

UFRRJ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/ INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

DISSERTAÇÃO

O DESEMPENHO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA NA OFERTA DA
EDUCAÇÃO SUPERIOR:
uma análise a partir da experiência do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

FABÍOLA LEONOR DE PAULA RAMOS

2019



UFRRJ

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/ INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTO CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**O DESEMPENHO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA NA OFERTA DA
EDUCAÇÃO SUPERIOR:
uma análise a partir da experiência do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)**

FABÍOLA LEONOR DE PAULA RAMOS

Sob a Orientação do

Prof. Dr. José dos Santos Souza

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação** no Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Linha de Pesquisa: Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais

Seropédica/Nova Iguaçu (RJ)
Dezembro de 2019

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

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

R175d Ramos, Fabíola Leonor de Paula, 1980-
O desempenho dos Institutos Federais de Educação,
Ciência e Tecnologia na oferta da Educação Superior:
uma análise a partir da experiência do Instituto
Federal do Rio de Janeiro / Fabíola Leonor de Paula
Ramos. - Seropédica (RJ); Nova Iguaçu (RJ), 2019.
173 f.: il.

Orientador: José dos Santos Souza.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares, 2019.

1. Tendências da Política Educacional. 2. Educação
Superior. 3. Instituição de Educação Profissional
Superior. 4. Ensino de Graduação. I. Souza, José dos
Santos, 1966-, orient. II Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares
III. Título.

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

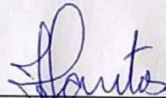
This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E
DEMANDAS POPULARES

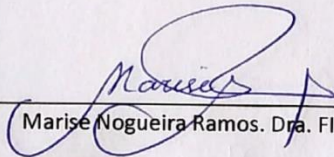
FABÍOLA LEONOR DE PAULA RAMOS

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

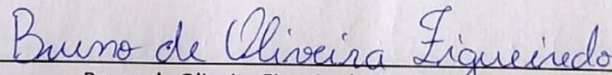
DISSERTAÇÃO APROVADA EM 18/12/2019.



Jose dos Santos Souza. Dr. UFRRJ
(Orientador)



Marise Nogueira Ramos. Dra. FIOCRUZ



Bruno de Oliveira Figueiredo. Dr. FAETEC

À minha mãe,
mulher de fé, luta e resistência.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela vida, pela proteção e pelo fortalecimento em dias difíceis!

Agradeço aos meus amados pais, pelo exemplo de vida e por todo amor que recebo.

Agradeço à Laura, pelo poder de transformação na minha vida.

Agradeço a todos, que de diferentes maneiras, contribuíram para a realização e conclusão deste trabalho:

Ao meu orientador, Prof. Dr. José dos Santos Souza, pela orientação primorosa a esse trabalho, pela paciência e encorajamento diante das minhas dificuldades e fragilidades. Agradeço também, o carinho com minha família e por ter sido presente em momentos especiais.

À Professora Dr^a Marise Ramos, pelas contribuições e ensinamentos na Banca de Qualificação desse trabalho e por aceitar o convite de compor a Banca Final.

Ao amigo e querido Professor Dr^o Bruno Figueiredo pela generosidade ao aceitar o convite “em cima da hora” para participar da minha Banca de Qualificação e pelas contribuições fundamentais para o desenvolvimento do meu trabalho. Agradeço também, por aceitar o convite para Banca Final.

Às Professoras Jussara Marques de Macedo e Miriam Morelli Lima, por aceitaram o convite para membros suplentes da Banca Final desse trabalho.

Ao meu amor, meu companheiro, por ter sido tão presente. Suas palavras duras seguidas de um abraço caloroso foram fundamentais para seguir a diante.

Agradeço também, pelo apoio, pela compreensão e pelo incentivo nos vários momentos em que tive que me dedicar a esse estudo.

À minha amiga Nelma, por acreditar na minha capacidade quando eu mesma pensei que não seria capaz. Agradeço por cada palavra de incentivo, pelos conselhos, pelos livros emprestados, pelas leituras compartilhadas, pela companhia, pela fidelidade.... Enfim, por toda dedicação à nossa amizade.

À minha irmã, pelos bilhetinhos amorosos encontrados na minha mesa de estudos.

Ao meu irmão, que me mesmo sem perceber, me disse palavras que acalmaram meu coração, em meio a tempestade que estava vivendo.

À “Ba” e a “Na”, pelo zelo, dedicação e competência no cuidado com a nossa família. Sem esse apoio tudo seria ainda mais difícil.

Ao meu cunhado Thiago, pelo carinho em ser meu “motorista” me levando às aulas e às atividades do mestrado quando o “barrigão” me impediu de dirigir.

Ao meu sogro e minha sogra, pela presença na vida minha filha e pelos momentos alegres e divertidos oferecidos a ela quando minha ausência se fez necessária.

Aos amigos Alex, Célia, Gabriel, Henrique, Igor, Laís, Paula, Rodrigo, Thiago e Vanessa pelo prazer da convivência, pela parceria, pelo incentivo e pela participação no desenvolvimento desse trabalho. Agradeço também, pelos os momentos divertidos e tensos que passamos juntos.

A todos os membros do Grupo de Pesquisa sobre Trabalho, Política e Sociedade, pelos conhecimentos socializados, pelos ensinamentos e pelos momentos de estudos que foram essenciais para fundamentação teórica desse estudo.

Aos colegas de turma, pela oportunidade do convívio, da troca e do debate. Agradeço também pelos momentos de confraternização e descontração.

Ao conjunto de professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares pela contribuição dada em minha formação.

À servidora Renata Bastos, secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, pelo apoio e suporte nas questões administrativas

À administração atual do Instituto Federal do Rio de Janeiro pela concessão do meu afastamento para realização desse estudo. Agradeço em especial a Pró-Reitoria de Ensino, aos Diretores de Ensino dos campi, pela realização das entrevistas e pelo fornecimento de dados para a pesquisa.

Agradeço às companheiras e ao companheiro da Coordenação Técnico Pedagógica do Campus Pinheiral, pela prontidão e pelo compromisso em assumir minhas atividades para que o meu afastamento fosse possível.

Agradeço à CAPES, pelo apoio financeiro ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, o que me permitiu o acesso a formação em uma instituição pública e gratuita.

Agradeço ao povo brasileiro, que por meio de seus impostos financiaram este espaço acadêmico e que em sua maioria, sequer conseguem usufruir dele.

RAMOS, Fábíola Leonor de Paula. **O desempenho dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia na oferta do Ensino Superior: uma análise a partir da experiência do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)**. Seropédica (RJ); Nova Iguaçu (RJ): 2019. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

RESUMO:

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) foram instituídos pela Lei nº 11.892/2008, ato que determinou consistente reestruturação organizacional e acadêmica da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do País. Por esta Lei, os IFs foram estruturados a partir de antigas escolas técnicas e agrotécnicas federais, escolas técnicas vinculadas às universidades federais e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), com propósito de ofertar educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades de ensino. Até a criação dos IFs, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica tinha como foco o ensino técnico de nível médio, embora alguns CEFETs já ofertassem cursos superiores. Com Lei nº 11.892/2008, embora a prioridade na oferta de ensino técnico de nível médio tenha se mantido, ao estabelecer-se o mínimo de 50% das vagas para este nível de ensino, a oferta de ensino superior ficou mais bem definida, ao ser estabelecido que pelo menos 20% das vagas ofertadas devem ser destinadas à oferta de cursos de licenciatura e, supõe-se, podendo os 30% restantes das vagas destinadas à oferta de Cursos Superiores de Tecnologia, Bacharelados e pós-graduação (*stricto e lato sensu*). Este panorama provocou mudança substantiva no papel da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica na divisão do trabalho educacional de nível superior do país. Tomando este contexto como referência socio-histórica, elegemos como objeto de análise as ações e contradições do processo de implantação e desenvolvimento de cursos superiores em instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica a partir de 2008. Partimos da hipótese de que a criação dos IFs, para além da ampliação do acesso ao Ensino Superior, materializa as funções de formação de quadros técnicos especializados para atender às exigências de novos padrões tecnológicos do mundo do trabalho e da produção e de conformação ético-política de seus egressos para encarar com naturalidade a intensificação da precariedade do trabalho e da vida do trabalhador. Para tal análise, tomamos como referência empírica a realidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), com o objetivo de explicar os elementos determinantes do processo de implantação e desenvolvimento do Ensino Superior nesta instituição. Trata-se de uma análise qualitativa, de caráter explicativo, que se insere na categoria de pesquisa documental cuja referência teórica e metodológica ampara-se no materialismo histórico e dialético. A análise nos conduziu à percepção de clara relação entre a concepção educativa presente nos cursos de graduação do IFRJ e as demandas educativas do campo empresarial. Foram perceptíveis nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) os pressupostos teóricos da Teoria do Capital Humano, bem como a apologia ao individualismo, à sustentabilidade, ao empreendedorismo e à empregabilidade. De modo geral, os cursos de graduação do IFRJ foram criados mediante ao princípio da verticalização do ensino para a redução, otimização e aproveitamento dos recursos materiais e humanos disponíveis, bem de acordo com às recomendações dos organismos internacionais para ampliação da oferta do Ensino Superior. A análise empreendida nesse estudo permitiu concluir que o IFRJ materializa as finalidades de criação dos IFs para o desenvolvimento e valorização do capital, pois ao mesmo tempo em que forma quadro técnico especializado para atender à demanda empresarial, visa à conformação ético-política da classe trabalhadora para a intensificação da precariedade não só do trabalho, mas da vida como um todo.

Palavras-chave: Tendências da Política Educacional – Educação Superior – Instituição de Formação Profissional Superior – Ensino de Graduação.

RAMOS, Fabiola Leonor de Paula. **The performance of the Federal Institutes of Education, Science and Technology in the proposal of Higher Education: an analysis from the experience of Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)**. Seropédica (RJ); Nova Iguaçu (RJ): 2019. 173 p. Dissertation (Master in Education) – Graduate program in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands, Institute of Education/Multidisciplinary Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro.

ABSTRACT:

The Federal Institutes of Education, Science and Technology (IFs) were established by Law Nº 11.892/2008, an act that determined consistent organizational and academic restructuring of the vocational and technological education federal network of Brazil. Through this Law, the IFs were structured from former federal technical and agricultural schools, technical schools linked to federal universities and Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), with the purpose of offering professional and technological education at all levels and teaching modalities. Until the creation of the IFs, the Vocational and Technological Education Federal Network focused on technical training in high school, although some CEFETs already offered higher education. With Law Nº 11.892/2008, although the priority in the provision of secondary level technical education was maintained, by establishing a minimum of 50% of the vacancies for this level of education, the provision of higher education was better defined, by It should be established that at least 20% of the vacancies offered must be destined to the offer of undergraduate courses and, it is supposed, the remaining 30% of the vacancies destined to the offer of Higher Technology, Bachelor and Postgraduate Courses (stricto and lato) sensu). This scenario has brought about a substantial change in the role of the Professional, Scientific and Technological Education Federal Network in the work division in the Brazilian higher education. Taking this context as a socio-historical reference, we chose as object of analysis the actions and contradictions of the process of implementation and development of higher education courses in institutions of the Vocational, Scientific and Technological Education Federal Network from 2008. We assume that the IFs' creation, in addition to expanding access to higher education, it materializes the training functions qualified technical staff to meet the demands of new technological standards in the work and production and the ethical- political conformation of a portion of the working class to current patterns of intensifying of labor precariousness. For such analysis, we take as empirical reference the reality of the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), in order to explain the determining elements of the process of implementation and development of Higher Education in this institution. It is a qualitative analysis, of explanatory character, which falls into the category of documentary research whose theoretical and methodological reference is based on historical and dialectical materialism. The analysis led us to the perception of a clear relationship between the educational conception present in IFRJ undergraduate courses and the educational demands of the business field. In the Pedagogical Projects of the Courses (PPCs), the theoretical assumptions of the Human Capital Theory, as well as the apology for individualism, sustainability, entrepreneurship and employability were noticeable. Generally speaking, IFRJ undergraduate courses were created through the principle of verticalization of education for the reduction, optimization and utilization of available material and human resources, as well as in accordance with the recommendations of international organizations to expand the offer of Higher Education. The analysis undertaken in this study allowed us to conclude that the IFRJ materializes the purposes of creating the IFs for the development and enhancement of capital, since at the same time it forms a specialized technical staff to meet the business demand, it aims at the ethical-political conformation of the working class for the intensification precariousness not only of work, but of life as a whole.

Keywords: Educational Policy Trends – Higher Education – Higher Professional Training Institution – Undergraduate Education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPEd	⇒ Associação Nacional de Pesquisas e Pós-graduação em Educação
ASCOM	⇒ Assessoria de Comunicação
BDTD	⇒ Banco Nacional de Dissertações e Teses Digitais
BM	⇒ Banco Mundial
CANP	⇒ Colégio Agrícola Nilo Peçanha
CAPES	⇒ Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal do Ensino Superior
CEFETQ	⇒ Centro Federal Tecnológico de Química de Nilópolis
CEFETs	⇒ Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica
CNE	⇒ Conselho Nacional de Educação
CoAL	⇒ Coordenação de Almocharifado
CoBIB	⇒ Coordenação de Biblioteca
CoCC	⇒ Coordenação de Contratos e Convênios
CoEX	⇒ Coordenação de Extensão
COF	⇒ Coordenação de Orçamento e Finanças
CoGP	⇒ Coordenação de Gestão de Pessoas
CoIEE	⇒ Coordenação de Integração Escola – Empresa
CoPAT	⇒ Coordenação do Patrimônio
CoPI	⇒ Coordenação de Pesquisa e Extensão
CoTP	⇒ Coordenação Técnico Pedagógica

CoTUR	⇒ Coordenação de Turno
CSTIC	⇒ Coordenação de Suporte de Tecnologia da Informação e Comunicação
CST	⇒ Cursos Superiores de Tecnologia
DA	⇒ Direção Administrativa
DE	⇒ Direção de Ensino
DG	⇒ Direção Geral
EAF	⇒ Escolas Agrotécnicas Federais
Educ@	⇒ Indexador Online de Periódicos da Fundação Carlos Chagas
EJA	⇒ Educação de Jovens e Adultos
EPT	⇒ Educação Profissional e Tecnológica
ETF	⇒ Escolas Técnicas Federais
ETFQ	⇒ Escola Técnica Federal de Química
ETFQGN	⇒ Escola Técnica Federal de Química da Guanabara
ETFQ-RJ	⇒ Escola Técnica Federal de Química do Rio de Janeiro
ETN	⇒ Escola Técnica Nacional
FHC	⇒ Fernando Henrique Cardoso
FIES	⇒ Fundo de Investimento do Ensino Superior
GTPS	⇒ Grupo de Pesquisa sobre Trabalho, Política e Sociedade
IBGE	⇒ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	⇒ Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	⇒ Instituição de Ensino Superior
IFRJ	⇒ Instituto Federal do Rio de Janeiro
IFs	⇒ Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

INEP	⇒ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	⇒ Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	⇒ Ministério da Educação
NAPNE	⇒ Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
NDE	⇒ Núcleo Docente Estruturante
OCDE	⇒ Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PDI	⇒ Plano de Desenvolvimento Institucional
PEA	⇒ População economicamente ativa
PLANFOR	⇒ Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PNE	⇒ Plano Nacional de Educação
PNQ	⇒ Plano Nacional de Qualificação
PPGEdu	⇒ Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares
PPI	⇒ Projeto Pedagógico Institucional
PROEN	⇒ Pró- Reitoria de Ensino
PROEP	⇒ Programa da Expansão da Educação Profissional
PROET	⇒ Pró- Reitoria do Ensino Técnico
PROGRAD	⇒ Pró- Reitoria de Graduação
PROMED	⇒ Programa de Melhoria do Ensino Médio
PROUNE	⇒ Programa Universidade para Todos
REUNE	⇒ Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Scielo	⇒ Scientific Eletronic Libray Online

SecDG	⇒ Secretaria da Direção Geral
SEG	⇒ Secretaria da Graduação
SEMT	⇒ Secretaria do Ensino Médio Técnico
SENAC	⇒ Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	⇒ Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SEPG	⇒ Secretaria da Pós- Graduação
SeProt	⇒ Setor de Protocolo
SerD	⇒ Serviço de Recursos Didáticos
SERSA	⇒ Serviço de Saúde
SETEC	⇒ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SISU	⇒ Sistema de Seleção Unificada
UAB	⇒ Universidade Aberta do Brasil
UFF	⇒ Universidade Federal Fluminense

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Nº DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS LEVANTADAS, POR REPOSITÓRIO – 2018.....	46
GRÁFICO 2: Nº DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS LEVANTADAS SOBRE OS INSTITUTOS FEDERAIS, POR CATEGORIA DE ABORDAGEM – 2018.	47
GRÁFICO 3: PERCENTUAL DOS TRABALHOS LEVANTADOS SOBRE A EDUCAÇÃO SUPERIOR NOS IFS, POR ABORDAGEM TEMÁTICA.....	48
GRÁFICO 4: PERCENTUAL DA OFERTA DE CURSOS DE BACHARELADO (PRESENCIAIS E A DISTÂNCIA), POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA DAS IES.	93
GRÁFICO 5: NÚMERO DE CURSOS DE MEDICINA, DIREITO E ENGENHARIAS OFERTADOS PELAS REDES FEDERAL E PRIVADA – 2018.....	93
GRÁFICO 6: Nº DE CURSOS DE LICENCIATURA, BACHARELADO E CST OFERTADOS PELA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA – 2018.	95
GRÁFICO 7: Nº DE MATRÍCULAS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS NOS IFS, DE 2009 A 2018.	96
GRÁFICO 8: Nº DE INSCRITOS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS NOS IFS, DE 2009 A 2018.	96
GRÁFICO 9: PERCENTUAL DE OFERTA DE VAGAS DO IFRJ, POR NÍVEL DE ENSINO – 2018.....	104

GRÁFICO 10: PERCENTUAL DE MATRÍCULA POR GRAU ACADÊMICO (LICENCIATURA, BACHARELADO E CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA) DO IFRJ- 2018.....	108
--	-----

GRÁFICO 11: PERCENTUAL DE MATRÍCULA NOS CURSOS DE NÍVEL MÉDIO/TÉCNICO, LICENCIATURA, BACHARELADO, CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA E PÓS-GRADUAÇÃO NO IFRJ- 2018.	109
--	-----

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Nº DE CURSOS DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE O CST, POR ABORDAGEM TEMÁTICA.....	52
TABELA 2: Nº DE INSTITUTOS FEDERAIS POR REGIÃO BRASILEIRA	83
TABELA 3: Nº DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, POR ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA, SEGUNDO A CATEGORIA ADMINISTRATIVA, BRASIL – 2017	91
TABELA 4: Nº DE CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS E A DISTÂNCIA POR GRAU ACADÊMICO (BACHARELADO, LICENCIATURA, TECNÓLOGO), SEGUNDO A CATEGORIA ADMINISTRATIVA DAS IES – 2017.....	92

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: CURSOS DE NÍVEL MÉDIO OFERTADOS PELO IFRJ- 2019.....	102
QUADRO 2: CURSOS DE NÍVEL SUPERIOR OFERTADOS PELO IFRJ- 2019.....	103
QUADRO 3: CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAL OFERTADOS PELO IFRJ- 2019.	106
QUADRO 4: A VERTICALIZAÇÃO DO ENSINO NO IFRJ.....	119

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: ESQUEMA DA HISTÓRIA DA CRIAÇÃO DO IFRJ	99
FIGURA 2: ORGANOGRAMA DA PRÓ- REITORIA DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO (PROEN)	111

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
1. A EDUCAÇÃO SUPERIOR NOS INSTITUTOS FEDERAIS COMO OBJETO DE ESTUDO.....	24
1.1. O Problema Investigado	24
1.2. Delimitação do Objeto de Pesquisa.....	31
1.3. Justificativa	32
1.4. O Percorso Analítico da Pesquisa	34
2. TENDÊNCIAS PREDOMINANTES NO DEBATE ACERCA DA OFERTA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NOS IFS.....	45
2.1. Produção Científica Sobre os Cursos de Licenciatura nos IFS	49
2.2. A Produção Científica Sobre os Cursos Superiores de Tecnologia nos IFS	50
2.3. A Educação Superior no Debate Acerca dos Determinantes da Criação dos IFS	52
3. A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO NO CONTEXTO DA RECOMPOSIÇÃO BURGUESA....	57
3.1. O Novo Regime de Acumulação do Capital Diante da Crise Orgânica – o Toyotismo	61
3.2. O Papel do Estado e as Políticas Sociais	63
3.3. O Neoliberalismo no Brasil e os Desafios das Políticas de Formação para o Trabalho	67
4. A EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA.....	72
4.1. o Trabalho Educativo nos Institutos Federais	83
4.2. O Papel da Rede Federal na Divisão do Trabalho na Educação Superior do País	87

5. A OFERTA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO INSTITUTO FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	98
5.1. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ).....	98
5.2. Dados da Oferta de Cursos de Graduação Presenciais IFRJ.....	106
5.3. O Processo de Implantação e Desenvolvimento dos Cursos de Graduação Ofertados Pelo IFRJ	109
.....	
5.3.1. O papel da gestão do ensino no IFRJ.....	110
5.3.2. O processo de implantação e desenvolvimento dos cursos de graduação.....	115
5.3.3. A realidade do Ensino Superior no IFRJ.....	122
CONCLUSÃO	125
BIBLIOGRAFIA	130
Referências	130
Outras Obras Consultadas.....	139
APÊNDICES	144

INTRODUÇÃO

A presente dissertação sintetiza uma proposta investigativa desenvolvida no curso de mestrado em educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, inserido na Linha 2 – Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais, sob orientação Prof. Dr. José dos Santos Souza.

O desenvolvimento deste trabalho investigativo realizou uma análise científica da relação da educação com o mundo do trabalho e suas implicações nas políticas públicas no Brasil, levando em consideração as transformações ocorridas e as demandas produzidas para formação qualificação/profissional da classe trabalhadora. No ano de 2004, no governo de Lula (2003-2011), iniciou-se um processo de reorientação e reforma das políticas federais para a educação profissional e tecnológica, o que efetivou uma expressiva expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Foi criado um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) que atualmente compõem a maior parte da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Pretendeu-se investigar nessa pesquisa a forma como os IFs estão desempenhando as suas atribuições em relação a oferta do Ensino Superior e verificar se estão correspondendo à proposição disposta em sua Lei de criação, qual seja: a de oferecer pelo menos 20% de cursos de licenciatura, mais cursos de bacharelados, cursos superiores de tecnologia e formação técnica de nível médio?

Os IFs devem ser reconhecidos como ação concreta de uma política pública para a educação brasileira e, como tal, são estratégias para a mediação dos problemas sociais criados pela ordem capitalista (CASTEL, 1998). Diante disso, para entendermos a realidade dos fatos na sua concretude, para além das suas aparências, tomamos como referências conceituais e teóricas as seguintes categorias de análise:

sistema sociometabólico do capital; crise do capital e recomposição burguesa; reestruturação do mundo do trabalho; Estado e reforma do Estado e políticas públicas de educação profissional e tecnológica.

O presente texto de dissertação está estruturado em cinco capítulos que são precedidos por esta introdução e sucedidos pela bibliografia. No primeiro capítulo, tratamos do nosso objeto de análise e de suas especificidades em relação ao problema investigado, sua delimitação e o percurso analítico desenvolvido no decorrer da pesquisa.

No segundo capítulo, apresentamos a revisão de literatura sobre a oferta da Educação Superior nos IFs. Neste momento, nosso objetivo foi o de mapear as condições de manifestações do nosso objeto de análise na literatura científica (SEVERINO, 2007). Feito isso, demonstramos a tendência do debate acerca da oferta da Educação Superior nos IFs.

No terceiro capítulo, analisamos o nosso objeto de estudo a partir do contexto sócio histórico no qual ele se encontra inserido para entender, por meio da totalidade, como as relações sociais e históricas intervêm na forma como ele se manifesta. Tratamos do contexto sócio histórico de crise orgânica do capital onde a reconfiguração das políticas de educação da classe trabalhadora faz parte do processo de recomposição burguesa diante da crise.

No quarto capítulo, apresentamos a trajetória histórica da Rede Federal e do seu processo de expansão frente a criação dos IFs. Nosso objetivo neste capítulo foi o de realizar uma breve contextualização histórica da Rede Federal demonstrando os processos de transformação e reconfiguração pelos quais ela passou até atingir a forma com que se apresenta hoje. Realizamos também, uma análise do trabalho educativo desenvolvido nos IFs a fim de demonstramos o papel da Rede Federal na oferta da Educação Superior no país.

No quinto e último capítulo, tratamos da análise do processo de implantação e desenvolvimento dos cursos de graduação no Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) e apresentamos o panorama deste nível de ensino no referido instituto. Diante deste panorama, realizamos sua interpretação face aos aportes

teóricos que fundamentam uma leitura crítica sobre a educação profissional para a classe trabalhadora. Feito isto, foi possível compreender se a oferta do Ensino Superior pelos IFs cumpre os objetivos almejados pela (contra) reforma da educação profissional brasileira.

1. A EDUCAÇÃO SUPERIOR NOS INSTITUTOS FEDERAIS COMO OBJETO DE ESTUDO

1.1. O PROBLEMA INVESTIGADO

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (daqui para frente denominada “Rede Federal”) teve suas origens no início do século passado e grande parte das instituições que a formam hoje são originárias das 19 escolas de aprendizes e artífice, instituídas em 1909. Essas escolas foram criadas como uma medida exclusivamente social e destinavam-se a proporcionar ocupação aos desvalidos da sorte e da fortuna (RAMOS, 2014, p. 9). Décadas depois essas escolas se transformaram em Escolas Técnicas Federais (ETF), Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) e Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica, conhecidos como CEFETs (SOUZA, 2015).

Ramos (2014) destaca que foi no período da gestão de Fernando Collor de Mello (1990-1992) que assentou no país as bases para as reformas neoliberais, até a de Itamar Franco (1992-1995) ocorreu um significativo movimento de fortalecimento da educação profissional e tecnológica no país, especialmente pela ampliação das instituições federais. Foi nesse período que ocorreu o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em CEFETs.

A Rede Federal tinha o papel de ofertar preferencialmente o ensino técnico de nível médio, podendo ser na forma integrada, concomitante ou subsequente ao Ensino Médio. Apenas os CEFETs ofereciam o Ensino Superior. Os três primeiros CEFETs (CEFET –Rio de Janeiro, CEFET- Minas gerais e CEFET-Paraná) foram criados no ano de 1978 como resposta às demandas por formação profissional para o desenvolvimento econômico estabelecido no país, oferecendo uma formação especializada para atender às demandas imediatas do mercado. Aos CEFETs cabia a

tarefa de formar, em nível superior, profissionais em engenharia industrial (em 5 anos) e tecnólogos em curta duração (SOUZA, 2019).

Até o ano de 2005, a Rede Federal contava com 144 unidades distribuídas entre 34 CEFETs e suas 42 unidades de ensino descentralizadas, 01 universidade tecnológica e seus *campi*, 36 escolas agrotécnicas e 30 escolas técnicas vinculados às universidades federais e uma escola técnica federal (BRASÍLIA, 2009).

No governo de Lula (2003-2011), iniciou-se um processo de reorientação e reforma das políticas para a educação profissional e tecnológica, o que efetivou uma expressiva expansão da Rede Federal. No ano de 2008 foi criado um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) que atualmente compõem a maior parte da Rede Federal. Foi a lei nº 11.982 de 29 de dezembro de 2008 que instituiu a Rede Federal e criou os IFs.

Os IFs foram estruturados a partir da reinstitucionalização de antigas escolas técnicas e agrotécnicas federais, CEFETs e escolas vinculadas às universidades federais.

Hoje a Rede Federal se constitui de 644 unidades distribuídas entre suas 67 instituições de ensino, 38 IFs, 2 CEFETs, 25 Escolas vinculadas às universidades federais, 01 Universidade Tecnológica, mais o Colégio Pedro II, instituição especializada na oferta da Educação Básica e de licenciaturas, também foi equiparado aos IFs, de modo que suas 12 unidades escolares que compunham sua estrutura organizacional passaram à condição de *campi* da instituição (SOUZA, 2018, p. 141).

O Colégio Pedro II foi incorporado à Rede Federal 4 anos após a criação dos IFs, por meio da lei nº12677/2012. A referida legislação caracteriza o Colégio Pedro II como uma instituição especializada na oferta de licenciatura, porém, até o momento, nenhum dos seus *campi* oferece esse tipo de curso. Verificamos a oferta de uma diversidade de cursos de especialização, com foco na formação de professores.

Na verdade, os IFs foram constituídos por esse conjunto de escolas atomizadas que eram gerenciadas pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e representam o agrupamento de um conjunto de unidades educativas já pertencentes à Rede Federal. As formas de agrupamentos dessas

unidades não obedeceram a um critério específico, de certo modo, a localização geográfica e até interesses políticos induziram a constituição dos IFs.

Dessa forma, a expansão da Rede Federal tratou-se de um plano bastante ambicioso, na medida em que no decorrer de quase um século (1909 a 2002) a Rede Federal contou com somente 144 instituições (BRASIL, MEC, 2008) e em apenas 10 anos de criação, dada a estrutura multicampi de cada IF, foram criadas em torno de 500 unidades educativas de educação profissional e tecnológica.

A representatividade dos IFs na composição da Rede Federal é marcante, não somente pela quantidade de institutos criados, mas também pela sua atribuição em ofertar Educação Profissional em todos os níveis e modalidades, desde a Educação Básica até a Educação Superior, inclusive cursos de licenciatura (BRASIL, 2008, Art 2º).

Os IFs são instituições equivalentes às universidades e de acordo com as determinações da Lei nº 11.892/2008, em seu artigo 7º, deve:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e

VI - ministrar em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica,

sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e

e) cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.

Nos IFs, de acordo com a Lei, 50% das vagas disponibilizadas deverão ser em educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados. Deverão garantir pelo menos 20% das vagas para a oferta de licenciaturas (matemática, química, física, biologia e educação profissional). Deduz-se que os 30% restantes podem ser ocupados livremente, pela oferta de curso superior de tecnologia, de bacharelado e de pós-graduação *lato sensu* (aperfeiçoamento e especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado) e para formação inicial e continuada de trabalhadores ou até mesmo ampliar as vagas para os cursos técnicos e as licenciaturas (BRASIL, 2009).

Os IFs se fundamentam na verticalização do ensino, onde os docentes atuam nos diferentes níveis e modalidades e aos discentes é oportunizado estabelecer itinerários formativos desde o curso técnico até a pós-graduação. O texto legal ainda destaca que os IFs devem realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e fortalecer os arranjos produtivos locais (BRASIL, 2008).

A forma como se estruturaram os IFs evidencia uma realidade multifacetada, instituída pela própria composição e pela diversidade da oferta educativa por essas instituições. Em relação à composição, consideramos que muitas das instituições que compuseram os IFs já existiam e tinham, portanto, uma identidade construída e tiveram que se adaptar a uma nova realidade, principalmente na oferta de Educação Superior, sem que tivessem experiência com este nível de ensino.

As possibilidades em sua oferta educativa demonstram o vasto cardápio de atribuições dos IFs. Eles oferecem desde a Educação Básica até o Ensino Superior. A Educação Profissional é oferecida na forma articulada ao Ensino Fundamental por meio de programas de formação inicial e continuada e na forma integrada, concomitante ou subsequente ao Ensino Médio, tanto no ensino regular como na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A Educação Superior é ofertada por intermédio de cursos em nível de graduação (cursos superiores de tecnologia, bacharelado e licenciatura) e em nível de pós-graduação (cursos de especialização, mestrado e doutorado).

As atribuições que cabiam especialmente aos CEFETs passaram a ser demandas para as unidades educativas que compuseram os IFs, pois deveriam ofertar cursos de bacharelado, superiores de tecnologia e licenciaturas. Nesse aspecto, cada IF teve de organizar-se de acordo com sua realidade, desde que fossem obedecidos os preceitos da Lei.

Dessa forma, fica claro que a Rede Federal passou por mudanças significativas no seu papel formativo. A compreensão de como são elaboradas as políticas públicas e quais sujeitos determinam o seu rumo nos leva a reconhecer que, a reforma das políticas públicas para a Educação Profissional no Brasil objetiva a formação de quadro técnico para o mercado de trabalho, mas, ao mesmo tempo, é uma estratégia para a mediação dos problemas sociais criados pela ordem capitalista.

As políticas públicas de caráter social assumem um papel simultâneo. Ao mesmo tempo em que dão respostas às necessidades objetivas e subjetivas da valorização do capital, também funcionam como mecanismo de mediação política dos interesses antagônicos que perpassam a sociedade urbano-industrial. Por esta razão, a educação, como política social do Estado capitalista, conserva em si esta contradição, pois ao mesmo tempo em que responde às necessidades de valorização do capital, por meio da formação do capital humano necessário à ampliação das taxas de mais-valia também se constitui em espaço de disputa de hegemonia, permeado de contradições, onde a burguesia procura construir o consenso em torno de sua concepção de mundo (SOUZA, 2010, p. 144).

Assim como nos esclarece Savianni (2005), não é possível, portanto, compreender a história da sociedade nem a história da educação contemporânea sem compreender os movimentos do capital. À propósito, o capital vive uma crise orgânica e esta desencadeia um processo de recomposição burguesa para implantar novas bases

de acumulação e mediação de conflito de classe (SOUZA, 2019, 2018, 2015, 2012). A crise experimentada pelo capital, bem como suas repostas, das quais o neoliberalismo e a reestruturação produtiva da era da acumulação flexível são a expressão, tem acarretado entre tantas consequências, profundas mutações no mundo do trabalho (ANTUNES, 2009).

No Brasil, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho a partir dos anos 90 com a globalização da economia, com a reestruturação produtiva e com as novas formas de relação entre Estado e sociedade civil geradas pelo neoliberalismo instauraram um novo regime de acumulação do capital, a acumulação flexível, que visa a flexibilização da força de trabalho de forma a garantir as suas condições de acumulação e a capacidade de responder rapidamente as demandas do mercado. Este regime de acumulação flexível passou a ser o toyotismo, que captura a subjetividade do trabalho pela lógica do capital e exige novas qualificações de trabalho que articulam habilidades cognitivas e habilidades comportamentais. O toyotismo promoveu mudanças estruturais no mercado do trabalho e na própria estrutura das qualificações profissionais, com rebatimentos decisivos nas políticas educacionais e demandas formuladas à escola (ALVES, 2007, p. 249).

As reformas educacionais propostas desde então visam à conformação e à formação da classe trabalhadora às condições de produção e reprodução do capital.

Nesse contexto, Souza (2018) esclarece que os IFs têm sido acionados pelo governo federal para serem centros de referência de formação do trabalhador de novo tipo no país, de modo a atender de forma imediata as demandas de produtividade e competitividade das empresas. Este autor ainda destaca que há no discurso oficial que deu origem à criação dos IFs uma concepção “redentora” da educação, onde se pretendeu reeditar a Teoria do Capital humano¹ em condições renovadas, mais de acordo com as demandas de produtividade e competitividade das empresas na atualidade.

Os IFs podem ser considerados um modelo alternativo de flexibilização e diversificação do Ensino Superior, aos moldes do que é estabelecido pelo Banco Mundial para adequar a educação do século XXI aos interesses do mercado.

¹ “A teoria do capital humano tem no arsenal da economia neoclássica e na ideologia positivista os seus elementos constitutivos. Ela se constituiu tanto numa teoria do desenvolvimento e numa “teoria da educação”. Dessa forma, a Teoria do capital humano concebe a educação como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora de trabalho e por extensão, potenciadora de renda, um capital (social e individual), um fator de desenvolvimento econômico (FRIGOTTO, 2010).

A partir da década de 1990, sob este ideário, os grandes formuladores das reformas educativas são os organismos internacionais vinculados ao mercado e ao capital. São eles que infestam o campo educativo com as noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, polivalência, formação flexível, pedagogia das competências, empregabilidade e empreendedorismo social, redefinindo a “teoria do capital humano” (FRIGOTTO, 2018, p. 23).

Frigotto (2018), em sua pesquisa mais recente sobre os IFs, enfatiza que desde sua criação, os IFs expressam a mais ampla e significativa política no campo da educação pública. Do mesmo modo, Otranto (2012), consideram que os IFs sintetizaram a expressão maior da política pública para a educação profissional brasileira do governo Lula (2003-2011) e produziram mudanças significativas na vida e na história das instituições que optaram por aderir à proposta governamental. A possibilidade de oferta de Educação Superior foi um grande incentivo para que todas as Escolas Agrotécnicas Federais aderissem à proposta de criação dos IFs.

Com isso, a institucionalização da oferta da Educação Superior pelos IFs provoca uma mudança no papel educativo da Rede Federal, pois até a criação dos IFs, a prioridade desta rede de ensino era o ensino técnico, embora tenhamos conhecimento que alguns CEFETs ministravam cursos de engenharia industrial e alguns cursos superiores de tecnologia. A obrigatoriedade, disposta em lei, da oferta do Ensino Superior, na Rede Federal, como já dito anteriormente, representa uma novidade. Foi dada aos IFs a atribuição da oferta de curso de bacharelado, engenharias e CST para atender os diferentes setores da economia. E ainda, como alternativa ao problema da falta de professores para a Educação Básica, como enfatizado no PDE (2007), foi atribuída aos IFs a oferta de cursos de licenciatura, sobretudo nas áreas de ciências, matemática e educação profissional. Para este grau acadêmico, a lei foi clara ao estabelecer o percentual mínimo de 20% das vagas. É prevista também, a oferta de cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*.

Consideramos importante observar que a oferta da educação profissional técnica de nível médio ainda é a prioridade dos IFs. Eles devem garantir 50% de suas vagas para atender este nível de ensino. No entanto, os IFs foram equiparados às universidades federais e como tais, devem desempenhar o papel de formar a população brasileira no nível do Ensino Superior.

Diante do exposto acima, temos a clareza do vasto cardápio educativo dos IFs e por isso, é para nós instigante entender de que forma os IFs estão desempenhando suas atribuições em relação à oferta do Ensino Superior. Os IFs estão correspondendo à proposição disposta em sua Lei de criação, qual seja: a de oferecer pelo menos 20% de cursos de licenciatura, mais cursos de bacharelados, cursos superiores de tecnologia e formação técnica de nível médio? Enfim, a problemática do presente estudo pode ser resumida na seguinte questão: como ocorre o desenvolvimento da Rede Federal no cumprimento da sua tarefa na divisão do trabalho na Educação Superior.

Partindo dessa questão, apresentamos como objetivo geral da pesquisa compreender o papel da Rede Federal na divisão do trabalho de Ensino Superior no país. Para isso, entendemos que é necessário: 1) explicar os elementos determinantes do processo de implantação e desenvolvimento do Ensino Superior no IFRJ; 2) demonstrar o trabalho educativo nos IFs; 3) analisar o processo de implantação e desenvolvimento de cursos de graduação no IFRJ; e 4) estabelecer relações entre a oferta de Ensino Superior no IFRJ e o papel educativo atribuído aos IFs pela legislação em vigor.

Nossa hipótese é que a criação dos IFs, para além da ampliação do acesso ao Ensino Superior, materializa a dupla função para o atendimento às demandas de desenvolvimento e valorização do capital: formação de quadro técnico qualificado para atender às exigências de novos padrões tecnológicos e conformação ético-política da classe trabalhadora para a intensificação da precariedade do mundo do trabalho.

1.2. DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Para análise de tal problema, tomamos como referência empírica o Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ). O IFRJ nasceu da transformação do Centro Federal Tecnológico de Química de Nilópolis (CEFETQ), sendo incorporada a essa nova instituição o Colégio Agrícola Nilo Peçanha (CANP/UFF), que passou a ser um *campus* do IFRJ.

O IFRJ possui uma estrutura multicampi. Atualmente é composto por 15 *campi*, a saber: Arraial do Cabo, Berford Roxo, Duque de Caxias, Engenheiro Paulo de Frontin, Mesquita, Nilópolis, Niterói, Paracambi, Pinheiral, Realengo, Resende, Rio de Janeiro, São Gonçalo, São João de Meriti e Volta Redonda. Tem como órgão executivo a Reitoria, sediada na cidade do Rio de Janeiro. O IFRJ atua em municípios que estão situados em quatro regiões do Estado do Rio de Janeiro (Região Metropolitana, Região da Baixada Fluminense, Região Centro Sul Fluminense, Região do Médio Paraíba e Região das Baixadas Litorâneas). Das oito regiões que compõem o território do Rio de Janeiro, o IFRJ está em quatro delas. Merece destaque o fato de que o Estado do Rio de Janeiro abriga 8,2% da população brasileira, sendo o terceiro estado da federação com maior população residente do país (IBGE, 2018).

1.3. JUSTIFICATIVA

Os IFs, no ano de 2018, completaram 10 anos de criação. Estas instituições de ensino representam um novo modelo na oferta de educação profissional e tecnológica. Considerando que a criação dos IFs possibilitou a expansão da Rede Federal e conseqüentemente a ampliação da oferta do Ensino Superior, um estudo de natureza científica como essa proposta seria capaz de desvendar a natureza da institucionalidade dos IFs como política pública de acesso ao Ensino Superior, além de ampliação do Ensino Técnico.

Alguns estudos já realizados por Otranto (2016, 2015, 2012) e Souza (2018, 2016, 2012) sobre os IFs revelaram a necessidade de análises que leve em conta o fato de que as instituições que compuseram os IFs já existiam e que expressivo número delas não se destinava à oferta da Educação Superior. Este nível de ensino nos IFs representa uma novidade e um desafio.

Ao propormos essa investigação, fomos aos principais repositórios de artigos, teses e dissertações do país, a saber: a Scientific Eletronic Libray Online (SciELO); o Indexador Online de Periódicos da Fundação Carlos Chagas (Educ@); a Biblioteca virtual da Associação Nacional de Pesquisas e Pós-graduação em Educação (ANPEd); o Banco Nacional de Dissertações e Teses Digitais (BDTD) do Instituto

Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal do Ensino Superior (CAPES). Nosso objetivo foi o de mapear o debate sobre os IFs na literatura científica.

Encontramos 1336 trabalhos acadêmicos relacionados aos IFs, entre artigos, teses e dissertações. Notamos que grande parte desta literatura foi levantada no BDTD/ IBICT e no Catálogo de teses e dissertações da CAPES. Juntos, esses dois repositórios bibliográficos totalizaram 1223 produções científicas, o que e representam 92% da literatura levantada.

Esse levantamento bibliográfico nos permitiu verificar a existência de trabalhos científicos sobre a Educação Superior nos IFs. No entanto, por representar apenas 8% do universo da literatura demonstra ser um campo carente de estudos. No capítulo 2, detalharemos o desenvolvimento e os resultados obtidos no levantamento bibliográfico.

Frente a esta lacuna verificada na literatura nossa proposta investigativa foi relevante, uma vez que propõe a analisar o perfil da oferta de Ensino Superior na Rede Federal, tomando como referência empírica a experiência do IFRJ.

Diante dos resultados obtidos esta investigação poderá subsidiar o diálogo social acerca da política pública para a educação profissional e tecnológica do país. Da mesma forma, também poderá contribuir para a compreensão dos docentes, técnicos administrativos e estudantes acerca do trabalho desenvolvido, não só pelo IFRJ, mas também pelo conjunto de instituições da Rede Federal.

Por fim, esta pesquisa também poderá contribuir para o conhecimento na área de educação, mais especificamente para o campo de investigações sobre trabalho e educação. Nesta perspectiva, uma vez que se trata de uma proposta investigativa desenvolvida no Grupo de Pesquisa sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS) poderá contribuir para os esforços desse grupo em compreender o papel dos IFs na divisão do trabalho educacional na política de Ensino Superior no país.

1.4. O PERCURSO ANALÍTICO DA PESQUISA

A presente pesquisa funda-se na concepção materialista histórica e dialética, em que o real, os fatos sociais são produzidos pelos homens e mulheres em determinadas circunstâncias e, portanto, possuem leis históricas que o constituem, fundamentam e condicionam o seu desenvolvimento (MARX; ENGELS, 2009). Neste sentido, a realidade humana se cria na totalidade histórica dos seus produtos e não é, portanto, uma realidade imutável, anterior ou superior à história. A realidade humana não é apenas produção do novo, mas também reprodução (crítica e dialética) do passado. A totalização é um processo de produção, reprodução, de reavivamento e rejuvenescimento da realidade social (KOSIK, 1976). Isso significa que a realidade social é uma totalidade, ou seja, um conjunto de partes que se configuram ao longo do processo histórico-social, e nenhuma dessas partes pode ser compreendida de forma isolada.

O materialismo histórico e dialético parte do pressuposto de que o ser humano é um ser social historicamente constituído nas suas relações sociais. São as relações sociais de produção que estruturam uma determinada forma de organização social, instituições políticas, científicas e educacionais, ideias, teorias e ideologias. Marx e Engels (2009) evidenciaram que não há um mundo humano fora da história e que não nascemos humanos, mas nos tornamos humanos e que para entender o processo histórico real, o ponto de partida não é a política, a ciência, a arte, a religião, a educação, mas como são definidas as relações sociais na produção dos meios de vida imediatos.

Sendo assim, o método materialista histórico e dialético ao compreender o processo histórico social na sua totalidade, é capaz de desvendar as “leis” fundamentais que estruturam um problema que se investiga. Desse modo, entendemos que para o estudo do desempenho dos IFs na Educação Superior foi extremamente pertinente a adoção do materialismo histórico e dialético como método desta pesquisa.

O método materialista histórico e dialético define uma série de conceitos que permite compreender as relações sociais no modo de produção capitalista, contribuindo sobremaneira no entendimento como o capital educa a classe trabalhadora de modo a atender seus interesses.

Nosso referencial teórico será construído a partir das seguintes categorias de análise: sistema sociometabólico do capital; crise do capital e recomposição burguesa; reestruturação de mundo do trabalho; Estado e Políticas públicas, reforma do Estado, Políticas para a educação profissional e tecnológica e Educação superior.

Adotamos como referência nesta análise o processo de trabalho no sistema de produção e reprodução capitalista onde a força de trabalho é utilizada para produzir mais valia, o que significa aumento da acumulação capitalista e consequente valorização do capital. Com Marx, aprendemos que, no sistema de produção capitalista, o processo de produção domina o trabalhador e a trabalhadora e não o contrário. No capitalismo o trabalho deixa de ser condição de libertação e de desenvolvimento de potencialidades para se tornar condição de trabalho alienado². O marxismo revelou a existência da ordem burguesa e constatou que:

A burguesia transformou o valor de pessoal em valor de troca e no lugar das inúmeras liberdades adquiridas e garantidas, estabelece uma única e implacável liberdade – a liberdade de comércio. Numa palavra: no lugar de exploração disfarçada por ilusões religiosas e políticas, a burguesia pôs a exploração aberta, cínica e brutal (MARX; ENGELS, 2017 p. 18).

Marx e Engels (2017) também constataram que a classe burguesa faz do Estado Moderno um “comitê” para administrar seus negócios. A burguesia, conquistou para si, um poder político exclusivo no desenvolvimento do Estado Moderno. É na sua forma burguesa (capitalismo) que o capital passou a ter domínio sobre a sociedade. No século XIX, o capitalismo atinge seu amadurecimento tornando-se o modo de produção dominante, apropriando-se da força trabalho como fonte de riqueza por meio da extração da mais-valia.

