

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
DOUTORADO EM ADMINISTRAÇÃO**

Nilo Barcelos Alves

**A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NOS CURSOS
SUPERIORES DE TECNOLOGIA EM PROCESSOS GERENCIAIS:
uma proposta para construção e revisão de projetos pedagógicos**

Porto Alegre

2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
DOUTORADO EM ADMINISTRAÇÃO

Nilo Barcelos Alves

**A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NOS CURSOS
SUPERIORES DE TECNOLOGIA EM PROCESSOS GERENCIAIS:
uma proposta para construção e revisão de projetos pedagógicos**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Luis Felipe Nascimento

Porto Alegre

2019

CIP - Catalogação na Publicação

Alves, Nilo Barcelos

A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NOS CURSOS SUPERIORES DE
TECNOLOGIA EM PROCESSOS GERENCIAIS: uma proposta para
construção e revisão de projetos pedagógicos / Nilo
Barcelos Alves. -- 2019.

331 f.

Orientador: Luis Felipe Machado do Nascimento.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Escola de Administração, Programa de
Pós-Graduação em Administração, Porto Alegre, BR-RS,
2019.

1. Formação Humana Integral. 2. Curso Superior de
Tecnologia em Processos Gerenciais. 3. Teoria Crítica.
4. Dialética Negativa. I. Nascimento, Luis Felipe
Machado do, orient. II. Título.

Nilo Barcelos Alves

**A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NOS CURSOS
SUPERIORES DE TECNOLOGIA EM PROCESSOS GERENCIAIS:
uma proposta para construção e revisão de projetos pedagógicos**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Administração.

Aprovada em 17 de dezembro de 2019.

Profa. Dra. Paola Schmitt Figueiró - FEEVALE

Prof. Dr. Leandro Raizer – FACED - UFRGS

Profa. Dra. Lisiane Quadrado Closs – PPGA - UFRGS

Prof. Dr. Lucas Coradini – IFRS

Orientador: Prof. Dr. Luis Felipe Machado do Nascimento – PPGA - UFRGS

Este trabalho é dedicado à Susi e Laura, cada uma das duas...

*Linda do jeito que é
Da cabeça ao pé
Do jeitinho que for*

*É, e só de pensar
Sei que já vou estar
Morrendo de amor
De amor.*

(Iorc, Tiago)

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este trabalho quero agradecer a tanta gente que numa página será impossível. Vou elencar alguns, correndo o risco de deixar alguém de fora.

Devo muito a minha instituição, o IFRS, que me garantiu o direito de realizar grande parte do doutorado em afastamento das atividades docentes, um direito que deveria ser estendido a todos os docentes e pesquisadores deste país, antes de ser considerado um privilégio. Desde o reitor, pró-reitores, servidores da reitoria e dos *campi*, colegas docentes, meus alunos – todos estão representados neste texto. Um agradecimento especial aos colegas do Campus Viamão, que me apoiaram incondicionalmente e aos servidores dos outros *campi* que me concederam uma parte dos seus dias para responder as entrevistas.

Ao meu grupo de pesquisa na UFRGS, que serviu de suporte entre a graduação e o mestrado, entre o mestrado e o doutorado, e manteve a chama da pesquisa acesa desde que entrei para a pós-graduação. Esta tese não é meu último trabalho, mas o primeiro de uma nova série, de uma nova fase que está chegando.

No meu percurso, tive a oportunidade de pisar na Faculdade de Educação da UFRGS, onde fui muito bem acolhido, sobretudo nas disciplinas do Prof. Luis Armando Gandin, que iluminaram grande parte desta pesquisa. Foi onde reencontrei o Prof. Leandro Raizer, a quem agradeço mais uma vez pela colaboração nas bancas, pelas orientações fundamentais e pelo incentivo. Sem estes dois professores, esta tese não teria acontecido.

Um agradecimento à Profa. Paola Figueiró, da pós-graduação da Feevale, pela colaboração na banca de projeto e pela disponibilidade em ajudar. À Profa. Lisiane Closs, por chamar a atenção para a importância e incentivar a pesquisa na área de Ensino de Administração.

Quero agradecer ao meu amigo Bruno Lessa, colega do doutorado, pela paciência em ler e colaborar com um trabalho ainda incompleto, com lucidez e estofo teórico e metodológico. Obrigado, também, à Ana Clara e Daniela, que me prestaram uma ajuda imprescindível na transcrição de grande parte das entrevistas. À Ana em especial, por colocar esse trabalho nas normas.

