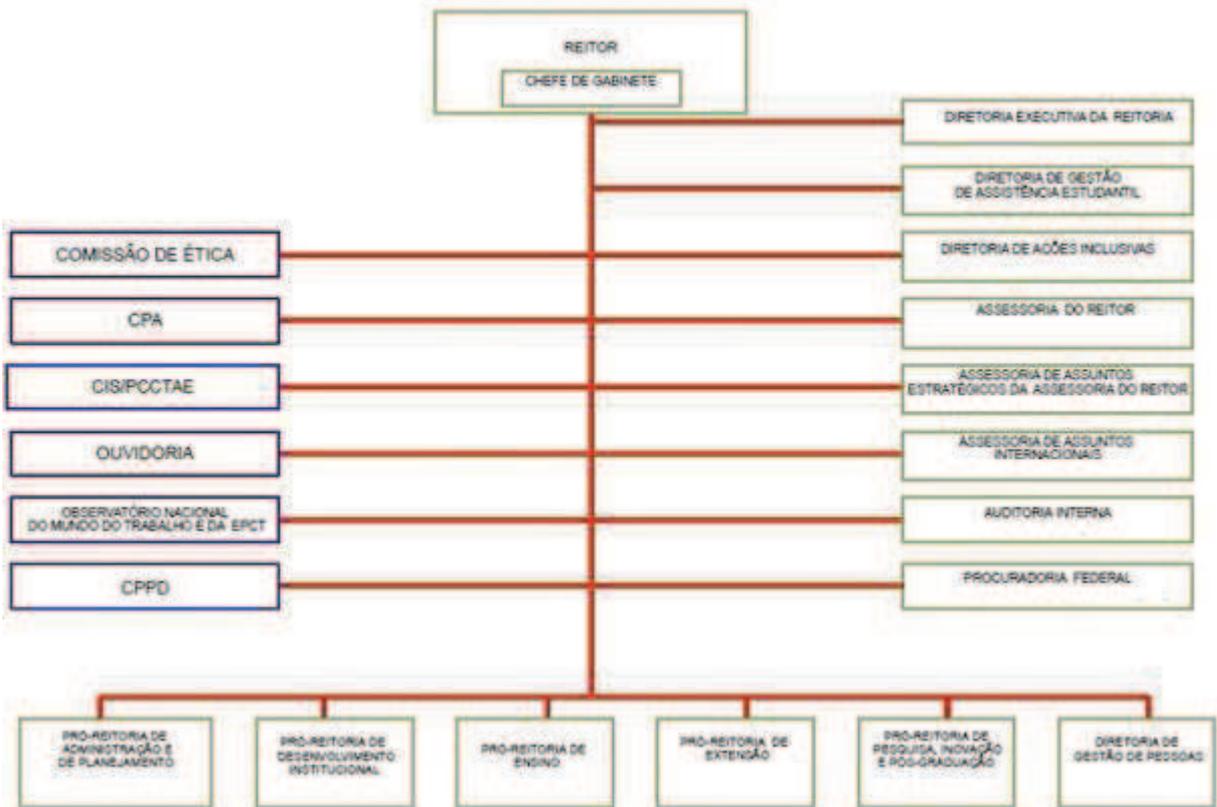
Recursos Financeiros		Os recursos financeiros dos CEFET são provenientes de: I - dotações que lhes forem anualmente consignadas no orçamento da União; II - doações, auxílios e subvenções que lhes venham a ser concedidos; III - remuneração de serviços prestados a entidades públicas ou particulares, mediante contrato ou convênio específicos; IV - valores de contribuições e emolumentos por serviços prestados que forem fixados pelo Conselho Diretor, observada a legislação pertinente;
Regulação	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.	<p>Os CEFET serão supervisionados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação.</p> <p>O reconhecimento e a renovação do reconhecimento dos cursos de graduação ofertados pelos CEFET serão efetivados mediante atos do Ministro de Estado da Educação, por prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação inserido no Sistema Nacional de Avaliação de Ensino Superior. A supervisão e a regulação (...) caberão à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, no caso dos cursos superiores de tecnologia e Secretaria de Educação Superior, no caso das licenciaturas e das demais graduações.</p> <p>O credenciamento e o recredenciamento dos CEFET, assim como a aprovação dos respectivos estatutos e suas alterações, serão efetivados pelo Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, por prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação inserido no Sistema Nacional de Avaliação de Ensino Superior.</p> <p>A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica deverá fornecer à Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES os subsídios referentes aos critérios, indicadores de qualidade e instrumentos de avaliação relativos aos processos de avaliação</p>
Estrutura Organizacional	<p>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.</p> <p>Os Institutos Federais terão como órgão executivo a reitoria, composta por 1 (um) Reitor e 5 (cinco) Pró-Reitores.</p>	<p>O Conselho Diretor observará, na sua composição, o princípio da gestão democrática, na forma da legislação em vigor, e terá seus membros designados em ato do Ministro de Estado da Educação. Especifica a competência. A composição é definida pela Lei xxxxx</p> <p>Órgãos executivos: Diretoria-Geral, Diretorias de Unidades de Ensino e até cinco Diretorias Sistêmicas, observando-se a presença obrigatória da Diretoria de Administração e Planejamento e de pelo menos uma Diretoria de Ensino.</p> <p>O detalhamento da estrutura organizacional de cada CEFET, as competências dos setores e as atribuições dos respectivos dirigentes serão estabelecidos no seu estatuto, aprovado pelo Ministro de Estado da Educação.</p>
Critérios para ocupação de cargos	<p>Define eleição paritária (com peso de 1/3 para docentes, 1/3 para técnicos administrativos e 1/3 para discentes) como processo de escolha do Reitor e Diretores Gerais,</p> <p>Requisito para o cargo de Reitor: 5 anos no quadro ativo de algum <i>campi</i> do IF, ser doutor ou estar posicionado a partir da classe DIV-S na carreira</p>	<p>Não define processo eleitoral, o qual foi regulado pelo Decreto Lei 4.877/2003: eleição paritária (com peso de 2/3 para servidores e 1/3 para discente)</p>