Desse modo, compreendemos que núcleo do sistema sóciometabólico do capital é constituído pelo tripé: capital, trabalho assalariado e Estado e são diretamente interrelacionados, o que torna a superação do capital impossível sem a eliminação do

² O que constitui a alienação do trabalho? Primeiramente, ser o trabalho externo ao trabalhador, não fazer parte de sua natureza, e por conseguinte, ele não se realizar em seu trabalho, mas negar a si mesmo, ter um sentimento de sofrimento em vez de bem-estar, não desenvolver livremente suas energias mentais e físicas mas ficar exausto e mentalmente deprimido. O trabalhador, portanto, só se sente à vontade em seu tempo de folga, enquanto no trabalho se sente contrafeito (MARX, 2009).

conjunto desses três elementos (MÉSZAROS, 2011). As mediações de segunda ordem passaram a constituir o elemento fundante do sistema sóciometabólico do capital, o qual se caracteriza pela divisão hierárquica do trabalho e subordina suas funções vitais ao capital. Nas mediações de primeira ordem, o trabalho é fundamental para a humanidade suprir suas reais necessidades. Sobre isso, Antunes (2009, p. 21), tendo como referência a obra *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*, de István Mészáros, concluiu:

O sistema de metabolismo social do capital nasceu como resultado da divisão social que operou a subordinação estrutural do trabalho ao capital. Não sendo consequência de nenhuma determinação ontológica inalterável, esse sistema de metabolismo social, é segundo Mészáros, o resultado de um processo historicamente constituído, em que prevalece a divisão social hierárquica que subsume o trabalho ao capital. Os seres sociais tornaram-se mediados entre si e combinados dentro de uma totalidade social estruturada, mediante um sistema de produção e intercâmbio estabelecido. Um sistema de mediações de segunda ordem sobredeterminou suas mediações primárias básicas, suas mediações de primeira ordem.

Tendo em vista o princípio marxista de que os homens são produtores e produtos da sociedade e que vivemos numa sociedade sob a égide do capital, onde o trabalho alienado é a forma preponderante de mediação do homem com a natureza, consideramos fundamental na análise sobre o desempenho dos IFs na oferta da Educação Superior compreendermos a relação entre trabalho e educação e como esta relação configura o processo formativo da classe trabalhadora.

Neste estudo, tomamos como referência o conceito de Estado de Antonio Gramsci (2000). Para este pensador italiano, o Estado moderno, ao redefinir suas práticas, torna-se educador à medida em que, sob a hegemonia burguesa, realiza a adaptação do conjunto da sociedade a uma concepção particular (burguesa) de civilização, de cultura e de padrão ético e moral. Ao corroborar com este conceito, Neves (2005, p. 24) destaca:

No decorrer do século XX, diante das mudanças qualitativas na organização do trabalho e nas formas de estruturação do poder, o Estado capitalista, mundialmente vem redefinido suas diretrizes e práticas, com o intuito de reajustar suas práticas educativas às necessidades de adaptação do homem individual e coletivo aos novos requerimentos do desenvolvimento do capitalismo.

Para a compreensão do Estado-educador, utilizamos o conceito gramsciano de hegemonia. Para Gramsci (2000), hegemonia é um modo de obter o consenso ativo dos governados para uma proposta abrangente formulada pelos governantes, trata-se de um direcionamento “político e ideológico”. Na condição de Estado-educador, o Estado capitalista desenvolveu e desenvolve uma pedagogia da hegemonia, com ações concretas na aparelhagem estatal e na sociedade civil (NEVES, 2005). A escola é para Gramsci (2000) o mais importante aparelho de hegemonia política e cultural das classes dominantes. Estas particularidades do pensamento gramsciano serão essenciais para a análise da atuação do Estado capitalista no campo da educação.

Ao elencarmos os estudos do movimento do capital como referência nesta proposta investigativa, não tínhamos dúvidas do quanto se faria necessário trazer para o debate o contexto atual do desenvolvimento do capital. Dessa forma, partimos do pressuposto de que, ao final dos anos 60 e início dos anos 70, devido ao estancamento econômico e a intensificação das lutas de classes, o capital vive uma crise orgânica e esta desencadeia um processo de recomposição burguesa para implantar novas bases de acumulação e de mediação de conflito de classe (SOUZA, 2002, 2004, 2011, 2015, 2018). Neste aspecto, os estudos de Harvey também contribuem para a compreender as crises do capital. Para este autor, as crises vivenciadas pelo capital servem para racionalizar as irracionalidades do capitalismo. Geralmente levam a reconfigurações, novos modelos de desenvolvimento, novos campos de investimentos e novas formas de poder da classe (HARVEY, 2011). Outros estudiosos também corroboram a tese da crise estrutural do capital. Dentre eles, podemos citar: Mézaros (2011), Hobsmawn (2011), Chesnais (1996), Anderson (1995), Antunes (2000, 2001) e Alves (1999). Apesar de utilizarmos estes autores como referência no estudo da crise do capital, optamos pelo uso do conceito de crise do capital na perspectiva gramsciana de que o capital vive uma crise orgânica representada pelo desequilíbrio nas dimensões estrutural e superestrutural do sistema sociometabólico do capital. Para Gramsci (2016, p. 37),

Os fenômenos orgânicos dão lugar à crítica histórico social, que envolve os grandes agrupamentos, para além das pessoas imediatamente responsáveis e do pessoal dirigente. Quando se estuda um período histórico, revela-se a grande importância dessa distinção. Tem lugar uma

crise que às vezes, prolonga-se por dezenas de anos. Esta duração excepcional significa que revelaram (chegaram a maturidade) contradições insanáveis na estrutura e que as forças políticas que atuam positivamente para conservar e defender a própria estrutura esforçam-se para saná-las dentro de certos limites e superá-las.

A partir desta análise, Figueiredo (2019) conclui que a crise orgânica é definida como uma fratura na relação dialética entre estrutura e superestrutura. Para ele, essa fratura revela a incapacidade de sanar o desequilíbrio na relação entre o avanço das forças produtivas e a conservação das relações sociais de trabalho e produção (FIGUEIREDO, 2019, p. 141)

O desenvolvimento do capital é por natureza expansionista, mundializado, destrutivo e incontrolável. Assim, até os momentos de crise estão longe de contribuir para a sua superação. Segundo Souza (2004), as crises vividas pelo capital são uma demanda condicional ao próprio desenvolvimento do capital, pois produzem as rupturas necessárias para a conservação de suas bases de acumulação.

O processo de reorganização do capital consolidou a formação de um novo bloco histórico³ no qual verificou-se em sua dimensão estrutural a mudança no regime de acumulação rígida do capital – o taylorismo fordismo – para um modelo de acumulação flexível – o toyotismo – que, ao capturar a subjetividade do trabalhador adapta a força do trabalho conforme as necessidades do capital. Neste contexto, busca-se formar um trabalhador de novo tipo: polivalente, flexível e minimamente qualificado para atender as demandas de produtividade e competitividade das empresas (SOUZA, 2015; 2018).

Tal crise provocou, na dimensão superestrutural do bloco histórico o desmonte das bases de Welfare State (Estado de bem-estar social), potencializou as ideias neoliberais e, ao redefinir o papel do Estado, implementou o receituário do Estado Mínimo: mais racional na gestão do fundo público, principalmente nos gastos

³ Segundo Neves (2005) a primeira reflexão gramsciana que auxilia a desvendar as estratégias burguesa de expropriação, exploração e dominação da classe na atualidade é a percepção de que *as formações sociais capitalistas são um bloco histórico formado por estrutura e superestrutura* havendo, pois, “uma necessária reciprocidade” entre ambas, “reciprocidade que é o processo dialético real” (GRAMSCI, 2000, p. 250). A estrutura consiste no conjunto das condições econômicas históricas e objetivas do que foi e que ainda subsiste com processo de reprodução material. A superestrutura é a unidade político-ideológica, pertencente ao reino da liberdade e que congrega a sociedade civil e a sociedade política, que agrupa o aparelho de Estado (GRAMSCI, 1991).

com políticas sociais, de modo que se institui como mínimo para a classe trabalhadora, mas benevolente para o grande capital, dando materialidade a um redirecionamento ao uso do fundo público, privilegiando ainda mais os donos dos meios de produção, em detrimento dos assalariados, desempregados, desalentados e daqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade. Para Souza (2015), deste modo o Bloco no Poder busca atribuir ao Estado o potencial para garantir a estabilidade da moeda, obter o controle inflacionário e assistir ao empresariado (SOUZA, 2015).

No Brasil, as reformas propostas pela recomposição burguesa ocorreram na década de 1980 com o processo de redemocratização do país que foi marcado pela chegada de Fernando Collor de Mello a presidência do país, por meio do voto direto. Consideramos oportuno destacar que o processo de Reforma do Estado iniciou-se no seu governo e almejava à reforma fiscal, à reforma monetária e à reforma política, a qual ficou conhecida como “caça aos marajás”. O processo de *impeachment* que culminou na renúncia de Collor levou ao governo, Itamar Franco (1992-1994).

O governo de Itamar Franco foi fundamental para promover as reformas propostas pela recomposição burguesa. O Plano Real, a proposta de estabilização da economia e a criação de programas de redução a miséria garantiram a hegemonia para que Fernando Henrique Cardoso (FHC) fosse eleito Presidente da República. O governo de FHC (1995-2002) realizou a reforma do Estado, com a criação do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), que implantou o Plano Diretor de Reforma do Aparelho de Estado, no qual vimos a reprodução dos traços essenciais do receituário neoliberal. Juntamente com a reforma do Estado iniciou uma ampla reforma educativa para atender às novas demandas de formação e qualificação do trabalhador brasileiro. Neste aspecto, Veiga e Souza (2018) destacaram que no ano seguinte à instituição do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado foram traçadas novas diretrizes e bases para a educação nacional com a promulgação da Lei nº 9394/1996 (BRASIL, 1996) – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Para estes autores, a LDB foi o “pontapé” inicial da contrarreforma da educação profissional no Brasil, uma vez que é afinada com o ideário de formação do trabalhador de novo tipo e com as demandas de produtividade e competitividade das empresas. Os

governos de Lula da Silva (2003-2010) e de Dilma Rousseff (2011-2014) seguiram na mesma direção.

A Educação Superior passou a desempenhar um papel de relevância no seio das estratégias governamentais, de modo a levar a uma permanente e constante reforma desse nível de ensino. O destaque dado ao ensino superior não é ao acaso. Ele faz parte de um arranjo internacional que indica a importância da educação superior para o desenvolvimento econômico dos países (MAUÉS, 2010). No Brasil, foram empreendidos grandes esforços para a ampliação, expansão, diversificação e flexibilização desse nível de ensino, tal como é recomendado pelos organismos internacionais. Assim, em atendimento à demanda pela flexibilização da formação de nível superior observamos a propagação dos Cursos Superiores de Tecnologia (CST). É no Governo Lula que esta flexibilização atingiu o setor público. A criação dos IFs no segundo mandato de Lula oportunizou a ampliação e a oferta do Ensino Superior por meio da otimização, redução e flexibilização de espaços, tempos e recursos.

Com isso, presenciamos no Brasil um sistema educacional interessado para o trabalho, nas condições do capital, voltado para o desenvolvimento do capitalismo. O projeto hegemônico vigente é constituído segundo a ótica do capital, na qual a formação para o trabalho baseia-se na distinção entre níveis de estruturação para a formação do trabalho no complexo no Ensino Superior (NEVES; PRONKO, 2008, p. 83).

Sendo assim, é negada ao trabalhador brasileiro uma formação que lhe faculte a participação qualificada na vida social e política, e uma inserção, também qualificada, no setor produtivo (RAMOS; CIAVATTA; FRIGOTTO, 2014).

A atual conjuntura nos permite explicar que, no contexto de crise orgânica do capital e de recomposição burguesa, os programas de formação da classe trabalhadora são constituídos estrategicamente de modo a construir o consenso em torno da concepção burguesa de formação humana. Objetiva-se oferecer uma formação do tipo pragmática, imediatista e interessada para atender às demandas de produtividade e competitividade das empresas. Sendo assim, as reformas educacionais propostas visam à formação e à conformação da classe trabalhadora para atender, em

condições renovadas, à dinâmica atual da exploração capitalista para a produção e reprodução do capital (SOUZA, 2019, 2018, 2015).

Nossa escolha metodológica, ao favorecer o estudo do nosso objeto de análise na sua concretude, para além de sua aparência, também nos permitiu constatar que existem outros horizontes possíveis para a formação da classe trabalhadora e, portanto, a realidade pode ser transformada. Neste aspecto, foi nos estudos de Gramsci e no conceito de escola unitária que encontramos os fundamentos favoráveis para a transformação da educação em prol dos interesses da classe trabalhadora. Na escola unitária defendida por Gramsci é dada a possibilidade de se formar, de se tornar homem. É uma escola de liberdade e livre iniciativa e não uma escola de escravidão e mecanicidade (GRAMSCI, 1991 *appud* NOSELLA, 1992, p. 20). Compreendida também como escola desinteressada do trabalho, a escola unitária integra a corrente humanista e a intelectual (SOUZA, 2010). A escola unitária contrapõe a formação do tipo pragmática, imediatista e interessada que orienta nossas políticas públicas de formação profissional.

Nesse sentido, Ramos (2008) também defende um projeto de educação profissional contra-hegemônico comprometido como os interesses da classe trabalhadora. Para a autora, é necessário unificar organicamente a formação de trabalhadores de nível médio e superior nos campos da ciência, tendo como base uma formação omnilateral e politécnica⁴ (RAMOS, 2008). Destaca ainda:

O ensino superior, por sua vez, deve corresponder ao aprofundamento da formação científico-tecnológica nas diversas áreas do conhecimento, com o propósito de formar intelectuais para a produção e desenvolvimento científico-tecnológico no Brasil, em coerência com os princípios que definem a formação universalizante. Seria nessa perspectiva que poderíamos superar os limites das políticas de educação de trabalhadores, revertendo seu projeto para os interesses da sociedade (RAMOS, 2008, p. 554).

A partir do referencial teórico apresentado, a pesquisa realizada foi de natureza básica que objetivou gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da

⁴ Formação politécnica: concepção que compreende o trabalhador como sujeito de realizações, de conhecimentos e de cultura, capaz de transformar a realidade dada em realidade para si. Esta concepção contrapõe as antigas vertentes tecnicistas e condutivistas da educação como também, às concepções mais contemporâneas que somente rejuvenescem formas arcaicas de educação e trabalho (RAMOS, 2014, p. 116).

ciência, no entanto sem aplicação prática prevista. A pesquisa básica é uma atividade da ciência que busca a indagação e construção da realidade (MINAYO, 2016, p. 16).

No que se refere a abordagem, optamos pela análise qualitativa. Nas Ciências Sociais a pesquisa qualitativa se ocupa com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos deve ser entendido como parte da realidade social (MINAYO, 2016, p. 20).

O ser humano não se distingue só por agir, mas também por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos (MINAYO, 2016, p. 21).

Essa abordagem nos permitiu compreender como o Ensino Superior se materializa na realidade dos IFs a partir de uma perspectiva orgânica, considerando a sua concretude material, histórica e dialética. O pesquisador que trabalha com estratégias qualitativas atua com a matéria prima das vivências, das experiências, da cotidianidade e também analisa as estruturas e as instituições, mas entendem-nas como ação humana objetivada (MINAYO, 2016, p. 23).

No que se refere aos objetivos, esta pesquisa teve carácter explicativo no sentido de compreender as relações, valores, atitudes, crenças, hábitos e representações e, a partir desse conjunto de fenômenos humanos gerados socialmente, interpretar a realidade (MINAYO, 2016, p. 23).

No que se refere aos procedimentos metodológicos, a pesquisa proposta se caracteriza como documental, pois, utilizou de fontes bibliográficas primárias e secundárias (impressas e virtuais). Neste sentido, Severino (2007) destaca que:

Documento é todo objeto (livro, jornal, estátua, escultura, edifício, ferramenta, túmulo, monumento, foto, filme, vídeo, disco, CD etc.) que se torna suporte material de uma informação (oral, escrita, gestual, visual, sonora etc.) que nele é fixada mediante técnicas especiais (escritura, impressão, incrustação, pintura, escultura, construção etc.). Nessa condição, transforma-se em fonte durável de informação sobre os fenômenos estudados.

Além da análise documental, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os gestores de ensino do IFRJ para coletar informações sobre o processo de implantação e desenvolvimentos dos cursos de graduação.

Para demonstrar o trabalho educativo nos IFs levantamos informações acerca do seu processo de criação e implantação nos materiais já publicados sobre estes assuntos em livros, artigos científicos, teses e dissertações. Para contribuir com esta análise recorreremos às legislações específicas (decretos, leis e portarias) que regulamentaram o funcionamento deste novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica e aos documentos oficiais que determinaram suas concepções e diretrizes.

Para compreender o papel a Rede Federal na divisão do trabalho no Ensino Superior no país levantamos os dados referentes a oferta educacional desta rede por meio das legislações específicas, dos documentos da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE). Buscamos no portal do INEP os seguintes dados estatísticos referentes ao Ensino Superior na Rede Federal: a) o número de instituições ofertantes; b) o número de cursos de graduação presenciais ofertados no geral e por grau acadêmico e c) os números de vagas, de matrículas e de ingressos e egressos dos cursos de graduação presenciais.

Para analisar o processo de implantação e desenvolvimento dos cursos de graduação ofertados pelo IFRJ buscamos nos documentos institucionais (Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, Projeto Pedagógico Institucional – PPI, projeto pedagógicos dos cursos e relatórios de gestão) as informações referentes ao perfil e a gestão dos cursos. Levantamos também os seguintes dados: a) o número de cursos no geral e por grau acadêmico; b) o número de docentes; c) o número de vagas oferecidas; d) o número de ingressantes; e) o número de matrículas no geral e por grau acadêmico e f) o número de egressos. Para coletar esses dados utilizamos o site institucional do IFRJ, o portal do INEP e a Plataforma Nilo Peçanha.

Afim de estabelecer as relações entre a oferta de Ensino Superior no IFRJ e o papel educativo atribuído aos IFs pela legislação em vigor, utilizamos o conjunto

dos dados levantados e as informações obtidas para verificar se os determinantes legais, a concepção e as diretrizes que norteiam o funcionamento dos IFs estão sendo cumpridos pelo IFRJ.

No que se refere ao contexto sócio histórico, nossa pesquisa se limitou ao período que se estende desde à década de 1990, com a implementação de políticas públicas voltadas para a Reforma do Estado que reconfiguraram as políticas educacionais e as instituíram na forma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996).

2. TENDÊNCIAS PREDOMINANTES NO DEBATE ACERCA DA OFERTA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NOS IFs

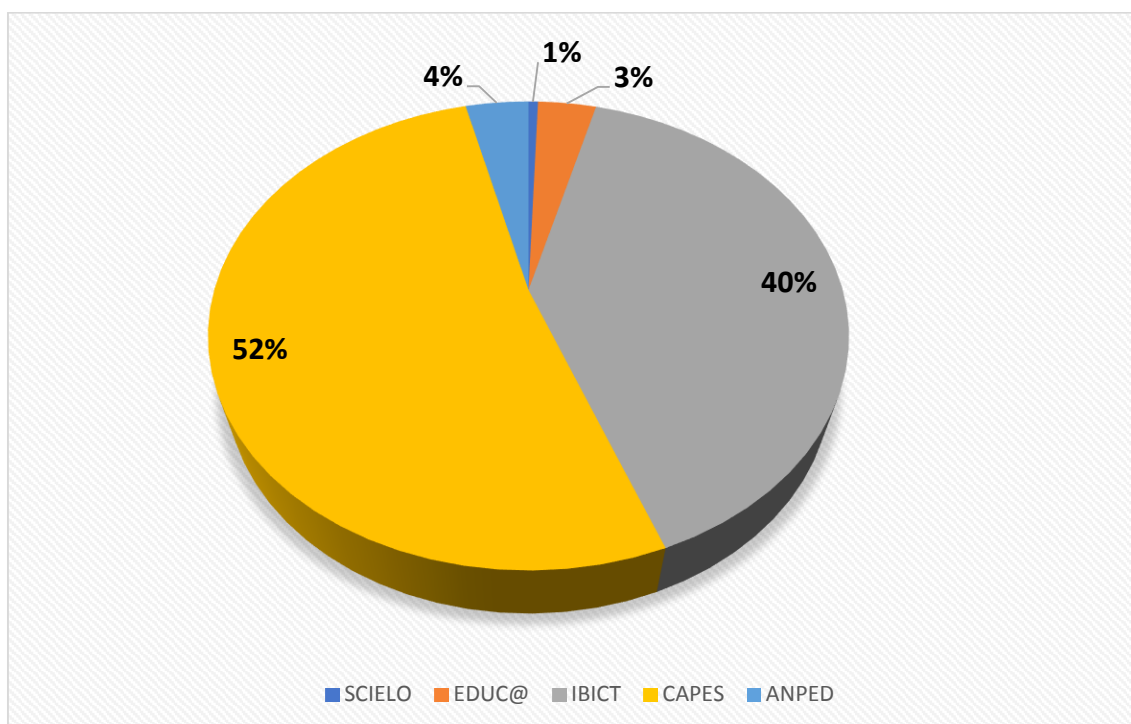
Neste capítulo, apresentamos os resultados obtidos no mapeamento do debate sobre os IFs na literatura científica. Para isso, realizamos um levantamento bibliográfico cujo objetivo foi verificar o estado da arte entre os pesquisadores da área da Educação acerca do desempenho dos IFs na divisão do trabalho na Educação Superior.

O levantamento bibliográfico preliminar pode ser entendido como um estudo exploratório, posto que tem a finalidade de proporcionar a familiaridade do pesquisador com a área de estudo no qual está interessado, bem como sua delimitação (GIL,2002). E ainda “levantar informações sobre determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestações desse objeto” (SEVERINO, 2007, p. 123). Foi este o espírito de nosso empreendimento de levantar e analisar a literatura sobre os IFs e identificar seu tratamento ao desempenho destas instituições na Educação Superior.

O levantamento foi iniciado no mês de agosto de 2018 e concluído no mês de janeiro de 2019. Fomos aos principais repositórios de artigos, teses e dissertações do país: a Scientific Electronic Libray Online (Scielo); o Indexador Online de Periódicos da Fundação Carlos Chagas (Educ@); a Biblioteca virtual da Associação Nacional de Pesquisas e Pós-graduação em Educação (ANPEd); o Banco Nacional de Dissertações e Teses Digitais (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal do Ensino Superior (CAPES). Optamos por delimitar nossa busca no período 2008 a 2018. Este recorte temporal se deu pela seguinte razão: os IFs foram oficialmente criados no ano de 2008 e em 2018 completaram uma década de existência.

Encontramos 1336 trabalhos acadêmicos relacionados aos IFs, entre artigos, trabalhos completos, teses e dissertações. Notamos que grande parte desta literatura foi levantada no BDTD/ IBICT e no Catálogo de teses e dissertações da CAPES. Juntos, esses dois repositórios bibliográficos totalizaram 1223 produções científicas, o que representam 92% da literatura levantada, conforme pode ser observado a seguir no Gráfico 1:

Gráfico 1: Nº de produções científicas levantadas, por repositório - 2018.



Fonte: Elaboração própria

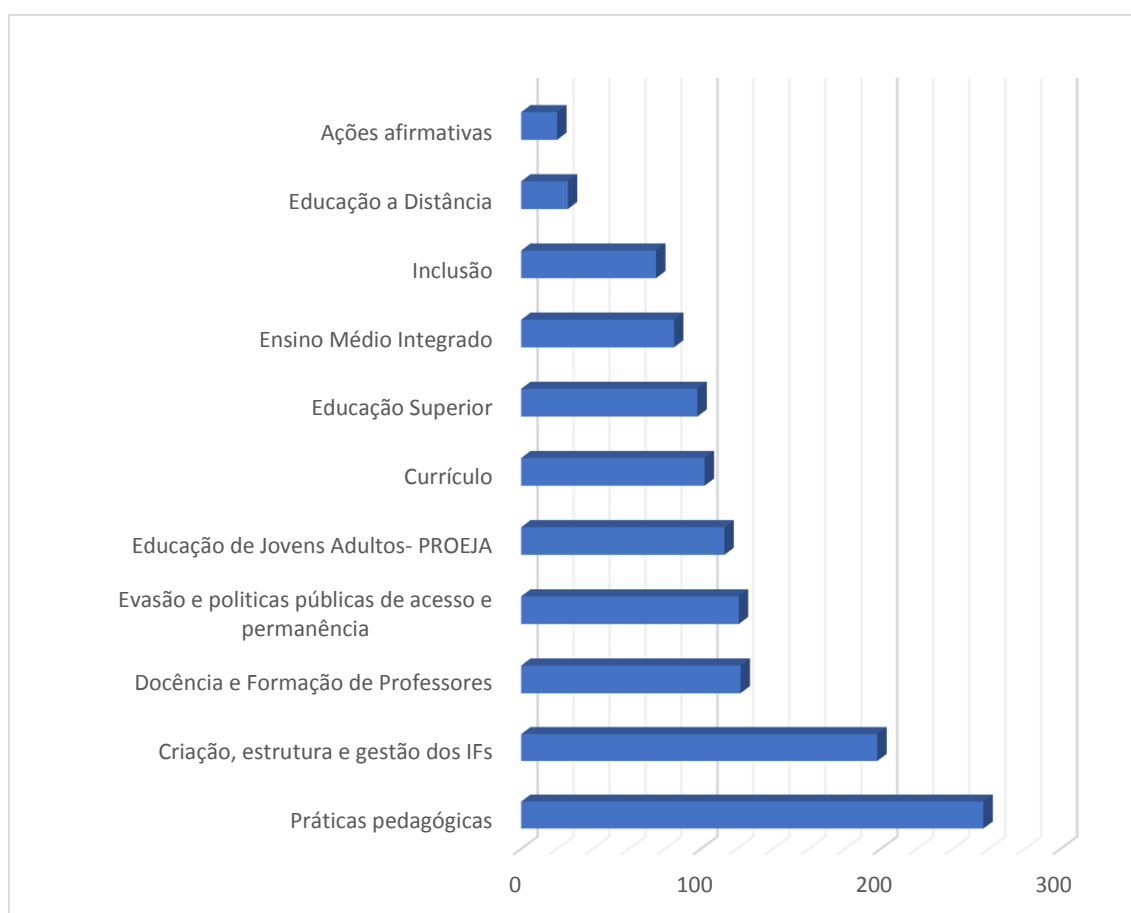
Após análise desta literatura, consideramos conveniente classificá-la segundo as seguintes categorias: a) Docência e Formação de Professores b) Evasão e Políticas Públicas de Acesso e Permanência; c) Educação de Jovens e Adultos; d) Ensino Médio Integrado e) Educação Superior; f) Currículo; g) Práticas Pedagógicas; h) Inclusão de Pessoas Deficientes; i) Ações Afirmativas; j) Origem, Estrutura e Gestão e k) Educação à Distância.

Essa categorização nos permitiu constatar a incidência de pesquisas que versam sobre a prática pedagógica nos IFs, por meio de relatos de

experiências bem-sucedidas e estudos de caso. Este tipo de produção científica corresponde a 21% do total da literatura levantada.

Observamos também que há um quantitativo grande de produções científicas sobre o processo de criação, estrutura e gestão nos IFs. Supomos que tal quantitativo pode relacionar-se ao fato de que os IFs são recém-criados, com um novo modelo de gestão de educação profissional e tecnológica e por isso demandam a necessidade de entendê-los com maior profundidade. As pesquisas científicas com esta abordagem perfazem um total de 16% no conjunto das pesquisas levantadas. Apresentamos por meio do Gráfico 2 a proporcionalidade dos trabalhos científicos levantados sobre os IFs, por categoria de abordagem.

Gráfico 2: Nº de produções científicas levantadas sobre os institutos federais, por categoria de abordagem – 2018.

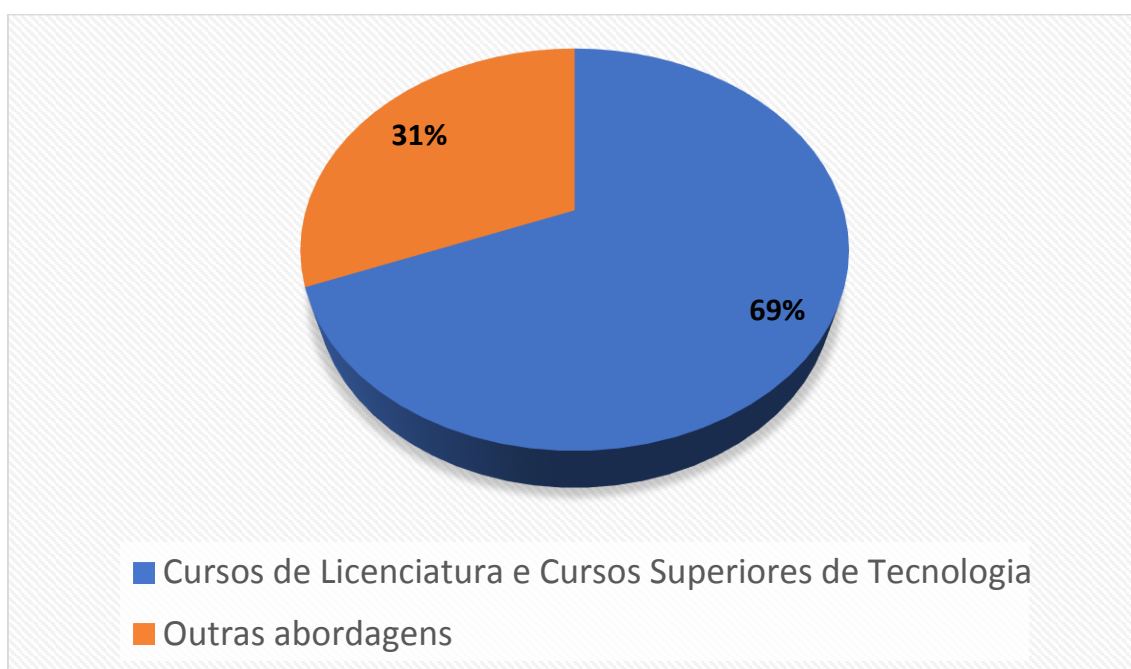


Fonte: Elaboração própria

Diante deste resultado, verificamos a existência de trabalhos científicos sobre a Educação Superior nos IFs, no entanto, representam apenas 8% do universo das pesquisas levantadas. Tendo em vista que o nosso objeto de estudo é o desenvolvimento e a implantação dos cursos de graduação presenciais no IFRJ, nossa análise se limitará às produções que compreendem à categoria Educação Superior. Esta totalidade corresponde ao somatório de 9 artigos científicos, 20 teses, 65 dissertações e 7 trabalhos completos. Frente a esse panorama e a partir da revisão da literatura, foi possível tecer algumas considerações acerca das tendências presentes no debate sobre a Educação Superior nos IFs.

Na exposição desta análise, consideramos pertinente apresentar as duas tendências preponderantes, já que juntas representam 69% da literatura levantada. São elas: a) tendência do debate acerca da oferta dos cursos de licenciatura nos IFs e b) tendência do debate acerca da oferta dos Cursos Superiores de Tecnologia (CTS). Constatamos que as temáticas gestão, trabalho docente, evasão e avaliação estão presentes no debate da literatura sobre a Educação Superior nos IFs, porém, representam uma proporção bem pequena no conjunto das pesquisas levantadas. Sobre essa questão, apresentamos o gráfico a seguir:

Gráfico 3: Percentual dos trabalhos levantados sobre a educação superior nos IFs, por abordagem temática.



Fonte: Elaboração própria.

2.1. PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE OS CURSOS DE LICENCIATURA NOS IFs

Os Cursos de Licenciatura no Brasil foram instituídos no ano de 1930 e a eles cabia a tarefa de formar professores para as disciplinas específicas que compunham os currículos das escolas secundárias (SAVIANI, 2009). Atualmente, são esses cursos que formarão os professores para atuarem na Educação Básica.

As instituições tecnológicas federais iniciaram suas ofertas na formação docente no ano de 1978, quando as Escolas Técnicas Federais de São Paulo, de Minas Gerais e do Paraná foram transformadas em CEFETs. Dessa forma, no nível da formação superior, essas instituições passariam a ofertar licenciaturas plenas e curtas para a formação dos professores do então, 2º grau e os Cursos Superiores de Tecnologia para a formação dos tecnólogos (LIMA, 2014).

No entanto, os IFs por serem constituídos da transformação de alguns CEFETs, mas também, de escolas técnicas e agrícolas federais, estas últimas, com perfil industrial e agrícola, não contavam com qualquer experiência no Ensino Superior, muito menos com a formação de professores.

Conforme nos indica Otranto, (2014) a oferta dos Cursos de Licenciatura nos IFs representa uma novidade e, portanto, um desafio para as instituições com tradição na formação de nível técnico. Talvez seja por essa razão que a grande maioria das pesquisas que se referem aos Cursos de Licenciatura nos IFs foram desenvolvidas por profissionais que atuam nos IFs, como professores e pedagogos. Esse fato evidencia que há nos profissionais atuantes nos IFs o intento de entender essa nova realidade, uma vez que a criação dos IFs redirecionou o papel formativo da Rede Federal.

Nesse sentido, observamos que grande parte desses estudos estão voltados para as questões curriculares e metodológicas que envolvem análises sobre as concepções pedagógicas predominantes nos Cursos de Licenciatura. Esses estudos priorizaram as discussões em torno da estrutura curricular e dos projetos pedagógicos desses cursos. Encontramos também, estudos sobre processo de ensino-aprendizagem nos Cursos de Licenciaturas. Alguns desses estudos consistem no relato das experiências pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sala de aula.

Outro aspecto observado, é a preocupação dos pesquisadores para a necessidade da construção da identidade dos Cursos de Licenciaturas nos IFs. Esses estudos objetivaram elucidar fragilidades, dificuldades e desafios para a implantação desses cursos nos IFs.

2.2. A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE OS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA NOS IFs

Curso superior de tecnologia é um tipo de graduação de curta duração, com carga horária mínima de 1.600 a 2.400 horas e confere aos seus concluintes o diploma de tecnólogo. Os CST devem ser estruturados para atender aos diversos setores da economia como foco no atendimento imediato do mercado de trabalho (SOUZA, 2016).

Este tipo de curso de formação aligeirada e afinados com as demandas do mercado tem suas origens na década de 1960. No entanto, segundo Brandão (2007), os CST foram instituídos a nível nacional com a reforma da Educação Profissional, desencadeada a partir de 1996.

A consolidação definitiva da proposta de cursos superiores de tecnologia de duração reduzida para formar tecnólogos, sem dúvida, ocorreu a partir do Governo de Fernando Henrique Cardoso, especialmente por intermédio da ampliação de vagas para esse tipo de cursos na iniciativa privada, referendadas pelo CNE, que regulamentou a estrutura e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia a partir do Decreto nº 2208/1997. Não obstante, é durante o Governo Lula da Silva que a oferta desses cursos se estende para praticamente toda a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em decorrência do Decreto 5154/2004 e da lei 11.892/2008. Ao final dos anos 2000, os cursos superiores de tecnologia passam a ser uma realidade consolidada tanto na rede pública de ensino – em especial na rede federal e nas redes estaduais de ensino profissional e tecnológico-, quanto na rede privada (SOUZA, 2016).

Nesse sentido, podemos considerar que os IFs foram criados com o objetivo de impulsionar esse tipo de formação na Rede Federal, uma vez que essas

instituições se encontram presentes em todo o território brasileiro. Mas há que se ressaltar que o CST é um monopólio da iniciativa privada e contribui para o crescimento no número de matrículas da Educação Superior Brasileira. Nesse sentido, Mancebo (2016) ressalta que “ é bom lembrar que o oferecimento de cursos e matrículas nas instituições privadas são suas planilhas financeiras” e a venda de serviços educacionais tem correspondido aos interesses da burguesia desse setor na ampliação da valorização do seu capital.

Souza e Otranto (2019), em estudos anteriores sobre a Educação Superior nos IFs já revelaram o quanto é discrepante a oferta desse tipo de cursos pelas redes privada e federal de ensino. Atualmente, a rede federal detém apenas de 9% da oferta dos CSTs. Ressaltamos que essas questões carecem de maior aprofundamento, algo que buscamos realizar no decorrer da dissertação.

Sobre a literatura científica levantada cuja abordagem se refere aos CST nos IFs, observamos que em sua maioria versam sobre aspectos pedagógicos e tomam como objeto da análise a prática pedagógica desenvolvida pelos professores no interior de um CST, em específico.

Numa mesma proporção apareceram análises que se voltaram para a institucionalidade e a gestão dos cursos. Estas pesquisas discutiram sobre a implantação, o desenvolvimento e a avaliação dos CST nos IFs.

No tocante à inserção profissional apenas duas dissertações se ocuparam da análise da relação dos CST com o mundo do trabalho. Em especial, apenas uma dessas pesquisas teceu considerações fundamentais acerca da profissão do tecnólogo no mundo do trabalho. Na tabela 2 apresentamos o número de produções científicas sobre os CST nos IFs, por abordagem temática.

Tabela 1: Nº de cursos de produções científicas sobre o CST, por abordagem temática.

Temática	Nº
Inserção Profissional	02
Institucionalidade e gestão	09
Prática Pedagógica	10
Total:	21

Fonte: Elaboração Própria

Feita essas considerações, percebemos que os estudos brasileiros sobre os IFs, nesses últimos dez anos, centraram suas reflexões principalmente sobre práticas pedagógicas. Reconhecemos a importância dessa discussão, uma vez que constatamos que, em sua grande maioria, ela foi realizada por profissionais vinculados aos IFs, o que ao nosso ver potencializa a reflexão. No entanto, tal fato evidencia a existência de uma lacuna na literatura científica de pesquisas que se proponham a analisar o desempenho dos IFs na oferta da Educação Superior.

2.3. A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO DEBATE ACERCA DOS DETERMINANTES DA CRIAÇÃO DOS IFs

Apesar de constatada a lacuna existente sobre o desempenho dos IFs na oferta da Educação Superior encontramos 6 dissertações, 2 teses e 2 artigos publicados em revistas e 3 trabalhos completos cujo foco é o Ensino Superior nos IFs. Podemos dizer que a questão que norteou esses estudos foi compreender a Educação Superior dentro do projeto de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. As análises empreendidas nestas pesquisas discutiram o processo de criação do IFs, no contexto da expansão da Rede Federal e como política pública de acesso à Educação Superior (Cf.: TAVARES, 2014; ROSA, 2016; MELLO, 2017; BUENO, 2012; NASCIMENTO, 2017; BENTIN, 2014; SILVA, 2015; OLIVEIRA, 2014; OTRANTO, 2015; RAMOS, 2018; NASCIMENTO E VELOSO, 2016; FERNANDES, 2017 e SILVA E SAVANA, 2018).

Nesse sentido, Silva (2015) considera que a política educacional se articula ao projeto de sociedade que se pretende implantar, ou que já está em curso em cada momento histórico e/ou conjuntura. Nas sociedades capitalistas a promoção das políticas sociais mantém estreita relação com as necessidades de acumulação do capital. Para a autora, na compreensão das políticas públicas é necessário que se investigue as especificidades históricas e os sistemas de significações que permeiam as relações sociais e caracterizam sua implementação em determinado contexto (SILVA, 2015).

As condições econômicas interferem de tal maneira na educação, que as mudanças ocorridas nessa área são resultados de um contexto maior, de escala internacional ligada a mundialização do capital. Dessa forma, os organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), a organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e as grandes corporações transnacionais impõem suas regras aos países periféricos a fim de garantir os interesses do capital (SILVA, 2014, p. 29).

Nesse conjunto, as produções científicas fazem relação entre a crise do capital e a reconfiguração das políticas sociais, mediante a adoção da agenda neoliberal como medida para o enfrentamento da crise. Também convergem suas opiniões por acreditarem que a reforma da Educação Profissional e Tecnológica foi realizada para ajustar o trabalhador brasileiro às demandas do capital. Como aponta Nascimento (2017), as políticas públicas de educação têm como pano de fundo a atendimento a demanda por formação de mão de obra vinculada com as necessidades do mercado. Dessa forma, para este autor, os IFs se constituíram a partir das demandas do capital e da Reforma do Estado e são eles um modelo alternativo de Educação Superior.

A criação e a expansão dos IFs acontecem sob a influência do capital para a formação de trabalhadores, que no Brasil foram direcionados pela Reforma do Estado na década de 1990, sob o governo de FHC. Naquele momento, as sucessivas reformas da educação superior e a LDB criaram as condições para o surgimento de um modelo alternativo à universidade da pesquisa no país (NASCIMENTO, 2017).

Para Silva e Savana (2018), os IFs são apresentados como detentores de muitas vantagens e com a possibilidade de atender a alguns problemas da sociedade brasileira.

A verticalização do ensino que orienta a filosofia e as finalidades dos IFs, prima pela otimização de infraestrutura, recursos humanos e materiais. Por assim serem, são mais econômicos e flexíveis que as universidades, como bem requerem os organismos internacionais. A oferta da educação superior pode contribuir com a expansão desse nível de ensino e com o alcance das metas do PNE. A formação de mão obra rápida a nível de fundamental, médio e superior pode ser garantida por meio dos cursos de formação inicial continuada (FIC), técnicos e superiores de tecnologia. Ainda, por assegurarem vagas para as licenciaturas, podem auxiliar na formação de professores para a Educação Básica e a EPT (SILVA; SAVANA, 2018, p. 6).

Sendo assim, a expansão dos IFs realiza a manutenção e a ampliação de cursos de curta duração mais flexíveis, submissos à lógica do mercado e, por isso, descartáveis, criando a falsa ilusão de empregabilidade no trabalho e, por conseguinte, um estado de incertezas e precariedade (MELLO, 2017).

Ao mesmo tempo, como nos aponta Bentin (2014), há um discurso sob a Educação Tecnológica onde as ideias de “competência” e “empregabilidade” são exploradas de forma que a inexistência do emprego não se configure com impedimento para que o sujeito seja incluído na sociedade e prospere financeiramente. Entende-se a Reforma da Educação Profissional e Tecnológica e ampliação do acesso ao Ensino Superior como mecanismos para a materialização do discurso ideológico do capital de que a inserção no mercado de trabalho depende exclusivamente, de qualificação.

Nesse sentido, Bentin (2014) destaca que a criação dos IFs enquanto instituições de Ensino Superior se insere num projeto societário que lança mão de diferentes estratégias que visam a manutenção da supremacia do capital. Trata-se do que Neves (2005) identifica como a nova pedagogia da hegemonia.

Por outro lado, Rosa (2016) constatou que o desenvolvimento da Educação Superior nos IFs é um elemento importante de democratização das oportunidades educacionais de grupos sociais com histórico de exclusão desse nível de ensino.

No entanto, nas pesquisas que se ocuparam de analisar os documentos norteadores da criação dos IFs, os estudos foram unânimes em apontar a existência da contradição entre os valores proclamados e os valores reais em torno da criação dos IFs, como instituição de Ensino Superior. Tais documentos apresentam a concepção omnilateral⁵ de formação humana e afirma que os IFs deverão se pautar pela indissociabilidade entre a formação geral e a profissional, na perspectiva da educação integral. Nesta perspectiva gramsciana, há uma proposta de transformação com vistas à emancipação da classe trabalhadora, o que não é percebido no projeto dos IFs, caracterizados pela exacerbação do individualismo, pela ratificação da divisão técnica do trabalho e pela afirmação da cidadania restrita (BENTIN, 2014). Assim constituídos, os IFs representam uma fragilidade na oferta da Educação Profissional e Tecnológica e estão longe de contribuir para a formação omnilateral do ser humano.

Para Otranto (2014) um dos primeiros desafios que os IFs tiveram que enfrentar foi oferecer o Ensino Superior, pesquisa e extensão nos padrões de qualidade das universidades. Outro desafio foi a formação docente nestas instituições sem a tradição e pesquisa na área de formação docente. Segundo a autora, devido ao pouco tempo do desenvolvimento desta política pública que afetou diretamente a oferta educativa da Rede Federal, tal debate carece de contribuição tanto de pesquisadores do campo do Ensino Superior quanto dos estudos sobre trabalho e educação. A criação dos IFs constitui um projeto para a nação e por isso, destaca-se a necessidade de considerar todo o acúmulo de nossa história social e educacional no seu estudo (OTRANTO, 2015).

Nascimento (2017) aponta em sua pesquisa outra a questão de grande relevância. Ele constatou a existência de uma contração na presença dos Cursos Superiores de Tecnologia nos IFs. Segundo o autor, há uma aparente mudança de direção, uma vez que, os IFs representariam a consolidação desses cursos na esfera pública. Para o autor, o estudo desta questão necessita de aprofundamento.

⁵ Ancorado nos pressupostos marxianos, Manacorda (2010, p. 94) define a omnilateralidade como o “desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de sua satisfação.

Apesar dos trabalhos analisados, em sua grande maioria, convergirem para a ideia de que a criação dos IFs materializa o projeto político do capital para atender seus interesses, de modo a garantir o seu desenvolvimento e sua valorização diante da crise, as pesquisas não avaliaram o desempenho dos IFs na oferta do Ensino Superior. Logo, a revisão de literatura descrita nesse capítulo contribui para constatar a lacuna existente no que se refere aos estudos sobre a Educação Superior nos IFs e ratificar a relevância da pesquisa para aprofundar nosso conhecimento acerca das políticas públicas de formação da classe trabalhadora.

3. A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO NO CONTEXTO DA RECOMPOSIÇÃO BURGUESA

No presente capítulo, faremos a análise do nosso objeto de estudo a partir do contexto sócio histórico no qual ele se encontra inserido para entender, por meio da totalidade, como as relações sociais e históricas intervêm na forma como ele se manifesta. Trataremos do contexto sócio histórico de crise orgânica do capital onde a reconfiguração das políticas de educação da classe trabalhadora faz parte do processo de recomposição burguesa diante da crise. Nossa análise, parte do pressuposto de que a criação dos IFs e o desenvolvimento de sua institucionalidade como ofertante de Ensino Superior representa a materialidade da reação burguesa para adequar o sistema educacional brasileiro em prol dos interesses de ampliação, desenvolvimento e valorização do capital.

Desde o final dos anos 1960, o capital vive uma de suas mais complexas crises de acumulação, que foi determinada pelo esgotamento do modelo de desenvolvimento taylorista/fordista. O significado mais profundo da crise é a evidência da tese marxista da queda tendencial da taxa de lucro como uma marca inerente ao processo de desenvolvimento do capital (SOUZA, 2013, p. 5).

Para Harvey (2011), a atual crise do capital é uma crise de acumulação e como o sistema do capital é orientado pela expansão e acumulação, ele se movimenta buscando superar todas as barreiras que aparecem e submete tudo a lógica da acumulação. Para este intelectual, a crise de acumulação decorre dos seguintes fatores: dinheiro insuficiente; escassez da oferta de trabalho; meios de produção inadequados e limites naturais; tecnologias e formas organizacionais inadequadas; resistências ou ineficiências no processo de trabalho e subconsumo - falta de demanda para a absorção dos produtos- (HARVEY, 2011). No entanto, em sua análise, Harvey não deixa de evidenciar as mudanças políticas expressas em um novo ideário político-ideológico para o enfrentamento da crise do capital. Além disso, na sua própria definição de

Capital percebemos a sua análise dialética, compreendida como mudanças estruturais e superestruturais, entre economia e política (FIGUEIREDO, 2019, p. 152).

De acordo com Gramsci (2016), a recomposição do sistema capitalista diante da crise se materializa de modo diferente a cada país, assim como em cada situação histórica, tendo a mesma base estruturante: o acirramento da luta de classes.

O processo é diferente em cada país, embora o conteúdo seja o mesmo. E o conteúdo é a crise de hegemonia da classe dirigente, que ocorre ou porque a classe dirigente fracassou em algum empreendimento político para o qual pediu ou impôs pela força o consenso das grandes massas (como a guerra) ou porque amplas massas (sobretudo de camponeses e de pequenos burgueses intelectuais) passaram subitamente da passividade política para uma certa atividade e apresentam reivindicações que, em seu conjunto desorganizado, constituem uma revolução. Fala-se em “crise de autoridade”: e isso é precisamente a crise de hegemonia do Estado em seu conjunto (GRAMSCI, 2016, p. 61).