Um agradecimento especial para meus amigos, pescadores, remadores, ciclistas, ativistas ambientais que, salvo raras exceções, não vão ler esta tese, mas me cobraram a ausência nas pescarias, remadas, pedaladas e reuniões, enquanto eu fazia a pesquisa.

Minhas famílias, a de origem e a nova. Minha mãe e irmãos, cunhadas, sobrinhos, tios, que sempre faziam aquela pergunta: mas sobre o que é mesmo a tua tese? Para logo esquecer a resposta, demonstrando imenso carinho e preocupação comigo. Minha companheira Susi Bicca, mulher da minha vida, que gerou a Laura, nossa filha, nossa felicidade.

Por fim, obrigado ao meu orientador por me fazer ver que era possível, por me permitir publicar livros e capítulos de livros, artigos; por ter esse ímpeto de acreditar e fazer as coisas, por exercer tão brilhantemente a liberdade, muito obrigado Felipe!

RESUMO

Esta tese analisa a Formação Humana Integral (FHI) nos Cursos Superiores de Tecnologia em Processos Gerenciais (CSTPG) em quatro *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), a partir de uma análise crítica das diretrizes e documentos oficiais sobre a criação e modificação de cursos da instituição, em contraste com a interpretação e execução dessas diretrizes, analisadas a partir de entrevistas com atores envolvidos no processo. Com base na Teoria Crítica, e na Dialética Negativa como inspiração metodológica, esta pesquisa oferece como contribuição para o campo uma proposta de metodologia para criação e modificação de cursos no âmbito da instituição, na forma de uma instrução normativa (IN). A IN proposta busca valorizar as diretrizes institucionais e amplia o escopo das ações inerentes a criação e modificação de cursos, trazendo para a construção dos Projeto de Curso e seus Currículos a participação de atores que, frequentemente, não participam desse processo. Esta proposta é o desdobramento imanente da contradição entre a primazia da ideia e a primazia do real, uma proposta burocrática que vislumbra o alcance de um aspecto crucial da missão do IFRS, tão intangível quanto relevante, que é a Formação Humana Integral.

Palavras-chave: Formação Humana Integral; Cursos Superiores de Tecnologia em Processos Gerenciais; Teoria Crítica; Dialética Negativa; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

ALVES, Nilo Barcelos. **A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA EM PROCESSOS GERENCIAIS: uma proposta para construção e revisão de projetos pedagógicos.** Porto Alegre, 2019. 331f. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2019.

ABSTRACT

This thesis analyzes the Integral Human Formation (IHF) in the Technological Superior Courses in Managerial Processes (TSCGMP) in four *campi* at Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Sul (*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul* - IFRS). It starts with a critical analysis of guidelines and official documents regarding the creation and modification of these institutions' courses, which were confronted with the interpretation and execution of these guidelines. This latter movement was based on the analysis of interviews with the actors involved in the process. Drawing on Critical Theory and Negative Dialectics as a methodological inspiration, this research contributes to the field by offering a methodological proposal for the creation and modification of courses within the institution, in the form of a normative instruction (NI). The proposed NI aims to enhance the institutional guidelines and broadens the scope of actions inherent to the creation and

modification of courses, bringing to the construction of the Course Project and its Curricula the participation of actors who often do not participate in these processes. This proposal is the immanent unfolding of the contradiction between the primacy of the idea and the primacy of the real, a bureaucratic proposal that envisions to reach a crucial aspect of the IFRS's mission, as intangible as it is relevant, which is the Integral Human Formation.

Keywords: Integral Human Formation, Technological Superior Courses in Managerial Processes, Critical Theory, Negative Dialectics; Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Sul