<p>Requisito para o cargo de Diretor Geral: servidores efetivos (docentes ou técnico-administrativos em cargo de nível superior) com, no mínimo, 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica, que atenda os requisitos exigidos para o Reitor ou que possua no mínimo de 2 (dois) anos de exercício em cargo ou função de gestão na instituição ou que tenha concluído, com aproveitamento, curso de formação para o exercício de cargo ou função de gestão em instituições da administração pública.</p>	<p>Requisito para o cargo de de Diretor Geral: docente com 5 anos na Instituição.</p>
<p>Limita o exercício do cargo a 2 mandatos consecutivos (incluindo os mandatos exercidos antes da Lei)</p>	
<p>Poderão ser nomeados Pró-Reitores os servidores efetivos (docentes ou técnico-administrativos em cargo de nível superior) com no mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica.</p>	

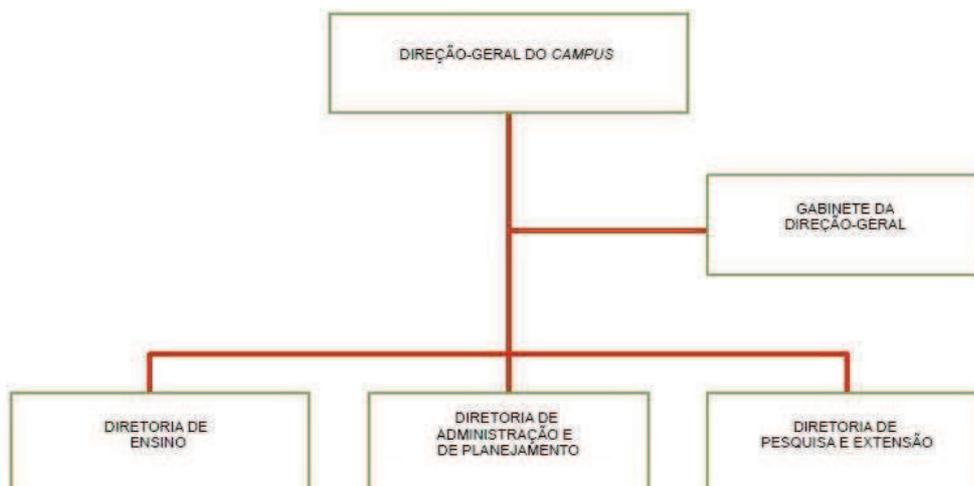
Fonte: Lei 81192/2009 e Decreto 5224/2004

ANEXOS

Anexo 1 - Organograma da reitoria do IFSul



Anexo 2 - Organograma do Campus Pelotas



Anexo 3 - Organograma do Campus Camaquã