Figueiredo (2019, p. 144) enfatiza que todo o arcabouço metodológico gramsciano nos permite evidenciar a crise orgânica como uma crise de hegemonia, o que é fundamental para compreendermos a crise orgânica evidenciada ao final dos anos de 1960 e o movimento de recomposição burguesa. A concepção gramsciana de crise orgânica permite a compreensão das formas de dominação que mantêm a hegemonia do bloco histórico do capital nesse quadro de desestruturação, do nexos entre estrutura e superestrutura, economia e política (FIGUEIREDO, 2019, p. 154).

Na análise de Mészáros (2011, p. 17), a crise estrutural do sistema do capital como um todo, vai se tornar à certa altura muito mais profunda, no sentido de invadir não apenas o mundo das finanças globais mais ou menos parasitárias, mas também todos os domínios da nossa vida social, econômica e cultural (MÉSZÁROS, 2011, p. 17). Ao conceber a crise estrutural do capital com uma crise de dominação em geral, em todas as dimensões políticas, econômicas e o sociais, o autor corrobora com o conceito gramsciano de crise orgânica. O autor em sua análise também tem clareza que crise do capital é “crise de hegemonia ou do Estado em todas as esferas” (GRAMSCI), sendo um fenômeno verdadeiramente, internacional (MÉSZÁROS, 2011, p. 55).

Em linhas gerais, a análise desses autores aponta o caráter orgânico da crise do capital por indicar que a crise é a manifestação do desequilíbrio na estrutura e superestrutura do sistema sóciometabólico do capital.

Na análise de Gramsci a crise orgânica é definida como uma fratura na relação dialética entre estrutura e superestrutura, como desequilíbrio nas dimensões que compõem o bloco histórico. A fratura entre essas dimensões se revela na incapacidade de sanar as condições estruturais, como desequilíbrio na relação entre avanço das forças produtivas e a conservação das relações sociais de trabalho na produção (FIGUEIREDO, 2019, p. 141).

A crise orgânica do capital ao manifestar o desequilíbrio na estrutura e superestrutura do sistema sóciometabólico do capital exigirá da classe dominante do sistema de produção e reprodução da vida material uma série de ações e reformulações para resgatar sua base de acumulação de capital corroídas pela crise. (VEIGA e SOUZA, 2018, p. 68). Esse processo é denominado por Souza (2015) de Recomposição Burguesa. No processo de recomposição burguesa vivenciamos a intensificação da precariedade social do trabalho e a renovação da pedagogia política do capital, adequando o ideário político à racionalização da economia.

O desequilíbrio nas esferas estrutural e superestrutural do sistema sociometabólico do capital desencadeia modificações em ambas esferas para que seja mantida a hegemonia da classe dirigente. Para isso, são acionadas novas estratégias e ações pedagógicas capazes de adaptar a classe trabalhadora ao novo padrão do setor produtivo e ao funcionamento da economia. Neste aspecto, é demandado ao Estado, novos formatos em seu papel educador. Neves (2005, p. 26-27) enfatiza o papel do Estado, como aquele que:

[...] aciona medidas na aparelhagem estatal e na sociedade civil, por intermédio, dos aparelhos privados de hegemonia para desenvolver uma reconfiguração da pedagogia política, com o objetivo de registrar as relações de poder e conformar técnica e eticamente a população à sociabilidade burguesa.

O fim da Guerra Fria, a crise orgânica do capital, a difusão do paradigma da acumulação flexível de organização produtiva bem como, a introdução da microeletrônica e da informática na organização do trabalho e na vida das pessoas, juntamente com o desemprego estrutural, a precarização do trabalho e da vida

determinaram a elaboração de um novo tipo humano, de um novo homem coletivo (NEVES; SANT'ANA, 2005, p. 32). Esse conjunto das transformações vivenciadas desde os anos de 1970 dão corpo a um novo tipo de metabolismo social, ou seja, um novo industrialismo capaz de sustentar a configuração do bloco histórico. Assim, a expressão política da recomposição do capital se consubstancia na verdadeira definição do papel do Estado e no fomento a uma “nova” cultura cidadã fundada no individualismo e na competitividade, regulada pela lógica do mercado (SOUZA, 2004, p. 7).

O novo industrialismo é uma unidade contraditória e discordante constituída de um lado, pelas ações e formulações decorrentes da inserção da ciência e da tecnologia nos processos de produção, da implantação de novos modelos de gestão da força de trabalho, de surgimento de novos requisitos de formação e qualificação profissional, de flexibilização do trabalho e das relações de produção; de outro, pela reconfiguração dos mecanismos de mediação do conflito de classe, pela complexidade das relações de poder, pela renovação da ideia das leis de mercado como reguladoras da vida em sociedade, pelo culto ao individualismo, pela ofensiva ao modelo de Estado de Bem-Estar Social, minimização do papel do Estado na gestão das políticas sociais e redefinição da relação entre Estado e sociedade civil (SOUZA, 2015, p. 29).

A crise orgânica do capital a qual estamos nos referindo materializou a crise de um modelo de desenvolvimento do capital fundado no regime de acumulação que tinha o taylorismo/fordismo como seu modelo de organização produtiva. De acordo com a análise de Gramsci, Braga⁶ (2008, p. 16) destaca que o fordismo da década de 1920 e 1930 representou um modo de regulação ou mesmo um modelo de desenvolvimento - que partindo do chão-de-fábrica, açambarca as dimensões mais íntimas da condição operária.

O fordismo soube combinar processos de trabalho taylorizados, altos salários, benefícios limitados à “aristocracia operária” com a intervenção por parte dos gerentes nas vidas privadas dos trabalhadores, para criar certas práticas individuais e coletivas consistentes com a produção em série. O fordismo logrou criar um “novo tipo de trabalhador” a partir da conjugação de consenso e força (BRAGA, 2018, p. 16).

Para a implantação do fordismo foi preciso a reformulação do papel do Estado que como intervencionista passou a ser responsável pela economia, pelo mercado de trabalho e sua regulação. O período após 1945 foi marcado pelo aumento da produtividade pela cooperação dos trabalhadores em troca dos benefícios sociais

⁶ Ver introdução de Ruy Braga em GRAMSCI, Antonio. Americanismo Fordismo. Tradução de Gabriel Bogossian, 2008.

recebidos. O fordismo foi a estratégia assumida pelos capitalistas e seu Estado, em alguns países, para, através de políticas compensatórias buscar a fidelidade das massas (DIAS, 2015, p. 48).

Os trabalhadores em troca de garantia de emprego, melhores salários e condições mais adequadas de vida, acabaram por “aceitar” os lucros do capital. Obviamente, em termos imediatos os trabalhadores, por sua luta, obtiveram fortes melhorias, mas ao preço da incorporação dos operários, novamente e de forma superior, objetiva e subjetivamente, à racionalidade capitalista [...]. O Estado de Bem-Estar expressou o período conhecido como os “anos gloriosos do capitalismo” (DIAS, 2015, p. 48).

A partir da década de 70, com a crise orgânica do capital materializada na diminuição da capacidade de acumulação capitalista, o Estado de Bem-Estar Social (*Welfare State*) é colocado em questão como sendo também, um dos responsáveis pela crise. Para fazer frente a essa crise, o capitalismo articula e põe em cena uma dupla solução: o neoliberalismo como modo de regulação social, e o toyotismo, como regime de acumulação. Para Souza (2004, p. 5) trata-se uma velha alternativa em tempos de crise do capital: modificar a gestão e intensificar a aplicação diretamente produtiva da ciência e da tecnologia.

3.1. O NOVO REGIME DE ACUMULAÇÃO DO CAPITAL DIANTE DA CRISE ORGÂNICA – O TOYOTISMO

O aspecto essencial do toyotismo é expressar através de seus dispositivos e protocolos organizacionais e institucionais uma nova hegemonia do capital na produção para a retomada da acumulação capitalista. Essa hegemonia é voltada para realizar uma nova captura da subjetividade do trabalho pela lógica do capital (ALVES, 2008).

É no contexto de desenvolvimento da nova base técnica de produção e de mundialização do capital⁷ que a cultura organizacional do toyotismo encontrará o solo fértil adequado às necessidades técnicas do novo industrialismo (SOUZA, 2015, p.

⁷ A dinâmica do capitalismo global está sob a hegemonia do capital financeiro no sentido conceitual exposto por François Chesnais em seu livro *A Mundialização do Capital*, de 1994, ou seja, um processo de desenvolvimento capitalista sob a hegemonia de uma fração do capital, o capital financeiro no sentido de capital especulativo- parasitário que tende a imprimir sua marca sob as demais frações do capital (o capital industrial e o capital comercial). Para François Chesnais o capital financeiro representa aquela fração de capitalistas que buscam valorizar o capital dinheiro sem passar pela esfera da produção de mercadorias, permanecendo, deste modo no interior do mercado financeiro (ALVES, 2007, p. 180).

60). O toyotismo pertence a lógica estrutural da mundialização do capital (ALVES, 2008) e vai satisfazer as exigências do capitalismo nas últimas décadas para a criação de novas condições de acumulação e valorização do capital e do novo patamar da luta de classes. Para o pleno desenvolvimento do toyotismo, será necessária uma reforma intelectual e moral do mundo trabalho.

É importante salientar que o toyotismo tende a distinguir do fordismo na medida em que promove um salto qualitativo na forma de subsunção real do trabalho ao capital. O toyotismo reconstitui, no interior da grande indústria o que era fundamental na manufatura e que Gramsci se refere como o “*velho nexa psicofísico do trabalho profissional qualificado – a participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa de trabalho*” (ALVES, 2008, p. 6). Nesse sentido, para o desenvolvimento do toyotismo como uma nova lógica da produção capitalista serão necessárias novas qualificações que articulam habilidades cognitivas e comportamentais.

A maior novidade entre as qualificações demandadas pela gestão toyotista recaiu, contudo, nos aspectos formais ou comportamentais. A criatividade e a fácil adaptação às mudanças constantes de tarefas, de objetivos, e de tecnologias, passaram a ser demandadas aos trabalhadores. É a chamada capacidade de aprender a aprender. Maior “autonomia”, no sentido de tomar decisões rápidas, sempre em plena identidade com os “valores das empresas”, estar atento a prevenir problemas e a reagir a imprevistos, tudo isso tornou-se “obrigação”, ainda que de forma voluntária (ANTUNES, 2019, p. 12).

Dessa forma, o toyotismo vai constituir um novo complexo ideológico que irá determinar as políticas de formação profissional ao mesmo tempo em que, como um novo regime de acumulação flexível, ocultará as contradições do capitalismo em sua etapa de crise. A máscara do toyotismo é a máscara do auto-emprego. É a ideologia extrema da abolição do regime salarial, cujo sonho toyotista é um mundo da produção constituído apenas por empresas individuais de prestação de serviços, também individuais (ALVES, 2008, p. 170). Nesta ótica ideológica cada um deve responsabilizar –se por si, em todos os sentidos: saúde, mobilidade social e atualização de seus conhecimentos. A sociedade do toyotismo é a sociedade do produtivismo universal expressa através do léxico de “capital humano” (ALVES, 2007, p. 169). Nesse contexto, ocorre o que Souza (2006) denominou como o recrudescimento da teoria do capital humano para resignificar que o investimento no

fator humano é determinante para o aumento da produtividade e para o avanço econômico. Ao mesmo tempo é fator explicativo para diferenças individuais de produtividade e de renda. Atualmente os conceitos de sociedade do conhecimento, qualidade total, formação flexível, formação por competências, empregabilidade e empreendedorismo consistem em novas roupagem para o conceito da teoria do capital humano.

É o conceito de empregabilidade que irá apresentar as novas traduções da teoria do capital humano sob o capitalismo global: a educação ou a aquisição (consumo) de novos saberes, competências e credenciais apenas habilitam o indivíduo para a competição no mercado de trabalho, cada vez mais restrito, não garantindo, portanto, sua integração sistêmica plena (e permanente) à vida moderna. Enfim, a mera posse de novas qualificações não garante ao indivíduo um emprego no mundo do trabalho (ALVES, 2008, p. 11).

O desenvolvimento do modelo de acumulação flexível para garantir a sua institucionalidade na dimensão superestrutural necessita como dimensão estrutural um novo modelo de regulação social. Isto significa um Estado mais racional na gestão do fundo público, de modo a desonerá-lo gradativamente dos gastos com políticas sociais, garantindo-lhe maior potencial para estabilizar a moeda, controlar a inflação e atender as demandas das empresas (SOUZA, 2019, p. 21). O Estado limita os direitos sociais pela redução dos seus gastos com os mesmos. Tudo deve submeter-se a lógica mercantil e para isso as ações do empresariado para garantir a flexibilização dos direitos sociais trabalhistas e mediação do conflito de classe, se dão, de forma privilegiada no âmbito do Estado, reconfigurando o seu papel por meio do desmonte do *Welfare State* e à apologia ao Estado Mínimo por meio do discurso ideológico de que tudo que é estatal é ineficiente, corrupto e gera desperdícios. É presente a valorização da iniciativa privada como eficiente e produtiva.

3.2. O PAPEL DO ESTADO E AS POLÍTICAS SOCIAIS

O ano 30, momento em que o capitalismo viveu sua mais importante crise, o Estado de Bem-Estar Social (*Welfare State*) permitiu a intervenção do Estado nas questões econômicas e sociais e conciliou, de forma inédita na história, a dinâmica de acumulação capitalista com a garantia de direitos políticos e sociais, mesmo que nos

limites suficientes para a manutenção da ordem social do capital (SOUZA, 2015). Nesse modelo de Estado, a pedagogia da hegemonia se desenvolveu para:

Ampliar os direitos sociais por trabalho, moradia, alimentação, saúde, transportes das massas trabalhadoras, com políticas sociais diretamente executadas pelo aparato governamental, tendo por intuito obter o decisivo consenso da maioria da população ao projeto burguês de sociabilidade e aumentar, concomitantemente, a produtividade da força de trabalho. Tais políticas governamentais constituíram-se ainda em importante veículo de redefinição dos graus ou momentos da correlação das forças políticas nas formações sócias contemporâneas, no sentido de evitar que a classe trabalhadora ultrapasse o nível econômico- corporativo de organização de suas lutas sociais (NEVES, 2005, p. 30).

O desenvolvimento do capital no mundo contemporâneo é permeado por mudanças em suas bases técnicas e ético-político de modo, a garantir a expansão de suas bases de acumulação. Nesse sentido, após décadas de ouro do *Welfare State* e com a queda das taxas de lucros, o capitalismo vive novamente um momento de crise, a questão das formas e das condições de vida e de participação política da classe subalterna é colocada como problema condicionante de valorização do capital (SOUZA, 2004). Com a crise do capital, a burguesia ao recompor as suas bases de acumulação se viu obrigada a redefinir as políticas públicas de caráter social para atender ao mesmo tempo, valorização do capital e incorporação da classe trabalhadora ao seu projeto de sociedade.

Diante disso, o Estado do Bem-Estar Social, de modelo keynesiano-fordista perde espaço para o Estado Neoliberal. O neoliberalismo foi a aposta para a crise de 1970 e as políticas atuais surgem na mesma linha (Harvey, 2011). A premissa do neoliberalismo é construída a partir da seguinte questão: a estabilidade do capital garantirá a estabilidade da sociedade. A liberdade econômica é uma condição essencial para a liberdade da sociedade e dos indivíduos. “E o mercado, como um componente direto da liberdade e depois da relação indireta entre organização do mercado e liberdade política. Como produto secundário, teremos um esquema da organização econômica ideal para a sociedade livre” (FRIEDMAN, 1982).

Para Friedman (1982, p. 13), considerado um importante intelectual orgânico do capital, o papel do Estado consiste em: “manter a lei e a ordem, servir de meio para a modificação dos direitos de propriedade e do jogo econômico, julgar as

disputas sobre a interpretação das regras, reforçar os contratos, promover a competição, fornecer uma estrutura monetária, envolver-se com atividades para evitar o monopólio técnico e evitar os efeitos laterais considerados como suficientemente importante para justificar a intervenção do Estado, suplementar a caridade privada e a família na proteção do irresponsável, quer se trate de um insano ou de uma criança, um tal governo teria, evidentemente, importantes funções a desempenhar.

O neoliberalismo na medida em que julga as trocas de mercado uma ética em si capaz de servir de guia toda a ação humana enfatiza a significação das relações de mercado de modo a torná-lo um projeto hegemônico que afeta, tão amplamente, os modos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretarem, viverem e compreenderem o mundo (HARVEY, 2008, p. 6).

No âmbito das intervenções neoliberais adotadas, duas instituições se destacaram: o FMI e o Banco Mundial, que por meio de seus financiamentos e projeto de assistência tornaram-se centros de propagação e implantação do fundamentalismo de livre mercado e da ortodoxia neoliberal.

O referencial discutido por Neves nos aponta para uma análise crítica deste panorama:

Mercado com justiça social foi a solução encontrada pelos governos capitalistas para a correção dos rumos do projeto político neoliberal para o século XXI. Nem social-democracia clássica, nem “fundamentalismo de mercado”, mas uma Terceira Via. Neste refinamento teórico e prático, que chamamos de Neoliberalismo de Terceira via, são mantidos os fundamentos do capitalismo neoliberal, acrescidos de medidas paliativas para minorar as condições miseráveis de vida de grande parte da população mundial e, ao mesmo tempo, garantir a “paz social” (...) reestruturam-se as relações de poder, a concertação social (concertación) se estabelece como prática política majoritária em que o bloco histórico hegemônico cede às pressões sociais fragmentárias, para manter intactas as bases do projeto hegemônico no seu todo (NEVES, 2011, p. 237).

O projeto político da Terceira Via foi concebido em meados dos anos de 1990, em função dos efeitos negativos do neoliberalismo e da socialdemocracia europeia. A Terceira Via mantém a premissas do neoliberalismo e associa-se aos elementos centrais do reformismo socialdemocrata. A socialdemocracia quando difunde a ideia de que os valores do socialismo não devem ser desconsiderados para o

desenvolvimento social e econômico da ordem capitalista expressa sua função como força política conformadora das classes subalternas ao projeto burguês de sociabilidade (FIGUEIREDO, 2019, p. 188).

Em uma nova configuração do desenvolvimento capitalista e sua crise orgânica, a socialdemocracia renovada instrumentaliza a salvação do ordenamento social do capital, com forma distorcidas e a redução do socialismo aos interesses da hegemonia burguesa (FIGUEIREDO, 2019, p. 188-189).

Neste ideário político-ideológico, a ideia de democracia participativa ou direta está articulada diretamente ao quadro teórico do neoliberalismo de Terceira Via (MACEDO, 2016, p. 340). Nesse sentido, Macedo (2011, p. 340) ao explicar o pensamento de Anthony Giddens, destaca que neste tipo de democracia, os governos dos Estados Nacionais para terem condições de acompanhar a “sociedade” e a “economia do conhecimento” devem levar em conta que é melhor outorgar poderes aos cidadãos do que reprimir. Um dos elementos componentes desta mudança é a governabilidade entre os Estados e os setores privados (MACEDO, 2011, p. 340).

Dessa forma, segundo Neves (2010, p. 71) o projeto de Terceira Via tem interferido significativamente no papel do Estado Educador de uma nova sociabilidade. A passagem do governo (poder do Estado por si mesmo) à governança (uma configuração mais ampla que contém os Estados e elementos-chaves da sociedade civil) tem sido, portanto, pronunciado sob o neoliberalismo (HARVEY, 2008, p. 87).

De fato, as ferramentas para a implementação da Terceira Via, são de maneira geral, as parcerias entre a esfera pública e a esfera privada. A aparelhagem de Estado e os empresários se unem para realizar projetos importantes demandados pelos “interesses públicos” e comprometidos com o desenvolvimento. Dentre as práticas utilizadas pelo Estado neoliberal da Terceira Via destacam-se: a interferência na legislação e a concepção de estruturas regulatórias que privilegiam interesses específicos; o fato do Estado assumir risco nas tão festejadas parcerias-público-privadas; a multiplicidade de maneiras de “vigiar e punir” voltadas à classe trabalhadora e o fato de o Estado ter o dever de proteger os interesses corporativos (FALLEIROS; PRONKO; OLIVEIRA, 2010, p. 71). Na doutrina neoliberal e na Terceira Via, o Estado deixa de ser o responsável direto pela execução das políticas sociais. No

entanto, enquanto que o neoliberalismo defende a privatização pelo mercado, a Terceira Via cria um novo conceito de “público não estatal” para repassar suas responsabilidades a sociedade civil de modo a garantir que a intervenção do Estado seja mantida num nível mínimo.

A governabilidade no sentido proposto pela Terceira Via significa a articulação entre a esfera estatal e a esfera privada (base fundamental do conceito de público não-estatal) em âmbito nacional e internacional em uma única direção. Trata-se de um duplo reconhecimento de mesmo significado: primeiramente, o capitalismo não sobrevive sem o Estado; em segundo lugar, o Estado deve estar a serviço do capitalismo (LIMA; MARTINS, 2005, p. 51).

Nesta nova configuração da relação entre Estado e sociedade civil, o modelo de gestão adotado é o “Gerencialismo” ou “Reforma Gerencial”. Para Souza (2019, p. 22) a “Nova Gestão Pública” é decorrência da contrarreforma burguesa para redefinir o papel do Estado e suas relações com a sociedade com vistas a superação da crise do capital. Consiste num modelo de gestão inerente ao receituário neoliberal e foi inicialmente implantado nos governos de Margaret Thatcher, na Inglaterra (1979-1990) e de Ronald Reagan nos Estados Unidos (1981-1989). A ótica neoliberal é a alternativa para a velha burocracia do Estado do Bem-Estar Social, para a má gestão dos recursos materiais e financeiros e para a baixa responsabilização dos gestores a frente do sistema político e da sociedade.

3.3. O NEOLIBERALISMO NO BRASIL E OS DESAFIOS DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHO

É através do programa da Terceira Via que projeto neoliberal vem se desenvolvendo no Brasil. Trata-se da difusão na sociedade brasileira de novas ideias e práticas voltadas para a construção de uma nova hegemonia: uma educação para o consenso sobre os sentidos de democracia, cidadania, ética e participação adequados os interesses privados do grande capital (NEVES, 2005).

No Brasil, a Reforma Gerencial ganha materialidade mais expressiva a partir da Reforma do Estado, conduzido por Bresser- Pereira, então Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado do governo de FHC (1995-1999). A implementação do receituário neoliberal no Brasil tem sido eficaz na redefinição da

relação entre Estado e Sociedade, na capacidade de mediação do conflito de classe e no redirecionamento do uso do fundo público (SOUZA, 2019, p. 24).

Além disso, em tempos de hegemonia neoliberal efetivaram-se estratégias políticas para a formação de uma nova subjetividade coletiva que resultou numa nova sociabilidade (FALLEIROS; PRONKO; OLIVEIRA, 2010, p. 71) com requisitos próprios para a formação da classe trabalhadora. Nesse aspecto, Souza (2015, p. 63) nos aponta que a hegemonia neoliberal tem se materializado no campo educacional na forma de políticas públicas para a adaptação dos sistemas educacionais às necessidades imediatas do mercado.

Diante do processo de recomposição burguesa em curso, o empresariado brasileiro passou a empreender esforços para ajustar a formação para o trabalho no Brasil, com vistas a formação do trabalhador de novo tipo, mais adaptado às demandas do mercado. A preocupação é redimensionar o sistema educacional brasileiro para atender de modo mais imediato às demandas de produtividade das empresas instaladas no país. Mas além disso, há também a necessidade de ajustar o ambiente escolar, seus currículos, sua estrutura organizacional e seus profissionais aos códigos atuais de conformação ética e moral da sociedade civil, mais coerentes com a reconfiguração dos mecanismos de mediação do conflito de classe em curso. Isso implica promover ampla reforma na Educação Básica, na Educação Superior e na Educação Profissional brasileira, diante do surgimento de novas demandas de qualificação do trabalhador (SOUZA, 2019, p. 24).

O neoliberalismo irá impor um modelo educacional baseado em uma sujeição mais direta da escola à razão econômica. Para Laval (2019), esse modelo está ligado a um economicismo aparentemente simplista, cujo principal axioma é que as instituições em geral e a escola em particular só tem sentido com base no serviço que devem prestar às empresas e à economia. O “homem flexível” e o “trabalhador autônomo” são as referências do novo ideal pedagógico (LAVAL, 2019, p. 30).

A educação requisitada atualmente pelo capital deve ser “ágil”, “flexível” e “enxuta”, como são as empresas flexíveis (ANTUNES, 2019, p. 14). Diante disso, verificamos no Brasil uma ampla reforma educativa para atender as demandas de qualificação e formação do trabalhador brasileiro para produzir um trabalhador de novo tipo de acumulação flexível, conformado com a precariedade do trabalho e com o desemprego estrutural. Este trabalhador de novo tipo precisa ser polivalente, flexível e cada vez mais incorporado passivamente à sociabilidade do mercado. A esse tipo de

trabalhador caberá uma formação voltada para aquisição de competências e comportamentos ético-político adequados ao consenso e a coesão social necessários à reprodução do capital. Para isso, a pedagogia das competências é a diretriz pedagógica do projeto do capital para a adaptabilidade individual do sujeito às mudanças socioeconômicas do capitalismo (RAMOS, 2014, p. 34).

Pela ótica da pedagogia das competências a construção de identidade profissional do trabalhador torna-se produto das estratégias individuais que se desenvolve em resposta aos desafios das instabilidades internas e externas à produção, o que inclui também estar preparado para o desemprego, o subemprego ou o trabalho autônomo. Essa é a nova ideologia da empregabilidade que em termos de desenvolvimento educacional, significa uma mobilização autônoma do indivíduo para buscar as oportunidades que sociedade (ou o mercado) oferecem (RAMOS, 2014, p. 34).

No projeto neoliberal é resgatada de modo mais agressivo a cultura do individualismo, da competitividade e do mérito individual como fator de desenvolvimento social (SOUZA, 2015). Juntamente com o princípio da empregabilidade, o empreendedorismo, a colaboração, o individualismo e a responsabilidade social constroem o consenso da classe trabalhadora em relação ao enfrentamento do desemprego e conforma para a realidade competitiva e excludente do mercado de trabalho ao mesmo tempo que, valida a lógica do mercado como elemento de regulação da sociedade.

No Brasil, esta proposta educativa para atender às demandas mais imediatas de produtividade e competitividade das empresas tornaram mais nítidas a partir dos anos de 1990, no governo de FHC. No entanto, nos governos de Lula aprofundaram-se as diretrizes educacionais instituídas por seu antecessor para o alargamento e ampliação para a formação do trabalho simples com as políticas de alfabetização e combate a reprovação. E na formação para o trabalho complexo a reformulação da educação profissional objetivou fortalecer a preparação de “capital humano” e aprimorar a formação de uma cidadania compatível a modelo de sociabilidade da Terceira Via (FALLEIROS; PRONKO; OLIVEIRA, 2010, p. 92).

De modo especial, a política de expansão da Rede Federal com a institucionalidade dos IFs como modelo, não somente atendeu aos propósitos da

reforma gerencial na gestão educacional, como também possibilitou renovar a pedagogia política do capital para a formação profissional.

A formação da Rede Federal, portanto, funciona como uma pedagogia política para a construção consenso em torno de um projeto político para a educação profissional no Brasil. No bojo dessa pedagogia política, constam conteúdos que buscam resgatar o consenso em torno da legitimidade da livre concorrência, revitalizando-a, na tentativa de estabelecer na sociedade civil um ambiente propício à livre competição entre os indivíduos. Essa pedagogia política do capital se desenvolve por intermédio de apelo à individualidade, ao imediato, os interesses locais. Constrói-se uma supervalorização à organização corporativa ou de outros tipos de arranjos produtivos locais. Às vezes, na forma de organizações não governamental, em parceria com o Estado, como forma de valorização do comportamento econômico-corporativo em detrimento da organização da sociedade em torno dos interesses políticos de caráter coletivo (SOUZA, 2018, p. 143).

Os IFs também representaram a possibilidade para a adequação da Educação Superior ao tipo de educação requisitada pelo capital nos dias atuais. Verificamos a expansão de cursos mais flexíveis, para efetivar uma formação agilizada e com o menor custo possível por meio das licenciaturas e dos CST. Assim, na rede pública de ensino, recai sob os IFs, a responsabilidade para manter o ritmo da expansão da oferta do Ensino Superior pois são instituições com capacidade de racionalizar o uso dos recursos financeiros, o que é almejado por qualquer Estado capitalista em tempo de crise (MANCEBO; SILVA JR; SCHUGURESNKY, 2016, p. 213). Com a racionalização dos gastos públicos com as políticas sociais, implementação de parcerias entre instituições públicas e privadas para o tratamento das questões sócioeconômicas e a reconfiguração dos mecanismos de mediação do conflito de classes (SOUZA, 2015) fica evidente que o Estado é mínimo para a classe trabalhadora e máximo para o capital.

As políticas sociais no Brasil estão totalmente vinculadas ao discurso neoliberal de “alívio a pobreza” que é mantido pelos governos mediante ao discurso da inclusão e da redução das desigualdades sociais. Para isso, os governos atuam de forma assistencialista, próximo a população e das demandas dos excluídos e lança mão de programas sociais compensatórios que ocultam as causas reais do desemprego. (SOUZA, 2015, p. 54). No contexto atual do capitalismo, as políticas sociais ao cumprirem o desafio que lhe é imposto pelo capital, que é o de encobrir suas contradições e naturalizar suas mazelas, educa as classes subalternas de acordo com

sua concepção de mundo para assimilar o projeto burguês de sociedade e assim, manter sua hegemonia.

4. A EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

A Rede Federal está fundamentada em uma história que vem sendo construída ao longo dos seus cem anos de existência. Neste sentido, objetivamos neste capítulo realizar uma breve contextualização histórica dessa Rede demonstrando os processos de transformação e reconfiguração pelos quais ela passou até atingir a forma com que se apresenta hoje.

Como já dito anteriormente, a Rede Federal tem como marco inicial 19 Escolas de Aprendizizes e Artífices instituídas pelo Decreto 7.566 de 23 de setembro de 1909, do então presidente da República Nilo Peçanha. O referido presidente ainda como governador do Rio de Janeiro, no ano de 1906 fundou no estado do Rio de Janeiro três escolas de ofício, orientadas para a formação de força de trabalho industrial e manufatureira. No entanto, essas escolas não tiveram sucesso devido a vitória dos seus opositores nas eleições seguintes. Foi por meio deste presidente que foi realizada a medida mais efetiva para transformar as escolas de aprendizizes em um único sistema, como resposta a desafios de ordem econômica e política (MANFREDI, 2017, p. 86).

Segundo o Decreto 7.566 de 23 de setembro de 1909 as Escolas de Aprendizizes e Artífices foram criadas levando em consideração os seguintes argumentos: que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime e que um dos primeiros deveres do Governo da República é formar cidadãos úteis à Nação. Constata-se o caráter exclusivamente social e assistencialista da função dessas escolas.

Foi criada uma escola em cada capital dos estados, exceto no Distrito Federal e no Rio Grande do Sul. A localização das escolas obedeceu mais a um critério político do que econômico, uma vez que poucas capitais contavam na época com um parque industrial desenvolvido. Para Manfredi (2017) essas escolas constituíam um eficiente mecanismo de “presença” e de barganha política do governo federal, nos Estados, junto às oligarquias locais.

A finalidade educacional das escolas de aprendizes era a formação de operários e de contramestres, por meio do ensino prático e de conhecimentos técnicos transmitidos aos menores em oficinas de trabalhos manuais ou mecânicos mais convenientes e necessários ao Estado da Federação em que a escola funcionasse, consultando, quando possível, as especialidades das indústrias locais. Como parte integrante de cada escola de aprendizes artífices foram criados cursos noturnos obrigatórios, um curso primário (para analfabetos) e outro de desenho. Cada escola de aprendizes artífices deveria contar com até cinco oficinas de trabalho manual ou de mecânica, conforme a capacidade do prédio escolar e as especialidades das indústrias locais (MANFREDI, 2017, p. 84).

Tal perspectiva não conseguiu se efetivar completamente, pois segundo Manfredi (2017, p. 86) os ofícios oferecidos na sua grande maioria eram os de marcenaria, de alfaiataria e de sapataria, mais artesanais do que manufactureiros, o que revelou a distância entre propósitos industrialistas dos seus criadores.

Com a instauração do modo de produção propriamente capitalista e com ele o processo de industrialização, a formação dos trabalhadores torna-se uma necessidade econômica e não mais uma medida exclusivamente social com em sua gênese (RAMOS, 2014, p. 9). Diante disso, podemos constatar que a política de educação profissional, ao longo da história do país representa uma correlação de forças entre as classes que disputam o poder e a direção econômica e política da sociedade (RAMOS, 2014, p. 8).

As Escolas de Aprendizes e Artífices na época de sua criação eram subordinadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (BRASIL, 1909). Ao final da década de 1930 essas escolas foram transformadas em Liceus Industriais e passaram a ser subordinadas ao Ministério da Educação e Saúde Pública, sob o comando de Francisco Campos, ministro o qual implementou a primeira reforma educacional a nível nacional. Com a “Reforma Francisco Campos” a educação adquiriu uma estrutura nacional e o governo federal passou a comprometer-se com o ensino

secundário, porém não houve qualquer preocupação consistente com o ensino técnico, científico e profissional.

Para Ramos (2017, p. 25) até a reforma educacional implementada por Francisco Campos em 1931, a formação de trabalhadores era tratada como uma necessidade da expansão industrial, a parte da política educacional. Foi com a Constituição de 1937 que os primeiros indicativos da organização sistemática do ensino industrial foram apresentados.

No entanto, a política educacional do período de 1937 a 1945 legitimou a ruptura entre o trabalho manual e o intelectual, isto é, um ensino secundário destinado às elites condutoras da sociedade e os ramos profissionais do ensino médio destinados às classes menos favorecidas. Nesse período as Escolas de Aprendizes e Artífices que já tinham sido transformadas em Liceus Industriais, no ano de 1942, se modificaram para Escolas Industriais e Técnicas.

No ano de 1942 ocorreu a organização sistemática do ensino industrial. As leis orgânicas instituídas com a reforma do ministro Gustavo Capanema redefiniram o currículo e as articulações entre cursos, ramos, ciclos e graus estabelecendo a seguinte configuração:

O Ensino Médio, para jovens de doze anos ou mais, compreendia cinco ramos. O Ensino Secundário (Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942) tinha por objetivo formar os dirigentes, pelo próprio ensino ministrado e pela preparação para o superior. Os demais ramos do Ensino Médio tinham a finalidade de formar uma força de trabalho específica para os setores da produção e da burocracia: o ensino agrícola para o setor primário; o ensino industrial para o setor secundário; o ensino comercial para o setor terciário; o ensino normal para a formação de professores para o Ensino Primário (MANFREDI, 2017, p. 103).

Em relação ao Ensino Superior essa reforma possibilitou aos egressos dos cursos médios profissionais (não secundários) a candidatura aos exames vestibulares, desde que fosse em cursos correlatos a sua formação profissional. Os concluintes do Ensino Secundário não tinham restrições de candidatura.

Com as “Reformas Capanema” também foram criados, no ano de 1942 o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) colocado a serviço da CNI (Confederação Nacional da Indústria) e em 1946 foi criado o SENAC (Sistema Nacional

de Aprendizagem Comercial), ambos estavam sob o controle do empresariado (SAVIANI, 1997) e se tornaram as principais agências de Educação Profissional do país.

O quadro de industrialização no Brasil passa a exigir uma qualificação maior de mão de obra, de modo que o ensino industrial vai ganhando maior dimensão (RAMOS, 2017, p. 26). Sendo assim, no ano de 1959 com a lei 3.552 de 16 de fevereiro foi estabelecida uma nova organização escolar e administrativa para o ensino industrial. Neste mesmo ano, a partir do Decreto 47.038 de 16 de novembro, as Escolas Industriais Técnicas foram transformadas em Escolas Técnicas Federais, se industriais e comerciais e Escolas Agrotécnicas, se voltadas para o ensino agrícola (OTRANTO, 2012). Essas escolas tornaram-se autarquias e passaram a compor a Rede Federal. Com isso, observa-se o Estado assumindo parte da qualificação de mão de obra, uma vez que essas escolas seriam um lugar estratégico na composição de força de trabalho industrial.

A Constituição Federal de 1946 ao definir a educação com direito de todos e determinar à União a tarefa de fixar as diretrizes e bases da educação nacional viabilizou a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que foi iniciada no ano de 1947 e aprovada somente em 20 de dezembro de 1961. Em relação ao ensino profissional o fato mais relevante foi a sua equivalência ao Ensino Médio que passou a ser organizado em dois ciclos.

Organizado em dois ciclos – o ginasial de 4 anos e o colegial de 3 anos – ambos compreendiam o ensino secundário e o ensino técnico (industrial, agrícola, comercial e de formação de professores. A partir disto, os concluintes do colegial técnico poderiam se candidatar a qualquer nível superior (RAMOS, 2017, p. 28).

Foi com os governos militares (de Castelo Branco a Figueiredo, 1964 a 1985) que o ensino profissionalizante no país sofre uma profunda alteração. Os governos militares foram os protagonistas de um projeto que instituiu a “profissionalização universal de 2º grau, transformando o modelo humanístico/científico em um científico/tecnológico (MANFREDI, 2017). Isso ocorreu num momento que o Brasil objetivava participar da economia internacional levando a qualificação do trabalhador brasileiro a se associar aos interesses estrangeiros.

Como se sabe, quando a industrialização brasileira começou a se consolidar, a organização do ensino técnico industrial contou com a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), construída com *a colaboração de órgãos americanos como United for International Development (USAID) e a Aliança para o Progresso*. Essa comissão foi criada no contexto do Acordo Brasil e Estados Unidos, em 1946, com o objetivo de fornecer equipamentos, assistência financeira e orientação técnica às escolas federais brasileiras (RAMOS, 2006, p. 137).

Segundo Manfredi (2017, p. 65) a lei 5.692/1971 não vingou no que diz respeito a profissionalização compulsória pela insuficiência objetiva de articulação entre a educação geral e a formação profissional em todo o ensino público de 2º grau. Diante disso, a lei sofreu uma série de modificações até ser revogada pela lei 7.044 de 18 de outubro de 1982. Com ela, foi reposta a antiga distinção entre o ensino de formação geral (denominado de básico) e o ensino de caráter profissionalizante. Essa lei altera dispositivos da Lei nº 5.692/1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau.

Com a revogação da lei que tornava compulsória o ensino profissionalizante, as Escolas Técnicas Federais se tornaram centro de referência do ensino técnico. As Escolas Técnicas Federais se consolidaram como instituições adequadas a conferir ao então 2º grau, o seu caráter profissionalizante. Pode-se dizer que a partir da lei 7044/1982 até o final da década de 1980, as Escolas Técnicas Federais desempenharam sua função na formação técnica com reconhecida qualidade e obtiveram o respeito que as isentavam de qualquer questionamento sobre o seu papel econômico e social (RAMOS, 2017, p. 34). Tal fato configurou a transformação de algumas delas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Os primeiros CEFETs surgiram no ano de 1978⁸ em decorrência do destaque no cenário nacional de três Escolas Técnicas Federais que deram origem ao CEFETS do Rio de Janeiro, do Paraná e de Minas Gerais (OTRANTO, 2012, p. 201). Com isso outras escolas técnicas passaram a almejar a transformação em CEFETs, vislumbrando a possibilidade da oferta do Ensino Superior.

⁸ A transformação das Escolas Técnicas Federais em Centro Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), pela Lei 6.545 de 30 de junho de 1978, definiu para essas instituições, além do objetivo de ministrar o ensino técnico, o de atuar no nível superior de graduação ministrando a Engenharia Industrial, os cursos de tecnólogos e as licenciaturas voltadas para a formação de professores do ensino técnico e dos cursos de tecnólogos. Deveriam ainda, oferecer extensão e pós-graduação lato-sensu, além de realizar pesquisas na área técnico-industrial. Com o passar do tempo, essas instituições passaram a ministrar também a pós-graduação, stricto-sensu nos níveis de mestrado e doutorado (RAMOS, 2006, p. 141).

Ramos (2017) destaca que o período no qual se assentou no país as bases para as reformas neoliberais, iniciadas com a gestão de Fernando Collor de Mello, ocorreu um significativo movimento de fortalecimento da educação profissional e tecnológica no país, principalmente pela ampliação das instituições federais e a transformação das Escolas Técnicas Federais em CEFETs. Foi no governo de Itamar Franco que vemos a primeiras iniciativas de constituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Esse sistema englobaria todas as Escolas Técnicas do setor público federal, estadual e municipal e as instituições particulares da Rede Senai e Senac, sendo os CEFETs sua espinha dorsal. O chamado processo de *cefetização* iniciou-se pela instituição da lei 8.948 de 8 de dezembro de 1994, no entanto, não foi capaz efetivar a transformação das Escolas Técnicas Federais em CEFETs. A efetiva transformação das Escolas Técnicas Federais dá-se no governo de Fernando Henrique Cardoso mediante Decreto 2.406 de 27 de novembro de 1997 que estabelece a implantação dos CEFETs por meio decreto específico para cada Centro, após aprovação, pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto, de projeto institucional submetido pela escola interessada (BRASIL, 1997).

Nessa linha de ação, o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) buscou alinhar a formação técnica à reestruturação produtiva e às novas demandas econômicas e sociais, bem como aos novos padrões de produtividade e competitividade do mercado.

Segundo Souza (2010), desde meados dos anos 1990, o empresariado e o Governo Brasileiro vêm empreendendo esforços no sentido de reconfigurar a institucionalidade da política de formação/qualificação profissional e adequá-la às atuais demandas das empresas instaladas no país. Para o autor, esta política consubstanciou-se no Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR)⁹, do

⁹ O PLANFOR tem como objetivo garantir uma oferta de educação profissional permanente, no âmbito do PPTR, que contribua para reduzir o desemprego e o subemprego da PEA; combater a pobreza e a desigualdade social; elevar a produtividade, a qualidade e a competitividade do setor produtivo (BRASIL, 2001, p. 7). Em outras palavras, o PLANFOR trata de promover a qualificação profissional como direito ao trabalhador e componente básico do desenvolvimento sustentado, com equidade social (SOUZA, 2013, p. 24). A execução dos cursos/programas do PLANFOR se dá por intermédio de uma rede de educação profissional, que até o ano de 1999 era formada por cerca de 14 mil agências em todo país. Trata-se de organismos públicos e privados, federais, estaduais ou municipais, governamentais ou não, com ou sem fins lucrativos, abrangendo: a) universidade, faculdades, centros tecnológico e institutos de ensino superior; b) escolas técnicas de nível médio; c) Sistema S (Senai, Senac, Senar, Sest, Senat, Sebrae); d) fundações, associações, sindicatos e centrais sindicais de trabalhadores; e) fundações, associações, confederações e federações de empresários; f) outras organizações de educação profissional (livres, comunitárias, etc.) (BRASIL, 2001, p. 13).

governo de Fernando Henrique Cardoso, e no Plano Nacional de Qualificação (PNQ)¹⁰, do Governo Lula. Esse programa destinado ao nível básico da educação profissional se deu em razão de grande dívida social que o país vinha acumulando com vastos segmentos da população jovem e adulta, em virtude dos altos índices de analfabetismo e baixos níveis de escolarização.

O PLANFOR foi estruturado e implementado em 1995, como proposta de dinamização dos programas de qualificação financiadas pelo FAT. Tinha como linhas programáticas o desenvolvimento de estratégias destinadas à qualificação/requalificação de trabalhadores jovens e adultos em geral e à sua formação contínua, numa perspectiva de superação da visão anteriormente predominantemente de “treinamento”, no sentido estrito (MANFREDI, 2017, p. 217).

O PLANFOR buscou consolidar uma espécie de apoio à sociedade civil, na medida em que propôs promover, em ampla, escala, ações de qualificação do trabalhador dirigidas à PEA (População Economicamente Ativa), especialmente a grupos de vulneráveis, incluindo não só cursos e treinamentos, mas assessorias, extensão, pesquisas e estudos (BRASIL, 2001, p. 13). Foi um dos instrumentos da Política Pública de Trabalho e Renda (PPTR) iniciadas no ano de 1995 no âmbito do Fundo do Amparo ao Trabalhador (FAT) e consistia num programa prioritário do governo federal, integrando o Plano Plurianual de Investimentos (PPA) 2000/2003.

Para Souza (2013), as ações do governo FHC no campo da educação profissional a partir dos anos de 1990 representou uma articulação bem ampla do capital em âmbito mundial a fim de estruturar uma nova engenharia institucional para o desenvolvimento de ações governamentais para o trabalho e produção, para a formação/qualificação do trabalhador e para a geração de emprego e renda. Sendo assim, O PLANFOR e o PNQ ao assumirem a pedagogia política do capital devem ser considerados mecanismos estratégicos de mediação do conflito de classe e de conformação da sociabilidade burguesa ao atual estágio de desenvolvimento do capitalismo (FIGUEIREDO, 2012, p. 114).

¹⁰ No início do governo de Lula, o PLANFOR é substituído pelo PNQ, porém mantendo as mesmas premissas e engenharia institucional. A mudança mais significativa ocorre em relação ao acesso direto de municípios aos recursos do FAT, com critérios estabelecidos pelo número de habitantes (FIGUEIREDO, 2012, p. 112).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº9.394 promulgada em 20 de dezembro de 1996 e o Decreto Federal nº 2.208 de 17 de abril de 1997 instituíram as bases para a reforma do ensino profissionalizante no Brasil. O referido decreto regulamentou a LDB 9.394/96 em seus artigos 39 a 42 (Capítulo III do Título V) e em seu artigo 3º dividiu a Educação Profissional em três níveis de ensino: básico, técnico e tecnológico.

Art 3º - A educação profissional compreende os seguintes níveis:

I - básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;

II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;

III - tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico (BRASIL, 1997).

O nível básico tratava-se de uma modalidade de formação profissional cujos cursos não estão sujeitos a regulamentação curricular e poderiam ser ministrados em múltiplos espaços sociais: empresas, sindicatos, escolas, entre outros. Aos que concluíssem os cursos de Educação Profissional de nível básico, seria conferido certificado de qualificação profissional. O nível técnico destinava-se aos matriculados ou egressos do Ensino Médio. Tinha estrutura organizativa e curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecido de forma concomitante ou sequencial a ele. No entanto, só seria concedido o diploma de técnico àqueles que concluíssem o Ensino Médio. O nível tecnológico correspondia aos cursos de nível superior na área tecnológica destinados a egressos de nível médio e/ou técnico.

Com isso observamos a separação entre o ensino médio e profissional, gerando sistemas e redes completamente distintos. A reforma da Educação Profissional regulamentada pelo Decreto nº 2.208/97 legitimou um projeto de educação que se configurou na contramão dos projetos que vinham sendo discutidos entre os atores vinculados aos movimentos sindical e popular e ao Fórum em Defesa da Escola Pública (MANFREDI, 2017). Em contrapartida, a política que deu materialidade a separação do Ensino Médio da Educação Profissional foi assegurada através do financiamento via Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e pelo

Banco Mundial. Tal investimento resultaram em programas especiais que passaram a definir a política educacional implementada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso. Sendo eles: Programa de Expansão da Educação Profissional¹¹ (PROEP) e o Programa de Melhoria do Ensino Médio¹² (PROMED).