ALVES, Nilo Barcelos. **A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA EM PROCESSOS GERENCIAIS: uma proposta para construção e revisão de projetos pedagógicos.** Porto Alegre, 2019. 331f. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2019.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Perspectiva, Posicionamento e Enfoque epistemológico.	32
Quadro 2. Missão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	75
Quadro 3. Princípios norteadores do IFRS	77
Quadro 4. Finalidades e características do IFRS	77
Quadro 5. Objetivos do IFRS	77
Quadro 6. Teses, Dissertações e artigos sobre os Institutos Federais: 2010 a 2019.	79
Tabela 1. Número de formados no IFRS 2009 à 2018.	80
Figura 5: A Rede Federal no PISA 2015.	80
Figura 6: Oferta de cursos superiores de tecnologia no Brasil	82
Figura 7: Ilustração da divisão das vagas pela política de cotas.	114
Quadro 7: Exemplo ilustrativo da distribuição das cotas no Instituto Federal.	114
Figura 8: Fluxograma de submissão de PPC's, segundo a IN 002/2016 IFRS.	125
Quadro 8. Aportes legais para a construção da organização curricular do Curso	127
Quadro 9. Síntese das contrib. da literatura sobre construção de PPC's e Currículos	134
Quadro10. Objetivos geral e específicos do curso – Campus Porto Alegre	137
Quadro 11. Perfil do Profissional Egresso – Campus Porto Alegre	137
Quadro 12. Perfil do curso – Campus Porto Alegre	138
Quadro 13. Objetivos geral e específicos do curso – Campus Feliz	140
Quadro 14. Perfil do Profissional Egresso – Campus Feliz	141
Quadro 15. Perfil do curso – Campus Feliz	141
Quadro 16. Objetivos geral e específicos do curso – Campus Osório	143
Quadro 17. Perfil do Profissional Egresso – Campus Osório	144
Quadro 18. Perfil do curso – Campus Osório	144
Quadro 19. Objetivos geral e específicos do curso – Campus Farroupilha	147
Quadro 20. Perfil do Profissional Egresso – Campus Farroupilha	147
Quadro 21: Perfil do curso – Campus Farroupilha	148
Quadro 22. Comparativo dos PPC's e seus Currículos dos cursos objeto da pesquisa	150

Figura 9: Resumo ilustrativo da constituição do corpus da pesquisa	157
Quadro 23: Lista de especialistas em EPT entrevistados	159
Quadro 24: Sumário da Legislação e documentos oficiais consultados	160
Quadro 25: Caracterização dos atores entrevistados nos campi e justificativa.	161
Quadro 26: Caracterização dos atores entrevistados na Reitoria e justificativa.	162
Figura 10: Corpus da pesquisa	164
Figura 11: Exemplo de procedimento de filtro dos dados	166
Figura 12: Ilustração da relação atores, categorias de análise e resultados da pesquisa.	168
Figura 13: Gênero, ocupação e faixa etária dos estudantes do IFRS	199
Quadro 27: Renda per capita dos discentes dos campi pesquisados	199
Figura 14: Faixa de renda das famílias dos quatro campi pesquisados.	200
Figura 15: Faixa de renda das famílias - em sal. mínimos – por campus pesquisado.	200
Quadro 28: Auto declaração quanto a cor da pele	201
Quadro 29: Área de atuação profissional dos egressos entrevistados	202
Quadro 30: Comp. da renda per capita dos discentes e dos egressos nos campi	202
Quadro 31: Motivos de escolha do curso superior noturno no IFRS	203
Quadro 32: Etapas para criação de cursos no IFRS	248
Figura 16: Fluxo do pedido de criação de curso até submissão para o CONSUP	251
Figura 17: Apreciação do PCC pelo CONSUP e simulação e avaliação.	253
Figura 18: Processo de solicitação de modificação de PPC	255

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DOPS - Departamento de Ordem Política e Social
ADI - Ação Direta de Inconstitucionalidade
CAD - Computer-Aided Desing
CBAEI - Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial
CC - Coordenação de Curso
CCQ - Círculos de Controle de Qualidade
CDI - Coordenação de Desenvolvimento Institucional
CEPCC - Comissão de Elaboração de Projeto de Criação de Curso
CEPE - Comissão de Ensino, Pesquisa e Extensão
CEPPC - Comissão de Elaboração de Projeto Pedagógico de Curso
CNE - Conselho Nacional de Educação
CONIF - Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional,
Científica e Tecnológica
CONSUP - Conselho Superior
CPA - Comissão Própria de Avaliação
CRS-RS - Conselho Regional de Administração do Rio Grande do Sul
CSTPG - Cursos Superiores de Tecnologia em Processos Gerenciais
DAP - Diretoria de Administração e Planejamento
DASP - Departamento Administrativo do Serviço Público
DE - Direção de Ensino
DG - Direção Geral
EPT - Educação Profissional Tecnológica
ETFPEL - Escola Técnica Federal de Pelotas
FACED - Faculdade de Educação
FHI - Formação Humana Integral
IDORT - Instituto de Organização Racional do Trabalho
IF Instituto Federal
IFFar - Instituto Federal Farroupilha
IFRS - Instituto Federal do Rio Grande do Sul
IF's Institutos Federais
IFSul - Instituto Federal Sul-rio-grandense