Na instituição do PLANFOR os cursos de habilitação e qualificação profissional destinados a formação do trabalho simples multiplicavam-se consideravelmente e eram desenvolvidos por instituições da sociedade civil. Por meio da adesão ao PROEP a sociedade civil passou também assumir a oferta de cursos técnicos, o que levou, de acordo com os dados do Censo de 2003, a superação do setor privado na oferta da educação profissional. De acordo com Manfredi (2017), o governo FHC caracterizou-se por ser uma gestão em que o Estado foi diminuindo o seu papel de executor de políticas sociais, delegando as políticas de educação profissional para as agências do setor privado e/ou da sociedade civil.

Verificamos nesse governo a consolidação de uma política de incentivo a cursos de pequena duração, como os Cursos Superiores de Tecnologia. Essa política totalmente afinada ao ideário do Banco Mundial para o não investimento em formação especializada, custosa e prolongada aqueceu o mercado no campo educacional, uma vez que a oferta desse tipo de curso se deu majoritariamente pela iniciativa privada.

Com a eleição do presidente Luís Inácio Lula da Silva, em outubro de 2002 existiam expectativas para o resgate do papel do Estado como incentivador e promotor de políticas socioeconômicas, nas quais a educação profissional passaria a ter um papel importante como política pública para:

corrigir as distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que de maneira explícita dissociaram a educação profissional da educação básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de tratamento

¹¹ Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP): voltado para o financiamento de obras e equipamentos, foi uma importante estratégia de implementação da Reforma. Este programa visava a implementação e ou readequação de 200 centros de educação, distribuídos da seguinte forma: 70 na esfera federal, 69 na estadual e 70 no segmento comunitário, redundando em 240 mil vagas nos cursos técnicos e 600 mil concluintes em cursos profissionais básicos. Tinha como um dos seus objetivos a transformação de instituições federais de educação tecnológica em centros de educação tecnológica, com características bem definidas e autonomia da gestão financeira (RAMOS, 2012, p. 48).

¹² Programa de Melhoria do Ensino Médio (PROMED): voltado para o desenvolvimento de políticas nacionais de ensino médio e para o apoio de políticas nacionais aos sistemas estaduais de ensino na respectiva implementação (RAMOS, 2012, p. 64).

superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores (BRASIL, 2005, p. 2).

No governo Lula presenciamos uma maior participação e a atuação das entidades representativas de trabalhadores no campo da educação profissional, seja na figura de agentes de formação, seja como porta-vozes de seus interesses e de propostas de políticas de qualificação e educação profissional. Nesse sentido, para assumir um compromisso estabelecido com a sociedade durante a campanha presidencial, o governo de Lula da Silva adotou com uma de suas primeiras medidas a revogação do Decreto nº 2208/97, realizada por meio do Decreto nº 5.154/2004, que trouxe para o âmbito legal a possibilidade de integração curricular dos ensinos médio e técnico. Outra medida de grande relevância para a educação profissional foi a suspensão do PROEP, direcionando seus recursos para o setor público (MANFREDI, 2017, p. 520).

Também foi marcante nos mandatos de Lula o grande número de medidas legislativas que pudessem dar conta de um novo marco regulatório que servisse de base institucional para as futuras reforma no sistema de educação profissional e tecnológica. Destacaremos a lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Otranto (2012) ainda considera relevante destacar a importância de três decretos anteriores a lei nº 11.892/2008 para a pavimentação do caminho para a reforma da educação profissional no governo Lula. O Decreto nº 5.840/2006 que institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade de Jovens e Adultos, o Decreto n. 6.302/2007 que cria o Programa Brasil Profissionalizado e o Decreto nº 6.095/2007 que pode ser considerado o marco regulatório para a concretização da Reforma da Educação Profissional e a nova configuração da Rede Federal. Foi este dispositivo legal que estabeleceu as diretrizes para o processo de integração de Instituições Federais de Educação Tecnológica para a constituição dos IFs (BRASIL, 2007).

No entanto, a análise do processo de criação dos IFs necessita ser tratada como um campo político em disputa, que diz respeito a interesses econômicos e

políticos. Nesse sentido, Brandão (2010) pontua que a criação dos IFs consiste numa mudança de estratégia do governo Lula em relação ao projeto de transformação de alguns CEFETs em Universidades Tecnológicas. Durante alguns anos do governo de FHC foram pautadas discussões acerca da criação das Universidades Tecnológicas que tinham como referência normativa a LDB nº 9394/96 no seu artigo 52 e facultava a criação das “universidades especializadas” por campo do saber. Essas discussões se estenderam para o governo Lula e no ano de 2005 foi realizada a transformação do CEFET Paraná em Universidade Tecnológica. Os demais CEFETs, principalmente os mais antigos, passaram a pleitear o *status* de universidade. Nenhum outro CEFET foi então transformado em universidade tecnológica sob o argumento de que os IFs seriam também, instituições de ensino superior equiparados às universidades federais.

Como já demonstrado, a Rede Federal era formada basicamente pelas Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais vinculadas às Universidades Federais, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e CEFETs. Todas essas instituições foram “convidadas” a partir Chamada Pública nº 002, de 12 de dezembro de 2007, a aderir à proposta de criação dos IFs, no prazo de 90 dias. Otranto (2012) se dedicou ao estudo da reação dessas instituições em relação a transformação em IFs e constatou que foi um processo de fortes discussões em que foi preciso conciliar propostas, atender algumas demandas específicas e ainda rever o prazo de adesão para que a proposta governamental se efetivasse. Dessa forma, dos 33 CEFETs, apenas 2 não aderiam a proposta. Em relação as escolas técnicas houve uma adesão de todas as Escolas Agrotécnicas (36 EAFs) e o grupo das Escolas Técnicas Vinculadas foi o que teve menor adesão à proposta e somente 8 dessas 32 escolas se renderam à constituição dos IFs.

Sendo assim, em 23 de julho de 2008, deu entrada no Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 3.775/2008 (BRASIL, 2008), que daria uma nova conformação à rede federal e criaria os IFs (Otranto, 2012). Esse projeto foi aprovado na forma da Lei n. 11.892 de 29 de dezembro de 2008 (Brasil,2008). Verificamos a presença dos IFs em todos os estados da federação. A tabela 02 mostra a distribuição quantitativa dos IFs por região.

Tabela 2: Nº de Institutos Federais por região brasileira

REGIÃO	Nº
Centro –Oeste	5
Nordeste	11
Norte	7
Sudeste	9
Sul	6
Brasil	38

Fonte: Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008). Elaboração própria

Os IFs trouxeram uma nova configuração para a centenária Rede Federal de Educação Profissional. Com eles foi possível atender à uma demanda já existente: a oferta da Educação Superior pelo conjunto das instituições que compõe essa Rede. As transformações por qual passou a Rede Federal demonstraram esse intento. Ainda na década de 70, a criação dos primeiros CEFETs possibilitou a atuação da Rede Federal em nível superior de graduação, por meio da oferta da Engenharia Industrial, dos Cursos Superiores de Tecnologia e das licenciaturas voltadas para a formação de professores para o ensino técnico e para o curso superior de tecnologia. Com os IFs, foi possível ampliar o atendimento de um contingente maior de pessoas à um tipo de educação voltado aos interesses de valorização do capital, que necessita difundir um tipo de formação pragmática, imediatista e interessada de modo a atender às demandas de produtividade e competitividade das empresas. Para isso, a criação dos IFs também foi a estratégia encontrada para a diversificação, flexibilização e redução dos custos para a oferta de Ensino Superior, bem como recomendado pelos organismos internacionais.

4.1. O TRABALHO EDUCATIVO NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Os IFs deram uma nova configuração a Rede Federal e também provocaram uma mudança no papel educativo desta rede com a oferta da Educação

Superior pelo conjunto de suas instituições. Para Silva e Melo (2018) a oferta da Educação Superior pelos IFs acarreta mudanças na estrutura, na finalidade, na organização, na gestão, no perfil do público alvo e no trabalho de seus servidores.

Eliezer Pacheco, um dos idealizadores do projeto de criação dos IFs e então Secretário de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação deixou claro no documento intitulado: Institutos Federais – uma revolução na educação profissional e tecnológica que a criação dos Institutos Federais dá visibilidade a uma convergência de fatores que traduzem a compreensão daquele governo quanto ao papel da educação profissional e tecnológica no contexto social do Brasil e deve ser reconhecida como ação concreta das atuais políticas para a educação brasileira. Esta compreensão considera a educação profissional e tecnológica estratégica não apenas como elemento contribuinte para o desenvolvimento econômico e tecnológico nacional, mas também como fator para fortalecimento do processo de inserção cidadã de milhões de brasileiros (PACHECO, 2011). Para o ele o foco dos institutos federais é a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vista à inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e geração de novas tecnologias (PACHECO,2011).

Nesse sentido, os IFs são apresentados como detentores de muitas vantagens e com possibilidades para atender a alguns problemas da sociedade brasileira que vão desde a formação de mão de obra rápida de nível fundamental, médio e superior por meio de cursos FIC, técnicos e superiores de tecnologia a contribuir com a escassez de professores para a Educação Básica e Educação Profissional. Os IFs assumem funções para além de uma universidade: são também ofertantes de educação básica e ainda como ofertantes de cursos superiores em nível de graduação e pós-graduação e sob o princípio da integração entre ensino, pesquisa e extensão, devem se comprometer com a transformação social e o desenvolvimento regional (BRASIL, 2010).

Observa-se no texto legal que instituiu os IFs, um forte apelo a função social destinada a eles. Assim, como uma política pública de ordem capitalista, os IFs servem para conter às demandas dos segmentos mais vulneráveis da sociedade para o enfrentamento dos problemas sociais inerentes ao desenvolvimento do capital. Para

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p 8) o governo Lula da Silva tomou a qualificação profissional como política compensatória, com viés assistencialista que retomam a origem da educação profissional do século passado: formar mão de obra necessária ao desenvolvimento econômico e educar psicofisicamente os jovens trabalhadores para a divisão social do trabalho.

Na verdade, segundo Souza (2004, p. 8),

existe uma tendência mundial em atribuir a formação profissional o *status* de parte das políticas públicas de geração de emprego e renda, cujo objetivo é estabilizar os níveis de emprego e/ou criar formas de geração de renda por intermédio de ações específicas e pontuais, direcionadas para o mercado de trabalho.

Com o processo de reestruturação produtiva, é preciso ajustar a formação para o trabalho no Brasil, com vistas à formação do trabalhador de novo tipo, melhor adaptado às demandas do mercado. Souza (2015) destaca que esse processo atingiu de modo contundente o trabalho educativo da Rede Federal.

Foi atribuída Rede Federal funções cada vez mais diversas, voltadas para qualificar profissionais de diversos setores da economia brasileira, mas também realizar a pesquisa aplicada e desenvolver novos processos, produtos e serviços em colaboração com o setor produtivo, para atender aos interesses deste último. Isto conferiu ao trabalho pedagógico desta rede de ensino caráter mais “interessado”, mais preocupada em atender de forma mais imediata às demandas de produtividade e competitividade das empresas (SOUZA, 2015, p. 77).

Assim, o trabalho educativo desenvolvido pelos IFs em consonância com as ações do MEC, e por intermédio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) também se apresenta dentro da lógica mercantil, de acordo com os princípios do individualismo, da competitividade e do mérito individual como fator de desenvolvimento social. Tal princípio é pontuado claramente dos documentos oficiais que se referem às concepções e diretrizes dos IFs. Nestes documentos, a Educação para o trabalho é vista como potencializada do ser humano no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com sua realidade, na perspectiva de sua emancipação (BRASIL, 2010).

Presenciamos claramente, o recrudescimento da Teoria do Capital Humano (SOUZA, 2006) que materializa o discurso ideológico do capital da necessidade de

qualificação para a inserção no mercado de trabalho. Atualmente essa teoria é difundida através dos conceitos de empregabilidade, empreendedorismo, desenvolvimento sustentável entre outros, os quais são apontados de forma explícita nos documentos legais que embasam o trabalho educativo nos IFs. Neste aspecto, o artigo 6º da Lei n. 11.892/2008 é bem claro ao propor como finalidade educativa dos IFs, a realização e o estímulo a pesquisa aplicada, a produção cultural, ao empreendedorismo e ao cooperativismo. Como já apontado por Souza e Otranto (2018, p. 1) trata-se de uma concepção redentora da Educação que se sustenta nessas em ideologias do desenvolvimento sustentável, do empreendedorismo e da empregabilidade. Dessa forma, a Educação assume papel estratégico de orientar o planejamento educacional de acordo com a lógica mercantil ao mesmo tempo que realiza a mediação do conflito de classe, uma vez que incentiva o auto-investimento em qualificação/formação profissional como garantia para a inserção no mercado de trabalho.

Deste modo, também é ampliada a oferta da Educação Superior pelos IFs, com ênfase na educação como um serviço, regulado pela lógica do mercado e não como um direito social. Os IFs possibilitaram a flexibilização do ensino superior no setor público e por meio dos Cursos Superiores de Tecnologia organizou o desenvolvimento de cursos enxutos, com ênfase exclusiva na formação por competências em atendimentos às demandas do mercado de formação profissional aos moldes do capital, que exige um tipo de formação humana pragmática, imediatista e interessada (SOUZA, 2018; 2015; 2012).

Conforme previsto em lei, a oferta da Educação Superior deve ser garantida também pela oferta de 20 % de suas vagas em cursos de licenciatura nas áreas de ciência e matemática, e para a educação profissional e programas especiais de formação pedagógica (BRASIL, 2008). Os discursos oficiais apresentam o contexto da carência de professores como um elemento chave para expansão das licenciaturas por meio dos IFs e assim como previsto pela LDB 9.394/96, eles apresentam as condições necessárias e reconhecida qualidade para se efetivarem como *lócus* de formação de professores. No entanto, sabemos que o problema da carência de professores está

muito além da expansão por si só, de cursos de licenciaturas, a desvalorização profissional docente agrava a falta de procura por esse tipo de formação.

A proposta de verticalização do ensino como eixo norteador do trabalho educativo desenvolvidos pelo IFs favorece a criação de cursos superiores a partir dos princípios de otimização de espaços e tempo, da redução e da flexibilização dos recursos materiais e humanos necessários. A organização dos IFs se dá por eixo tecnológico que sustentam a organização curricular e a identidade dos cursos a serem ofertados e ainda garantem o aproveitamento da estrutura física e recurso humano já disponível.

Dentro dessa perspectiva, devem ser organizados também, os cursos de bacharelado e engenharia a serem ofertados pelos IFs. Esses cursos visam a formação de profissionais para os diferentes setores da economia.

Assim, o trabalho educativo desenvolvido pelos IFs cumpre um papel importante no processo de valorização do capital conformando uma ampla parcela de jovens trabalhadores, por meio dos princípios da empregabilidade e do empreendedorismo, a encarar com naturalidade à intensificação da precariedade do mundo do trabalho.

4.2. O PAPEL DA REDE FEDERAL NA DIVISÃO DO TRABALHO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO PAÍS

A Educação Superior passa por um amplo processo de mudança nos últimos vinte anos e vivencia a sua segunda onda de crescimento. A primeira iniciou-se na década de 1980 quando vivenciamos no Brasil a sistematização do processo de reestruturação produtiva. Com isso, a expansão da Educação Superior e sua privatização visaram ao atendimento das demandas contemporâneas ocorridas na produção e valoração do capital (MANCEBO; VALE; MARTINS,2015). A segunda onda de crescimento foi retomada no final da década de 1990, a partir da Reforma Gerencial do Estado Brasileiro.

A reforma do Estado Brasileiro iniciada na metade dos anos de 1990 é um marco referencial para que se entenda o papel que a educação superior

passou a desempenhar no seio das estratégias governamentais fazendo com que esta esteja na Agenda dos governos de forma marcante. O destaque dado a esse nível de ensino não é ao acaso. Ele faz parte de um arranjo internacional que indica a importância da educação superior para o desenvolvimento dos países (MAUÉS, 2010, p. 142).

Consideramos importante destacar que o Brasil há algum tempo vem fazendo reformas nesse nível de ensino por meio de medidas pontuais. No entanto, nenhuma das reformas que tem sido realizada foi traduzida em uma legislação única, como ocorreu no ano de 1968, com a promulgação da Lei nº 5.540/1968, referente a Reforma Universitária. A criação dos IFs com ampliação das funções da Rede Federal para o Ensino Superior pode ser um exemplo que confirma que as reformas estão sendo realizadas. Os IFs podem e devem ser considerados uma estratégia para a diversificação do Ensino Superior, assim como recomendado pelos organismos internacionais dentre eles, o Banco Mundial.

O Banco Mundial reivindica o aprofundamento da diversificação das instituições de ensino superior, dos cursos, dos currículos, dando ênfase ao ensino de graduação (o mais aligeirado possível), desvinculado da pesquisa e da produção crítica e criativa, organicamente vinculado ao mercado e suas demandas (MANCIBO; SILVA JR, 2015, p. 77).

Segundo o Banco Mundial a diversificação de instituições do ensino superior e de cursos objetiva a melhoria da qualidade desse nível de ensino. A diversificação das instituições revela vantagens como: “ o menor custo dos programas, que é o resultado de cursos mais curtos, menor taxa de abandono e menos custo anual por estudante (Banco Mundial, 1994, p. 34). Para Siqueira (2004) não há somente a defesa pela necessidade da diversificação das instituições, o Banco Mundial também defende o estabelecimento de um sistema estratificado de ensino superior com:

poucas universidades de pesquisa no topo, seguidas por universidades de formação profissional de quatro anos, e institutos isolados e centros vocacionais e/ou de formação técnica com duração de dois anos. As universidades de pesquisa deveriam atender a elite intelectual do país, contar prioritariamente com verbas públicas, ser gratuitas, mas usar seu potencial para o desenvolvimento, isto é, fazer projetos com o intuito de acelerar o desenvolvimento econômico do país e a competitividade das empresas. Já o nível mais baixo no *ranking*, os cursos pós-secundários elevados à categoria de nível superior, destinados aos mais pobres, deveriam ser pagos e oferecidos pelo setor privado. Também se reforçam novas modalidades de oferta do ensino superior, como o ensino à distância, o semipresencial, bem como sua oferta em blocos sequenciais (SIQUEIRA, 2004, p. 51).

É sob o discurso da “democratização do acesso” que o Banco Mundial recomenda a eliminação de fronteiras entre o público e o privado, defendendo a abertura da oferta da Educação Superior ao setor privado. Assim, a expansão se dá sob a influência direta de demandas mercadológicas, a partir dos interesses da burguesia desse setor de ampliar a valorização do seu capital, com a venda de serviços educacionais (MANCEBO; SILVA JR; SCHUGURENSKY, 2016, p. 205).

E ainda, como afirma Lima (2011), o processo de privatização da educação superior nos países periféricos vai ao encontro das diretrizes propostas pelo Banco Mundial no documento intitulado: Documento estratégico do Banco Mundial: A Educação da América Latina e Caribe. Este documento reforça o papel da educação como “alívio a pobreza” e também articula esse nível de ensino ao setor privado. Neste documento encontramos avaliações quanto ao desenvolvimento da educação nessas regiões durante a década de 1990 e as diretrizes a serem implementada no século XXI.

No Brasil, verificamos que as políticas educacionais do Banco Mundial são devidamente incorporadas à política da Educação Superior. Em plena consonância com o projeto neoliberal, os governos de Collor de Mello, FHC e Lula da Silva apresentaram mecanismos eficientes para a privatização e mercantilização do Ensino Superior. O CREDUC- Programa de Crédito Educativo (Lei nº 8.436/1992); o IFES – Fundo de Financiamento Estudantil (Lei nº 10.260/2001) e o PROUNI – Programa Universidades para Todos (Lei nº 11.096/2005) estimularam a alocação de verbas públicas para as instituições privadas.

A materialidade da flexibilização do ensino superior ao atendimento às demandas imediatas do mercado é alcançada com os Cursos de Superiores Tecnologia, durante o governo de FHC. Foi a partir da LDB 9.394/96 que os CST voltaram a ganhar expressiva projeção no cenário nacional, crescendo em números significativos, em termos de área de oferta e de matrícula, notadamente nas IES privadas (SOUSA, 2013, p. 196).

Alguns estudos comparativos entre os dados do Censo Nacional da Educação Superior nos revelam a ocorrência de um aumento considerável no número de matrículas na educação superior, que passou de 1.759.703, em 1995, para

8.052.254, em 2016. Esses estudos constaram que 87,7% das instituições de Educação Superior são privadas com grande oferta em CST. Tal fato nos leva a constatar que o governo Lula da Silva, além de consolidar as propostas do governo de FHC para atender as demandas empresariais, foi capaz de aperfeiçoar a ofensiva do Estado sobre a política educacional com uma série de medidas (SOUZA,2018). Dentre elas, destacamos: o Programa Universidade para Todos (PROUNI)¹³ e o Fundo de Investimento do Ensino Superior (FIES)¹⁴ favoreceram alto investimento de dinheiro público nas IES privadas e conseqüentemente, um elevado número de matrículas. Esses programas foram utilizados como estratégia para alcançar as metas do PNE em relação a democratização do acesso ao Ensino Superior e ao mesmo tempo fortalecer o mercado educacional.

O governo Lula da Silva também apresentou algumas medidas para o incentivo ao crescimento da educação superior na esfera pública. Nesse caso, podemos elencar os seguintes programas: Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)¹⁵; a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB)¹⁶; a instituição do Sistema de Seleção Unificada (SISU)¹⁷; a reestruturação da Rede Federal e a criação dos IFs.

Como já dito anteriormente, a criação dos IFs foi uma estratégia para a diversificação do Ensino Superior Público, como recomendado pelos organismos internacionais. Eles fazem parte do conjunto de ações desencadeadas para a flexibilização de espaços, tempos e recursos para a ampliação e oferta do ensino superior.

¹³ O Programa Universidades para Todos (PROUNI) foi instituído pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. É um programa do governo federal com o objetivo de conceder bolsas de estudos integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior (MEC, 2005).

¹⁴ O FIES (Fundo de Investimento do Ensino Superior) foi instituído pela Lei nº10.260/2001. É um programa do MEC destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores em instituições não gratuitas (MEC, 2001).

¹⁵ O REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) foi instituído pelo Decreto nº 6.096/2007 e tem como um dos objetivos dotar as universidades das condições necessárias para a ampliação do acesso e permanência na educação superior (MEC,2007).

¹⁶ Universidade Aberta do Brasil (UAB): Foi instituída pelo Decreto nº 5.800/2006. Volta-se para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país (MEC,2006).

¹⁷ SISU (Sistema de Seleção Unificada): é um sistema informatizado do MEC por meio do qual as instituições públicas de ensino superior disponibilizam suas vagas aos candidatos participantes do ENEM (MEC,2019).

Para expor o significado da presença dos IFs no cenário de oferta da Educação Superior tomaremos como referência a Tabela 03, que foi construída por Souza e Otranto (2019) em estudo anterior. Consideremos necessário esclarecer que o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) ao apresentar os dados estatísticos referentes à Educação Superior conjuga os dados dos IFs com os dos CEFETs.

Tabela 3: Nº de Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica, segundo a Categoria Administrativa, Brasil – 2017

Categoria Administrativa	Organizações Acadêmicas				
	Total Geral	Universidades	Centros Universitários	Faculdades	IF e CEFET
Brasil	2.448	199	189	2.020	40
Pública	296	106	8	142	40
Federal	109	63	-	6	40
Estadual	124	39	1	84	-
Municipal	63	4	7	52	Ns
Privada	2.152	93	181	1.878	-

Fonte: Souza, Otranto (2019, p. 11).

Assim como os autores constataram, notamos uma atuação bem modesta dos IFs e CEFETs na oferta da Educação Superior em relação a oferta pelas redes privadas de ensino, eles representam 13,5% do total de IES públicas. A rede privada domina 87% das vagas. Há que considerar que esse cenário representa as opções políticas e econômicas assumidas pelos governos de FHC (1995- 2002), Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2014) a partir da implantação e do desenvolvimento do projeto neoliberal no Brasil. No entanto, para Souza (2018) o Governo Lula da Silva além de consolidar as propostas do governo de FHC para atender as demandas empresariais foi capaz de aperfeiçoar a ofensiva do Estado sobre a política educacional. No governo Lula da Silva a oferta dos CST se estendeu para praticamente toda a Rede Federal, por meio do Decreto nº.5154/2004 (BRASIL, 2004) e da lei n. 11.892/2008 (BRASIL, 2008).

Sendo assim, a nova configuração da Rede Federal instituiu a flexibilidade necessária para que a política pública de formação profissional atendesse a formação do trabalhador de novo tipo no país. Foi conferido aos IFs, aos CEFETs e ao Colégio Pedro II, as mesmas prerrogativas legais que as universidades federais, com a autonomia de criar e extinguir cursos superiores nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos oferecidos, mediante autorização dos seus respectivos Conselhos Superiores (Brasil, 2008, art.2º, § 3º).

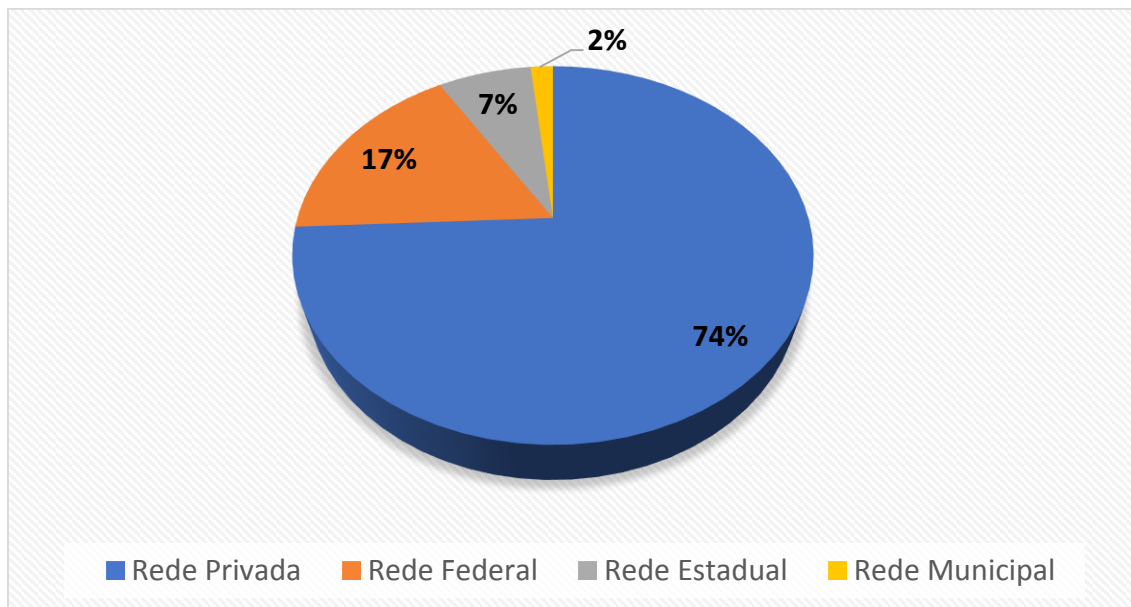
O estudo de Souza e Otranto (2019, p. 12) também levantou o número de IES, por organização acadêmica, conforme demonstrado na tabela 4. Neste aspecto, foi possível constatar que a oferta de cursos de bacharelado se concentra na rede privada: dos 21.103 cursos ofertados no Brasil, 15.667 deles são de responsabilidade da iniciativa privada. Juntos as licenciaturas e os CST somam 9.288. A Rede Federal oferta apenas 3.607 curso do tipo bacharelado. O gráfico 4 demonstra a proporcionalidade da oferta do Cursos de Bacharelado, segundo a categoria administrativa das IES. Para Souza e Otranto (2019) esse dado é de grande relevância, pois reflete a divisão do trabalho educacional no nível de graduação.

Tabela 4: Nº de Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Grau Acadêmico (Bacharelado, Licenciatura, Tecnólogo), segundo a Categoria Administrativa das IES – 2017.

Cursos / Categoria Administrativa	Grau Acadêmico			
	Total	Bacharelado	Licenciatura	Tecnólogo
Número de Cursos	35.380	21.103	7.272	7.005
Federal	6.353	3.607	2.083	663
Estadual	3.487	1.476	1.525	486
Municipal	585	353	184	48
Privada	24.955	15.667	3.480	5.808

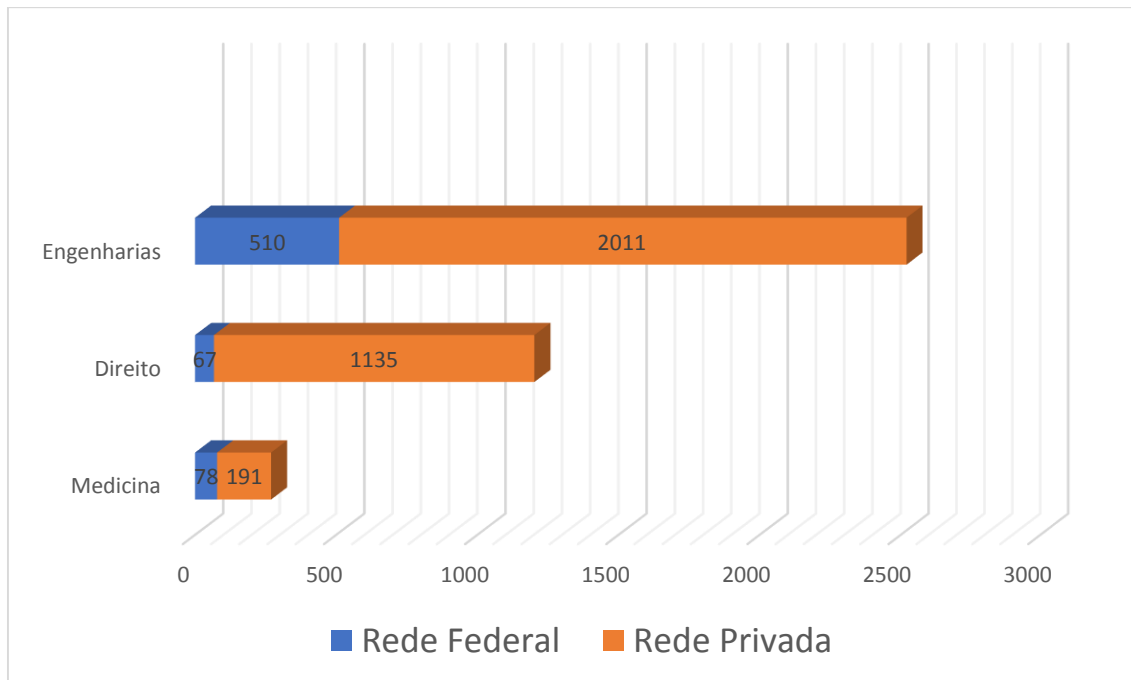
Fonte: extraída de Souza, Otranto (2019, p. 12).

Gráfico 4: Percentual da oferta de Cursos de Bacharelado (presenciais e a distância), por categoria administrativa das IEs.



Fonte: INEP (2018), elaboração própria.

Gráfico 5: Número de cursos de medicina, direito e engenharias ofertados pelas redes federal e privada - 2018.



Fonte: INEP (2018), elaboração própria.

A divisão do trabalho educacional na Educação Superior também se apresenta quando constatamos que os cursos superiores considerados de maior

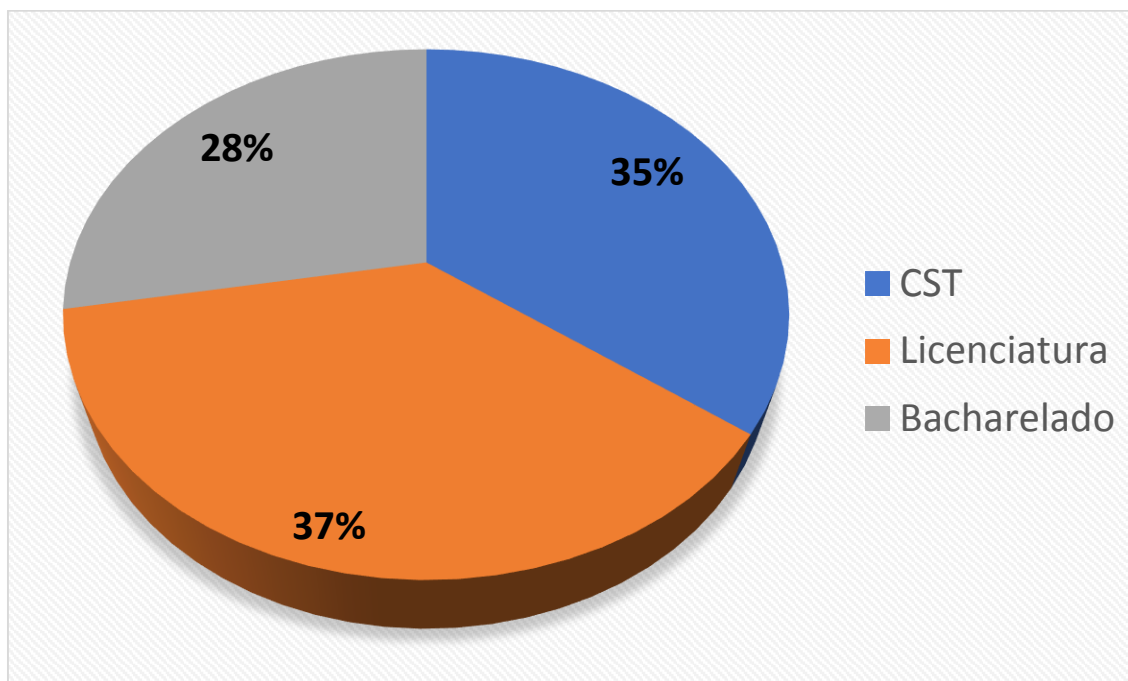
prestígio social e profissional, desde a origem do ensino superior no Brasil, na sua grande maioria, são ofertados pela iniciativa privada. Nesta análise consideramos os cursos de medicina, direito e as seguintes engenharias: civil, mecânica, elétrica, química, alimentos, ambiental e florestal. O gráfico 6 evidencia essa constatação.

Esse dado nos revela também a presença de graus distintos de estruturação na formação do trabalho complexo¹⁸ (NEVES; PRONKO, 2008, p. 86). O trabalho complexo de maior prestígio social é tomado por uma elite privilegiada da classe trabalhadora que consegue arcar com as despesas da sua formação e despender do tempo exigido para o desenvolvimento dos estudos, até sua inserção no mercado de trabalho. A Rede Federal, incluindo as universidades federais, apesar de apresentar 57% da sua oferta em cursos de bacharelado, apenas 9% desses cursos compreendem aos cursos de medicina, direito e engenharias. Na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, percebemos que oferta da Educação Superior se dá majoritariamente, pela via do acesso aos CST e às licenciaturas, conforme demonstramos no gráfico 6.

Nesta perspectiva, as reformas da educação tecnológica e a reforma da educação superior implantadas no Governo Lula se destinaram a reestruturação do trabalho complexo para consolidar o modelo capitalista neoliberal de formação para o trabalho complexo, onde a privatização e fragmentação orientam as políticas de formação do ensino superior. A ênfase dada a formação do trabalho complexo no governo de Lula coincide com as redefinições das políticas dos organismos internacionais para a educação na nova sociedade do conhecimento (NEVES; PRONKO, 2008, p. 72), seguindo a diretriz do BM de formação do trabalho complexo para todos. Diante disso, presenciamos a expansão da oferta de vagas na educação superior por meio de uma formação aligeirada, pragmática e interessada ao desenvolvimento e valorização do capital.

¹⁸ Trabalho complexo é um conceito formulado por Karl Marx, no volume 1 de *O Capital* como par do conceito de trabalho simples. Embora presentes em qualquer tipo de sociedade, eles têm a sua natureza determinada historicamente, segundo a especificidade de cada formação social concreta e do estágio da divisão social do trabalho alcançado pelas sociedades em seu conjunto. Enquanto o trabalho simples se caracteriza por sua natureza indiferenciada, ou seja, dispêndio da força de trabalho que “todo homem comum, sem educação especial possui em seu organismo” (MARX, 1988, p. 51), o trabalho complexo, ao contrário, se caracteriza por ser de natureza especializada, requerendo, por isso, maior dispêndio de tempo de formação daquele que irá realizá-lo (NEVES, PRONKO, 2008, p. 22).

Gráfico 6: Nº de cursos de licenciatura, bacharelado e CST ofertados pela Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica – 2018.

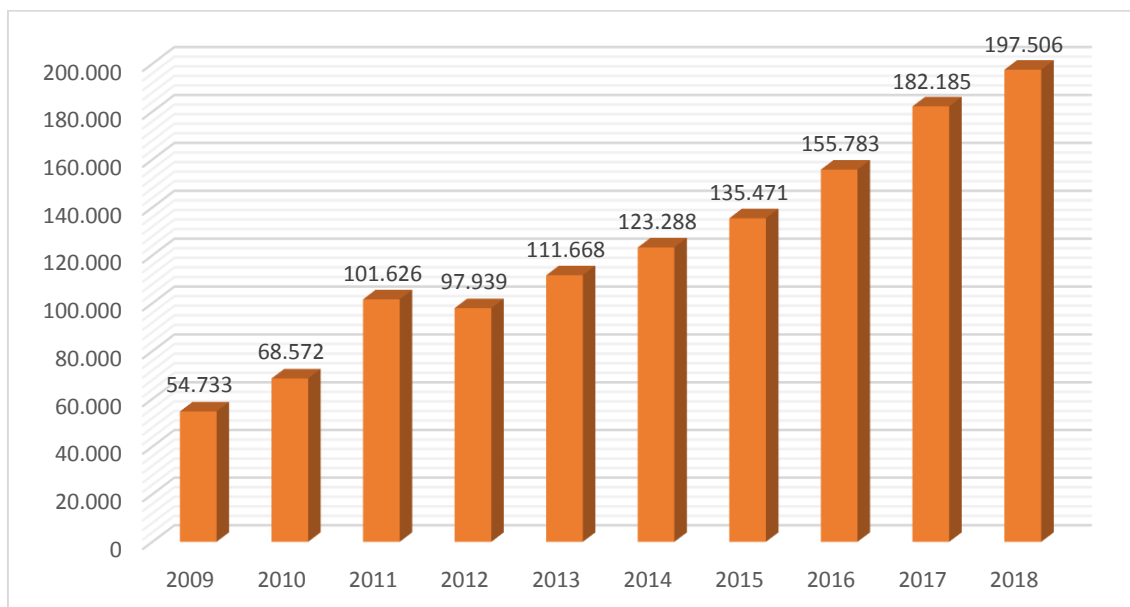


Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (2018), elaboração própria.

Assim, os IFs também foram acionados pelo governo federal para se constituírem como centro de referência na formação para o trabalho complexo, e através da oferta dos CST e das licenciaturas tem cumprido seu papel na produção dos conhecimentos necessários para a reprodução e valorização do capital e na obtenção do consentimento da massa de trabalhadores ao projeto hegemônico de sociabilidade burguesa. O Gráfico 7 demonstra o crescimento contínuo do número de matrículas nos cursos de graduação presenciais ofertados pelos IFs, ao longo de seus dez anos de criação. Com isso, verificamos que essa onda de crescimento é fundamental para que os IFs cumpram os objetivos designados a ele.

Ao preverem uma formação de natureza pragmática para segmentos significativos das massas trabalhadoras, contribuem no campo educacional para o aprofundamento das lutas sociais caracterizado pela assimilação de demandas populares aos objetivos dos projetos de sociedade e sociabilidade hegemônicos (NEVES; PRONKO, 2008, p. 81).

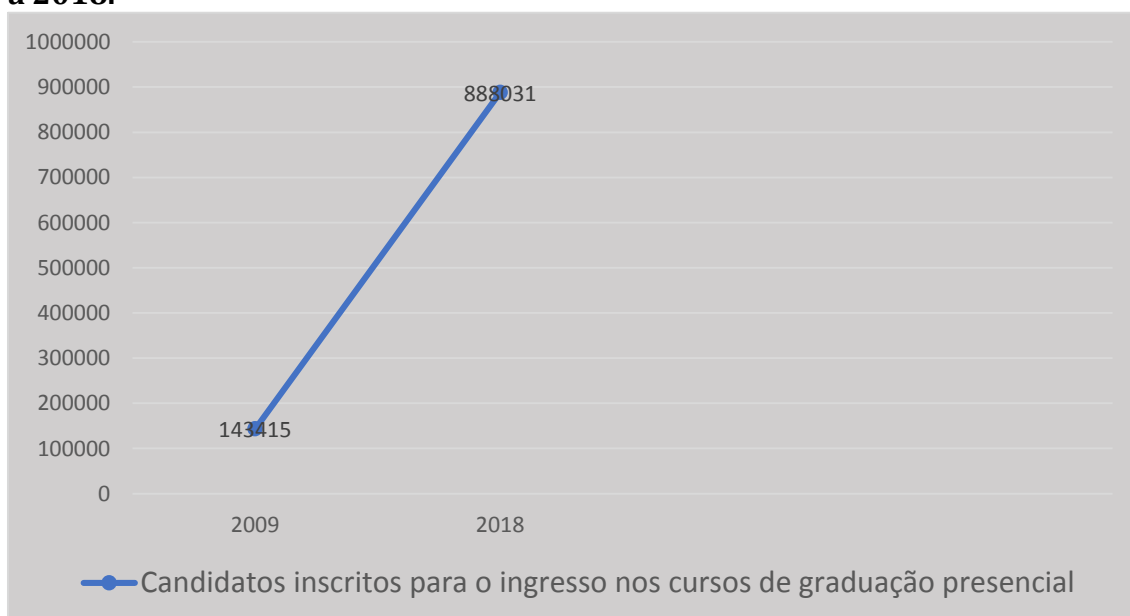
Gráfico 7: Nº de matrículas nos cursos de graduação presenciais nos IFs, de 2009 a 2018.



Fonte: INEP (2009-2018), elaboração própria

Outro dado que consideramos relevante destacar é em relação à procura dos jovens pelo ingresso na Educação Superior por meio dos IFs. Neste caso, também ocorreu um considerável crescimento, conforme é possível observar no Gráfico 08.

Gráfico 8: Nº de inscritos nos cursos de graduação presenciais nos IFs, de 2009 a 2018.



Fonte: INEP (2009-2018), elaboração própria

Diante do papel da Rede Federal na divisão do trabalho na Educação Superior no Brasil, os IFs vão conformando um contingente cada vez maior de trabalhadores a encarar com naturalidade as mazelas do mundo do trabalho, sob a justificativa de que a razão do desemprego é a carência de qualificação profissional (SOUZA, 2018). Com isso, consegue transpor para o indivíduo a responsabilidade da sua inserção no mercado de trabalho e, assim, mascara o fato de que mesmo que todos pudessem adquirir todas as novas qualificações exigidas, o mercado de trabalho é incapaz de absorver a todos.

5. A OFERTA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO INSTITUTO FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Neste capítulo, abordaremos de forma mais específica a oferta do Ensino Superior no IFRJ. Iniciaremos apresentando de forma sucinta o processo de criação e a configuração atual do IFRJ. Objetivou-se também, traçar o panorama da oferta dos cursos de graduação, bem como conhecer e analisar o processo de implantação e desenvolvimento desses cursos na referida instituição.

Para isso, foram utilizadas a pesquisa documental e entrevistas como instrumento de coleta de dados. A pesquisa documental foi utilizada para coletar dados a fim de compreender a forma como o IFRJ se constituiu e para auxiliar na caracterização desta instituição de ensino. Com as entrevistas foi possível conhecer por meio das informações obtidas com os gestores de ensino (Pró-Reitora de Ensino e Diretores de Ensino) o processo de implantação e desenvolvimento dos cursos de graduação no IFRJ.

5.1. O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO (IFRJ)

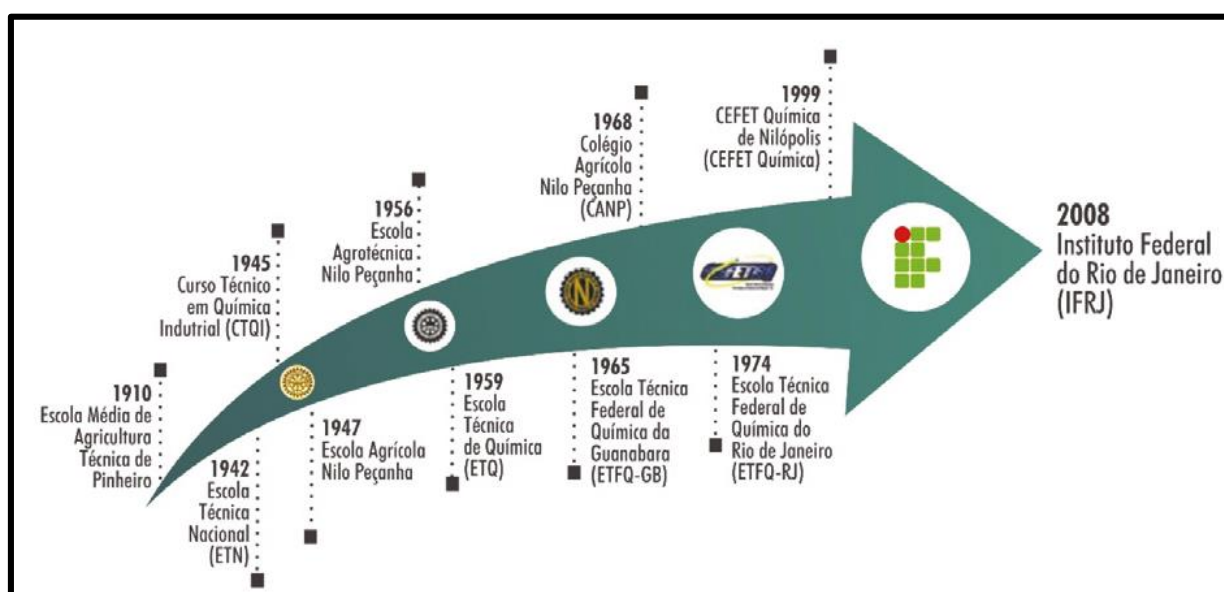
O IFRJ tem suas raízes na Escola Técnica Nacional (ETN), criada em 25 de janeiro de 1942 para a oferta do Curso Técnico em Química Industrial. No entanto, por questões políticas, a ETN não foi implantada imediatamente após o seu decreto de criação. Esse motivo levou o Curso Técnico em Química Industrial, que era vinculado à Divisão de Ensino Industrial do Departamento Nacional de Educação, do Ministério da Educação e Saúde a funcionar provisoriamente na Escola Nacional de Química unidade da então, Universidade do Brasil. Somente em 1959, com a Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro, o curso é efetivamente instalado como autarquia federal, sendo criada a Escola Técnica Federal de Química (ETFQ), no Bairro Maracanã, no Rio de Janeiro. Em

1985 a ETFQ foi renomeada para Escola Técnica Federal de Química do Rio de Janeiro (ETFQ-RJ) e se expandiu com a criação de uma unidade de ensino descentralizada no Município de Nilópolis. Na década de 1990, com o processo de cefetização das escolas técnicas, a ETFQ-RJ tornou-se Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis, passando sua sede para o município de Nilópolis.

No curso de sua história, diversas foram as institucionalidades em decorrência das transformações da organização e estrutura da Educação Profissional na Rede Federal, recebendo as denominações de Escola Técnica de Química (ETQ, 1959-1965), Escola Técnica Federal de Química da Guanabara (ETFQGN, 1965-1974), Escola Técnica Federal de Química do Rio de Janeiro (ETFQ-RJ, 1974-1999) e Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis (Cefet-Química, 1999-2008) (PDI IFRJ – 2014-2018).

Com o processo de expansão da Rede Federal pela criação dos IFs, no ano de 2008 o CEFET Química de Nilópolis (CEFET Química) foi transformado em IF, incorporando em sua estrutura o Colégio Agrícola Nilo Peçanha. Até o ano de 2008, o Colégio Agrícola Nilo Peçanha (CANP) era uma escola técnica vinculada a Universidade Federal Fluminense (UFF) situada no município de Pinheiral, na Região do Vale do Paraíba, no Estado do Rio de Janeiro. O CANP é uma instituição centenária, originária da Escola Média de Agricultura Técnica de Pinheiros, criada em 1910. A figura 1 demonstra a história da criação do IFRJ.

Figura 1: Esquema da História da Criação do IFRJ



Fonte: Extraída IFRJ (2014, p. 18).

Ao ser instituído em dezembro do ano de 2008, o IFRJ foi formado por 8 *campi*, a saber: Duque de Caxias, Paracambi, Pinheiral, Nilópolis, Realengo, Rio de Janeiro, São Gonçalo e Volta Redonda. Em 2010, foi implantado os *campi* de Arraial do Cabo e Engenheiro Paulo de Frontin. Ainda na fase III do Processo de Expansão da Rede Federal foram implantados mais 5 *campi* situados nos municípios de Belford Roxo, Mesquita, Niterói, Resende e São João de Meriti. Atualmente, o IFRJ é composto por 15 *campi*. A sede do IFRJ situa-se no centro da cidade do Rio de Janeiro, onde encontramos a Reitoria.

A administração do IFRJ é feita por seus órgãos colegiados, pela Reitoria e pela Direção Geral dos Campi, sendo que a administração geral é exercida pelo Reitor, assessorado pelo Colégio de Dirigentes. O cargo de Reitor deve ser ocupado por um docente, para um mandato de quatro anos, após consulta à comunidade (IFRJ, 2011, art. 2º).

O IFRJ possui a seguinte estrutura administrativa: órgãos colegiados (Conselho Superior, Colégio de Dirigentes, Conselhos Acadêmicos e Colegiado de Campus), pró-reitorias, direções sistêmicas e coordenações. As pró-reitorias são dirigidas pelo pró-reitor e são órgãos executivos que se articulam com a direção geral dos *campi* para a definição de políticas e projetos institucionais (IFRJ, 2011, art. 53).

Cada *campi* do IFRJ é dirigido pelo Diretor Geral, nomeado pelo Reitor, para o mandato de 4 anos, após o processo de consulta à comunidade do respectivo campus (IFRJ, 2011, art. 107). Os *campi* dispõem da seguinte estrutura administrativa:

- a) Direções: Direção Geral (DG), Direção Administrativa (DA), Direção de Ensino (DE) e uma Direção a ser definida pelo Campus em seu regimento interno.
- b) Coordenações: Coordenação de Curso, Coordenação de Biblioteca (CoBIB), Coordenação de Integração Escola- Empresa (CoIEE), Coordenação de Pesquisa e Extensão (CoPI), Coordenação de Suporte de Tecnologia da Informação e Comunicação (CSTIC), Coordenação de Turno (CoTUR), Coordenação Técnico Pedagógica (CoTP), Coordenação de Almoxarifado (CoAlm), Coordenação de Compras (CoComp), Coordenação de Gestão de

Pessoas (CoGP), Coordenação de Contratos e Convênios (CoCC), Coordenação de Orçamento e Financeiro (COF) e Coordenação de Patrimônio (CoPat).

- c) Secretarias: Secretaria da Direção Geral (SecDG) e Secretarias Acadêmicas (SEMT, SEG, SEPG).
- d) Outros setores: Assessoria de Comunicação (ASCOM), Prefeitura do Campus, Serviço de Saúde (SERSA), Setor de Protocolo (SeProt), Setor de Recursos Didáticos (SeRD), Núcleo de Apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais (NAPNE) e Núcleo docente estruturante (NDE).

Nesta estrutura administrativa apenas os Coordenadores de Curso são escolhidos por seus pares, as outras funções são indicadas pela Direção Geral do campus e nomeadas pelo Reitor.

A prática educativa e as ações da comunidade acadêmica do IFRJ são norteadas pelo: Regimento Geral, Regulamento da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Ensino Técnico, Regulamento do Ensino de Graduação, Regimento Interno dos *campi* e PDI, todos em consonância com as legislações nacionais.

Conforme apresentado no PDI, a missão do IFRJ consiste em promover educação profissional, científica e tecnológica para a formação de cidadão críticos que possam atuar como agentes de transformação e inclusão social (IFRJ, 2014, p. 24). O IFRJ deve formar cidadãos aptos a enfrentar as dificuldades da vida em sociedade e contribuir para a formação e preparação de sujeitos que possam refletir sobre sua prática diante de um mundo que exige capacidade de adquirir conhecimento e inovar (PDI -IFRJ, 2014-2018, p. 70). Dessa forma, o IFRJ objetiva-se ser uma instituição reconhecida pela sociedade como referência em educação profissional, científica e tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino (IFRJ, 2014p. 25). Observamos que tais princípios estão plenamente de acordo com o discurso oficial que embasou a proposta de criação dos IFs.

Sendo assim, para cumprir seus objetivos, o IFRJ atua na oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (nas

formas concomitantes, subsequente e integrada ao Ensino Médio), de cursos de Graduação (nas áreas tecnológicas, licenciaturas e bacharelados) e de cursos de pós-graduação. No ano de 2018, segundo os dados da Plataforma Nilo Peçanha – 2018, o IFRJ ofereceu um quantitativo de 150 cursos e 6.728 vagas de educação profissional, distribuídas em seus *campi*. Na formação técnica de nível médio, o IFRJ oferece 14 tipos de cursos na forma concomitante/subsequente e 17 na forma integrada. No Ensino Superior, são ofertados 16 tipos diferentes de cursos de graduação e 24 de pós-graduação. Nos quadros 1, 2 e 3 respectivamente, apresentamos os cursos nível médio, graduação e pós-graduação oferecidos pelo IFRJ no ano de 2019.

Quadro 1: Cursos de nível médio ofertados pelo IFRJ- 2019

CONCOMITANTE/SUBSEQUENTE	INTEGRADO
C.T. em Produção de Moda	C.T. em Agroindústria
C.T. em Meio Ambiente	C.T. em Administração
C.T. em Artesanato	C.T. em Agropecuária
C.T. em Petróleo e Gás	C.T. em Alimentos
C.T. em Plástico	C.T. em Automação Industrial
C.T. em Segurança do Trabalho	C.T. em Biotecnologia
C.T. em Agente Comunitário de Saúde	C.T. em Controle Ambiental
C.T. em Guia de Turismo	C.T. em Eletrotécnica
C.T. em Química	C.T. em Farmácia
C.T. em Informática para Internet	C.T. em Guia de Turismo
C.T. em Metrologia	C.T. em Informática
C.T. em Eletrotécnica	C.T. em Informática para Internet
C.T. em Administração	C.T. em Mecânica
C.T. em Paisagismo	C.T. em Meio Ambiente
	C.T. em Petróleo Gás
	C.T. em Plástico
	C.T. em Química

Fonte: Site institucional – Elaboração Própria

Quadro 2: Cursos de nível superior ofertados pelo IFRJ- 2019

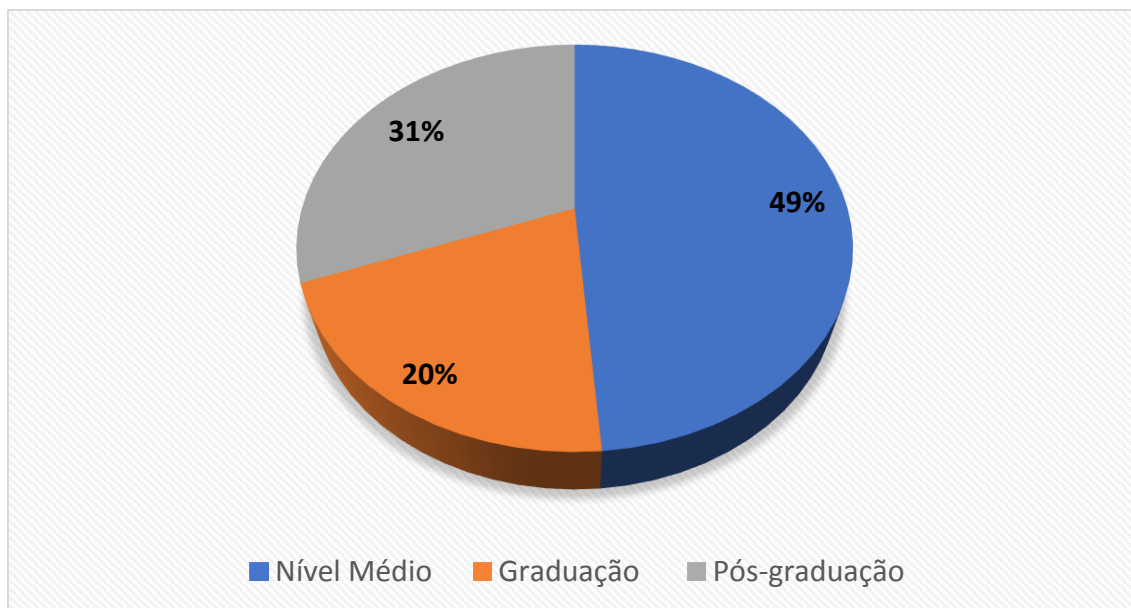
Nível	Grau Acadêmico	Curso
Graduação	Bacharelado	Ciências Biológicas
		Engenharia Mecânica
		Farmácia
		Fisioterapia
		Produção Cultural
		Química
		Terapia Ocupacional
	Licenciatura	Ciências Biológicas
		Computação
		Física
		Matemática
		Química
	CST	Gestão Ambiental
		Gestão da Produção Industrial
		Jogos Digitais
		Processos Químicos
Pós-Graduação	Lato Sensu	Automação Industrial
		Ciências Ambientais em Áreas Costeiras
		Desenvolvimento Regional e Sustentabilidade
		Educação de Jovens e Adultos
		Educação e Divulgação Científica
		Educação e Novas Tecnologias
		Educação em Direitos Humanos
		Educação Física Escolar
		Educação Profissional e Tecnológica
		Ensino de Ciências
		Ensino de Ciências e Matemática
		Ensino de História e Culturas Africanas e Afro Brasileiras
		Estudos Linguísticos e Literários
		Gestão de Negócios
Gestão de Projetos Ambientais		

		Gestão de Projetos e Negócios em Tecnologia da Informação
		Gestão de Segurança de Alimentos e Qualidade Nutricional
		Gestão de Serviços
		Linguagens Artísticas, Cultura e Educação
		Práticas de Letramento
		Tecnologia Digitais Aplicada ao Ensino
Stricto Sensu	Mestrado	Mestrado Profissional em Ciência e Tecnologia de Alimentos
		Mestrado Acadêmico em Bioquímica e Biologia Molecular
	Doutorado	Doutorado Acadêmico em Bioquímica e Biologia Molecular

Fonte: Site institucional – Elaboração Própria

Diante desta configuração, podemos constatar que o IFRJ está bem próximo de cumprir o que determina a lei de criação dos IFs (lei 11.892 de 2008) em relação a oferta da educação profissional de nível médio, uma vez que maior parte do total da sua oferta educativa ocorre neste nível de ensino. No entanto, verificamos que ainda são oferecidos alguns cursos na forma subsequente/concomitante ao Ensino Médio, mesmo a referida lei indicando prioridade na forma de cursos integrados. O gráfico 9 demonstra esta configuração.

Gráfico 9: Percentual de oferta de vagas do IFRJ, por nível de ensino - 2018



Fonte: IFRJ (2019) – Elaboração Própria

Considerando os dados da Plataforma Nilo Peçanha, no ano de 2018 o IFRJ ofereceu cerca de 6.728 vagas novas e efetivou 16.798 matrículas incluindo neste quantitativo os cursos de formação inicial e continuada. Desde a sua criação, o IFRJ demonstra um crescimento considerável, haja vista que no intervalo de dez anos, o número de matrículas nos cursos de graduação cresceu na ordem de 125%.

É também relevante a procura dos jovens pelo IFRJ para o ingresso ao Ensino Superior. Neste aspecto, no ano de 2016, segundo consta na Sinopse Estatística da Educação Superior, o IFRJ apresentou um quantitativo de 27.311 inscritos para os cursos de graduação presencial para 1.190 vagas oferecidas. Neste ano, o IFRJ atendeu apenas 4% da sua demanda.

Este panorama da oferta educativa do IFRJ reflete o lugar que os IFs ocupam no cenário brasileiro de formação profissional à classe trabalhadora. Assim, em que pese a reconhecida qualidade da estrutura física e do trabalho educativo desenvolvido pelos IFs, podemos considerar que sua atuação ainda é um tanto tímida, principalmente em relação IES privadas do país. No entanto, a procura dos jovens pelo IFRJ para o acesso ao Ensino Superior demonstra o quanto essa instituição contribui para mobilizar as classes menos favorecidas para o auto-emprego em formação/qualificação profissional.

5.2. DADOS DA OFERTA DE CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS IFRJ

A oferta de cursos de graduação presencial é realizada em oito dos quinze campi que compõem o IFRJ, são eles: Duque de Caxias, Engenheiro Paulo de Frontin, Nilópolis, Paracambi, Pinheiral, Realengo, Rio de Janeiro e Volta Redonda. Tal fato nos demonstra que a oferta do Ensino Superior por meio de cursos de graduação ocorre em 53% das unidades educativas que compõem o IFRJ.

No ano de 2019 foram ofertados um total de 20 cursos de graduação presencial, conforme apresentado no quadro 4.

Quadro 3: Cursos de graduação presencial ofertados pelo IFRJ- 2019

CAMPUS	CURSOS
Duque de Caxias	Licenciatura em Química
Eng. Paulo de Frontin	Tecnologia em Jogos Digitais
Nilópolis	Licenciatura em Física
	Licenciatura em Química
	Licenciatura em Matemática
	Tecnologia em Gestão em Produção Industrial
	Tecnologia em Química de Produtos Naturais
	Bacharelado em Produção Cultural
	Bacharelado em Química
Paracambi	Licenciatura em Matemática
	Bacharelado em Engenharia Mecânica
Pinheiral	Licenciatura em Computação
Realengo	Bacharelado em Farmácia
	Bacharelado em Fisioterapia
	Bacharelado em Terapia Ocupacional

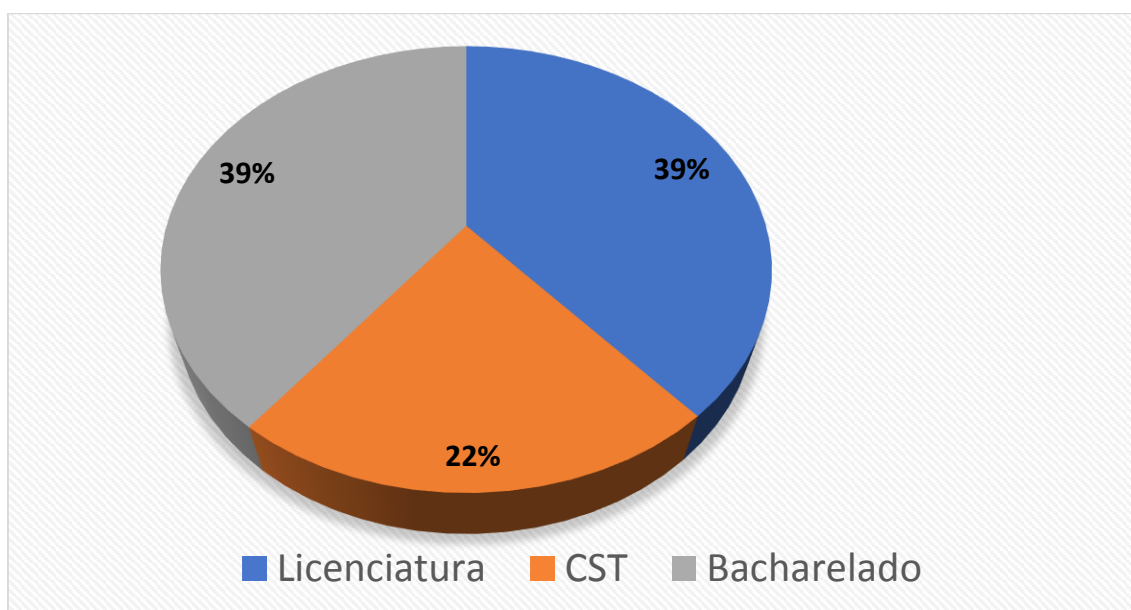
Rio de Janeiro	Bacharelado em Ciências Biológicas
	Tecnologia em Gestão Ambiental
	Tecnologia em Processo Químicos
Volta Redonda	Licenciatura em Física
	Licenciatura em Matemática

Fonte: Site institucional – Elaboração Própria

Neste panorama, é possível constatar que 42% dos cursos ofertados pelo IFRJ são cursos de licenciatura sobretudo nas áreas de ciências e matemática para a formação de professores para a Educação Básica. O IFRJ ainda não oferece nenhum curso de graduação destinado a educação profissional e tecnológica, conforme indicado na lei 11.892/2008. Sendo assim, o Ensino Superior do IFRJ se efetiva concretamente por meio da oferta de 8 cursos de licenciatura, 8 cursos de bacharelados e 5 cursos superiores de tecnologia, além dos cursos de pós-graduação.

Em estudo anterior sobre a oferta dos cursos de graduação dos IFs e CEFETs, Souza e Otranto (2019, p.12) evidenciaram que diante da finalidade dos IFs em ofertar educação profissional e tecnológica para a formação/qualificação profissional para os diversos setores da economia e ainda contribuir para a formação de docentes das redes públicas de ensino não há nos IFs, de maneira geral, indicação desta prioridade. Para os autores, era de se imaginar que a prioridade seria a oferta de Cursos Superiores de Tecnologia e Licenciatura, entretanto, constataram um certo equilíbrio na oferta dos diferentes níveis acadêmicos: cerca de um terço corresponde a cada um dos graus acadêmicos ofertados (bacharelado, licenciaturas e cursos superiores de tecnologia (SOUZA; OTRANTO, 2018, p. 12-13). No IFRJ ao analisarmos o percentual de matrículas por nível acadêmico, efetivadas no ano 2018, verificamos que as licenciaturas e os cursos superiores de tecnologia também não são uma prioridade. Existe a mesma proporcionalidade do número de matrículas nas licenciaturas e nos cursos de bacharelados e uma preponderância destes sobre os cursos superiores de tecnologia. O gráfico 10 demonstra esta proporcionalidade.

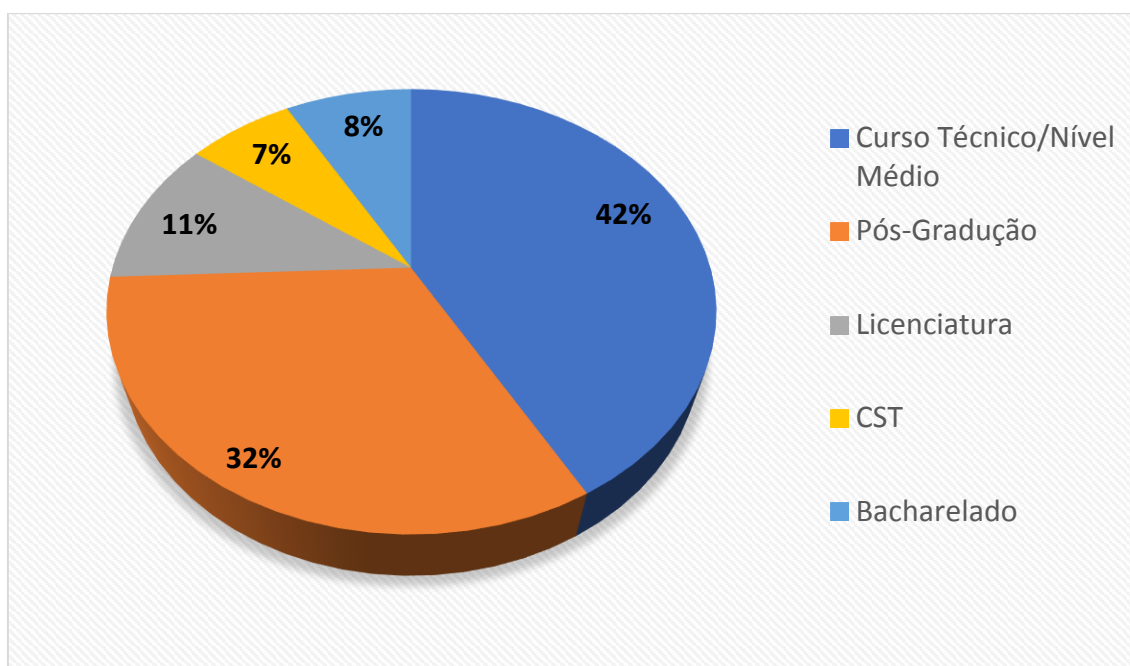
Gráfico 10: Percentual de matrícula por grau acadêmico (licenciatura, bacharelado e curso superior de tecnologia) do IFRJ- 2018



Fonte: IFRJ, (2018). Elaboração Própria

A lei que deu origem aos IFs foi clara ao estabelecer como um dos seus objetivos a oferta de no mínimo 20% de suas vagas para cursos de licenciaturas e garantir o mínimo de 50% para a formação profissional de nível médio (BRASIL, 2008, art. 8º). Neste aspecto, conforme é possível visualizar no gráfico 11, o IFRJ está próximo de atingir o percentual previsto na lei na formação profissional de nível técnico, porém em relação ao que é estipulado para as licenciaturas, ele oferta apenas 11% de vagas.

Gráfico 11: Percentual de matrícula nos cursos de nível médio/técnico, licenciatura, bacharelado, curso superior de tecnologia e pós-graduação no IFRJ- 2018.



Fonte: IFRJ (2019)- Elaboração Própria

Com os dados levantados e as análises realizadas até o momento, percebeu-se que há uma contradição naquilo que foi almejado pelos IFs e o que de fato está sendo desempenhado por eles, principalmente no que se refere a oferta dos cursos do Ensino Superior, mais especificamente em relação a oferta de cursos de licenciatura e CST. Nesse sentido, nossa investigação também buscou entender como esse arcabouço legal e as análises realizadas se materializaram no cotidiano desta instituição. Para isso, realizamos entrevistas semiestruturada com os gestores educacionais envolvidos com o processo de implantação e desenvolvimento dos cursos de graduação do IFRJ.

5.3. O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO OFERTADOS PELO IFRJ

Nesta seção, realizamos a análise no processo de implantação e desenvolvimento dos cursos de graduação e verificamos as relações existentes entre a oferta do Ensino Superior no IFRJ e o papel educativo atribuído aos IFs pela legislação

em vigor. As informações obtidas nessa fase se deram por meio de entrevistas com as gestões envolvidas com o processo de ensino no IFRJ: a Pró-Reitoria de Ensino e as Direções de Ensino dos *campi*.

As entrevistas foram realizadas com a pró-reitora e com cinco dos oito diretores de ensino dos *campi* que ofertam o ensino de graduação. Inicialmente, o nosso objetivo era coletar informações com todos os *campi* envolvidos com cursos de graduação, mas, nem todos os diretores de ensino se dispuseram a participar das entrevistas. As informações obtidas foram organizadas em três categorias de análise: o papel da gestão do ensino no IFRJ, o processo de implantação e desenvolvimento dos cursos de graduação no IFRJ e a realidade do Ensino Superior no IFRJ. Para a identificação das narrativas dos gestores de ensino utilizamos a seguinte referência: Pró-Reitora de Ensino e Diretores de Ensino seguidos de uma letra. A letra foi utilizada para diferenciar os *campi* presentes nesta análise.

5.3.1. O papel da gestão do ensino no IFRJ

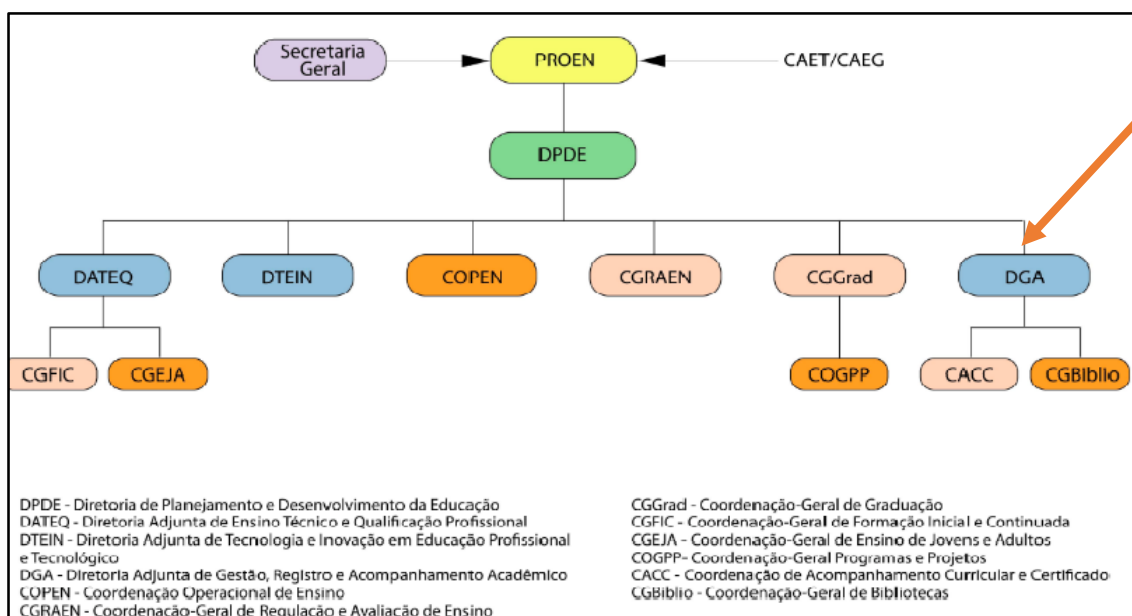
A gestão do ensino no IFRJ é realizada pela Pró-Reitoria de Ensino Básico Técnico e Tecnológico (PROEN). Segundo consta no Regimento Geral do IFRJ, as pró-reitorias são dirigidas por pró-reitores nomeados pelo Reitor. São órgãos executivos que planejam, superintendem, coordenam, fomentam, acompanham e avaliam as atividades referentes as áreas de sua competência. Foi a atual gestão de ensino institucional que criou a PROEN e reuniu todas as modalidades de ensino ofertadas pelo IFRJ nesta pró-reitoria. Até o ano de 2018 existiu a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), que tratava exclusivamente dos cursos de graduação e a Pró-Reitoria de Ensino Médio e Técnico (PROET). Segundo a gestora institucional, a PROGRAD foi extinta por duas razões:

Tem duas razões: primeiro, que a gente tinha uma concepção diferente de ensino da gestão anteriormente, antes do atual reitor nós tivemos três gestões diferentes e foi no contexto dessas gestões que a PROGRAD foi criada, mas a gente entendeu que era importante, já que a gente tava defendendo a proposta de verticalização do ensino, de ter mais *campi* verticalizados, ou seja, que vão da educação básica ao ensino superior com pós-graduação, que era importante ter uma pró-reitoria que pudesse fazer esse diálogo o tempo todo sem paralelismos. Então, eu cheguei a trabalhar na pró-reitoria de extensão quando existia a PROGRAD e a PROET, fui

inclusive colega de trabalho dos dois pró-reitores que fundaram as respectivas pró-reitorias, e me chamava muito atenção essa ausência de diálogo. Então, a gente tinha campus que internamente conseguiam fazer essa verticalização pela própria natureza do corpo docente, dos cursos que ofertavam, mas eu via pouca relação, pouco contato entre PROGRAD e PROET. Por conta disso, e acreditando que a gente precisava fazer essa verticalização, eu falo que o maior desafio que a gente tem é que meu aluno entre aqui recém-saído do ensino fundamental e saia doutor. Com essa perspectiva, a gente cria a Pró-Reitoria de Ensino. O que não é uma novidade, na verdade nós só nos enquadrámos no perfil da rede federal. No país inteiro não existe PROGRAD, só existe a PROEN e a quinta reitoria é a Pró-reitoria de desenvolvimento institucional, então, a gente fez duas caminhadas, uma de cunho teórico mesmo de uma nova concepção de educação e uma de cunho prático, porque a gente precisava se enquadrar no perfil das pró-reitorias e da equipe gestora de toda a rede toda federal (PRÓ-REITORA DE ENSINO).

Atualmente, a PROEN conta com uma Coordenação Geral de Graduação na Reitoria para tratar das questões referentes aos cursos de graduação, conforme demonstrado na figura 2.

Figura 2: Organograma da Pró- Reitoria do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (PROEN)



Fonte: IFRJ, 2019.

Na visão dos diretores de ensino esta nova configuração tem se mostrado eficiente na medida em que consegue atender as solicitações dos campi para o desenvolvimento dos cursos. Neste relato observamos que a diretora de ensino se

sentiu contemplada em suas demandas, principalmente no que diz respeito a carência de professores.

[...] a gente tem uma relação até muito bacana. A gente sempre solicita assim quando precisa de uma demanda especial de professores... “Tô precisando desse professor substituo pra ontem...” No início do semestre eu precisei fazer uma inclusão de novas disciplinas optativas no curso, que uma dificuldade dos nossos alunos é que eles tem uma carga horaria pra integralizar disciplinas optativas, só que nossa grade curricular acabou compondo inicialmente boa parte das disciplinas optativas de professores que hoje estão sendo usados no ensino propedêutico dos técnicos: Cálculo I, II... Física I, II... Inglês instrumental... que são disciplinas que os professores estão atendendo essa demanda agora do Técnico que tá aumentado e a gente precisa formar esses alunos. E aí nesse sentido a PROEN acabou auxiliando a gente acabou colocando rapidamente os Tópicos Especiais que foram aquelas disciplinas que eu falei anteriormente. Então eles sempre ajudam no que podem. Se é uma demanda específica que o regulamento não traz, aliás muitas coisas que o regulamento não traz ficam lá “casos omissos,” a gente manda pra eles. Eles analisam e fazem o despacho necessário (DIRETOR DE ENSINO B).

A partir de outros relatos inferimos que há um contentamento de todos os diretores de ensino com a relação estabelecida com a PROEN e isso é um facilitador do desenvolvimento do trabalho no campus. Em nenhum momento a relação com PROEN foi colocada como uma dificuldade para o desenvolvimento dos cursos de graduação.

Os diretores de ensino são os responsáveis pela gestão do ensino nos *campi* e de acordo com as determinações do Regimento Geral em seu artigo 116, a eles compete:

- I - propor normas no âmbito de sua diretoria;
- II- implantar e acompanhar o desenvolvimento dos currículos ministrados no Campus;
- III- supervisionar e dirigir setores subordinados à sua Diretoria, conforme descrito no Regimento Interno do Campus;
- IV – organizar estratégias e procedimentos para o acompanhamento do desempenho acadêmico do corpo discente em conjuntos com as coordenações a ela subordinadas e nos termos do regulamento do IFRJ;
- V- definir a equipe responsável pela presidência e secretaria dos Conselhos de Classe;
- VI- avaliar os currículos dos cursos ministrados no Campus;

- VII- realizar estudos relativos à criação e extinção de cursos;
- VIII- zelar pelo bom funcionamento dos cursos e pela integração entre os diferentes níveis e modalidades de ensino no Campus;
- IX- propor ao Diretor Geral o calendário escolar no Campus, de acordo com a diretrizes das Pró-Reitorias, e zelar pelo seu cumprimento;
- X- gerenciar o processo de reingresso dos alunos nos cursos ministrados regularmente pelo IFRJ;
- XI- conduzir em conjunto com as coordenações a ela subordinada, o desenvolvimento e a avaliação da prática pedagógica, em consonância com as políticas do IFRJ;
- XII- conduzir, em conjunto com as Coordenações de curso os processos de seleção de professores temporários;
- XIII- acompanhar e avaliar o desempenho profissional dos professores efetivos e temporários, fazendo os procedimentos necessários.

Podemos perceber que as funções dos diretores de ensino estão bem definidas e completamente articuladas para o desenvolvimento do ensino nos *campi*. As falas dos diretores de ensino retratam bem o papel deste gestor. Diferente do que esperávamos, os aspectos pedagógicos das funções que envolvem o papel do gestor foram evidenciados em todas as falas. Ficou claro também, que existe consonância naquilo que está regulamentado com o que de fato se efetiva na prática, pelos gestores. Para os entrevistados, o Diretor de Ensino é aquele que:

atua em parceria com os coordenadores de cursos de graduação e pós-graduação, então cada curso na verdade ofertado ele tem um coordenador e o diretor de ensino atua de maneira auxiliar e a subsidiar as ações dessas coordenações pra melhor desenvolvimento e desempenho dos cursos (DIRETOR DE ENSINO D).

[...] atua mais diretamente com os coordenadores, com a CoTP e a supervisão. São o nosso braço direito nas ações pedagógicas. Essas ações pedagógicas elas vão também através dos coordenadores para chegar na sala de aula, nos alunos. E assim, é um espaço muito amplo de ação que você as vezes lida diretamente com o aluno, diretamente com o coordenador e a equipe técnica pedagógica dando esse suporte. Eu penso que é um trabalho que seria a alma do processo de educação. Na escola a Direção de Ensino é aquele suporte mesmo do processo para que as coisas caminhem, para que se reflita as melhorias, então assim, eu acho que é onde está o núcleo da ação da educação do Campus (DIRETOR DE ENSINO B).

[...] zela por toda essa questão do andamento dos cursos, do calendário, se está sendo cumprido, organiza os conselhos de classe, verifica junto com a CoTP todas as questões pedagógicas de ensino e aprendizagem dos

alunos, se os professores estão cumprindo com o regulamento, tem também a responsabilidade sobre controle das frequências dos professores, questão de horários, fazer horário também é uma grande responsabilidade, talvez uma das partes mais complicadas desse trabalho e em relação ao andamento dos cursos, implantação de novos cursos, crescimento do Campus (DIRETOR DE ENSINO A).

Com a fala dos gestores de ensino do campus identificamos a atuação de outros setores no desenvolvimento do ensino nos *campi*: a Coordenação Técnico - Pedagógica (CoTP) e as Coordenações de Curso. Em relação a atuação no Ensino Superior verificamos uma parceria mais direta com as Coordenações de Curso.

Nos cursos de graduação a minha ação é mais direta com os coordenadores, uma vez que são cursos um pouco mais independentes do que os cursos técnicos no sentido do acompanhamento, porque você já está lidando com aluno que é maior, que já tem uma definição do que ele quer fazer, as disciplinas têm uma certa autonomia e eles podem fazer os créditos, podem montar os horários. Então, a minha ação é muito sobre o dia a dia, o que é necessário, o que eles precisam, uma vez que o curso já está todo formatado, com seu PPC já construído, então assim, é uma ação mais direta com os coordenadores e acompanhamento (DIRETOR DE ENSINO C).

Ficou também perceptível na fala dos diretores de ensino que atuação no Ensino Superior é menos trabalhosa do que no Ensino Médio/Técnico:

Em relação ao ensino superior é real que dá um pouco menos de trabalho que o Ensino Médio, em vários sentidos. No pedagógico, a gente tem um pouco mais de liberdade dos professores em relação a não ficar tão amarrado a datas como G1, G2 e tem quem dar tantas provas, então como o professor fica mais livre pedagogicamente para escolher sua estratégia a gente tem menos trabalho de fiscalização em relação a isso. A gente também tem uma boa relação com os alunos, eu também ministro aulas no Ensino Superior, geralmente eu fico com disciplinas mais para o final dos cursos, mas já atuei em disciplinas bem no início, então a gente acaba que... tem um conhecimento dos alunos, sabe quem são. Eles têm muita liberdade, a gente tem na direção aqui a política é da porta aberta, eles podem me procurar aqui e falar sobre qualquer assunto, a gente tem uma boa relação [...] (DIRETOR DE ENSINO A).

No caso da graduação os alunos vêm com menos frequência do que os alunos do técnico, quando eles vêm aqui nos procurar geralmente é pra solicitar alguma coisa de ordem burocrática que eles têm uma necessidade Ah, é um aproveitamento de estudos, é um horário que num tá batendo e não consegue fazer... É uma questão de ônibus... são questões que eles têm suporte, algum feedback. Por exemplo, tem alguns que vem: “Ah, a gente quer fazer um campeonato de jogos.” Aí eu dou uma orientação... vejo como posso atender essas demandas deles.... Enfim, é muito assim... individual... (DIRETOR DE ENSINO B).

Esses depoimentos deixam transparecer que no IFRJ existe uma demanda maior de acompanhamento por partes dos diretores de ensino aos cursos de nível médio. Nos cursos de graduação funciona bem a parceria com as coordenações de curso e a relação com alunos maiores facilita o desenvolvimento do trabalho educativo.

5.3.2. O processo de implantação e desenvolvimento dos cursos de graduação

Para tomarmos conhecimento do processo de implantação e desenvolvimento dos cursos de graduação no IFRJ, o objetivo central nessa etapa da pesquisa, os entrevistados foram perguntados sobre a forma como ocorre a implantação dos cursos, desde a tomada de decisão para a abertura do curso até a sua efetividade na realidade do campus.

A tomada de decisão para abertura de um curso de graduação é de iniciativa do próprio campus. Os *campi* têm autonomia na escolha do curso a ser ofertado desde que sejam realizadas a pesquisa de demanda e o estudo de viabilidade. Estas duas ações fundamentam os *campi* nas suas escolhas. A participação do diretor de ensino nesse processo é apontada como sendo de fundamental importância.

[...] em todas as criações de curso seja FIC, seja graduação ou pós-graduação o diretor de ensino é aquela pessoa que vai ligar as demandas todas ali e vai mostrar até para as pessoas que estão com desejo, “pera aí, vamos seguir um caminho. A coisa não é assim não.” Porque a gente chega aqui muito... “Ah, vamos fazer isso, vamos fazer aquilo.” “Calma. Existe uma parte legal...” E eu acho que o papel do diretor de ensino ta muito relacionado de saber dentro das leis o que pode, o que não pode, como deve ser feito... porque “Ah, vamos fazer de qualquer jeito? Não!” Vamos fazer um estudo de demanda, existe uma etapa que a gente precisa fazer uma consulta... Então, o diretor de ensino seria essa pessoa que por ter o conhecimento legal ele orienta os personagens pra não fazer nada que seja em desacordo à legislação e a fazer coisas que vai começar e depois não vai ter fluxo, não vão ter pessoas interessadas no caso do curso superior. Então eu acho que é esse o papel central do diretor de ensino, é pra fazer os devidos ajustes (DIRETOR DE ENSINO B).

[...] No campus a gente tem um GT específico e eu entrego ele. Então, é muito importante que o diretor de ensino esteja pra até verificar toda essa viabilidade no que diz respeito a questões pedagógicas, aproveitamento de

corpo docente, aproveitamento de estrutura já existentes no campus e daí essa relevância da participação do Diretor de Ensino (DIRETOR DE ENSINO D).

Ao mesmo tempo que os campi têm autonomia na escolha dos seus cursos, a pró-reitora de ensino é muito incisiva ao colocar que:

O movimento da Pró-reitoria de ensino tem sido muito esse: construir e consolidar essa cultura de que existem dois fatores fundamentais pra abertura de cursos no nosso Instituto tanto superiores quanto todas as modalidades: primeiro, os arranjos socioprodutivos locais, a gente precisa entender a comunidade que a gente tá bem ou mal educando, a gente não tem que fazer curso pra dentro, a gente tem que fazer para fora. Então, eu não posso fazer curso pra garantir carga horária de professor, eu preciso fazer cursos para formar cidadãos no entorno dos municípios que eu tô alocada; e segundo, entender a natureza do campus (PRÓ-REITORA DE ENSINO).

Neste posicionamento da gestora institucional, vemos que existe uma preocupação com a oferta de cursos que atendam os arranjos produtivos locais, conforme estabelecido no artigo 6º da lei n11.892/2008. Tal posicionamento também é comum na fala dos diretores de ensino.

Quando se construiu aqui esse Campus, foi feita uma pesquisa na região pra ver quais as demandas de mão de obra, e temos aqui um Polo Metal Mecânico, aqui em Resende, tem a Siderúrgica e aí optou-se pelos cursos da área técnica voltadas para essa demanda da região. [...] Nessa nova proposta agora a gente ainda está no início e penso que é necessária essa pesquisa também se a gente for implantar outro curso, pra que não cometamos erros de criar um curso que não tenha demanda e que a gente não vai ter como atender a comunidade (DIRETOR DE ENSINO C).

Então assim, a gente tem corpo técnico, a vontade do Campus em oferecer, o apelo da comunidade onde a gente está inserido, levando em consideração os arranjos socioprodutivos que a gente tem e também a infraestrutura necessária, então uniu o útil ao agradável para responder a esse anseio de todos para a criação do curso (DIRETOR DE ENSINO A).

Segundo os diretores de ensino, os cursos de graduação no IFRJ são criados mediante a realização do estudo de demanda para atender aos anseios da comunidade e a realidade socioeconômica do local onde o campus se encontra inserido.

É muito importante isso que muitas vezes as pessoas acreditam que a falta de oferta de um curso ela significa necessariamente uma demanda da criação de curso. Não é isso! A gente não cria um curso só porque não o tem o curso por perto. A gente cria um curso a partir da necessidade local e do próprio sentimento dessa população, desejo, de criação do curso. Então, como é que estamos fazendo o estudo de demanda pra esses cursos

que nós estamos propondo? A gente tem ido às secretarias municipais de educação pra verificar se eles teriam interesse na criação desses cursos, por exemplo, pra qualificar os seus profissionais; a gente tem ido à Secretaria Estadual de Educação pra fazer uma pesquisa entre os alunos das escolas estaduais. A gente já criou um formulário eletrônico pra pesquisa com os nossos alunos do ensino médio técnico, se eles teriam interesse nesses cursos novos de graduação; a gente tem feito também o levantamento da rede particular de ensino médio; e para além disso a gente tem mapeado a oferta desses cursos na região e nos IFs do Brasil, nas universidades no Brasil pra ver se realmente há uma demanda de criação. Então é um processo muito amplo, precisa ser ressaltado em todos esses aspectos pra gente respaldar a criação desse curso ou não (DIRETOR DE ENSINO D).

Na verdade, qualquer curso pra ser criado no campus ele tem que seguir primeiro o eixo tecnológico do campus. Eu não posso inventar um curso sem entender que o campus tem um eixo tecnológico. No nosso caso os dois eixos tecnológicos que o Campus pode ofertar é o eixo de Informação e comunicação, onde se encaixam os nossos cursos porque a gente não tem nenhum curso do outro eixo, de Lazer e Hospitalidade. Porque o campus ele é instituído dentro de uma base legal que norteia a atuação desse campus, primeira coisa; e a partir daí obviamente que esse eixo é feito com estudos prévios na comunidade local, a demanda enfim, a partir desse momento se faz uma consulta a comunidade, se verifica a demanda, a inserção no mercado de trabalho, porque não adianta formar se ele não tem uma demanda no mercado de trabalho. Então, isso tudo é feito com consultas públicas, e a partir daí, obviamente você vai criando as estratégias pra atender sempre a comunidade (DIRETOR DE ENSINO B).

Na oferta dos cursos de graduação é necessário o respeito ao eixo tecnológico que norteia o princípio formativo de cada campus, conforme apontado no relato acima. É preciso verificar se o curso a ser ofertado “está dentro do eixo já promovido pela instituição” (DIRETOR DE ENSINO D).

Assim, no IFRJ a proposta de criação dos cursos de graduação demanda uma série de estudos que se iniciam no próprio campus, com a criação de grupos de trabalhos (GTs). Nestes GTs também são construídos os projetos pedagógicos dos cursos.

Com esse GT a gente vai fazer um PPC, existe um grupo que trabalha com o curso e existe um grupão maior que pensa esse curso como um todo. Então, a gente envolve os docentes específicos, mas a gente faz questão de envolver também outros docentes que a gente tá chamando de uma “base comum.” Então a gente tá chamando docente da área de Pedagogia por exemplo, pra pensar o curso de Engenharia, que não é uma coisa habitual; a gente tem professores também de Matemática, Física... da própria área de produção industrial, mas a gente também quis ter essa visão pedagógica em parceria com a Direção de Ensino e a Coordenação

Técnico-Pedagógica que também integra o GT (DIRETORA DE ENSINO D).

Os cursos e graduação necessitam da aprovação final do Conselho Superior do IFRJ (CONSUP) para o seu funcionamento já que os IFs possuem autonomia para criar e extinguir cursos (BRASIL, 2008, RT.2º).

Aí as instâncias foram, a gente criou um grupo de trabalho, um grupo que elaborou o estudo de viabilidade do curso, e aí passamos pelos trâmites processuais aqui. Começamos a elaboração do PPC, e depois disso nas instâncias do Campus, em reuniões gerais foi decidido pela Comunidade Acadêmica que “Sim, vamos implantar o Curso”, e aí passou-se pelo Colegiado de Campus, foi para as instâncias superiores do IFRJ, passando pelo CAEG por último no CONSUP ainda esse ano em maio, final de maio, a aprovação do CONSUP e o Curso já em agosto começando a funcionar (DIRETOR DE ENSINO A).

[...] tem que fazer um estudo de viabilidade, verificar se esse curso tá dentro do eixo já promovido pela instituição, se ele tem a ver com os arranjos produtivos locais, se ele vai demandar uma infra-estrutura... Então, a gente faz uma série de estudos antes de elaborar essa proposta do novo curso e aí essa proposta ela vai seguir nos tramites institucionais. Ela vai passar por várias instâncias deliberativas dentro e fora do campus, então ela passa pelo Fórum Acadêmico... Colegiado de Campus... CAEG... CAPOG, se for de pós-graduação, aí passa pelos conselhos até o conselho superior aprovar (DIRETOR DE ENSINO D).

Os cursos de graduação no IFRJ são criados atendendo o princípio de verticalização do ensino, conforme proposto na legislação. Segundo a pró-reitora de ensino, o portfólio dos cursos do IFRJ é “construído a partir da perspectiva de verticalização e de integralização, de conceito de itinerário formativo”. Para ela o papel dos IFs é “verticalizar o ensino”. A proposta da atual gestão do IFRJ é “ter mais campi verticalizados, ou seja, que vão da educação básica ao ensino superior com pós-graduação”.

“A gente tem o privilégio de ter colégio de aplicação em cada unidade e aí eu acho que é o grande barato, que se as pessoas começarem a perceber o ganho que eles têm que é fazer curso superior e pra além de atenderem as demandas externas estejam atrelados aos nosso cursos técnicos, a gente faz esse movimento contínuo de verticalização” (GESTORA INSTITUCIONAL).

O quadro 6 demonstra que a perspectiva da verticalização do ensino de fato, orienta a oferta formativa dos cursos de graduação do IFRJ.

Quadro 4: A verticalização do ensino no IFRJ.

Campus	Cursos	
Duque de Caxias	Técnico	C.T. em Química
	Graduação	Licenciatura em Química
Engenheiro Paulo de Frontin	Técnico	C.T. em Informática para Internet
	Graduação	Tecnologia em Jogos Digitais
Nilópolis*	Técnico	C. T. Química
	Graduação	Licenciatura em Química Bacharelado em Química
Paracambi*	Técnico	C.T. em Mecânica
	Graduação	Engenharia Mecânica
Pinheiral *	Técnico	C. T. em Informática
	Graduação	Licenciatura em Computação
Realengo	Técnico	C.T. em Agente Comunitário em Saúde
	Graduação	Bacharelado em Farmácia Bacharelado em Fisioterapia Bacharelado em Terapia Ocupacional
Rio de Janeiro	Técnico	C.T. em Biotecnologia C.T. em Meio Ambiente C.T. em Química C.T. em Farmácia
	Graduação	Bacharelado em Ciências Biológicas Tecnologia em Processo Químicos Tecnologia em Gestão Ambiental

Fonte: IFRJ, 2019. Elaboração própria

*Esses campi ofertam outros cursos técnicos. No quadro foram colocados apenas os cursos que atendem ao princípio da verticalização do ensino.