IN - Instrução Normativa

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ITS - Inovação, Tecnologia e Sustentabilidade

ITS - Inovação, Tecnologia e Sustentabilidade

IU - Instituto Unibanco

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação

NAPNE - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas

NDE - Núcleo Docente Estruturante

OD - Organização Didática

PCC - Projeto de Criação de Curso

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PI - Procuradoria Educacional Institucional

PPC - Projeto Pedagógico de Curso

PREAL - Programa Regional da Reforma Educativa na América Latina

RFEPCT - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

RMPA - Região Metropolitana de Porto Alegre

SENAI - Serviço Nacional da Indústria

SETEC - Secretaria de Educação Profissional Tecnológica

STF - Supremo Tribunal Federal

TWI - Training Within Industry

UFGRS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFGRS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

USAID - United States Agency for International Development

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
1.1. Problema - Pergunta de Pesquisa	25
1.2. Objetivos	25
1.3. Justificativa	26
2. CONTEXTUALIZAÇÃO E BASE TEÓRICA	31
2.1. CONTEXTUALIZAÇÃO	34
2.1.1. Economia Política Internacional	34
2.1.2. Organização da Produção	39
2.1.3. Organização da Sociedade	49
2.1.4. Organização da Educação	55
2.2. REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA E OS INSTITUTOS FEDERAIS	66
2.2.1. Cursos Superiores de Tecnologia em Processos Gerenciais	81
2.2.2. Crítica ao processo de concepção e realização da RFECPT	83
2.3. BASE TEÓRICA e REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	85
2.3.1. Teoria Crítica	92
2.3.2. Estudos Educacionais Críticos	95
2.3.3. Dialética Negativa	97
2.3.4. Estudos educacionais críticos na área de gestão	100
2.4. CATEGORIAS DE ANÁLISE	102
2.4.1. Comunidade	103
2.4.2. Público-Alvo	111
2.4.3. Formação Humana Integral	115
2.4.4. Projetos Pedagógicos de Curso e Currículos	121
2.4.5. Escrever uma tese em um período de regressão civilizatória	152
2.5. O PILAR SOCIAL DA SUSTENTABILIDADE NA EDUCAÇÃO	153
3. TRAJETÓRIA DE PESQUISA	156
3.1. PROCEDIMENTOS PASSO A PASSO	157
3.2. TÉCNICAS DE ANÁLISE DOS DADOS	165
4. ANÁLISE DOS DADOS	169
4.1. COMUNIDADE – CONTRIBUIÇÕES DOS ATORES	170
4.1.1. Direção de Ensino	171
4.1.2. Coordenador(a) de Desenvolvimento Institucional	174
4.1.3. Coordenador(a) do Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais ...	175

4.1.4.	Pedagogos(as).....	178
4.1.5.	Docentes	179
4.1.6.	Discentes em curso.....	181
4.1.7.	Egressos.....	183
4.1.8.	Comentários Finais Sobre a Categoria de Análise Comunidade.....	186
4.2.	PÚBLICO-ALVO – CONTRIBUIÇÕES DOS ATORES	190
4.2.1.	Direção de Ensino	190
4.2.2.	Coordenador(a) de Desenvolvimento Institucional.....	192
4.2.3.	Coordenador(a) do Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais ...	192
4.2.4.	Pedagogos(as).....	194
4.2.5.	Docentes	196
4.2.6.	Discentes em curso.....	198
4.2.7.	Egressos.....	201
4.2.8.	Comentários finais sobre a categoria de análise Público-alvo	202
4.3.	FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL	208
4.3.1.	Direção de Ensino	209
4.3.2.	Coordenador(a) de Desenvolvimento Institucional.....	212
4.3.3.	Coordenador(a) do Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais ...	212
4.3.4.	Pedagogos(as).....	215
4.3.5.	Docentes	215
4.3.6.	Discentes em curso.....	218
4.3.7.	Egressos.....	220
4.3.8.	Comentários finais sobre a categoria de análise FHI	222
4.4.	PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO E CURRÍCULOS	225
4.4.1.	Direção de Ensino	226
4.4.2.	Coordenador(a) de Desenvolvimento Institucional.....	228
4.4.3.	Coordenador(a) do Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais ...	229
4.4.4.	Pedagogos(as).....	230
4.4.5.	Docentes	230
4.4.6.	Discentes em curso.....	235
4.4.7.	Egressos.....	237
4.4.8.	Comentários finais sobre a categoria de análise PPC's e Currículos	239
5.	PROPOSTA DE METODOLOGIA PARA CRIAÇÃO DE CURSOS	246
5.1.	INSTRUÇÃO NORMATIVA PARA CRIAÇÃO E MODIFICAÇÃO DE CURSOS	248
6.	OBSERVATÓRIO	256