Em relação ao posicionamento da PROEN para a abertura de novos cursos foi pontuado por um diretor de ensino que existe um “incentivo consciente” por parte da gestão atual. As gestões de ensino têm consciência que o IFRJ ainda não cumpre as determinações legais para a oferta do Ensino Superior, mesmo assim os diretores de ensino não sentem qualquer tipo de cobrança para a abertura dos novos cursos.

[...]há um incentivo consciente. A PROEN ta fazendo um excelente trabalho de fundamentação pra abrir um curso. Então, se não existia isso antes, há agora, a nossa atual Pró-reitoria, pra criação do curso ela exige o estudo de viabilidade, foram eles que criaram esse GT, então há essa discussão e parceria inclusive no fornecimento de documentos, de embasamento teórico, pra isso, mas sempre de maneira muito consciente, precavida pra que a gente possa fazer uma implementação sólida (DIRETOR DE ENSINO D).

Não há nenhum tipo de cobrança não, acho que há uma preocupação da PROEN na verticalização dos cursos, para que possamos utilizar melhor o aproveitamento dos recursos que nós temos, essa preocupação eu vejo. Há projetos, há GTs para estudos, mas assim, não tem uma cobrança intensa, não enxergo isso (DIRETOR DE ENSINO C).

Quando questionada sobre as dificuldades para implantação e desenvolvimento dos cursos de graduação a pró-reitora de ensino destacou o corte orçamentário como um grande problema.

Então, eu sempre brinco com meu atual reitor dizendo assim: “Ah, a gente tinha que ter entrado na gestão do Instituto quando tinha muito dinheiro pra gente trabalhar.” Hoje eu não tenho dinheiro pra pagar conta de luz das minhas unidades. Imagina! Então, sem dúvida alguma, esses cortes orçamentários desde 2014... 2015... mas estão maiores agora, eles prejudicam demais o nosso trabalho, porque o ensino superior não é formado só de sala de aula, assim como nenhum curso, mas sobretudo o Superior ele tem uma necessidade de infraestrutura, aí uma boa biblioteca, salas de estudo, bons profissionais técnico-administrativos que a gente não consegue garantir porque a gente não tem código de vaga pra concurso, não tem dinheiro pra comprar os livros... Então, eu acho que hoje esse é o nosso maior problema, porque internamente os campi tem muita vontade de abrir cursos de graduação, são poucos aqueles hoje que não entram em contato conosco pedindo pra gente fazer uma análise. E a gente faz, sempre! Só que sempre a gente esbarra na ausência de recurso seja eles humanos, seja eles financeiros, é o nosso grande problema (PRÓ-REITORA DE ENSINO).

Os diretores de ensino além do corte orçamentário, apontaram a questão da falta de espaço físico como uma dificuldade para a abertura de novos cursos.

A gente cresceu demais, e isso é muito bom, nós temos 16 cursos e isso acaba dificultando, a gente não tem mais pra onde ir. Falta espaço físico. Além disso, essa questão do orçamento, investimento, capital é muito complicado (DIRETOR DE ENSINO D).

Sem dúvida nenhuma é a impossibilidade de contratar servidores e o espaço físico aqui, essas são as duas grandes questões (DIRETOR DE ENSINO C).

Dois diretores de ensino relataram que uma dificuldade encontrada para a implantação de cursos para o Ensino Superior foi a resistência de alguns professores por acreditarem que a tradição das escolas técnicas federais é a formação profissional de nível técnico.

Existem algumas dificuldades, primeiro que é uma questão do próprio Campus, dos docentes principalmente, porque existe no IFRJ essa cultura de que nós somos uma escola técnica. Enfim, e tem uma certa resistência quando a gente faz uma reunião geral pra falar de um curso novo de graduação. Existe uma certa resistência pelos docentes que são mais antigos, que tem aquela visão mais romântica de uma escola técnica federal (DIRETOR DE ENSINO A).

Uma das maiores dificuldades para a implantação dos cursos superiores foi a diminuição orçamentária para os Institutos. Há também a falta de apoio de alguns colegas, inclusive diretores das gestões anteriores que não travavam da oferta da Educação Superior, por insegurança, pela falta de experiência neste nível de ensino, uma vez que a tradição do Campus é a oferta do ensino técnico” (DIRETOR DE ENSINO E).

Para a Pró-reitora de ensino, a abertura de novos cursos exige um movimento de corresponsabilidade. Para ela:

abrir um curso técnico já é difícil, pra abrir uma graduação é mais difícil ainda, porque ela demanda um conjunto de necessidades as vezes muito maior. Eu costumo conversar com meus *campi* o seguinte: “Você abrir um curso técnico, você ter um curso técnico de Química, pra você abrir um curso técnico de Biotecnologia, por exemplo, você tem um leque de disciplinas que você pode aproveitar: referências bibliográficas comuns, docentes comuns... Então, você tem uma estrutura preexistente que pode te atender. Um curso de graduação demanda característica completamente diferentes. Você tem que ter obrigatoriamente um núcleo docente estruturante, um conjunto de referências bibliográficas próprios, infraestrutura em educação à distância, que hoje são cobrados. Então, a ideia é abrir cursos com responsabilidade. Eu acho que isso é fundamental e essa concepção de responsabilidade ela tá ligada ao conceito de corresponsabilidade. Então, eu aqui na PROEN junto com o Diretor de Ensino lá no campus junto com a sua equipe nós nos sentamos juntos ao longo de 90 dias fazemos uma análise do entorno, das condições do campus, do corpo docente... pra chegamos realmente a possibilidade de começar a construir o PPC. Então, algumas pessoas acham que a gente tem uma marcha mais lenta de produção de cursos, mas eu prefiro que

seja assim. A gente tem que construir bases solidadas antes de qualquer tipo de aventura seja no ensino técnico, na graduação ou na pós-graduação (GESTORA INSTITUCIONAL)

Em síntese, atualmente os cursos de graduação no IFRJ são implantados mediante a manifestação dos campi em ofertar os cursos, desde que sejam realizados o estudo de demanda e considerados os arranjos produtivos locais. Os cursos precisam atender ao princípio da verticalização do ensino para o aproveitamento da infraestrutura existente e otimização dos recursos humanos e materiais. A construção dos cursos de graduação é realizada por um GT constituído pelo diretor de ensino, docentes de diversas áreas e pela equipe pedagógica. A proposta do curso precisa ser submetida aos órgãos colegiados dos campi até ser aprovada pelo Conselho Superior do IFRJ.

5.3.3. A realidade do Ensino Superior no IFRJ

Com o conhecimento da configuração do Ensino Superior no IFRJ e a fala dos entrevistados percebemos a existência de um discurso afinado sobre o processo de implantação e desenvolvimento dos cursos de graduação. No IFRJ, o Ensino Superior tende a alinhar-se aos princípios norteadores da criação dos IFs uma vez que os cursos de graduação devem ser criados levando em consideração os arranjos produtivos locais e os setores econômicos buscando o desenvolvimento do território de abrangência do IF, da região e conseqüentemente do país.

No entanto, ao que tudo nos indica, percebemos que a oferta dos cursos de graduação é guiada pelo princípio da verticalização do ensino e o que está em jogo é a possibilidade de reduzir os gastos e otimizar os recursos a partir do aproveitamento dos recursos humanos e materiais já existentes, como bem recomendado pelos organismos internacionais para a Educação Superior. Diante disso, o IFRJ nega às classes menos favorecidas os cursos de maior prestígio social como por exemplo, os cursos de medicina e direito. Tal fato, demonstra a existência de graus distintos na estruturação da formação para o trabalho complexo (NEVES, PRONKO, 2008). A Educação Superior nos IFs destina-se a formação do trabalho complexo que atenda aos

interesses do capital: uma formação do tipo pragmática, imediatista e interessada, voltada para atender as demandas de produtividade e competitividade das empresas.

A forma como são estruturados os cursos de graduação no IFRJ evidencia que os IFs foram acionados para atender a demanda de formação do trabalhador de novo tipo: polivalente, flexível e totalmente adaptado à sociabilidade do mercado. Esta finalidade está muito clara nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação, sejam eles as licenciaturas, os cursos de bacharelados e os CST. Ao analisarmos os projetos pedagógicos dos cursos percebemos que há ênfase num tipo de formação que garanta ao estudante a capacidade de adaptação às mudanças do mercado de trabalho, a capacidade criativa de atuar na resolução de problemas e a capacidade de gerar ideias inovadoras. Neste aspecto, fica claro o caráter interessado da formação profissional, em nível superior, no IFRJ.

O Curso Superior em Tecnologia em Processo Químicos visa a agilidade e a qualidade na formação de graduados da educação profissional ligados diretamente ao mundo do trabalho e realiza o aporte de recursos humanos necessários à competitividade do setor produtivo ao mesmo tempo que amplia a oportunidade de novos empreendimentos (IFRJ/CAMPUS RIO DE JANEIRO, 2019, p. 18)

O Curso de Engenharia Mecânica objetiva formar cidadãos conscientes e críticos comprometidos com o desenvolvimento local, regional e nacional, sensíveis às demandas da sociedade e com capacidade para atuar de forma dinâmica e criativa na resolução de problemas propostos contribuindo para a competitividade das empresas e na qualidade de vida das pessoas (IFRJ/ CAMPUS PARACAMBI, 2019, p. 43).

O egresso do Curso de Ciências Biológicas deve estar apto a se adaptar às dinâmicas mudanças do mercado de trabalho e a desenvolver a capacidade de gerar ideias inovadoras e ações estratégicas capazes de ampliar e aperfeiçoar a área de atuação (IFRJ/ CAMPUS RIO DE JANEIRO, 2015, p. 43).

Na verdade, a forma como o IFRJ se estrutura demonstra a sua capacidade para formar o trabalhador de novo tipo, mais adaptado às mudanças constantes no mercado e apto a atender os pressupostos básicos de aumento da produtividade e competitividade das empresas. Esse é o caráter explícito do tipo de formação oferecida pelo IFRJ. Vemos uma relação clara e objetiva entre objetivos apresentados e a concepção das práticas educativas demandadas pelo campo empresarial.

De maneira implícita, o IFRJ dissemina a teoria do Capital Humano por intermédio da apologia ao empreendedorismo e a empregabilidade como requisito para desenvolvimento pessoal e social (SOUZA, OTRANTO, 2019, p. 2). Não é à toa que verificamos o empreendedorismo como componente curricular na maioria dos cursos de graduação ofertados pelo IFRJ.

Dessa forma, o IFRJ materializa a concepção redentora da educação contida no discurso oficial que deu origem aos IFs e media o conflito de classe por meio da mobilização social para o auto-investimento em formação e qualificação profissional (SOUZA; OTRANTO, 2018, p. 2). O IFs, ao garantir o direito a certificação de escolaridade ao indivíduo consegue transpor para ele a reponsabilidade da sua inserção do mercado de trabalho e ainda mascarar o fato de que mesmo possuindo todas as novas qualificações exigidas, o mercado de trabalho, diante da crise orgânica do capital, é incapaz de absorver a todos.

Assim, como já constatado por (SOUZA; OTRANTO, 2018) podemos dizer que o Ensino Superior no IFRJ contribui mais para o projeto de recomposição burguesa frente a crise orgânica do capital do que para o desenvolvimento humano e social, como é prometido por nossos governantes.

CONCLUSÃO

A Rede Federal está fundamentada em uma história que vem sendo construída ao longo dos seus cem anos de existência. A sua trajetória nos demonstra que ela tem passado por sucessivas transformações e reconfigurações uma vez que a formação profissional, necessita adequar-se ao contexto socioeconômico que se apresenta. O capital educa a classe trabalhadora de acordo com as suas necessidades. Sendo assim, no momento em que o capital vive uma expressiva crise orgânica, a burguesia precisa recompor as suas bases de acumulação, implantar novas modalidades de produção e mediação do conflito de classe.

Como resposta à sua crise orgânica, o capital instaura o toyotismo como regime de acumulação e o neoliberalismo como modelo de regulação social. O toyotismo visa a flexibilização da força de trabalho de forma a garantir condições para a acumulação do capital e a capacidade de responder às demandas do mercado. Esse regime de acumulação flexível captura a subjetividade do trabalhador pela lógica do capital e exige novas qualificações de trabalho que articulam habilidades cognitivas e comportamentais. O neoliberalismo redefine o papel do Estado e alimenta uma cultura cidadã baseada no individualismo e na competitividade em prol dos interesses do mercado. Essas estratégias do capital, como resposta a sua crise orgânica, têm rebatimentos expressivos nas políticas educacionais, inclusive dá relevância ao papel da Educação Superior como medida eficaz para o desenvolvimento econômico e social dos países. No entanto, é recomendado pelo Banco Mundial o não investimento dos governos em formação especializada, custosa e prolongada. A recomendação é para um tipo de educação ágil, flexível e enxuta.

No Brasil, foi no governo de FHC que as mudanças desencadeadas pela hegemonia neoliberal, mais evidentes na década de 1990, foram intensificadas. No governo de FHC foi realizada a Reforma do Estado e com ela iniciou-se uma ampla

reforma educativa para atender aos interesses do mercado. A LDB nº 9394/1996 foi fundamental para afinar a formação do trabalhador com as demandas de produtividade e competitividade das empresas. Os governos de Lula da Silva e Dilma Rousseff seguiram nesta mesma direção.

Foi no segundo mandato do governo de Lula da Silva que se concretizou a reforma da Educação Profissional com a expansão da Rede Federal, a partir da criação dos IFs. Os IFs foram criados pela agregação/ transformação de antigas Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, de Escolas vinculadas às Universidades Federais e dos CEFETs. Esse processo resultou na formação de 38 IFs que passaram a integrar a Rede Federal juntamente com a Universidade Tecnológica do Paraná, o CEFET do Rio de Janeiro, o CEFET de Minas Gerais e o Colégio Pedro II. A representatividade dos IFs na composição da Rede Federal é marcante não somente pela quantidade de institutos criados, mas também pelo seu vasto cardápio educativo. A atribuição da oferta educativa dos IFs perpassa por todos níveis e modalidades de ensino, desde a Educação Básica ao Ensino Superior. Os IFs foram equiparados às universidades federais e como tal, devem desempenhar o papel de formar a população brasileira no nível do Ensino Superior.

Assim, a análise da oferta dos cursos de graduação a partir da experiência do IFRJ possibilitou a compreensão do papel da Rede Federal no cumprimento da sua tarefa na divisão do trabalho da Educação Superior no Brasil. A materialidade da oferta do Ensino Superior no IFRJ demonstra a proposta de formação profissional demandada aos IFs e retrata a realidade da oferta do Ensino Superior pelo conjunto das instituições que atualmente, representam a maior parte da Rede Federal. Vejamos:

- a) Apesar de constatada uma atuação tímida do IFs na oferta da Educação Superior em relação as IES privadas, o IFRJ mobiliza as classes menos favorecidas para o auto empreendimento em formação/qualificação profissional;
- b) A proposta da verticalização do ensino como eixo norteador na criação dos cursos de graduação no IFRJ favorece a redução dos gastos com

infraestrutura e com os recursos humanos e materiais necessários, conforme recomendado pelo Banco Mundial;

- c) A organização do IFRJ por eixo tecnológico sustenta a organização curricular e a identidade dos cursos a serem ofertados, como também garante o aproveitamento da estrutura física e recursos humanos e materiais já disponíveis;
- d) A preponderância da oferta de cursos de licenciatura no IFRJ e dos cursos de bacharelados respondem às recomendações do Banco Mundial para o não investimento em formação custosa e prolongada;
- e) A maioria dos cursos de graduação ofertados pelo do IFRJ atendem às demandas empresariais e destinam-se a formação de trabalhadores polivalentes, flexíveis e criativos.
- f) Com a inserção do tema empreendedorismo no currículo na grande maioria dos cursos, o IFRJ dissemina a Teoria do Capital Humano;
- g) O número de matrículas nos cursos de graduação presenciais no IFRJ vem apresentando contínuo crescimento ao longo dos anos.

Diante do exposto, constatamos que os IFs foi o modelo educacional encontrado para ampliar a oferta do Ensino Superior a partir flexibilização e diversificação do ensino e da otimização e redução dos recursos, aos moldes do que é estabelecido pelo Banco Mundial. Dessa forma, os IFs possibilitaram a flexibilização do ensino superior no setor público, com ênfase na formação regulada pela lógica do mercado.

Na realidade, eles fazem parte do conjunto de ações desencadeadas para o reordenamento das IES públicas, por meio dos princípios de otimização, redução e flexibilização de espaços, tempos e recursos para a ampliação e oferta do ensino superior. Assim, os IFs, como lócus de formação de trabalhadores, assumem funções primordiais para a manutenção da ordem capitalista e alimentam o discurso da democratização do acesso à Educação Superior.

Com isso, a oferta da Educação Superior pelos IFs assume seu papel no conjunto de políticas sociais para a conformação do trabalhador de novo tipo, mais adaptado e condicionado às leis do mercado. Os IFs materializam o discurso ideológico do capital da necessidade de qualificação para o mercado de trabalho e respondem à demanda pela oferta de formação pragmática, imediatista e interessada à classe trabalhadora. No contexto atual do capitalismo, as políticas sociais ao cumprirem o desafio que lhe é imposto pelo capital, que é o de encobrir suas contradições e naturalizar suas mazelas, educa à classe trabalhadora para assimilar o projeto burguês de sociedade e manter a hegemonia burguesa.

Acreditamos que da forma como são estruturados, os IFs estão distantes de contribuir para a mobilidade, equidade e justiça social, como prometido pelos governantes. Nesse sentido, o papel da Rede Federal na divisão do trabalho da Educação Superior do país não é o de contribuir para promover o acesso ao conhecimento científico e tecnológico da produção e sim se esforçar para formar o maior contingente de pessoas. A preocupação gira em torno da certificação em massa, para conformar grande contingente de trabalhadores a encarar com naturalidade a intensificação da precariedade da vida.

Logo, a hipótese desta investigação foi confirmada. O IFRJ materializa as finalidades de criação dos IFs para o desenvolvimento e valorização do capital, pois ao mesmo tempo em que forma quadro técnico especializado para atender à demanda empresarial, visa à conformação ético-política da classe trabalhadora para a intensificação da precariedade não só do trabalho, mas da vida como um todo.

A criação dos IFs para além da ampliação do acesso ao Ensino Superior desempenha duas importantes funções para o desenvolvimento e valorização do capital: a formação de quadro técnico para atender aos novos padrões tecnológicos e a conformação ético-política da classe trabalhadora para a intensificação e precariedade não só do trabalho, mas da vida como um todo.

Enfim, essa pesquisa instiga a continuidade dos estudos para que se possa aprofundar o conhecimento e o debate no campo das políticas públicas principalmente, no que diz respeito ao papel dos IFs no contexto da expansão do Ensino

Superior. Todavia, as análises empreendidas nesse estudo contribuíram para a compreensão do desempenho dos IFs na oferta do Ensino Superior no país. Certamente, as medidas postas pelo atual governo às instituições públicas de ensino pela via dos cortes orçamentários tendem a intensificar as dificuldades para implantação e desenvolvimento de novos cursos superiores no IFs. Esse fato pode alterar o cenário apresentado neste estudo por isso, é relevante o desenvolvimento de estudos sobre o rumo das políticas educacionais em curso do Brasil e seu impacto sobre a formação da classe trabalhadora.

BIBLIOGRAFIA

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. Toyotismo. **Novas qualificações e empregabilidade: mundialização do capital e a educação dos trabalhadores no século XXI**. RET – Rede de Estudos do Trabalho, 2008. Disponível em: www.estudosdotrabalho.org. Acesso em agosto de 2018.

ALVES, Giovanni. **Dimensões da reestruturação produtiva**: ensaios da sociologia do trabalho. 2 ed. Londrina: Praxis, Bauru, Canal 7, 2007.

ANTUNES, Ricardo L.C. Da educação utilitária fordista à multifuncionalidade liofilizada. In: SILVA JÚNIOR, João dos Reis *et al* (Orgs.). **Das crises do capital às crises da educação superior no Brasil**: novos e renovados desafios em perspectiva, 1ª ed. MG: Navegando Publicações, 2019, p. 5 a 20.

ANTUNES, Ricardo L.C. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Concepção e diretrizes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. MEC/SETEC**, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 13/09/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Um novo modelo de Educação Profissional e Tecnológica: concepção e diretrizes**, 2010. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=66_91-if-concepcaoediretrizes. Acesso em 13/09/2018.

BRASIL. IBGE. **Estimativas da população residente no Brasil e unidades da federação com data de referência em 1º de julho de 2018**. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em 13/09/2018 de set.2018.

BRASIL. **Decreto Nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Cria nas capitais dos estados da federação as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro (DF): 23/09/1909. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf , Acesso em 25/10/2019.

BRASIL. **Decreto Nº 2.406, de 27 de novembro de 1997.** Regulamenta a Lei Federal nº 8.948/94 (trata de Centros de Educação Tecnológica). Brasília, 27/11/1997 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/DF2406_97.pdf, Acesso em 25/10/2019.

BRASIL. **Lei nº11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação, Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2 de dezembro de 2008. DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>, acesso em 10/03/2018.

BRASIL. **Lei nº9394, de 20 de janeiro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Disponível em : <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>, acesso em 10/03/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Subsídios para o processo de discussão da proposta de anteprojeto de lei da educação profissional e tecnológica**, 2005. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/setec>>: Acesso em: 20 jul.2016.

BRASIL. **Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR).** Guia do Planfor, Brasília, abril de 2001.

BENTIN, Priscila Caetano. **A criação dos Institutos Federais de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia e sua proposta de ensino superior.** 2014. 124p. Dissertação (Mestrado em Educação), UNIRIO, Rio de Janeiro.

BUENO, Daniela Gomes Martins. **A política de criação dos Institutos Federais e o processo de conformação do ensino superior nessas instituições.** 2012. 125p.

Dissertação (Mestrado em Política Social), UFF, Niterói.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social:** uma crônica do salário. 2 ed.

Petrópolis: Vozes, 1999. 611p.

DIAS, Edmundo Fernandes. “Reestruturação Produtiva”: forma atual da luta de classes. **Revista Outubro.** 1ª ed., 1998. Disponível em:

<http://outubrorevista.com.br/reestruturacao-produtiva-forma-atual-da-luta-de-classes/>. Acesso em 15/10/2019.

FALLEIROS, Ialê; PRONKO, Marcela; OLIVEIRA, Maria Tereza. Fundamentos históricos da forma/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lucia (Org). **Direita para o social e esquerda para o capital:** intelectuais da nova hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã Editora, 2010, p. 39 a 104.

FIGUEIREDO, Bruno de Oliveira. **Diálogo social e políticas públicas de trabalho, qualificação e geração de renda: aspectos da nova institucionalidade da conformação das classes subalternas.** 2012. 176p. Dissertação (Mestrado em Educação), UFRRJ, Nova Iguaçu/RJ.

FIGUEIREDO, Bruno de Oliveira. **A contribuição do Centro Latino Americano de Administração para o Desenvolvimento (CLAD) na reconfiguração da gestão de sistemas públicos no Brasil.** 2019. 305p. Tese (Doutorado em Educação), UFRRJ, Nova Iguaçu/RJ.

[FRIGOTTO, Gaudêncio](#) (Org). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia:** relação com o ensino médio integrado e projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ LPP, 2018, 320p.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.26, n .92, p. 1-13, out.2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica social capitalista. 9ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**, 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**: Maquiavel, notas sobre o Estado e a política. v.3, 7ªed. (Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; coedição de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira), Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

GRAMSCI, A. Americanismo e fordismo. Tradução de Gabriel Bogossian, São Paulo: Editora Hedra LTDA., 2011.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HARVEY, David. **O Enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Ed. Boitempo, 2011, 235p.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Editora Loyola, 2005.

IFRJ. **Portal do IFRJ**, 2019. Disponível em: <https://www.ifrj.edu.br/>, acesso em 25/10/ 2019.

IFRJ. **Plano de Desenvolvimento Institucional**, 2014. Disponível: <https://migra.ifrj.edu.br/sites/default/files/webfm/images/PDI%202014-2018.pdf>, acesso em 25/10/ 2019.

IFRJ. **Regimento Geral**, 2011. Disponível: <https://migra.ifrj.edu.br/sites/default/files/webfm/images/REGIMENTO%20GERAL%20IFRJ.pdf>, acesso em 25/10/ 2019.

IFRJ/ CAMPUS PARACAMBI. **Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Engenharia Mecânica**. Paracambi, 2019. Disponível:

https://portal.ifrj.edu.br/sites/default/files/IFRJ/PROGRAD/ppc_bacharelado_em_engenharia_mecanica_campus_paracambi_atualizado_1.pdf, acesso em 11/11/2019.

IFRJ/ CAMPUS RIO DE JANEIRO. **Projeto Pedagógico do Curso Superior em Tecnologia de Processos Químicos** Rio de Janeiro, 2018. Disponível:

https://portal.ifrj.edu.br/sites/default/files/IFRJ/PROGRAD/ppc_cstpq_15_05_18_rv_1_revisado_1.pdf, acesso em 11/11/2019.

IFRJ/ CAMPUS RIO DE JANEIRO. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas**. Rio de Janeiro, 2015. Disponível:

https://portal.ifrj.edu.br/sites/default/files/IFRJ/Cursos%20Gradua%C3%A7%C3%A3o/ppc_ciencias_biologicas_versao_final_2015_-_padronizado.pdf, acesso em 11/11/2019.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação**. Brasília (DF): INEP, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016.

Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>, acesso em 18/03/2019.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução de Mariana Echalar: 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ed., Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de. **A formação dos professores nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: um estudo da concepção política**. Natal: IFRN Editora, 2014, 94p.

MACEDO, Jussara Marques de. A mundialização do capital e seus impactos nas políticas de formação de professores no período de 1990-2010. 2011. 2v., 494 f. **Tese** (Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, p. 319-349.

MANACORDA, Marco Aurélio Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2010.

MANCEBO, [Deise](#); [SILVA JÚNIOR, João dos Reis](#) ; SCHUGURENSKY, Daniel . A educação superior no Brasil diante da mundialização do capital. **Educação em Revista (UFMG)**, v. 32, p. 205-225, 2016.

MANCEBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Expansão da educação superior e a reforma da rede federal de educação profissional. **Revista Educação em questão**, Natal, v.51, n.37, p. 73-94, jan/abr de 2015.

MANFREDI, Silva Maria. **Educação Profissional no Brasil**: atores e cenários ao longo da história. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

MAUÉS, O. A reconfiguração do trabalho docente na educação superior. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 1, p. 141-160, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Frederich. **Manifesto do Partido Comunista**. 3ed. São Paulo: Siundermann, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Frederich. **A ideologia alemã**. Tradução de Álvaro Pina. 1ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MÉSZAROS, I. **A crise estrutural do capital**. Tradução de Francisco Raul Cornejo. 2ed.rev. e ampliada. São Paulo: Boitempo, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2016.

NASCIMENTO, Alexandre Rauh de Oliveira. **Criação e Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: implicações no campo da educação superior**. 2017. 101p. Dissertação (Mestrado em Educação), UFMT, Cuiabá.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias da burguesia brasileira para educar o consenso na atualidade.** São Paulo: Xamã, 2005.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

OTRANTO, C. R. A. Reforma da Educação Profissional no Brasil: marcos regulatórios e desafios. **Revista Educação em questão**, Natal, v.42, n.28, p. 199-126, jan. /abr. 2012.

OTRANTO, C. R. A política de educação profissional do governo Lula: novos caminhos da educação superior. In: SILVA JÚNIOR, João dos Reis; CATANI, Afrânio Mendes; JACOB, Vera (Orgs.). **Consequências da mundialização da universidade pública brasileira: pós-graduação, trabalho docente, profissionalização e avaliação.** 1ed. São Paulo: Xamã, 2012, v. 1, p. 61-80.

PACHECO, E. **Institutos Federais – Uma revolução na educação profissional e tecnológica.** Brasília, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti_evolucao.pdf. Acesso em 08.11.2018

PACHECO, E. **O novo momento da Educação Profissional Brasileira.** Brasília, 2011. Disponível em : http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/educapro_080909.pdf. Acesso em 08.11.2018.

RAMOS, Marise Nogueira; CIAVATTA, Maria; Frigotto, Gaudêncio. A educação de trabalhadores no Brasil contemporâneo, um direito que não se completa. **Germinal: Marxismo e Educação em debate**, Salvador, v.6, nº2, p. 65-76, dez.2014.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional.** In: Coleção Formação Pedagógica, Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014, v.5.

RAMOS, Marise Nogueira. Reforma da Educação Profissional: contradições na disputa por hegemonia no regime de acumulação flexível. **Trabalho; Educação e Saúde**, v.5, nº 3, p. 545-558, nov.2007/fev.2008.

RAMOS, Marise Nogueira Ramos. Ciência e Tecnologia na Institucionalidade CEFET: questões sobre um projeto de universidade tecnológica. In: MOLL, Jaqueline e SEVEGNANI, Palmira (Orgs.). **Educação Superior em debate**, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, v.3, 323p.

ROSA, Chaiane de Medeiros. **A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no contexto das políticas de Educação Superior**: as particularidades do IF Goiano – Campus Urutaí. 2016. Tese (Doutorado em Educação), UNESP. São Paulo.

SAVIANI, Demerval. A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas, 4ªed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Demerval. Formação de Professores: aspectos históricos e políticos do problema do contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, nº 40, jan./abr., 2009.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**, 23 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

SILVA, Edna Lucia; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**, 3ed rev. e atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino à Distância da UFSC, 2001.

SILVA, Paula Francisca. **A expansão da educação superior e o trabalho docente no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais**. 2015.223p. Dissertação (Mestrado em Conhecimento e Inclusão Social), UFMG. Belo Horizonte.

SILVA, Paula Francisca; MELO, Savana Diniz Gomes. O trabalho docente nos Institutos Federais no contexto de expansão da educação superior. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.44,2018.

SIQUEIRA, Ângela Carvalho de. Organismos Internacionais, gastos sociais e reforma universitária do governo Lula. In NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A reforma universitária do governo Lula: reflexões para o debate**. São Paulo: Xamã, 2004.

SOUZA, José dos Santos; OTRANTO, Célia. O papel dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia na divisão do trabalho da Educação Superior no Brasil. In: SEMINÁRIO NACIONAL DA REDE UNIVERSITÁRIA, XXVI, Belo Horizonte, de 06 a 08 de junho de 2018. **Anais [...]**. Belo Horizonte: FE/UFMG, 2018.

SOUZA, José dos Santos. Crise do Capital, recomposição burguesa e intensificação da precariedade do trabalho docente: fundamentos sócio-históricos da (des) configuração do trabalho docente. In: SILVA JÚNIOR, João dos Reis et al (Orgs.). **Das crises do capital às crises da educação superior no Brasil: novos e renovados desafios em perspectiva**, 1ª ed. MG: Navegando Publicações, 2019, p. 19 a 37.

SOUZA, José dos Santos. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: a materialidade do conflito entre capital e trabalho na concepção e na política de formação humana. In: SOUZA, José Vieira de; BOTELHO, Arlete de Freitas; GRIBOSKI, Claudia Maffini. (Org.). **Organização institucional e acadêmica na expansão da educação superior**. Anápolis (GO): EdUEG, 2018, v. 1, p. 135-150.

SOUZA, José dos Santos. Cursos Superiores de Tecnologia. In: SEGENREICH, Stella C. D. (Org.). **Organização Institucional e Acadêmica na Expansão da Educação Superior: glossário**. Rio de Janeiro: Publit, 2016, v. 1, p. 54-58.

SOUZA, José dos Santos. Desafios do trabalho docente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia brasileiros. In: MAUÉS, Olgaíses C; SOUZA, José dos Santos; SEGENREICH, Stella C. D. **Expansão da Educação Superior: formação e trabalho docente**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015. p. 65-86.

SOUZA, José dos Santos. **O sindicalismo brasileiro e qualificação do trabalhador**. 2 ed. Londrina: Práxis; Bauru: Canal 6, 2015.

SOUZA, José dos Santos. A educação profissional no contexto da regengenharia institucional da política pública de trabalho, qualificação e renda: novos e velhos

mecanismos de manutenção da hegemonia burguesa no governo FHC.. **Trabalho Necessário**, Ano 11, n16/2013.

SOUZA, José dos Santos. O recrudescimento da teoria do capital humano. **Cadernos Cemarx**, nº3. Campinas, 2006, p. 159 a 172.

SOUZA, José dos Santos. Trabalho, qualificação, ciência e tecnologia no mundo contemporâneo: fundamentos teóricos para uma análise da política de educação profissional. **Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.13, nº 22, p. 1-15, jul./ dez. 2004.

TAVARES, Moacir Gubert. **A constituição e a implantação dos Institutos Federais no contexto da expansão do ensino superior no Brasil: o caso do IFC – Campus Rio Sul**. 2013.316p. Tese (Doutorado em Educação), UEPG. Ponta Grossa.

VEIGA, Celia C. P. S.; SOUZA, José dos Santos . A criação dos cursos superiores de tecnologia no contexto da recomposição burguesa diante da crise estrutural do capital. In: SOUZA, José Vieira de; BOTELHO, Arlete de Freitas; GRIBOSKI, Claudia Maffini. (Orgs.). **Organização Institucional e acadêmica na Expansão da Educação Superior**. Anápolis (GO): EdUEG, 2018, v. 1, p. 66-80.

OUTRAS OBRAS CONSULTADAS

AMORIM, Mônica Maria Teixeira. **A organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no conjunto da educação profissional brasileira**. 2013. Tese (Doutorado em Educação), UFMG. Belo Horizonte.

ANDRADE, R.C; SOUZA, J. dos Santos. Crise do capital, recomposição burguesa e impactos na gestão da educação de jovens e adultos no brasil. **Revista EJA em debate**, v. 6, p. 1-23, 2017.

ANTUNES, Ricardo L.C. **A desertificação neoliberal no Brasil** (Collor, FHC e Lula). 2ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

COUTINHO, Carlos Nelson. O estado brasileiro: gênese, crise e alternativas. In: LIMA, Julio Cesar França; NEVES, Lucia Maria Wanderley. **Fundamentos da Educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006, p. 19-40.

FIGUEIREDO, Bruno O.; SOUZA, José dos Santos. Trabalho, Educação e Conformação Social da População Jovem: algumas reflexões sobre o Programa ProJovem Trabalhador. **Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas (RETTA)**, v. II, p. 127-145, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O legado de Marx para a construção do projeto da pedagogia socialista. In: CALDAT, Roseli Saete; VILLAS BOAS, Rafael. (Orgs.). **Pedagogia socialista - legado da revolução de 1917 e desafios atuais**. 1ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017, v. 1, p. 107-132.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista na pesquisa educacional. In: CIAVATTA, Maria (Org.). **Um Intelectual crítico nos pequenos e nos grandes embates**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, v. 1, p. 159-176

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos Científicos e Técnicos da Relação Trabalho e Educação no Brasil de Hoje. In: LIMA, Julio Cesar França; NEVES, Lucia Maria Wanderley (Orgs.). **Fundamentos da Educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006, p. 241-288.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

KUENZER, Acacia Z. Exclusão Incluyente e Inclusão Excludente: A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; DEMERVAL, Saviani; SANFELICE, José Luiz (Orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3ed. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 77-96.

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de. **A formação dos professores nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia**: um estudo da concepção política. Natal: IFRN Editora, 2014, 94p.

LIMA, Kátia. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. *Revista Katálysis* (Impresso), v. 14, p. 86-94, 2011

MANCEBO, Deise. Crise político-econômica no Brasil: breve análise da educação superior. **Educação & Sociedade** (Impresso), v. -, p. 1-25, 2017

MANCEBO, Deise; VALE A. A. do; MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de expansão da educação superior no Brasil, 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, v.20, n.60, jan/mar de 2015.

MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2ed. São Paulo: Biotempo, 2008.

MOREIRA, Joana Flávia Fernandes. **Reforma da educação superior no governo Lula**: debate sobre ampliação e democratização do acesso. 2008. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UNB, Brasília.

NEVES, Lucia. **Educação e política no Brasil de hoje**. São Paulo: Cortez Editora.1994.

PAULO NETTO, José. **Introdução aos estudos de Marx**. 1ed. São Paulo. Expressão Popular, 2011.

OTRANTO, C. R; PAIVA, Liz Denize Carvalho. Contextos Identitários dos Institutos Federais no Brasil: implicações da Educação Superior. **Educação e Fronteiras Online**, Dourados/ MS, v. 6, n.16, p. 07-20, jan/abr de 2016.

OTRANTO, C.R. Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETS. **Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas (RETTA)**. UFRRJ/PPGEA, Seropédica, RJ: EDUR, v.1, p. 07-20, jan. /abr. 2016.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 2ed. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

RUMMERT, Sonia Maria; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação e formação humana no cenário de integração subalterna. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), v. 18, p. 717-738, 2013.

SANTOS, Bruno Lima Patrício dos. **Ampliação do acesso ao Ensino Superior no Governo Lula: tenuidade entre a democratização e a privatização.** 2010 153 p. Dissertação (Mestrado em Política Social). Biblioteca Central do Gragoatá – UFF, Niterói.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, vol.12, nº 34, [s.l.], jan./abr., 2007.

SAVIANI, Demerval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; DEMERVAL, Saviani; SANFELICE, José Luiz (Orgs). **Capitalismo, Trabalho e Educação.** 3ed. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 13-26.

SOUSA, José Vieira de (org). **Educação Superior: cenários, impasses e propostas.** 1ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SOUZA, José dos Santos. Gerencialismo. In: SEGENREICH, Stella C. D. (Org). **Organização Institucional e Acadêmica na Expansão da Educação Superior:** glossário. Rio de Janeiro: Publit, 2016, v. 1, p. 132-135.

SOUZA, José dos Santos. A formação do trabalhador no contexto da reconfiguração do trabalho, da produção e dos mecanismos de mediação do conflito de classe. **Revista Contemporânea**, Salvador, v.10, n.20, jul/dez de 2015.

SOUZA, José dos Santos. A “nova” cultura do trabalho e seus mecanismos de obtenção do consentimento operário: os fundamentos da nova pedagogia do capital. In: BATISTA, Roberto Leme e ARAÚJO, Renan (Orgs.). **Desafios do trabalho: capital e luta de classes no século XXI.** Maringá (PR): Praxis, 2003. P. 173-200.

SOUZA, José dos Santos. **Trabalho, Educação e sindicalismo no Brasil: anos 90.**
Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE 1



ROTEIRO DE ENTREVISTA

(Diretor de Ensino)

- 1- Qual a sua função no Campus? O que faz um Diretor de Ensino? Você gosta da função que exerce atualmente?
- 2- Qual função você exercia antes de assumir o cargo de Diretor de Ensino?
- 3- Há quanto tempo você exerce o cargo de Diretor de Ensino?
- 4- Em relação ao Ensino Superior, como se dá a sua atuação?
- 5- Como se dá o processo de implantação dos Cursos Superiores? Descreva o processo.
- 6- Qual a sua participação nesse processo?
- 7- Como se dá o processo de tomada de decisão para a escolha do curso a ser ofertado?
- 8- Você conhece os índices do desenvolvimento da Educação Superior no IFRJ? Como esses dados auxiliam no desenvolvimento do seu trabalho?
- 9- Vocês realizam algum tipo de pesquisa de demanda? Como ela é feita?
- 10- Para você, o que de fato impactou a escolha do (s) curso (s) superior (es) ofertado (s) no seu Campus?
- 11- Quem são os responsáveis diretos pela elaboração do (s) Projeto (s) Pedagógico (s) do Curso (s) Superior (es) no seu Campus?
- 12- Para você, existem dificuldades na implantação e no desenvolvimento de cursos de graduação no IFRJ? Se sim, quais seriam as dificuldades?
- 13- Há expectativas para a oferta de novos cursos superiores em seu Campus?
- 14- Como você avalia o posicionamento da PROEN em relação a oferta da Educação Superior no IFRJ? Há algum tipo de cobrança para a abertura de novos cursos?
- 15- Você considera que o IFRJ cumpri o que lei 11982/2008 determina para a Educação Superior dos Institutos Federais?
- 16- Você teria mais alguma informação a acrescentar?
- 17- Você tem alguma objeção ao uso dessa entrevista para fins científicos e da ampla divulgação dos dados por ela registrados com a preservação de sua identidade?

APÊNDICE 2



ROTEIRO DE ENTREVISTA

(Pró-Reitor de Ensino)

-
-
- 1- Qual a sua função no Campus? O que faz uma Pró-Reitora de Ensino? Você gosta da função que exerce atualmente?
 - 2- Qual função você exercia antes de assumir o cargo de Pró-Reitora de Ensino?
 - 2-Há quanto tempo você exerce o cargo de Pró-Reitora de Ensino?
 - 3-Qual o papel da Pró-Reitora de Ensino no desenvolvimento da Educação Superior no IFRJ?
 - 4-Temos o conhecimento que anterior a sua gestão existia uma Pró-Reitoria para os cursos de graduação (PROGRAD). Por qual razão ela foi extinta?
 - 5-Quem são os responsáveis direto pelos cursos de graduação na reitoria do IFRJ?
 - 6- Como é realizado o acompanhamento da Pró-Reitoria de Ensino aos cursos de graduação ofertados pelo IFRJ?
 - 7-De maneira geral como você avalia a oferta do Ensino Superior pelo IFRJ?
 - 8-Para você, o que de fato impacta a escolha dos cursos de graduação pelos Campi? Há uma interferência da Pró-Reitoria de Ensino nesse processo?
 - 9-Como se dá o processo de tomada de decisão para a escolha do curso a ser ofertado?
 - 10-Você conhece os índices do desenvolvimento da Educação Superior no IFRJ? Como esses dados auxiliam no desenvolvimento do seu trabalho?
 - 11-Vocês enfrentam dificuldades na implantação e no desenvolvimento de cursos de graduação no IFRJ? Se sim, quais seriam as dificuldades?
 - 12-Você considera que o IFRJ cumpri o que lei 11.892/2008 determina para a Educação Superior dos Institutos Federais?
 - 13-Qual o posicionamento da PROEN em relação a abertura de novos cursos de graduação no IFRJ?
 - 14-Você teria mais alguma informação a acrescentar?
 - 15-Você tem alguma objeção ao uso dessa entrevista para fins científicos e da ampla divulgação dos dados por ela registrados, com a preservação da sua identidade?

APÊNDICE 3



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, _____ do Instituto Federal do Rio de Janeiro autorizo Fabíola Leonor de Paula Ramos, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos de Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro a utilizar as informações por mim prestadas para o desenvolvimento da pesquisa intitulada O DESEMPENHO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA NA OFERTA DO ENSINO SUPERIOR: uma análise a partir da experiência do Instituto Federal do Rio de Janeiro, sob a orientação do Prof.^o Dr.^o José dos Santos Souza.

Tenho ciência de que essa investigação pretende compreender o papel da Rede Federal na divisão do trabalho de Ensino Superior no país. Também tenho ciência de que os resultados obtidos nesta investigação poderão subsidiar o diálogo social acerca da política pública para a educação profissional e tecnológica do país. Da mesma forma, estou ciente de que poderá contribuir para a compreensão dos docentes, técnicos administrativos e estudantes acerca do trabalho desenvolvido, não só pelo IFRJ, mas também pelo conjunto de instituições da Rede Federal.

Na condição de convidada a participar da investigação por meio de entrevista, terei a oportunidade de relatar aspectos da minha vida profissional, sem nenhuma restrição. Sendo assim, autorizo a gravação em áudio de minhas falas sem a concessão de qualquer incentivo/retorno financeiro ou qualquer ônus, com intuito somente de permitir o bom o desenvolvimento da pesquisa.

Estou ciente de que todas as informações serão mantidas e utilizadas pelos pesquisadores, com a finalidade de construção de trabalhos científicos. Além disso, estou ciente também que as publicações resultantes desse trabalho de investigação manterão a garantia de sigilo, identidade e privacidade dos participantes e de sua ampla divulgação nos fóruns acadêmicos e científicos nacionais e internacionais sem que isto implique em qualquer tipo de remuneração financeira.

_____, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do(a) entrevistado(a)

APÊNDICE 4



TRANSCRIÇÃO DE ÁUDIO

Pesquisa: O DESEMPENHO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA NA OFERTA DO ENSINO SUPERIOR: uma análise a partir da experiência do Instituto Federal do Rio de Janeiro

Referência do Arquivo Sonoro:

PAULON, Alessandra Ciambarella. **Alessandra Ciambarella Paulon, Pró-Reitora de Ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro:** depoimento. [em 24/09/2019]. Entrevistadora: Fabíola Leonor de Paula Ramos. Nova Iguaçu: GTPS, 2019. Arquivo sonoro de tipo MP3, de 4GB, com duração de 27':29". Entrevista concedida para a pesquisa intitulada: O DESEMPENHO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA NA OFERTA DO ENSINO SUPERIOR: uma análise a partir da experiência do Instituto Federal do Rio de Janeiro.

Entrevista

GTPS: Hoje terça-feira, 24 de setembro de 2019 as 10:11min. entrevistamos Alessandra Ciambarella Paulon, Pró-Reitora de ensino no IFRJ. Nosso objetivo é coletar dados sobre a implantação do desenvolvimento dos cursos de graduação no IFRJ, para pesquisa intitulada: "O desempenho dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, na oferta do Ensino Superior, uma experiência a partir da realidade do Instituto Federal do Rio de Janeiro." Bom dia Prof. Alessandra...
Pró-Reitora de Ensino: Bom dia.

GTPS: Qual a sua função na reitoria?

Pró-Reitora de Ensino: Eu sou pró-reitora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da atual gestão.

GTPS: E o que faz uma pró-reitora de ensino?

Pró-Reitora de Ensino: Nossa! Em linhas gerais a gente trabalha a partir da perspectiva de verticalização e de integralização de conceito de itinerário formativo. A gente constrói o portfólio de cursos da nossa instituição. Então esse é o primeiro ponto. A gente tem uma preocupação clara em fazer um mapeamento de demandas sócio locais, de fazer uma análise da interlocução com os campi no momento que eles começam a pensar a produção dos seus cursos. Já nos existentes a gente faz a partir de referenciais internos e externos a avaliação permanente dos cursos pra avaliar até que ponto eles estão tendo a capilaridade necessária, se estão atendendo as demandas socioeducacionais, se precisam ou não ser revistos... Pra além disso nós somos responsáveis por dois conselhos acadêmicos que é o Conselho Acadêmico de Ensino Técnico e o Conselho Acadêmico de Graduação. Atualmente a gente tem também os cursos de formação inicial e continuada pra qualificação profissional que antes ficavam na Pró-reitoria de Extensão e a gente tem a função de subsidiar o conselho superior com todos regulamentos e normativas que dizem respeito ao ensino no Instituto.

GTPS: E você gosta dessa função?

Pró-Reitora de Ensino: Eu gosto de ser. Eu costumo dizer que antes de eu ser Pró-reitora de ensino eu fui Pró-reitora de extensão junto com o atual reitor. Então, eu sou professora de formação, sempre

APÊNDICE 4

trabalhei com formação de professores na minha formação profissional anterior ao Instituto. Então, quando a gente começou a pensar essa gestão atual, a primeira coisa que eu queria era ir pra Reitoria de Ensino. Eu acho que eu teria mais a contribuir com a expertise que eu tenho pelas experiências profissionais e acadêmicas anteriores.

GTPS: E qual função você exercia antes de ser Pró-reitora?

Pró-Reitora de Ensino: Eu sou docente da Educação Básica, Técnica e Tecnológica, eu fui coordenadora da área de ciências humanas do campus RJ; fui docente inicialmente do campus Pinheiral depois fui, sou docente do campus RJ e fui docente do campus Nilópolis em cooperação interna e fui Pró-reitora de extensão.

GTPS: E com relação ao cargo de Pró-reitoria de ensino, há quanto tempo você exerce?

Pró-Reitora de Ensino: Desde o início dessa gestão, então cerca de um ano e meio.

GTPS: A gente tem conhecimento que nas gestões anteriores existia uma Pró-reitoria para os cursos de graduação, a PROGRAD. Por que razão ela foi extinta?

Pró-Reitora de Ensino: Tem duas razões: primeiro, que a gente tinha uma concepção diferente de ensino da gestão anteriormente, antes do atual reitor nós tivemos três gestões diferentes e foi no contexto dessas gestões que a PROGRAD foi criada, mas a gente entendeu que era importante, já que a gente tava defendendo a proposta de verticalização do ensino, de ter mais campi verticalizados, ou seja, que vão da educação básica ao ensino superior com pós-graduação, que era importante ter uma Pró-reitoria que pudesse fazer esse diálogo o tempo todo sem paralelismos. Então, eu cheguei a trabalhar na Pró-reitoria de extensão quando existia a PROGRADE e a PROET, fui inclusive colega de trabalho dos dois pró-reitores que fundaram as respectivas pró-reitorias, e me chamava muito atenção essa ausência de diálogo. Então, a gente tinha campus que internamente conseguiam fazer essa verticalização pela própria natureza do corpo docente, dos cursos que ofertavam, mas eu via pouca relação, pouco contato entre PROGRAD e PROETS. Por conta disso, e acreditando que a gente precisava fazer essa verticalização, eu falo que o maior desafio que a gente tem é que meu aluno entre aqui recém-saído do ensino fundamental e saia doutor. Com essa perspectiva a gente cria a Pró-reitoria de ensino. O que não é uma novidade, na verdade nós só nos enquadrámos no perfil da rede federal. No país inteiro não existe PROGRAD, só existe a PROEN e a quinta reitoria é a Pró-reitoria de desenvolvimento institucional, então, a gente fez duas caminhadas, uma de cunho teórico mesmo de uma nova concepção de educação e uma de cunho prático, porque a gente precisava se enquadrar no perfil das Pró-reitorias e da equipe gestora de toda a rede toda federal.

GTPS: E aqui na Pró-reitoria de ensino quem são os responsáveis diretos pelos cursos de graduação?

Pró-Reitora de Ensino: Sou eu, a gente tem o Diretor de planejamento e desenvolvimento de ensino que é o professor Clenilson Junior e a gente tem a Coordenação Geral de Graduação que é a nossa servidora a Pedagoga Luana Ribeiro. Além disso, a gente tem uma coordenação geral de programas e projetos que cuidam especificamente dos programas e projetos ligados à graduação, que é o Programa de Educação Tutorial, PET; o PIBIDI; a residência pedagógica; então todos esses programas que são relacionados diretamente à graduação são tratados por essa equipe.

GTPS: E em relação a educação superior aqui, você vê, ter alguma coisa especial da sua função em relação a educação superior?

Pró-Reitora de Ensino: Assim, eu acho que a gente tem feito muitos avanços aqui, eu costumo dizer que uma das maiores alegrias que a gente teve aqui, eu acho que é um grande legado que a gente deixa foi a aprovação da primeira engenharia do IFRJ no campus Paracambi, que nasce exatamente desse novo projeto de integração e verticalização. A gente entra em contato com o campus, eles sempre tiveram interesse em ter o curso de engenharia, eles têm o curso de mecânica técnico, então faltava mesmo um empurrão, esse olhar mais integrado. Aí a gente vai pro campus, faz uma série de visitas, a gente tem uma Diretoria de Ensino e uma Diretoria Geral no campus muito parceira, eles compraram mesmo a ideia de se tornar um campus verticalizado e aí eu achei que isso foi o grande diferencial. E eu achei que estimulou, a gente consegue fazer uma reação em cadeia, a partir do momento que a Engenharia Mecânica em Paracambi ela se consolida, outros *campi* começam a fazer esse movimento. Então, por exemplo, a gente agora tem um grupo de trabalho pra lidar especificamente com as engenharias. Pinheiral foi um que queria fazer Engenharia Agrônoma, mas aí dentro de uma discussão interna caminhou pra Agronomia, tá em vias de aprovação no CONSUPE, aprovou Ciências

APÊNDICE 4

Biológicas, começa oferta em 2020. Então, eu acho que a gente consegue efetivamente fazer essa virada. Não existe mais uma determinada Pró-Reitoria pra lidar com um determinado nível ou modalidade de ensino, a gente entende que essa análise tem que ser global.

GTPS: E como que é realizado pela Pró-Reitoria o acompanhamento dos cursos de graduação ofertados?

Pró-Reitora de Ensino: Então, primeiro a gente tá sempre em diálogo com a Comissão Permanente de Avaliação, a CPA é muito importante. Pra além disso, quando eu crio a estrutura da PROEN, eu crio uma coordenação geral de regulação e avaliação do ensino. Então, periodicamente a gente visita os campi e a partir de referências do próprio SINAIS, a gente sabe que existe instrumento de avaliação externa da graduação pra reconhecimento, pra avaliação de cursos recém criados, toda uma estrutura criada pelos órgãos externos, especialmente o INEP, a gente faz uso desses documentos e submete esporadicamente os nossos cursos. A gente vem passando por umas situações bem interessantes, em menos de um ano e meio a gente já tá na nossa quarta avaliação. Fizemos a avaliação da Terapia Ocupacional, que foi ótima! E assim por isso ter um campo de graduação é muito importante porque o campus fica o tempo todo submetido a isso. Depois tivemos o desafio de tirar a licenciatura da Física de Nilópolis que estava em vias de fechar, estava com nota 2, tínhamos que tirar ela dessa condição e aí a gente consegue, a Licenciatura em Física de Nilópolis pulou de 2 pra 4, isso pra gente é um ganho significativo, é um esforço de todo um grupo aqui dentro, dos professores do campus, das diretorias de ensino... E agora a gente abre Engenharia e já seremos submetidos a avaliação do ENADE. Eu falo que não deu nem tempo de ficar contente, a gente já começa a entrar nesse ritmo. Mas eu acho que é bom, porque a gente termina as avaliações externas a gente faz um comparativo com o que a gente vem avaliando internamente, geralmente, a gente tem resultados muito próximos, é sinal que a gente tá no caminho certo.

GTPS: E como você avalia a oferta do ensino superior pelo IFRJ?

Pró-Reitora de Ensino: Eu acho assim, a gente tem alguns pontos positivos e alguns pontos negativos. A gente ainda tem uma cultura interna de falta de identidade institucional. Então, tem muita gente que não sabe se nós somos uma escola de educação básica, se somos universidade... então eu escuto coisas do tipo: “Temos que ser divididos em departamentos...” querem toda uma estrutura departamental pro Instituto e nós não somos isso. Uma breve leitura da lei 11. 892 deixa claro que o papel dos Institutos Federais é verticalizar o ensino. E por isso o nosso enorme investimento em cursos tecnológicos e também nos cursos de formação de professores, o nosso papel principal dentro da educação brasileira é no que diz respeito a educação superior, são os cursos superior em tecnologia, são as licenciaturas e o fomento na área das ciências e das tecnologias de modo geral. Então, as pessoas precisam ter clareza disso, sobretudo a nossa comunidade docente. As pessoas precisam ter clareza que nós precisamos fazer cursos que primeiro atenda a realidade das comunidades no entorno, mas que também tragam esse diferencial, no desenvolvimento de professores, avanço na ciência e tecnologia... Outra preocupação quando as pessoas leem a legislação elas falam assim “Ah, vocês então só querem fazer cursos tecnicistas?” “Não, muito pelo contrário a gente quer curso politécnico. E isso vai até os cursos superiores. A gente sabe que aqui a gente não forma mão de obra, a gente forma pessoas para o mundo do trabalho. Estejam eles nas salas de aula como professores como os nossos licenciandos, estejam eles nos grandes laboratórios de empresas pelo país, que são os nossos tecnólogos do curso superior em tecnologia. Mas eu acho que as pessoas têm que ter clareza que nós somos uma instituição com uma autonomia universitária, mas nós não somos. A gente tem o privilégio de ter colégio de aplicação em cada unidade e aí eu acho que é o grande barato, que se as pessoas começarem a perceber o ganho que eles têm que é fazer curso superior e pra além de atenderem as demandas externas estejam atrelados aos nossos cursos técnicos, a gente faz esse movimento contínuo de verticalização. Então, eu acho que esse é o nosso primeiro limitador. Agora, por outro lado, não sou eu quem digo, são nossas avaliações externas, os nossos cursos são muito bons, são muito bem avaliados e que formam pessoas muito bem preparadas para o mundo. Então, eu acho que a gente acerta muito, ainda que com alguns limitadores.

GTPS: E o que você acha que impacta a escolha dos cursos de graduação pelos *campi*?

Pró-Reitora de Ensino: Então, num primeiro momento eu acho que não é só para os cursos superiores em tecnologias não, são pra todos os cursos, a gente tem um certo movimento endógeno de pegar o currículo lattes da gente e falar assim: “Bom, vamos ver por aproximação quem são... achar as formações mais próximas legal e vamos fazer um curso”. E demorou um pouco pra mudar isso. Também era toda uma trajetória, éramos só duas unidades, a terceira vem com Pinheiral, depois a

APÊNDICE 4

gente só começa a crescer significativamente 15 campi, eu acho que agora, a gente tem feito, o papel. A Pró-reitoria de ensino tem sido muito esse: construir e consolidar essa cultura de que existem dois fatores fundamentais pra abertura de cursos no nosso Instituto tanto superiores quanto todas as modalidades: primeiro, os arranjos socioprodutivos locais, a gente precisa entender a comunidade que a gente tá bem ou mal educando, a gente não tem que fazer curso pra dentro, a gente tem que fazer para fora. Então, eu não posso fazer curso pra garantir carga horária de professor, eu preciso fazer cursos para formar cidadãos no entorno dos municípios que eu tô alocada; e segundo, entender a natureza do campus. Então, eu já recebi casos dos mais interessantes: campus com uma tradição X querendo fazer um curso Y e aí a gente faz um movimento muito simples: “Você tem corpo docente pra isso?” “Ah, tenho” 3 pessoas. “Não, isso não é um corpo docente, são heróis, mas a gente precisa de mais. Você tem biblioteca formada pra isso, você tem infraestrutura?” E aí eu respondo já a questão da interferência, essa grande interferência que a Pró-Reitoria faz: primeiro cortar essa questão endógena, a gente não faz curso a partir de lattes de professor, isso não funciona; e segundo, se a gente atende as prerrogativas de arranjos socioprodutivos locais e as avaliações que a gente recebe dos INEPS, do SINAES e geralmente os professores. Não, realmente a gente precisa dar uma mudada. Eu acho que Pinheiral foi um dos maiores exemplos que começa com Engenharia Agrônômica e vai pra Agronomia, percebe que o caminho pode ser diferente.

GTPS: Eu vi que você conhece os índices do desenvolvimento da educação superior. Como eles te auxiliam no desenvolvimento do trabalho com a educação superior?

Pró-Reitora de Ensino: Eu acho que na verdade são esses dados coletados tanto externa quanto internamente que fazem com que a gente possa projetar cursos novos, mas como corrigir o trajeto dos cursos existentes. Então eu noto que durante um bom tempo o maior índice que se usava nessa instituição era o índice do achismo: “Eu acho que tem que ser assim...” E aí as pessoas vêm em mim e na minha equipe uma coisa mais diferente, uma coisa mais diferenciada, porque a gente vai pro campus com todos os dados. Então, toda e qualquer reunião que eu preparo para estar numa unidade eu vou saber desde o corpo docente, o corpo administrativo que existe, eu entro em contato com a Direção de Gestão de Pessoas pra esse mapeamento, vou até a Direção de Gestão Acadêmica pra saber quais os curso estão, como que tá a evasão, como que não tá; quantos estão se formando e solicito a minha equipe uma análise do entorno, então peço uma análise a partir do IBGE, de outros diferenciais, pra gente poder conseguir fazer uma boa reunião. E quando tem curso preexistentes eu solicito levantamento das avaliações anteriores. Então assim, os dados pra mim hoje tem sido fundamentais, porque é muito difícil as pessoas saírem da sua zona de conforto e aí a gente sabe que num determinado momento a estatística, faz toda a diferença pra fazer essa mudança de percepção. E olha que eu não sou da área, eu sou Historiadora, mas eu acho que pra nós aqui tem sido fundamental. Tem tido um potencial de parceira e de convencimento dos campi muito maior.

GTPS: E pra você, existe dificuldade para a implantação e desenvolvimento de cursos de graduação?

Pró-Reitora de Ensino: Nossa! Olha, eu costumo dizer que nós do IF não somos uma política de Estado, mas uma política de governo, de um dado governo, de um dado período. Então, eu sempre brinco com meu atual reitor dizendo assim: “Ah, a gente tinha que ter entrado na gestão do Instituto quando tinha muito dinheiro pra gente trabalhar.” Hoje eu não tenho dinheiro pra pagar conta de luz das minhas unidades. Imagina! Então, sem dúvida alguma esses cortes orçamentários desde 2014... 2015... mas estão maiores agora, eles prejudicam de mais o nosso trabalho, porque o ensino superior não é formado só de sala de aula, assim como nenhum curso, mas sobretudo o Superior ele tem uma necessidade de infraestrutura, aí uma boa biblioteca, salas de estudo, bons profissionais técnico-administrativos que a gente não consegue garantir porque a gente não tem código de vaga pra concurso, não tem dinheiro pra comprar os livros... Então, eu acho que hoje esse é o nosso maior problema, porque internamente os campi tem muita vontade de abrir cursos de graduação, são poucos aqueles hoje que não entram em contato conosco pedindo pra gente fazer uma análise. E a gente faz, sempre! Só que sempre a gente esbarra na ausência de recurso seja eles humanos, seja eles financeiros, é o nosso grande problema.

GTPS: Em relação a Lei de Criação de Institutos Federais, 11.892 de 2008, que determina a oferta de educação superior pelos Institutos Federais e inclusive coloca que 20% da oferta tem que ser para a Licenciatura, você considera que o IFRJ está cumprindo o que determina a lei?

Pró-Reitora de Ensino: Os dados da Plataforma Nilo Peçanha, que é a nossa plataforma referencial, inclusive orçamentária, eles mostram que a gente efetivamente de forma global a gente já alcança os

APÊNDICE 4

50% da educação técnica prioritariamente integrada. A gente tem duas grandes lacunas, que são elas que me causam maior preocupação: primeiro é a Educação de Jovens e Adultos (EJA), ao meu ver a gente ainda faz pouco EJA, ao meu ver por uma completa falta de informação do que seja a modalidade de ensino. Não à toa a gente criou uma Coordenação Geral do EJA e a gente regulariza o fórum da EJA da instituição. E aí a gente tem tido ganhos bem interessantes, novos cursos estão sendo pensados. E a questão da licenciatura, que aliás vem sendo feita uma discussão nacional. Os Pró-reitores da rede, nós todos nos reunimos num fórum, o Fórum dos Dirigentes de Ensino, com reuniões periódicas para fazer discussões e surgiu uma discussão no último fórum bem interessante e que pode fazer quem sabe uma mudança até significativa na lei: a lei fala de 20% de licenciaturas, só que se a gente pensar o contexto de formação docente de uma forma mais ampla, todos os cursos que nós fazemos por exemplo em nível de pós-graduação pra formação dos docentes é muito importante. Então, a legislação ela aporta os 20% na formação inicial e ela acaba esquecendo que a gente faz um trabalho de formação continuada muito importante e a ideia é que a gente faça uma discussão ampla junto ao CONIFE pra juntar essa duas dimensões. Mas o que eu posso dizer é que ainda hoje nós não damos conta de todo os 20% que as licenciaturas devem dar. Por dois fatores significativos, um por conta dessa dificuldade de abertura de cursos, a gente não tem código de vagas. É importante pensar que historicamente nossos cursos são criados antes da criação da rede, então são cursos técnicos, a nossa base é educação básica, 50% é educação básica, então a gente sabe que os cursos técnicos são uma prioridade isso faz com que o nosso corpo docente via concurso seja muito focado pra dar conta dessa modalidade e além disso é a própria desvalorização da figura do professor. A gente sabe muito bem que hoje se tem uma percepção de que professor é uma doação, parece que a gente tem que trabalhar de graça, eu falo que chegam a comparar a gente com religiosos, uma vocação. Não é! Eu acho que esse é um discurso terrível pra formação de professores, porque inibe o nosso profissionalismo que é fundamental; e a ideia de que o professor é pobre, vai viver e morrer pobre... Então, a gente já tem uma desvalorização social da figura do professor e aí a gente tem uma série de cursos tecnológicos de ponta e que o grande discurso é que vão pro mercado, vão pras altas tecnologias, pra inovação... Então a gente tem um dificuldade muito grande de entender a importância dessas licenciaturas. Agora, com relação aos outros cursos não. Os cursos nossos de graduação tem uma procura muito grande. As licenciaturas ainda são mais lentas.

GTPS: Qual o posicionamento da PROEN, em relação a abertura de novos cursos de graduação no IFRJ?

Pró-Reitora de Ensino: Então, a gente tem uma instrução de serviço que deve ser cumprida por todos os *campi*, que entre outras coisas avalia de um modo global a viabilidade de implantação do curso e aí usando características e normas internas e externas. Então eu falo que se pra abrir um curso técnico já é difícil, pra abrir uma graduação é mais difícil ainda, porque ela demanda um conjunto de necessidades as vezes muito maior. Eu costumo conversar com meus *campi* o seguinte: “Você abrir um curso técnico, você ter um curso técnico de Química, pra você abrir um curso técnico de Biotecnologia, por exemplo, você tem um leque de disciplinas que você pode aproveitar: referências bibliográficas comuns, docentes comuns... Então, você tem uma estrutura preexistente que pode te atender. Um curso de graduação demanda característica completamente diferentes. Você tem que ter obrigatoriamente um núcleo docente estruturante, um conjunto de referências bibliográficas próprios, infraestrutura em educação à distância, que hoje são cobrados. Então, a ideia é abrir cursos com responsabilidade. Eu acho que isso é fundamental e essa concepção de responsabilidade ela tá ligada ao conceito de coresponsabilidade. Então, eu aqui na PROEN junto com o Diretor de Ensino lá no campus junto com a sua equipe nós sentamos juntos ao longo de 90 dias fazemos uma análise do entorno, das condições do campus, do corpo docente... pra chegamos realmente a possibilidade de começar a construir o PPC. Então, algumas pessoas acham que a gente tem uma marcha mais lenta de produção de cursos, mas eu prefiro que seja assim. A gente tem que construir bases solidadas antes de qualquer tipo de aventura seja no ensino técnico, na graduação ou na pós-graduação.

GTPS: Já estamos chegando ao final da nossa entrevista e você teria alguma informação que gostaria de acrescentar... de colocar...?

Pró-Reitora de Ensino: Primeiro é dizer que eu fico muito feliz de que a gente possa ter uma pesquisa dessa natureza, Eu espero recebê-la, ela vai ser mais um subsídio nas nossas avaliações internas. Acho que a gente vem num movimento diferenciado a despeito de outros limites. Eu acho que a gente começa a criar condições mais responsáveis pra crescer e tentar construir efetivamente a ideia de que as licenciaturas são um caminho pro desenvolvimento social esse país. Então, eu acho que se a gente seguir essas metas, esses desafios, a gente deixa um legado muito importante pro nossos filhos.

APÊNDICE 4

GTPS: Você tem alguma objeção, do uso dessa entrevista para fins científicos, da ampla divulgação dos dados por ela registrados, com a preservação da sua identidade?

Pró-Reitora de Ensino: Claro que não! Perfeito, sem problema nenhum!

GTPS: Alessandra, muito obrigada pela sua disponibilidade, pelo seu carinho...

Pró-Reitora de Ensino: Eu fico feliz! De ver que a gente começa a pesquisa e a olhar pra dentro. Eu acho que a gente tem que começar a organizar a casa e esse movimento seu e de tantos outros pesquisadores é fugir do achismo, é começar a criar dados sólidos, consolidados, acadêmicos pra gente fazer o Instituto que a gente quer. E tomara que dê certo!

GTPS: Com certeza. Obrigada Alessandra!

APÊNDICE 5



TRANSCRIÇÃO DE ÁUDIO

Pesquisa: O DESEMPENHOS DOS ISNTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA NA OFERTA DO ENSINO SUPERIOR: uma análise a partir da experiência do Instituto Federal do Rio de Janeiro

Referência do Arquivo Sonoro:

SILVA, David Braga Pires. **David Braga Pires da Silva, Diretor de Ensino do Campus Paracambi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro:** depoimento. [em 17/09/2019]. Entrevistadora: Fabíola Leonor de Paula Ramos. Nova Iguaçu: GTPS, 2019. Arquivo sonoro de tipo MP3, de 4GB, com duração de 34':59". Entrevista concedida para a pesquisa intitulada: O DESEMPENHO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA NA OFERTA DO ENSINO SUPERIOR: uma análise a partir da experiência do Instituto Federal do Rio de Janeiro.

Entrevista

GTPS: Hoje Terça – Feira, 17 de Setembro de 2019 às 9h50min, entrevistamos David Braga Pires da Silva, diretor de Ensino do Campo de Paracambi do Instituto Federal do Rio de Janeiro. Nosso objetivo é coletar dados sobre a implantação do desenvolvimento dos cursos de graduação no IFRJ, para pesquisa intitulada: “O desempenho dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, na oferta do Ensino Superior, uma experiência a partir da realidade do Instituto Federal do Rio de Janeiro. ” Bom Dia Professor David, qual a sua Função aqui no Campus?

DIRETOR ENSINO: Bom Dia, eu sou diretor de ensino aqui do Campus, desde que o professor Aldembar venceu as últimas eleições, a gente está junto com ele nessa gestão desde 2018, há um ano e três meses.

GTPS: E o que faz um diretor de ensino?

DIRETOR DE ENSINO: Bom, zela por toda essa questão do andamento dos cursos, do calendário, se está sendo cumprido, organiza os conselhos de classe, verifica junto c a CoTP todas as questões pedagógicas de ensino e aprendizagem dos alunos, se os professores estão cumprindo com o regulamento, tem também a responsabilidade sobre controle das frequências dos professores, questão de horários, fazer horário também é uma grande responsabilidade, talvez uma das partes mais complicadas desse trabalho e em relação ao andamento dos cursos, implantação de novos cursos, crescimento do Campus.

GTPS: E você gosta dessa função?

DIRETOR DE ENSINO: Surpreendentemente sim. No início eu não tinha aceitado. O professor Aldembar me convidou ainda na época da eleição e eu disse não para ele umas três vezes, até que eu fui convencido a aceitar e talvez achei que não ia gostar, estou gostando sim, acho que é uma experiência muito interessante, mas é realmente muito trabalhoso.

GTPS: E qual função você exercia antes de ser diretor de ensino?

APÊNDICE 5

DIRETOR DE ENSINO: Antes de ser diretor de ensino eu era Coordenador do Curso de Licenciatura em Matemática do Campus, fiquei um ano e meio na coordenação, fui o segundo coordenador do curso. Na verdade, foi implantado em 2011 e quando eu entrei em 2015 na instituição, já em 2016 eu assumi a coordenação do curso aqui. É uma experiência básica, não te prepara muito para ser um diretor, mas já me deu uma vivência nessa questão de gestão.

GTPS: E há quanto tempo você está na função de diretor de ensino?

DIRETOR DE ENSINO: Desde 2018, no mês de junho que a gente foi nomeado pra direção, então tem um ano e dois meses, três meses aí.

GTPS: Quais os cursos que são oferecidos aqui no ensino superior?

DIRETOR DE ENSINO: No ensino superior a gente tem o curso de Licenciatura em Matemática e tem o curso de Engenharia Mecânica, recém-implantado agora esse ano.

GTPS: O Engenharia Mecânica é novo?

DIRETOR DE ENSINO: É um curso novo, um curso que já era, vamos dizer assim, um sonho do Campus Paracambi já há algum tempo, mas que por questões políticas a outra gestão deixou meio que na geladeira esse projeto e quando assumimos no ano passado a gente tocou adiante e conseguimos implantar agora nesse semestre inclusive a primeira turma.

GTPS: Então tem uma turma desse curso?

DIRETOR DE ENSINO: Uma turma.

GTPS: E a Licenciatura em Matemática é desde quando, você sabe dizer?

DIRETOR DE ENSINO: Desde 2011 que foi a implantação do curso, com a professora Margareth de frente, professor Fábio, professor Pôncio que estavam de frente, na gestão do diretor Rossini Castelo. E quando eu entro em 2015 na instituição era justamente porque havia uma necessidade de mais professores para o curso que estava avançando até os últimos períodos, então eu vi vamos dizer assim: a primeira turma se formando, e ao longo desse tempo que estou aqui a gente vê que o curso vem se consolidando.

GTPS: E hoje são quantas turmas em Licenciatura em Matemática?

DIRETOR DE ENSINO: A quantidade de turmas é complexo, porque estudante de Ensino Superior ele faz disciplinas em vários períodos, mas temos do 1º ao 8º, todos os períodos, a entrada é Semestral, 40 alunos por Semestre.

GTP: Em relação ao Ensino Superior, especificamente como se dá a sua atuação enquanto a diretor de ensino?

DIRETOR DE ENSINO: Em relação ao ensino superior é real que dá um pouco menos de trabalho que o Ensino Médio, em vários sentidos. No pedagógico, a gente tem um pouco mais de liberdade dos professores em relação a não ficar tão amarrado a datas como G1, G2 e tem quem dar tantas provas, então como o professor fica mais livre pedagogicamente para escolher sua estratégia a gente tem menos trabalho de fiscalização em relação a isso. A gente também tem uma boa relação com os alunos, eu também ministro aulas no Ensino Superior, geralmente eu fico com disciplinas mais para o final dos cursos, mas já atuei em disciplinas bem no início, então a gente acaba que... tem um conhecimento dos alunos, sabe quem são. Eles têm muita liberdade, a gente tem na direção aqui a política é da porta aberta, eles podem me procurar aqui e falar sobre qualquer assunto, a gente tem uma boa relação. Estamos apoiando agora a estruturação do Centro Acadêmico que estava há algum tempo sem atuação, a gente apoiou a questão da documentação do Centro Acadêmico da Graduação, e eles fazem um trabalho de acolhimento junto conosco aos ingressantes que é muito bacana, a direção apoia muito também. O coordenador do curso é um professor muito atuante, então estamos sempre em cooperação. Toda semana temos uma reunião com os coordenadores, que inclui os coordenadores da graduação. Então a graduação em Matemática ela é uma graduação que já está caminhando de uma forma mais fluida. Estamos tendo mais cuidado na graduação de Engenharia Mecânica, que acabou de começar, é um curso que precisa ser mais abraçado pra poder vingar, digamos assim, para poder as primeiras turmas irem mais adiante. É interessante, a gente percebeu que o curso de Engenharia Mecânica por nós termos o Curso Técnico em Mecânica estruturado já há muitos anos, o curso de Engenharia ele tem muitos ex alunos do Curso de Técnico em Mecânica, muitos alunos que já são técnicos, que já trabalham na

APÊNDICE 5

indústria e que vieram, retornaram ao Campus fazendo essa questão da verticalização funcionar perfeitamente. Estamos tendo bastante cuidado no acolhimento com esses alunos, a gente tem o próprio coordenador do curso dando aula para esses alunos, o coordenador do curso de Técnica em Mecânica também ministrando aula nesse primeiro período, tem a questão de laboratórios que eles já estão utilizando, a gente forneceu para os alunos que tem mais carência a questão dos jalecos, que nem todo mundo tem condições de comprar, não é uma realidade da Matemática, mas é da Engenharia que eles frequentam mais laboratórios que necessitam desses usos.

GTPS: Esse curso de Engenharia ele é noturno?

DIRETOR DE ENSINO: Ele funciona de forma integral, concentramos mais as aulas nesse semestre entre tarde e noite, de forma que não precise ir até o fim da noite, porque a gente tem um problema sério de transporte na cidade e se a gente liberar os alunos no último horário da noite, tem aluno que não consegue voltar para casa, por causa da questão do trem que tem horário para terminar, mas preferimos concentrar para acabar um pouco mais cedo e pegar o fim da tarde. A gente está reavaliando isso, porque a característica dos alunos que entraram é também de alunos que trabalham e que as vezes precisam chegar à noite e com certeza para as próximas turmas a gente vai reavaliar essa questão dos horários.

GTPS: E a Licenciatura em Matemática é noturna?

DIRETOR DE ENSINO: Aí sim, a Licenciatura já nasceu um curso noturno e continua sendo noturno, e aí é como eu disse, a gente enfrenta alguns problemas em relação ao transporte na cidade. O horário de término aqui é às 21:45min, mas se o aluno não pegar o trem de 21:23min ele não consegue voltar para o Rio de Janeiro, em Japeri ele não vai mais conseguir pegar mais o trem que vai para Central. Então, a gente tem que ter um olhar diferenciado, já temos planos, embora a gente não possa ainda, mas como a gente está passando por uma reestruturação da matemática, por causa da portaria de 2015 do MEC, a gente tá fazendo um período de transição entre duas grades, uma grade antiga que rodava e uma grade nova, mais moderna e já respeitando todas as legislações e em breve a gente pretende também abrir a Matemática da forma como a Engenharia, pegando os fins de tarde para não precisar do último horário

GTPS: Você colocou que quando assumiu a gestão foi um compromisso da sua equipe junto com o diretor geral de colocar para funcionar o Curso de Engenharia Mecânica. Você sabe descrever pra mim como se dá esse processo de implantação de um Curso, como isso é feito?

DIRETOR DE ENSINO: Esclarecendo ainda mais, a Engenharia Mecânica aqui já é como eu disse, um sonho antigo aqui, quando essa escola foi inaugurada em 2007, já se tinha esses ventos que falavam “Nós vamos colocar uma Engenharia Mecânica na Cidade”, primeira Engenharia da cidade na verdade, só que de lá pra cá nada aconteceu, não deu, não deu, e aí teve questões políticas, já se tinha um projeto desde 2012, 2013, quando eu entrei em 2015 já se falava, mas nunca se colocava à frente. Como o professor Aldemar, que é o diretor geral ele é Engenheiro Mecânico e ele era o Coordenador do Curso Técnico, então foi uma coisa que além de ser promessa de campanha, é algo que o Campus já ansiava há muito tempo e a gente conseguiu. Aí as instâncias foram, a gente criou um grupo de trabalho, um grupo que elaborou o estudo de viabilidade do curso, e aí passamos pelos trâmites processuais aqui. Começamos a elaboração do PPC, e depois disso nas instâncias do Campus, em reuniões gerais foi decidido pela Comunidade Acadêmica que “Sim, vamos implantar o Curso”, e aí passou-se pelo Colegiado de Campus, foi para as instâncias superiores do IFRJ, passando pelo CAEG por último no CONSUP ainda esse ano em maio, final de maio, a aprovação do CONSUP e o Curso já em agosto começando a funcionar.

GTPS: Então já é um projeto antigo e foi só executado?

DIRETOR DE ENSINO: Exatamente.

GTPS: Enquanto docente, coordenador do Curso, e atuando como docente, você teve participação desse projeto de construção desse curso?

DIRETOR DE ENSINO: Sim, na realidade quando eu assumi a coordenação do curso de Matemática, já se tinham conversas com a coordenação do curso Técnico em Mecânica sobre essa questão. Eu fui convidado a participar do grupo que integraria os estudos de viabilidade, então como docente a gente já estava pensando em alguma coisa, tanto que algumas disciplinas que são do início do curso de matemática são comuns as que são do início do curso de Engenharia como, Cálculo, Álgebra Linear, são cursos que conversam entre si, não são totalmente disjuntos.

GTPS: Enquanto diretor de ensino, qual a sua participação nesse processo?

APÊNDICE 5

DIRETOR DE ENSINO: Como o processo realmente se deu já na nossa gestão, então como diretor de ensino a gente teve que ter uma participação bem efetiva, juntamente com o colega Felipe, que hoje é o coordenador do curso, elaboramos o estudo de viabilidade, as reuniões foram aqui na direção de ensino, a gente teve uma equipe multidisciplinar, teve colega de Sociologia, de Matemática, de Física, de Pedagogia, colega obviamente da parte técnica de Engenharia Mecânica e formamos esse grupo para começar a discutir PPC, as legislações vigentes. E foi bem interessante, porque a direção de ensino teve realmente esse protagonismo em boa parte desse estudo de viabilidade e da elaboração do PPC propriamente dito.

GTPS: Ótimo, muito bom. Como se dá essa tomada de decisão para a escolha de um curso à ser ofertado?

DIRETOR DE ENSINO: Nesse caso aqui em Paracambi, primeiramente pela questão da estrutura que a gente já tem, como o curso técnico em mecânica já era um curso estruturado, conta pelo menos na parte técnica com aproximadamente dezoito professores da parte de mecânica, além de professores de outras áreas, tem uns seis professores de física, já pelo curso de Matemática que está funcionando somos doze professores de Matemática, além dessa questão de corpo docente suficiente tinha também a questão de infraestrutura de laboratório. Os nossos laboratórios eles, são vamos dizer assim, muito mais além do que é necessário para um curso Técnico em Mecânica, tem equipamentos e infraestruturas melhor do que muitos cursos de Engenharia. Então assim, a gente tem corpo técnico, a vontade do Campus em oferecer o apelo da comunidade onde a gente está inserido, levando em consideração os arranjos sócioprodutivos que a gente tem e também a infraestrutura necessária, então uniu o útil ao agradável e responder a esse anseio de todos para a criação do curso.

GTPS: Então a questão de ter uma estrutura foi fundamental para a escolha? E o de matemática você sabe dizer porque a escolha do curso de Licenciatura em Matemática?

DIRETOR DE ENSINO: Ter uma estrutura foi fundamental nesse processo. Como é uma história que remonta períodos anteriores da minha chegada à instituição, eu não tenho tantos detalhes assim, apenas ouço o que as pessoas falam. Não participei do processo, eu já entrei com o carro andando, vamos dizer assim, mas teve uma vontade do corpo docente de Matemática na época de implantar. Não se tinha uma estrutura tão favorável como foi da Engenharia, mas existiu vontade política da direção no momento de implantação do curso e também a vontade do corpo docente e aí o curso foi implantado justamente por uma questão de obediência à Lei. Um argumento forte foi que o Campus não tinha nenhum curso de Licenciatura e precisava de um, e a equipe de matemática foi na época a que abraçou a ideia.

GTPS: Você conhece os índices do desenvolvimento da educação superior no IFRJ?

DIRETOR DE ENSINO: Sim, já tive acesso sim com certeza.

GTPS: E esses dados eles te auxiliam no desenvolvimento do seu trabalho?

DIRETOR DE ENSINO: Auxiliam sim, até porque a gente precisa ter esse olhar em relação aos números. Como eu sou um docente em Matemática os números pra mim são algo mais familiar, então eu sempre tenho observado esses índices, essa questão do aproveitamento, da eficiência acadêmica que a gente tem, e temos sempre tentado melhorar. Quando as reuniões de colegiado do curso acontecem, a gente sempre traz alguns dados, pedimos ao coordenador para está auxiliando nisso pra ficarmos realmente de olho. E a gente percebe que o curso teve uma crescente, na quantidade de alunos do curso de Matemática principalmente, que é por onde a gente tem um parâmetro de comparação com ele mesmo e como o curso de Engenharia ainda está começando a gente ainda vai demorar um tempo pra isso. Então no curso de Matemática, pelo menos eu tenho observado, uma crescente na quantidade de alunos, embora o número de formandos seja um pouco oscilante, mas a gente tem uma demanda muito reprimida porque a gente está num período de transição entre grades curriculares e temos até o fim desse ano para que o aluno que está na grade antiga se forme. E eu tenho aproximadamente, como sou professor do último período, eu dou aula realmente de TCC, eu tenho 30 alunos aproximadamente para se formar de uma vez, o que no curso de Matemática é totalmente atípico. Isso não é uma questão de IFRJ, é uma questão de cursos de Matemática no mundo inteiro, formam-se poucos de curso de Matemática, Física, eles tem naturalmente uma evasão muito grande, porque são cursos mais difíceis em qualquer Universidade, seja no Brasil ou fora do país. E se a gente conseguir formar 25, 30 de uma vez com a entrada normal de 40, vamos ser notícia em todo lugar (risos). Mas como eu disse, é uma demanda reprimida, nós por exemplo tivemos uma formatura ontem, formamos 4, na verdade eram 5, mas um acabou pedindo colação especial porque tinha que assumir um cargo público. Foram poucos, mas como eu disse, tem gente que tinha que está se formando com essa turma que acabou procrastinando um pouco por questão do TCC. Tenho mais ou menos entre dez a quinze alunos que só fazem o TCC, tem

APÊNDICE 5

gente... eu tenho mais ou menos 10 a 15 alunos que só fazem o TCC, só dependem dessa apresentação esse semestre para se formar, já eram para estar formados, mas estão enrolados com essa questão mas agora eles não têm para onde correrem, é como eu disse, se eles não formarem agora automaticamente vão migrar pra grade nova e terão que fazer disciplinas a mais que não necessitaria na grade antiga.

GTPS: E isso é uma coisa que preocupa o Campus, essa evasão, esse número de alunos que não concluem, os que concluem...?

DIRETOR DE ENSINO: Com certeza, essa é uma preocupação constante nossa. A nossa CoTP atua junto a isso, tanto que quando reformulamos a grade curricular a gente pensou em questões como essa, no sentido que com a grade nova a gente tem, vamos dizer assim, um percurso mais fluido para o aluno, ele começa com poucas disciplinas para poder se ambientar mais a Faculdade, ele vai aumentando o número de créditos a cada período, até que chega no meio e ele começa a reduzir e chega no final do curso ele faz poucos créditos para que ele consiga se formar no tempo certo. Pensamos também, lá no início a gente tem um programa muito de retenção que gera evasão nas disciplinas de área de Cálculo, Cálculo I é uma disciplina que dentro das Universidades, das Faculdades de exatas é uma disciplina que é divisor de águas. Cálculo I, você tem muita gente sendo reprovada, sempre aquela disciplina que retém muito. A gente já tinha o Pré-Cálculo, que é uma disciplina que prepara para o Cálculo I, como observamos que a disciplina de Pré- Cálculo também estava gerando muita retenção, criamos uma disciplina chamada Matemática Básica, pra conceitos básicos de nivelamento pra que o aluno chegue no Pré-Cálculo e não fique perdido. Apesar do Pré-Cálculo ser uma disciplina que prepara para o Cálculo, mas é uma disciplina que ela remonta o Ensino Médio, é como se fosse uma grande revisão de algumas disciplinas do Ensino Médio, mas mesmo assim a gente entende que o perfil de aluno que a gente recebe, não necessariamente fez o Ensino Médio com bastante qualidade. Então, mesmo assim a gente criou uma disciplina chamada Matemática Básica, que pega conceitos realmente básicos da Matemática, fração, raiz quadrada, coisas assim que o aluno não pode ter dúvida para ele prosseguir no curso. Então, quer dizer, a gente tem feito movimentos para tentar reduzir a retenção, que gera a evasão naturalmente, porque se o aluno vai tomando pau, vamos dizer assim, no início do curso, ele tende a desanimar e abandonar. Então a gente tem tomado esses cuidados, pensamos sempre nessas questões.

GTPS: E a procura pela Licenciatura em Matemática fica muita gente de fora, vocês conseguem atender a demanda?

DIRETOR DE ENSINO: A gente consegue sim, temos geralmente conseguido colocar os 40 alunos, que são 40 vagas e não sobra vaga, já no passado eu enquanto coordenador conseguia as vezes mais 10 vagas e ao invés de entrar 40 entravam 50, porque a procura realmente acontecia, até razoavelmente grande, um pouco surpreendente pode ser. Mas a gente ultimamente não tem conseguido colocar aluno a mais, porém, a procura sempre tem acontecido de modo até que as vezes gera até nas chamadas orais, quando o aluno chega um pouco atrasado, gera até um tipo de problema aqui pra gente, porque o aluno fica um pouco revoltado, "Mas é só um minuto atrasado", mas se fecha a porta a chamada oral tem um edital que tem que ser seguido, e isso já gerou até algumas discussões aqui, as pessoas querendo se revoltar, mas realmente é um curso razoavelmente procurado. Tem um índice de evasão um pouco alto, o que é como eu disse natural para um curso da área de exatas, mas a gente tenta sempre chegar ao mundo ideal, embora não consiga, a gente tenta tomar essas atitudes. Tem o corpo docente que tem uma proximidade maior do aluno, e isso é visível aos alunos, que em nenhuma outra faculdade ele vai ter um grupo de whatsaap bem grande com todos os alunos da graduação e quase todos os docentes, onde os docentes passam os recados e isso é uma das medidas que temos aqui. É um grupo que tem certas restrições, nem todo mundo pode escrever, porque senão vira bagunça. São duzentas pessoas no grupo, mas que os docentes usam como um mural de informações. O aluno pode chamar o docente no privado e perguntar alguma coisa, então quer dizer, é um método de acolhimento pedagógico que é muito mais interessante e que gera esse vínculo com o aluno, gera essa questão do aluno ter esse vínculo também com o professor, que para nós é muito positivo.

GTPS: Que ótimo. Na elaboração do projeto pedagógico dos cursos de Matemática, de Engenharia que você participou mais, quem são os responsáveis direto para a elaboração do projeto pedagógico desses cursos?

DIRETOR DE ENSINO: O de Engenharia Mecânica foi justamente o professor Felipe, que é hoje o coordenador do curso, professor Feliciano também teve participação importante, professor Feliciano é coordenador do curso Técnico que está sempre trabalhando bastante junto com a gente, a direção de ensino também participou ativamente desse processo. Então, basicamente foram os três que levamos

APÊNDICE 5

mais à frente o projeto pedagógico, com o apoio do grupo que fez o estudo de viabilidade, que é multidisciplinado, tem uma colega que é pedagoga, uma de sociologia, outra de matemática e um colega de física.

GTPS: E pra você David, existe dificuldade para a implantação de cursos de graduação aqui no IFRJ?

DIRETOR DE ENSINO: Existem algumas dificuldades, primeiro que é uma questão do próprio Campus, dos docentes principalmente, porque existe no IFRJ essa cultura de que nós somos uma escola técnica. Enfim, e tem uma certa resistência quando a gente faz uma reunião geral pra falar de um curso novo de graduação. Existe uma certa resistência pelos docentes que são mais antigos, que tem aquela visão mais romântica de uma escola técnica federal... É... tem uma burocracia que eu considero necessária, dessa questão de passar pelos conselhos, o CAEG por exemplo, é um conselho que para passar um curso de graduação por lá ele tem um trâmite mais amarrado, mais complicado, mas eu considero que é o trâmite correto, eles precisam vir até o Campus, passam um dia aqui com a gente, observam toda a nossa estrutura, elaboram um parecer, então tem um trâmite processual que é complexo, mas eu acho que a dificuldade maior mesmo ela está dentro do próprio Campus. O próprio Campus aceitar a ideia de um curso novo de graduação foi a parte que foi mais complicada.

GTPS: E há expectativas para a oferta de novos cursos superiores aqui?

DIRETOR DE ENSINO: Sim, sim. Aqui no Campus a gente tem dois cursos técnicos bem estruturados, que são os cursos Técnico em Mecânica, que gerou a Engenharia Mecânica, e o curso Técnico em Eletrotécnica, que está vamos dizer assim, com vontade de gerar uma Engenharia Elétrica. Então a gente só tem em relação a esse curso menos docentes, o curso Técnico em Eletrotécnica ele conta com dez docentes, enquanto o de Mecânica já contava com dezoito. Isso é obviamente um entrave um pouco maior, mas a gente tem essa expectativa de daqui a algum tempo com o cenário político melhorando e a gente podendo fazer concurso para poder ter mais docentes aí na área de elétrica, implantar esse curso de Engenharia Elétrica aqui. Temos estudos, colegas do Campus que participam de um grupo de pesquisa junto a reitoria, sobre energias renováveis, questão da energia fotovoltaica que está vindo com muita força para o Brasil, a gente tem parceria com empresas alemãs em relação a isso, e a gente tem já essa perspectiva de repente abrir esse curso de Engenharia Elétrica já com esse viés inovador de ter parte do curso voltada para as energias renováveis.

GTPS: E em relação ao posicionamento da PROEN, da Pró Reitoria de Ensino, você acha que há uma cobrança da parte deles para a abertura de novos cursos de educação superior, eles têm essa preocupação?

DIRETOR DE ENSINO: A PROEN ela lida muito bem com número, eles passam pra gente essa questão das porcentagens, do que a gente precisa fazer. No momento a PROEN ela está mais voltada para as reestruturações dos cursos de níveis técnicos, porque a gente tem os cursos de nível médio em quatro anos, onde a legislação nos manda ter cursos de três anos, tem cursos técnicos que deveriam ter 3.200 horas e tem 4.000, quase 5.000 horas. Mas eles dão bastante apoio para o Campus, eu senti bastante apoio por parte deles em relação a abertura do curso de Engenharia, eles nos apoiam bastante nas nossas ações em relação à isso, então por mais que não seja nesse momento o foco deles em abertura de novos cursos de graduação, porque a gente tem problema maior nos cursos técnicos que precisam de uma atenção, mas eles são bastante solícitos e nos ajudam muito em relação à isso. Se a gente realmente quiser levar a frente mais um curso de graduação com certeza que eles darão apoio para nós.

GTPS: Em relação a Lei de Criação de Institutos Federais, 11.892 de 2008, que determina a oferta de educação superior pelos Institutos Federais e inclusive coloca que 20% da oferta tem que ser para a Licenciatura, você considera que o IFRJ está cumprindo o que determina a lei?

DIRETOR DE ENSINO: Pelos cursos de Licenciatura que nós temos nesse momento se eu não me engano, eu já vi um dado sobre isso que a gente estava próximo de chegar a 20%, mas gente ainda não chegou. Eu acho que o IFRJ ele não está cumprindo ainda totalmente, mas que há uma preocupação, inclusive numa das reuniões com a PROEN a gente abordou esse tema, essa questão das Licenciaturas e existem já em outros Campus projetos de Licenciaturas até diferentes daqueles que já existem. Então me explico, temos a Licenciatura em Matemática em três campos diferentes, temos Licenciatura em Química, em Física, em Ciência Biológica recém-aprovado, e se a gente reparar são todos na área de exatas, tecnologias... mas a gente vai, já temos projeto em um Campus específico de Licenciatura em Língua Portuguesa. O que já começa a diferenciar um pouco a oferta, embora o Instituto Federal tenha a sua história bem atrelada a Escola Federal de Química, tem toda a questão canônica da Química na nossa

APÊNDICE 5

história, (risos) mas já estamos começando a abrir os olhares para outras áreas e isso é bastante interessante.

GTPS: Já estamos chegando ao final da nossa entrevista e você teria alguma informação que gostaria de acrescentar... de colocar...?

DIRETOR DE ENSINO: Bom, acho que é só. A gente aqui no Campus está sempre aberto ao diálogo, a colaboração, então a gente está aqui para isso, é como eu disse, foi a primeira Engenharia do Instituto Federal numa Instituição praticamente centenária e o Campus que é periférico, que não é um Campus Central como Nilópolis e Rio de Janeiro por exemplo, a gente conseguiu a primeira Engenharia e eu ontem falei com o Reitor que esteve em visita aqui, junto com Pró Reitor de desenvolvimento institucional, e eu falei pra eles que se eles deixarem a gente abre o segundo. E a segunda Engenharia vai ser aqui também, então assim, estamos na vanguarda de certas coisas agora.

GTPS: David, você tem alguma objeção, do uso dessa entrevista para fins científicos, da ampla divulgação dos dados por ela registrados, mas claro que com a preservação da sua identidade?

DIRETOR DE ENSINO: Não. Perfeitamente nenhuma restrição.

GTPS: David muito obrigada pela sua disponibilidade, desde o primeiro contato que eu fiz me senti muito acolhida, muito obrigada.

DIRETOR DE ENSINO: De nada.

APÊNDICE 6



TRANSCRIÇÃO DE ÁUDIO

Pesquisa: O DESEMPENHO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA NA OFERTA DO ENSINO SUPERIOR: uma análise a partir da experiência do Instituto Federal do Rio de Janeiro

Referência do Arquivo Sonoro:

LISBOA, Camila Valentin Bandeira. **Camila Valentin Bandeira Lisboa, Diretora de Ensino do Campus Paulo de Frontin do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro:** depoimento. [em 20/09/2019]. Entrevistadora: Fabíola Leonor de Paula Ramos. Nova Iguaçu: GTPS, 2019. Arquivo sonoro de tipo MP3, de 4GB, com duração de 27':37". Entrevista concedida para a pesquisa intitulada: O DESEMPENHO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA NA OFERTA DO ENSINO SUPERIOR: uma análise a partir da experiência do Instituto Federal do Rio de Janeiro.

Entrevista

GTPS: Hoje, sexta-feira, 20 de setembro de 2019 às 10:37min. entrevistamos Camila Valentin Bandeira Lisboa, diretora de ensino do campus Engenheiro Paulo de Frontin do IFRJ. Nosso objetivo é coletar dados sobre a implantação e o desenvolvimento dos cursos de graduação no IFRJ, para pesquisa intitulada: "O desempenho dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, na oferta do Ensino Superior, uma experiência a partir da realidade do Instituto Federal do Rio de Janeiro." Bom dia Camila...

DIRETORA DE ENSINO: Bom dia!

GTPS: Desde já eu agradeço a sua disponibilidade, sua participação, o seu carinho por me receber aqui hoje. Muito obrigada. Qual a sua função aqui no Campus?

DIRETORA DE ENSINO: Atualmente eu atuo na direção de ensino, sou Técnica em Assuntos Educacionais, mas atuo como Diretora de Ensino do campus.

GTPS: E o que faz um diretor de ensino?

DIRETORA DE ENSINO: É muita coisa. (risos) Eu vou falar aqui no campus considerando que a gente tem uma defasagem muito grande de servidores, então, eu enquanto diretora de ensino eu acabo atuando em todos os setores que estão subordinados a mim, não só diretamente como indiretamente; no atendimento do aluno contribuindo com a CoTP que é a Coordenação Técnico Pedagógica; eu atuo na secretaria quando tem demandas... eu faço a parte documental quando necessária, eu tenho inclusive acesso aos sistemas da secretaria com senhas da secretária justamente pra atender essas demandas; na COTUR que é o setor de coordenação de turnos também a gente acaba contribuindo pra observar se os alunos estão em aula, se estão com algum problema. Então, no geral, na minha função de direção eu atuo em alguns momentos porque na maioria eu acabo dando suporte aos setores que estão subordinados a

APÊNDICE 6

mim por causa dessa necessidade do campus de não ter servidor suficiente em relação a grande maioria dos outros *campi* que às vezes tem o profissional adequado.

GTPS: E você gosta dessa função?

DIRETORA DE ENSINO: Muito! Na verdade, foi um desafio pra mim quando o Ricardo na época que era o atual diretor geral me chamou, mas eu vi que era um convite que de uma certa maneira me atraía, porque eu já tenho alguns anos na educação, eu já passei por diversas instituições desde universidades, tive experiência em colégios federais, município, trabalhei com criança, EJA... Já passei por tantas experiências e assim porque não assumir essa responsabilidade de ser gestora também? Então eu vi uma possibilidade de contribuir com as grandes experiências que eu já tinha tido e poder ter essa experiência como um desafio. Então, por isso que eu gosto de exercer, porque eu assumi isso como um desafio, como uma aprendizagem não só eu aprendendo como também com as pessoas que trabalham comigo.

GTPS: E qual função você exercia antes de ser diretora de ensino?

DIRETORA DE ENSINO: Então eu cheguei ao IFRJ em 2016 e fui lotada na CoTP que é a Coordenação Técnico Pedagógica onde eu atuava como TAE que é Técnico em Assuntos Educacionais e fazia esse atendimento aos alunos. Fazíamos diversas outras coisas também, mas basicamente a minha função era esse atendimento imediato ao aluno pra essas questões pedagógicas, evasão.... Enfim, essas questões que estão muito atreladas ao setor.

GTPS: E há quanto tempo você está na função de diretor de ensino?

DIRETORA DE ENSINO: Eu vou fazer 2 anos, a gente teve eleição mais recente, mas ainda faltam 2 anos, são 4 no total parece que como diz o nosso reitor, parece que já passaram 10 anos (risos).

GTPS: E com relação ao ensino superior, como que se dá a sua atuação?

DIRETORA DE ENSINO: No caso da graduação os alunos vêm com menos frequência do que os alunos do técnico, quando eles vêm aqui nos procurar geralmente é pra solicitar alguma coisa de ordem burocrática que eles têm uma necessidade "Ah, é um aproveitamento de estudos, é um horário que num tá batendo e não consegue fazer..." É uma questão de ônibus... são questões que eles têm alguma dificuldade eles acabam procurando a direção de ensino pra dar algum suporte, algum feedback. Por exemplo, tem alguns que vem: "Ah, a gente quer fazer um campeonato de jogos." Aí eu dou uma orientação... vejo como posso atender essas demandas deles... Enfim, é muito assim individual e que tem uma demanda específica do curso.

GTPS: E em relação a implantação dos cursos superiores, embora você já colocou que você não participou, você chegou aqui já estava em andamento, mas você sabe dizer assim como que se dá esse processo?

DIRETORA DE ENSINO: Por isso que eu fui pegar o documento, tem esse documento antigo que foi criado em 2014 pela antiga Pró-reitoria que se chamava PROGRAD que hoje é a PROEN e ela dá as instruções assim como os outros cursos a gente tem outras instruções, algumas são mais recentes, essa aqui é mais antiga da PROGRAD que detalha qual é o procedimento de início até o término pra efetivo início dos cursos de graduação. Eles começam inicialmente no campus, passam por alguns conselhos até chegar ao Conselho Superior onde é efetivamente aprovado, ele vira uma resolução porque diferente de algumas instituições a rede federal ela tem autonomia na criação dos seus cursos, então não precisa ir pro MEC pra ser aprovado, o CEFET se não me engano não tem essa autonomia. Porque apesar do CEFET ser da rede federal na época ele não entrou na época na rede federal, a gente tem CEFET em MG e no RJ. Eu falo isso porque eu vim de lá.

DIRETORA DE ENSINO: Obviamente essa autonomia dentro de critérios instituídos internamente...

GTPS: Porque na verdade eles não se tornaram institutos federais, eles fazem parte da Rede.

DIRETORA DE ENSINO: E aí o que que acontece, por essa instrução a gente tem um passo a passo a ser feito até terminar no CONSUP que é o órgão superior que é onde é aprovado, cria uma resolução e cria-se o curso.

GTPS: E nesse processo como você vê o papel do Diretor de Ensino? Do campus para a implementação de um curso.

DIRETORA DE ENSINO: Fundamental, porque assim em todas as criações de curso seja FIC, seja graduação ou pós-graduação o diretor de ensino é aquela pessoa que vai ligar as demandas todas ali e vai mostrar até para as pessoas que estão com desejo, "pera aí, vamos seguir um caminho. A coisa não é

APÊNDICE 6

assim não.” Porque a gente chega aqui muito... “Ah, vamos fazer isso, vamos fazer aquilo.” “Calma. Existe uma parte legal...” E eu acho que o papel do diretor de ensino ta muito relacionado de saber dentro das leis o que pode, o que não pode, como deve ser feito... porque “Ah, vamos fazer de qualquer jeito? Não!” Vamos fazer um estudo de demanda, existe uma etapa que a gente precisa fazer uma consulta pública, é pra fazer os devidos ajustes... Então, o diretor de ensino seria essa pessoa que por ter o conhecimento legal ele orienta os personagens pra não fazer nada que seja em desacordo à legislação e a fazer coisas que vai começar e depois não vai ter fluxo, não vão ter pessoas interessadas no caso do curso superior. Então eu acho que é esse o papel central do diretor de ensino.

GTPS: E sobre a tomada de decisão assim, qual curso iremos ofertar, isso pode partir de quem, vem de quem... como que é isso?

DIRETORA DE ENSINO: Na verdade qualquer curso pra ser criado no campus ele tem que seguir primeiro o eixo tecnológico do campus. Eu não posso inventar um curso sem entender que o campus tem um eixo tecnológico. No nosso caso os dois eixos tecnológico que o Campus pode ofertar é o eixo de Informação e comunicação, onde se encaixam os nossos cursos porque a gente não tem nenhum curso do outro eixo, de Lazer e Hospitalidade. Porque o campus ele é instituído dentro de uma base legal que norteia a atuação desse campus, primeira coisa; e a partir daí obviamente que esse eixo é feito com estudos prévios na comunidade local, a demanda enfim, a partir desse momento se faz uma consulta a comunidade, se verifica a demanda, a inserção no mercado de trabalho, porque não adianta formar se ele não tem uma demanda no mercado de trabalho. Então, isso tudo é feito com consultas públicas, e a partir daí, obviamente você vai criando as estratégias pra atender sempre a comunidade.

GTPS: Você conhece os índices do desenvolvimento da educação superior no IFRJ?

DIRETORA DE ENSINO: Os documentos na verdade eles são publicizados na plataforma inclusive eu acho que está até desatualizado porque eu acho que no último PDI, Plano de Desenvolvimento Institucional ele foi de 2014 a 2018, então a gente não tem ainda um marco, deve está em curso, mas o último você for consultar o site ta lá Plano de Desenvolvimento Institucional de 2014 a 2018 porque ele é a cada 4 anos. Aí vem também as avaliações não só da instituição, como de cada curso.

GTPS: Eu vi que você colocou em outro momento, você não participou em nenhum momento de pesquisa de demanda, não é?

DIRETORA DE ENSINO: Não. Diretamente não. Minto! Até participei desse último que foi feito, que na verdade é um projeto junto que é de dois cursos integrados que estão tramitando que é o de Administração e o de Turismo, só que o que acontece é o que eu falei, eu não participei diretamente da composição do grupo que tá inicialmente trabalhando, porque eu não queria ser tendenciosa pra nenhum dos dois lados. (risos) E aí eu como diretora só fui guiando as questões documentais, formulário que tem que fazer... mas a gente contribuiu com a estruturação de um questionário... pra que eles pudessem desenvolver.

GTPS: Como que ela é feita?

DIRETORA DE ENSINO: Então esse questionário desses dois cursos que estão em processo ainda...

GTPS: Porque eu acho que a demanda é a parte inicial mesmo, né, do Projeto.

DIRETORA DE ENSINO: No caso do curso técnico, porque da graduação não tenho nenhum assim, mas como que a gente fez: a gente consultou várias escolas pegando o público de 8º e 9º ano que é o público que teria o interesse de ingressar no ensino técnico e fizeram várias perguntas (risos) por exemplo: Qual seria o interesse de turno pra eles... qual daqueles eixos ele teria interesse em fazer... E a partir dali gerou vários gráficos pra nortear o trabalho do grupo que tá fazendo esse estudo. E ali você tem alguns dados, por exemplo, no caso de Guia de Turismo foram em região de hotéis... então foi feito um estudo paralelo... no caso Administração prefeitura, empresas... pra ver a adesão desse público e qual o perfil desse aluno que se espera pra inserção no mercado de trabalho.

GTPS: O curso ofertado aqui é o Tecnólogo em Jogos Digitais. E você sabe me dizer o que que impactou a escolha desse curso para ser ofertado?

DIRETORA DE ENSINO: Eu não sei (risos), mas provavelmente partiram do eixo tecnológico, como eu havia te falado o primeiro curso criado aqui foi me 2010, o Técnico de Informática pra Internet e aí provavelmente começou a ofertar um Técnico e tem a pretensão, “Ah, vamos ofertar um curso superior.” Até pra atender a lei da rede federal de atender a oferta do ensino superior também. E na época quem

APÊNDICE 6

atuava aqui como diretor era o nosso atual pró-reitor de Pós-Graduação que é o Rodney. Ele também tem a formação na área, deve ter sido feito uma pesquisa e provavelmente foi, aí se descobriu que aqui seria um polo que poderia ta deslançando essa questão de jogos tanto é que é a primeira federal do Brasil a ofertar. E outras coisas que foram feitas paralelo também, isso eu sei porque depois em conversa, na época eu cheguei ele ainda tava aqui, foi criado um diálogo com a prefeitura pra isenção de impostos de jogos pra que as empresas de jogos pudessem se inserir aqui na região pra absorver essa demanda. Movimentos foram feitos pra tentar também...

GTPS: E tem alguma empresa de jogos aqui na região?

DIRETORA DE ENSINO: Tem, eu acho que tem sim. Eu não sei precisar pra você quais seriam, mas existem movimentos inclusive com isenção da prefeitura pra essas empresas, imposto quase zero para as empresas se instalarem. Só que existem algumas questões, por exemplo: a questão da internet... Isso dificulta, isso eu sei porque eu já participei de algumas reuniões que se coloca: "Não, mas pra vir tem que ter uma internet assim e tal..." Então assim, a gente tem um público aqui que se forma e que na maioria das vezes acaba voltando e conquistando o mundo, né? Acaba não ficando necessariamente na região.

GTPS: Na elaboração do projeto pedagógico de um curso superior, quem são os responsáveis direto nessa elaboração?

DIRETORA DE ENSINO: O grupo de docentes que é formado até porque eles quem vão ser o pessoal que vai ta estruturando a matriz curricular... o que vai ser ofertado nesse curso ou não... O Diretor de Ensino como te falei tem papel fundamental nas questões legais que norteiam a elaboração de um curso; o Diretor Geral também, porque é ele quem encaminha para as instâncias superiores; e a equipe pedagógica, que no nosso caso eu acabo fazendo, o Fábio dá suporte também, mas temos essa dificuldade de um Pedagogo, na época que o nosso curso foi feito nós já tínhamos a Rosi aqui, que era a antiga Pedagoga que depois foi removida por saúde. Então, na época o curso recebeu contribuições de uma Pedagoga. Aqui eu não sei porque essa instrução é antiga, a do curso superior, mas no Técnico, inclusive na nova instrução normativa, fala que se o campus não tiver, a PROEN tem que encaminhar um Pedagogo pra participar. Não se faz composição, no caso Técnico, na graduação não porque ainda é antigo, mas não se faz composição de uma comissão que vai fazer um estudo sem um profissional Pedagogo compor esse estudo.

GTPS: E há expectativas para a oferta de novos cursos superiores aqui?

DIRETORA DE ENSINO: Superior não. O que está em tramitação aí são dois Técnicos e um mestrado que a gente tem trabalhado com um professor que é na área de Educação e Informática que é pra gente fechar essa verticalização aí, mas superior não.

GTPS: E para você, existe dificuldade na implantação e no desenvolvimento de cursos de graduação aqui no seu Campus?

DIRETORA DE ENSINO: Eu acho que sim.

GTPS: Quais seriam?

DIRETORA DE ENSINO: A primeira dificuldade não só pro curso superior mas pra qualquer curso aqui é justamente a distância, a infraestrutura de transporte, a gente não tem uma malha rodoviária que permite que o aluno, ele saia e chegue a qualquer hora, o transporte aqui ainda é muito caro. Se eu não me engano a passagem aqui para municípios próximos é R\$8,00, R\$7,00... um custo absurdo! Questão da alimentação desse aluno, a gente não tem ainda refeitório e aqui os locais pra comer são distantes do Campus... Então são muitos desafios porque apesar do projeto de espaço da Rede Federal ter sido muito nobre, ela não veio acompanhada de outras necessidades. Então quer dizer, a gente teve a expansão para o interior do acesso ao nível superior, mas acabou que não veio junto uma série de outras necessidades até pra manter o aluno no curso e permitir que ele conclua com êxito. Então, nós somos um campus afastado do centro, sem acesso fácil aqui; iluminação que as vezes é precária, a gente conta muito com o apoio da prefeitura, mas as vezes a gente não tem uma iluminação adequada como a gente gostaria. Então isso tudo prejudica sim, não só o aluno vir, mas como o aluno ficar e concluir, que é o nosso objetivo.

GTPS: E em relação ao posicionamento da PROEN, como você avalia? Você acha que há uma cobrança da parte deles para a abertura de novos cursos...?

APÊNDICE 6

DIRETORA DE ENSINO: Não... Eu gosto deles porque lá tem a Luana... o Clenilson... a gente tem uma relação até muito bacana. A gente sempre solicita assim quando precisa de uma demanda especial de professores... “Tô precisando desse professor substituo pra ontem...” No início do semestre eu precisei fazer uma inclusão de novas disciplinas optativas no curso, que uma dificuldade dos nossos alunos é que eles tem uma carga horaria pra integralizar disciplinas optativas, só que nossa grade curricular acabou compondo inicialmente boa parte das disciplinas optativas de professores que hoje estão sendo usados no ensino propedêutico dos técnicos: Cálculo I, II... Física I, II... Inglês instrumental... que são disciplinas que os professores estão atendendo essa demanda agora do Técnico que tá aumentando e a gente precisa formar esses alunos. E aí nesse sentido, a PROEN acabou auxiliando a gente. Acabou colocando rapidamente os Tópicos Especiais que foram aquelas disciplinas que eu falei anteriormente. Então, eles sempre ajudam no que podem. Se é uma demanda específica que o regulamento não traz, aliás muitas coisas que o regulamento não traz ficam lá “casos omissos,” a gente manda pra eles. Eles analisam e fazem o despacho necessário.

GTPS: Em relação a Lei de Criação de Institutos Federais, 11.982 de 2008, que determina a oferta de educação superior pelos Institutos Federais e inclusive coloca que 20% da oferta tem que ser para a Licenciatura, você considera que o IFRJ está cumprindo o que determina a lei? Há uma preocupação em se cumprir... ?

DIRETORA DE ENSINO: A nível de IFRJ a gente vê campus ofertando, a gente tem licenciatura em Paracambi.... Mas assim dentro dessa projeção que a lei trata eu não vejo o IFRJ cumprindo integralmente essa demanda, inclusive outras demandas que estão em lei. Mas é porque nasceu em 2008, então, a gente tem que caminhar, aprender muito ainda, até com esse novo público que a gente tá atendendo, né? Então, é um público diferente do que a gente atendia, então eu acho assim, força de vontade eu vejo que há, há conhecimento de legislação também sei que há. Há essa compreensão dessa necessidade, mas também a gente tem que ter o pé no chão pra não sair criando curso só pra atender uma questão legal porque se não a gente vai cair num outro problema que é você não trazer um ensino de qualidade pra esse aluno, que é o que a gente quer. Então é importante a gente ver que existe determinação legal, mas existe questão orçamentária que envolve isso, a gente tá na época de cortes orçamentários. Então assim, sabe que existe, tá aí pra ser cumprido, não vejo o IFRJ cumprindo na sua integralidade, não tenho os números aqui certinhos, mas pelo que eu vejo nos nossos *campi*... Mas eu tenho certeza que é muito por causa dessa questão de estarmos começando agora, não temos expertise, falta servidor, falta orçamento.... Então, não adianta a gente querer cumprir só por cumprir.

GTPS: Já estamos chegando ao final da nossa entrevista e você teria alguma informação que gostaria de acrescentar... de colocar...?

DIRETORA DE ENSINO: Eu acho importante falar isso, do perfil dos nossos alunos da graduação, que é um perfil de aluno bem característico do mundo de jogos e acho importante também sinalizar que é um público que apesar de ser aqui em Paulo de Frontin ele vem de diversos lugares do país. E daí a nossa preocupação em mantê-los aqui é muito maior, porque é um público que sai da sua casa e da sua família, vem pra cá, a gente no interior não tem muita opção pra esse jovem... Então a equipe Técnica ela fica muito preocupada com a manutenção e a não evasão desse aluno só por questão financeira, se for por identificação, beleza. A gente tem alunos que entram, não se identificam e aí vão trilhar novos caminhos, mas o aluno que vem e não consegue terminar por questões de dinheiro, de solidão... de não ter um apoio psicológico isso talvez seja a nossa maior preocupação do público que a gente atende hoje aqui considerando onde que a gente tá inserido, nesse município que é pequeno, não sei se você sabe o número de habitantes? Paulo de Frontin tem 15mil habitantes (risos), é cercado por Miguel que tem 23mil se não me engano, Paty, 27mil... é cercado por municípios também pequenos, talvez seja o menor deles, 15mil habitantes. Então assim, é uma região que tem uma comunidade muito acolhedora, mas que tem suas dificuldades e limitações de infraestrutura pra esses alunos. Então, o nosso perfil é muito desse aluno. Então, eu queria acrescentar isso que eu acho que é importante pra sua pesquisa.

GTPS: Você tem alguma objeção, ao uso dessa entrevista para fins científicos, da ampla divulgação dos dados por ela registrados, com a preservação da sua identidade?

DIRETORA DE ENSINO: Não tenho objeção nenhuma, pode usar. Pra pesquisa pode... (risos)

GTPS: Camila, muito obrigada pela sua disponibilidade, tenho certeza que vai contribuir muito pra minha pesquisa.

APÊNDICE 7



TRANSCRIÇÃO DE ÁUDIO

Pesquisa: O DESEMPENHO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA NA OFERTA DO ENSINO SUPERIOR: uma análise a partir da experiência do Instituto Federal do Rio de Janeiro

Referência do Arquivo Sonoro:

PORTO, Paulo Roberto de Araújo. **Paulo Roberto de Araújo Porto Diretor de Ensino do Campus Volta Redonda do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro:** depoimento. [em 01/10/2019]. Entrevistadora: Fabíola Leonor de Paula Ramos. Nova Iguaçu: GTPS, 2019. Arquivo sonoro de tipo MP3, de 4GB, com duração de 17':41". Entrevista concedida para a pesquisa intitulada: O DESEMPENHO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA NA OFERTA DO ENSINO SUPERIOR: uma análise a partir da experiência do Instituto Federal do Rio de Janeiro.

Entrevista

GTPS: Hoje Terça – Feira, 01 de outubro de 2019 às 14h45min, entrevistamos Paulo Roberto de Araújo Porto, Diretor de Ensino do Campus de Volta Redonda do Instituto Federal do Rio de Janeiro. Nosso objetivo é coletar dados sobre a implantação e o desenvolvimento dos cursos de graduação no IFRJ, para pesquisa intitulada: “O desempenho dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, na oferta do Ensino Superior, uma experiência a partir da realidade do Instituto Federal do Rio de Janeiro.”

GTPS: Boa Tarde professor Paulo Roberto.

DIRETOR DE ENSINO: Boa Tarde.

GTPS: Qual a sua função aqui no Campus?

DIRETOR DE ENSINO: Atualmente estou na direção de ensino.

GTPS: E o que faz um diretor de ensino?

DIRETOR DE ENSINO: Olha, é bastante diversificada a nossa ação. A gente atua mais diretamente com os coordenadores, com a CoTP, supervisão, nosso braço direito pra ter as ações e essas ações pedagógicas elas vão também através dos coordenadores para chegar na sala de aula nos alunos. E assim, é um espaço muito amplo de ação que você as vezes lida diretamente com o aluno, diretamente com o coordenador e a equipe técnica pedagógica dando esse suporte. Eu penso que é um trabalho que seria a alma do processo de educação. Na escola a Direção de Ensino é aquele suporte mesmo do processo para

APÊNDICE 7

que as coisas caminhem, para que se reflita as melhorias, então assim, eu acho que é onde está o núcleo da ação da educação do Campus.

GTPS: E você, gosta da função que exerce atualmente?

DIRETOR DE ENSINO: Olha, é muito desafiador, é um cargo que demanda muita observância, muita reflexão, muito diálogo, é o que eu acredito na escola. A partir de determinado momento do meu tempo de ação como professor, eu me voltei muito pra essa questão dos processos pedagógicos, a importância deles no processo educativo. Nesse ponto de vista eu acho que é uma coisa que me atrai, mas certamente é muito desafiador.

GTPS: Então, antes de assumir o cargo de Diretor de Ensino aqui no Campus de Volta Redonda, qual função você exercia?

DIRETOR DE ENSINO: Eu era professor de Biologia do Ensino Médio, professor da Graduação em Física e da especialização em ensino de Ciências, eu atuava nos três níveis.

GTPS: E a quanto tempo você exerce o cargo de diretor de ensino aqui?

DIRETOR DE ENSINO: Um ano e meio.

GTPS: Em relação ao ensino superior, os cursos de graduação, como que dá a sua atuação?

DIRETOR DE ENSINO: Nos cursos de graduação a minha ação é mais direta com os coordenadores, uma vez que são cursos um pouco mais independentes do que os cursos técnicos no sentido do acompanhamento, porque você já está lidando com aluno que é maior, que já tem uma definição do que ele quer fazer, as disciplinas têm uma certa autonomia e eles podem fazer os créditos, podem montar os horários. Então, a minha ação é muito sobre o dia a dia, o que é necessário, o que eles precisam, uma vez que o curso já está todo formatado, com seu PPC já construído, então assim, é uma ação mais direta com os coordenadores e acompanhamento.

GTPS: Você já participou de alguma implantação de Curso superior aqui?

DIRETOR DE ENSINO: Não. Eu não acompanhei porque quando eu cheguei eles já existiam.

GTPS: Mas você sabe como se dá esse processo de implantação dos Cursos?

DIRETOR DE ENSINO: Assim, inicialmente vem a ideia do curso e aí você tem o início da construção do PPC, é necessário verificar os outros cursos que existem no Instituto, daquela área, o mesmo curso, para que a gente tenha um diálogo entre os cursos. E aí a construção do PPC, você tem o núcleo de desenvolvimento – NDE- que o pessoal faz reuniões sistemáticas para ir avaliando o curso pra fazer novas propostas. É um processo bem similar aos cursos técnicos e nesse momento estamos estudando algumas possibilidades.

GTPS: E qual a participação do diretor de ensino nesse processo de implantação de um Curso de Graduação?

DIRETOR DE ENSINO: Eu acho importantíssimo, inclusive no momento atual a gente tem que ter muito cuidado em ter uma proposta de implantação de um curso, até pra gente ver a demanda desse curso, a verticalização que você tem para otimizar seus próprios servidores, uma vez que estamos com restrições de servidores e obviamente consultar a comunidade, se a comunidade realmente aprova o curso. Qualquer um dos nossos cursos, é o que eu falo muito para os professores principalmente, a gente não pode enxergar os cursos individualmente, temos que enxergar o Campus como um todo, fazer uma conexão, uma tentativa de uma integração de todos os níveis que temos. Então, eu acho que é um processo que tem que ser feito com muita cautela, com muito cuidado.

GTPS: Como é o processo de tomada de decisão para um curso que vai ser ofertado?

DIRETOR DE ENSINO: Estamos vivenciando isso nesse momento. A gente precisa, por exemplo, há grupo que está pretendendo implantar um Curso de Graduação inclusive, e temos conversado muito porque a gente precisa primeiro ver as nossas limitações e o que temos de possibilidades. Temos a limitação muito grande de espaço físico, o nosso já está praticamente tomado, hoje a gente tem a inviabilização de contratação de professores. É necessário que a comunidade discuta e que as pessoas assumam a responsabilidade se vai montar o curso, vai significar aumento de carga horária, não temos previsão da chegada de novos professores e tudo isso tem que ser discutido com muita cautela, muita calma, embora seja difícil, porque é um processo muito dinâmico e algumas pessoas acreditam que tudo

APÊNDICE 7

vai ser resolver com o tempo, é um momento que é necessário grande reflexão, isso tem que ser decidido pela comunidade, principalmente nos tempos atuais.

GTPS: Você colocou em outra questão que eu te fiz, da importância de se fazer a pesquisa de demanda. Como ela é feita aqui e qual a metodologia que vocês utilizam?

DIRETOR DE ENSINO: Quando se construiu aqui esse Campus, foi feita uma pesquisa na região pra ver quais as demandas de mão de obra, e temos aqui um Polo Metal Mecânico, aqui em Resende, tem a Siderúrgica e aí optou-se pelos cursos da área técnica voltadas para essa demanda da região. As Graduações, elas vieram com a proposta de criação dos Institutos, que são as Licenciaturas, como havia a demanda técnica de áreas tecnológicas, haviam muitos professores de Física e Matemática e então optou-se por fazer a Graduação em Física e em Matemática, o que foi uma forma de verticalizar, até pra você utilizar a mão de obra. Quando foi feito esses estudos, a gente tem até acesso a eles, eles aconteceram antes da instalação. Nessa nova proposta agora a gente ainda está no início e penso que é necessária essa pesquisa também se a gente for implantar outro curso, pra que não cometamos erros de criar um curso que não tenha demanda e que a gente não vai ter como atender a comunidade.

GTPS: Então aqui temos os Cursos de...?

DIRETOR DE ENSINO: Licenciatura em Física e Licenciatura em Matemática, de Graduação são os dois. Aí temos, a especialização lacto-sensu, do Ensino de Ciências e Matemática, que dialoga também e tem um Mestrado de ensino em Física, que é uma parceria, os dois Pós Graduação são uma parceria com a UFF. Que também estão dentro da linha do que se propõe aqui, que seria a Licenciatura e as Pós-Graduações.

GTPS: Pra você o que de fato impactou as escolhas dos Cursos de Licenciatura de Física e Matemática aqui no Campus?

DIRETOR DE ENSINO: Eu acho que foi na época da implementação que foi outra direção, enfim, foi exatamente atender ao propósito do Instituto Federal, que quando os institutos foram criados, uma das demandas que foram colocadas para ele atender seriam as Licenciaturas. Então eu torço pelas Licenciaturas Física e Matemática, porque já haviam os técnicos também da área tecnológica, então se utilizaria os professores nesses cursos.

GTPS: Em relação a elaboração dos projetos pedagógicos, quem são os responsáveis direto desse material?

DIRETOR DE ENSINO: Os que foram feitos, foram feitos pelos professores, o NDE – Núcleo de Desenvolvimento de Ensino – e eu acho que também é necessário a participação da equipe técnica pedagógica, embora quando foi feita eu não era diretor, então não sei te dizer se houve essa participação. A gente agora, por exemplo, vamos discutir os PPCs dos técnicos, vai inserir a equipe técnica pedagógica, o que eu acho muito importante.

GTPS: Há expectativa de oferta de novos cursos superiores aqui?

DIRETOR DE ENSINO: (risos) Assim, a gente vive hoje um dilema, há um grupo muito intenso querendo criar um curso, mas assim, estamos tentando ver ainda as possibilidades. Expectativa sempre há, e a gente tem que lembrar o momento, que realmente a gente tem a portaria 246, que limita o número de servidores no Campus, e já estamos no nosso limite. Tem toda uma série de questões que a gente precisa pensar e refletir bem e temos também um grave problema de espaço físico, não temos salas de aulas, estão todas ocupadas.

GTPS: Então, o que você enumera como dificuldade para implantação e desenvolvimento dos Cursos de Graduação aqui?

DIRETOR DE ENSINO: Sem dúvida nenhuma é a impossibilidade de contratar servidores e o espaço físico aqui, essas são as duas grandes questões.

GTPS: Em relacionamento ao posicionamento da PROEN, Pró Reitoria de Ensino, em relação às ofertas de novos Cursos Superiores, você acha que há algum tipo de cobranças deles para a abertura de novos Cursos?

DIRETOR DE ENSINO: Hoje eu não vejo não até porque a gente está sobre a Portaria 246. A gente tá com problemas sérios, nós até temos condição um pouco mais confortável, mas têm Campus com muitos professores com relação a essa Portaria. Não há nenhum tipo de cobrança não, acho que há uma

APÊNDICE 7

preocupação da PROEN na verticalização dos cursos, para que possamos utilizar melhor o aproveitamento dos recursos que nós temos, essa preocupação eu vejo. Há projetos, há GTs para estudos, mas assim, não tem uma cobrança intensa, não enxergo isso.

GTPS: Em relação a Lei que criou os Institutos Federais, a 11.892 de 2008, você acha que o IFRJ está conseguindo cumprir o que essa Lei determina?

DIRETOR DE ENSINO: Aqui no Campus, é difícil você falar por todos, mas eu penso que sim. A gente só tem ainda a lacuna de um Curso Pró-EJA que seria também uma demanda. Eu trocaria sem dúvida nenhuma, a possibilidade dessa Graduação pelo Pró-EJA de olhos fechados, (risos) porque também tem esse viés social que a gente tem que atender. Mas eu vejo que nosso Campus está dentro do que se coloca, que seriam os Cursos Técnicos, com as demandas do Mercado de Trabalho da região e as Licenciaturas, então estamos bem dentro do contexto da criação dos Institutos Federais, agora, o IFRJ como um todo, eu não poderia te responder, não me sinto confortável.

GTPS: E você conhece os índices de desenvolvimento da Educação Superior no IFRJ?

DIRETOR DE ENSINO: Eu vou dizer pra você uma [15:00] coisa, eu sei que são feitas as avaliações dos ENADEs. São os ENADEs que fazem as avaliações, isso eu acompanho, mas agora nesse quesito nossos Cursos estão bem avaliados e praticamente vão por si só. É claro que a gente precisa acertar uma coisa aqui e outra ali, mas tenho conversado muito com os professores sobre a importância da permanência dos alunos, para que possamos dinamizar mais os Cursos, esse aspecto é um que ainda temos que trabalhar um pouco, mas no mais com relação à qualidade dos Cursos aqui no Campus nós estamos com uma condição boa.

GTPS: Estamos chegando ao final da nossa entrevista, você Paulo, teria mais alguma informação para acrescentar, alguma coisa a colocar?

DIRETOR DE ENSINO: Aqui nós temos a possibilidade de um grande laboratório de pesquisa, e uma vez que você tem, os Cursos Técnicos, tanto para concomitante como para subsequente, você tem a Graduação em formação e especialização de professores e eu acho que ainda falta um enxergar o outro. Um está de repente tentando buscar dentro das dificuldades que você tem no Técnico, propostas de projetos de pesquisas da Graduação, da especialização, para que a gente possa criar um mecanismo de busca de soluções. Mas eu vejo que isso está muito distante dentro da cultura que se tem hoje, é uma visão de segmentação muito grande. Temos que refletir, pensar e tentar aproximar mais esse contexto todo que temos você dentro que eu acho que todos sairiam ganhando e obviamente atenderia de fato a demanda na época da criação dos Institutos Federais, produziríamos tecnologia para nós e para os outros. (risos)

GTPS: Paulo, você tem alguma objeção ao uso dessa entrevista para fins científicos e da sua ampla divulgação de dados por ela registrados, claro com a preservação da sua identidade?

DIRETOR DE ENSINO: Sem problemas.

GTPS: Paulo, mais uma vez eu agradeço a sua participação, o seu carinho em me receber aqui e com certeza vai ser de grande utilidade para a minha pesquisa.

DIRETOR DE ENSINO: Eu que agradeço você e espero ter contribuído.

GTPS: Obrigada.

APÊNDICE 8



TRANSCRIÇÃO DE ÁUDIO

Pesquisa: O DESEMPENHO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA NA OFERTA DO ENSINO SUPERIOR: uma análise a partir da experiência do Instituto Federal do Rio de Janeiro

Referência do Arquivo Sonoro:

ALMEIDA, Fabiana da Silva Campos. **Fabiana da Silva Campos, Diretora de Ensino de graduação e pós- graduação do Campus Nilópolis do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro:** depoimento. [em 23/09/2019]. Entrevistadora: Fabíola Leonor de Paula Ramos. Nova Iguaçu: GTPS, 2019. Arquivo sonoro de tipo MP3, de 4GB, com duração de 15':47". Entrevista concedida para a pesquisa intitulada: O DESEMPENHO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA NA OFERTA DO ENSINO SUPERIOR: uma análise a partir da experiência do Instituto Federal do Rio de Janeiro.

Entrevista

GTPS: Hoje segunda-feira, 23 de setembro de 2019 às 14:06min entrevistamos Fabiana da Silva Campos Almeida, Diretora de Ensino de graduação e pós-graduação do campus Nilópolis do IFRJ. Nosso objetivo é coletar dados sobre a implantação do desenvolvimento dos cursos de graduação no IFRJ, para pesquisa intitulada: "O desempenho dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, na oferta do Ensino Superior, uma experiência a partir da realidade do Instituto Federal do Rio de Janeiro. Boa tarde professora Fabiana...

DIRETORA DE ENSINO: Boa tarde...

GTPS: Qual a sua Função aqui no Campus?

DIRETORA DE ENSINO: Sou Diretora de Ensino de Graduação e Pós-graduação.

GTPS: E o que faz uma diretora de ensino de Graduação e Pós-graduação?

DIRETORA DE ENSINO: Ela atua em parceria com os coordenadores de cursos de graduação e pós-graduação, então cada curso na verdade ofertado ele tem um coordenador e o diretor de ensino atua de maneira auxiliar e a subsidiar as ações dessas coordenações pra melhor desenvolvimento e desempenho dos cursos.

GTPS: E você gosta dessa função que você exerce?

DIRETORA DE ENSINO: Amo! Gosto muito de ser diretora de ensino.

APÊNDICE 8

GTPS: E qual função você exercia antes de ser diretora de ensino?

DIRETORA DE ENSINO: Na verdade eu sou professora na instituição de Língua Portuguesa e Literaturas desde 2008 e já fui diretora de outro campus, em Paracambi, e quando não estava na direção, era professora mesmo.

GTPS: E há quanto tempo você está na função de diretora de ensino?

DIRETORA DE ENSINO: Eu to lá na direção de graduação há mais de 3 anos, desde junho de 2016.

GTPS: Então, como aqui é separado, a direção da graduação é diferente do ensino técnico, então a sua atuação é mais específica com os cursos de graduação?

DIRETORA DE ENSINO: Na verdade não. Na verdade, a gente tem um trabalho muito integrado, o Thiago e eu, que ele é o diretor do Ensino Médio e Técnico, as nossas reuniões inclusive são juntas, a gente tem o fórum acadêmico com os coordenadores de todos os cursos, não só de graduação. Então a tomada de decisão e as discussões elas são todas coletivas, mas a minha atuação é mais voltada claro, para as questões de graduação.

GTPS: E em relação a implantação dos cursos superiores aqui no seu campus, você sabe dizer assim como que se dá esse processo de implantação?

DIRETORA DE ENSINO: O ensino superior se inicia aqui em 2003. O campus ta fazendo 25 anos dos quais 16 deles são com ensino superior. E essa metodologia de implementação de cursos superior ela era bem diferente da atual. O processo anterior eu não tenho assim muitos dados sobre ele, mas eu sei que não era feito da maneira como é feito hoje. Então, os campi novos já foram pensados de uma nova maneira e atualmente a perspectiva e implantação de cursos superior elas têm algumas diretrizes.

GTPS: E nesse processo como você vê o papel do diretor de ensino?

DIRETORA DE ENSINO: Então, é muito importante. Hoje, por exemplo, nós estamos com um GT de viabilidade de criação de novas graduações, licenciaturas e bacharelados. Então, integra-se o GT no campus, existe um GT institucional que é movido pela Pró-reitoria de Ensino, no campus a gente tem um GT específico e eu me integro ele. Então, é muito importante que o diretor de ensino esteja pra até verificar toda essa viabilidade no que diz respeito a questões pedagógicas, aproveitamento de corpo docente, aproveitamento de estrutura já existentes no campus e daí essa relevância da participação do Diretor de Ensino.

GTPS: E sobre a tomada de decisão assim, qual curso iremos ofertar, isso pode partir de quem, vem de quem... como que é isso?

DIRETORA DE ENSINO: Como eu tô te explicando a gente criou um GT. A política é: tem que fazer um estudo de viabilidade, verificar se esse curso ta dentro do eixo já promovido pela instituição, se ele tem a ver com os arranjos produtivos locais, se ele vai demandar uma infra-estrutura... Então, a gente faz uma série de estudos antes de elaborar essa proposta do novo curso e aí essa proposta ela vai seguir nos tramites institucionais. Ela vai passar por várias instâncias deliberativas dentro e fora do campus, então ela passa pelo Fórum Acadêmico... Colegiado de Campus... CAEG... CAPOG, se for de pós-graduação, aí passa pelos conselhos até o conselho superior aprovar.

GTPS: Você conhece os índices do desenvolvimento da educação superior no IFRJ?

DIRETORA DE ENSINO: Sim, a gente trabalha a partir deles inclusive pra melhoria dos nossos cursos, não só pra oferta de novos cursos, como pra melhoria. A gente criou recentemente duas comissões que atuam em cima dos índices, uma comissão de permanência e êxito e uma comissão de integralização pros estudantes com dificuldades em conclusão de curso e a gente atua em cima desse índices.

GTPS: E qual metodologia vocês utilizam para a pesquisa de demanda?

DIRETORA DE ENSINO: É muito importante isso que muitas vezes as pessoas acreditam que a falta de oferta de um curso ela significa necessariamente uma demanda da criação de curso. Não é isso! A gente não cria um curso só porque não o tem o curso por perto. A gente cria um curso a partir da necessidade local e do próprio sentimento dessa população, desejo, de criação do curso. Então, como é que estamos fazendo o estudo de demanda pra esses cursos que nós estamos propondo? A gente tem ido às secretarias municipais de educação pra verificar se eles teriam interesse na criação desses cursos, por exemplo, pra qualificar os seus profissionais; a gente tem ido à Secretaria Estadual de Educação pra fazer uma pesquisa entre os alunos das escolas estaduais. A gente já criou um formulário eletrônico pra

APÊNDICE 8

pesquisa com os nossos alunos do ensino médio técnico, se eles teriam interesse nesses cursos novos de graduação; a gente tem feito também o levantamento da rede particular de ensino médio; e para além disso a gente tem mapeado a oferta desses cursos na região e nos IFs do Brasil, nas universidades no Brasil pra ver se realmente há uma demanda de criação. Então, é um processo muito amplo, precisa ser ressaltado em todos esses aspectos pra gente respaldar a criação desse curso ou não.

GTPS: E esses cursos superiores que já tem 16 anos, o que você acha que impactou a escolha da oferta desses cursos?

DIRETORA DE ENSINO: Primeiro que assim, as licenciaturas a gente têm uma obrigatoriedade legal pra sua oferta. Então, esse é um ponto pacífico, a gente precisava ter a oferta de licenciatura daí abrimos dentro de um eixo que é nosso mesmo, que é o ensino de Ciências, inclusive a gente tem uma Pós-graduação, Mestrado e Doutorado, em ensino de Ciência e a nossa larga tradição no ensino de Química, então a gente tem licenciatura de Química, Física e Matemática. O curso de Produção Cultural é um que surge na contramão disso, mas é o primeiro curso de graduação. É um curso que hoje ele tem sua trajetória muito consolidada, que forma excelentes profissionais e naquele momento não surge com uma vertente de bacharelado, ele surge como um curso superior em tecnologia, que eu não sei te informar se houve esse levantamento da demanda. O nosso curso da Gestão da Produção Industrial que é um curso Superior em Tecnologia, é um curso que hoje ele é bem conhecido e a gente tem um bom retorno em relação a isso, tá bem consolidado e o de bacharelado em Química também é em função da nossa tradição. Muitos dos cursos que surgem são em função da nossa tradição e os outros por questões as vezes de afinidade... ou por questões políticas, que a gente sabe que tem algumas questões políticas e naquele momento haver alguma demanda pra essa área. Mas hoje o retorno que a gente tem da sociedade com esses profissionais que são formados é sempre positivo.

GTPS: Na elaboração do projeto pedagógico que serão ofertados, quem são os responsáveis direto pra essa elaboração?

DIRETORA DE ENSINO: Os docentes do curso que está surgindo. Com esse GT a gente vai fazer um PPC, existe um grupo que trabalha com o curso e existe um grupão maior que pensa esse curso como um todo. Então, a gente envolve os docentes específicos, mas a gente faz questão de envolver também outros docentes que a gente tá chamando de uma "base comum." Então, a gente tá chamando docente da área de Pedagogia por exemplo, pra pensar o curso de Engenharia, que não é uma coisa habitual; a gente tem professores também de Matemática, Física... da própria área de produção industrial, mas a gente também quis ter essa visão pedagógica em parceria com a Direção de Ensino e a Coordenação Técnico-Pedagógica que também integra o GT.

GTPS: E há expectativas para a oferta de novos cursos superiores aqui? Quais seriam?

DIRETORA DE ENSINO: Como são propostas ainda eu não posso... (risos).

GTPS: Mas há expectativas?

DIRETORA DE ENSINO: É de Engenharia, que o GT é apontado pra Engenharias e Licenciaturas.

GTPS: E pra você, existem dificuldades para a implantação e desenvolvimento de cursos de graduação aqui no seu Campus? Quais seriam?

DIRETORA DE ENSINO: Do meu campus especificamente é a questão do espaço. A gente cresceu demais, e isso é muito bom, nós temos 16 cursos e isso acaba dificultando, a gente não tem mais pra onde ir. Falta espaço físico. Além disso, essa questão do orçamento, investimento, capital é muito complicado.

GTPS: E em relação ao posicionamento da PROEN, para a oferta de novos cursos superiores, como você avalia? Você acha que há uma cobrança da parte deles para a abertura de novos cursos.

DIRETORA DE ENSINO: Eu não diria que há uma cobrança, mas há um incentivo consciente. A PROEN tá fazendo um excelente trabalho de fundamentação pra abrir um curso. Então, se não existia isso antes, há agora, a nossa atual Pró-reitoria, pra criação do curso ela exige o estudo de viabilidade, foram eles quem criaram esse GT, então há essa discussão e parceria inclusive no fornecimento de documentos, de embasamento teórico, pra isso, mas sempre de maneira muito consciente, precavida pra que a gente possa fazer uma implementação sólida.

GTPS: Em relação a Lei de Criação de Institutos Federais, nº 11.892 de 2008, que determina a oferta de educação superior pelos Institutos Federais e inclusive coloca que 20% da oferta tem que ser para a

APÊNDICE 8

Licenciatura, você considera que o IFRJ está cumprindo o que determina a lei? Há uma preocupação de se cumprir.?

DIRETORA DE ENSINO: Pelos últimos índices faltava pouca coisa, não estávamos nos 20%, esse dado especificamente é melhor consultar a PROEN, não chegávamos aos 20, mas estávamos próximos disso. Por isso também que o GT ele já tá direcionado pra criação de licenciatura pra que a gente esteja dentro do índice.

GTPS: Já estamos chegando ao final da nossa entrevista e você teria alguma informação que gostaria de acrescentar... de colocar...?

DIRETORA DE ENSINO: Não. apenas que o desejo do campos e o desejo do Instituto é de crescimento, é realmente de ampliação. A gente entende o nosso papel como IF que é de promover esse acesso ao ensino superior. A gente entende que a partir da criação dos IF esse acesso foi extremamente ampliado, a gente entende que precisamos garantir essa oferta do ensino superior, mas a gente esbarra numa série de questões orçamentárias pra que a gente consiga manter essa oferta.

GTPS: Você tem alguma objeção, do uso dessa entrevista para fins científicos, da ampla divulgação dos dados por ela registrados, claro, com a preservação da sua identidade?

DIRETORA DE ENSINO: Não.

GTPS: Fabiana, muito obrigada pela entrevista, tenho certeza que vai ser muito produtivo e de muito utilidade pra minha pesquisa. Muito obrigado!

DIRETORA DE ENSINO Que bom. Boa sorte e boa pesquisa.