7. DISCUSSÃO	259
7.1. LIMITAÇÕES DA TESE	264
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	265
REFERÊNCIAS	267
ANEXOS	281

1. INTRODUÇÃO

Um projeto de pesquisa não acontece no vácuo. Esta tese advém da minha trajetória acadêmica e dos meus dez anos de carreira docente. Ela é escrita em primeira pessoa porque, obviamente, traz elementos da minha educação básica e muito da minha carreira profissional, de 17 anos de experiência na iniciativa privada, construída antes de eu me tornar professor. Ou seja, eu me insiro no texto, fazendo a costura dessas trajetórias, com uma linha que fica mais evidente a partir do meu ingresso na pós-graduação em 2011, chegando até a lacuna que exploro nesta tese.

A título de contextualização, minha relação com a educação começa num período interessante da História do Brasil, o final do regime militar nos anos 80. As idiosincrasias daquele período, o fato de ter nascido e crescido numa cidade do interior com forte cultura conservadora, ter tido familiares próximos interrogados pelo Departamento de Ordem Política e Social (DOPS), ter saído de casa ainda menor de idade para cursar o segundo grau em outra cidade - tudo isso está presente aqui nas entrelinhas.

Eu sou egresso da antiga Escola Técnica Federal de Pelotas (ETFPEL), hoje Instituto Federal Sul (IFSul), que atualmente integra a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), a mesma rede da instituição onde trabalho hoje, o Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). Formado Técnico em Telecomunicações, trabalhei na área de tecnologia de uma empresa de mídia, chegando a cargo de coordenação, o que despertou meu interesse pela área de gestão. Por ter experimentado a Educação Profissional no mundo do trabalho, eu percebia um descompasso entre aquilo que fora visto no curso e o que encontrei no início da minha carreira.

Uma lacuna semelhante, ainda mais significativa, eu percebi depois de concluir o curso superior de Administração em 2006, enquanto ainda trabalhava na empresa de mídia. Em 2010 me tornei professor no IFRS e – refletindo sobre meu legado pessoal e profissional, sobre minha missão – me aproximei da área de Inovação, Tecnologia e Sustentabilidade (ITS) da UFRGS.

A mudança de carreira foi promovida com o intuito de provocar mudanças positivas e sustentáveis para a sociedade, especialmente para os estudantes dos cursos da área de gestão com os quais passei a trabalhar. Responsabilidade social, ética nas organizações, gestão ambiental, introdução a Administração, principalmente nestes

componentes curriculares, entre outros, ainda hoje busco destacar o aspecto social e cultural da sustentabilidade. Com base na minha experiência profissional e nas minhas pesquisas atuais, busco trabalhar em conjunto com colegas e estudantes para diminuir a distância entre o que se vê nos cursos da área de gestão do IFRS e o mundo do trabalho, entre o perfil do egresso descrito no PPC e o perfil dos estudantes, entre o que o curso apresenta e o que a comunidade demanda.

É possível afirmar que essa dicotomia entre os cursos de gestão e o mundo do trabalho é o ponto de partida desta tese. Aqui neste texto eu faço essa discussão com elementos que vão desde o modo como nossa sociedade está organizada até a concepção e realização da Educação Profissional Científica e Tecnológica no âmbito do IFRS.

Também é relevante mencionar que, quando ingressei no IFRS, imediatamente fui convidado a compor um grupo de trabalho encarregado de construir um projeto pedagógico de curso subsequente em Administração, elaborar o currículo e algumas ementas. Mais tarde, da mesma forma, participei da elaboração do PPC de um Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais (CSTPG), curso do qual fui coordenador em 2014, ano em que ocorreu a sua avaliação pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do Ministério da Educação (MEC). Foram experiências enriquecedoras, que temperam minhas reflexões nesta tese.

O meu interesse pelo Instituto Federal já fora objeto na pesquisa no mestrado, que concluí em ITS na UFRGS em 2013 (ALVES, 2013). Na pesquisa, investiguei o perfil dos estudantes de três *campi* do IFRS a respeito da sustentabilidade, com uso da Escala do Novo Paradigma Ambiental (DUNLAP; VAN LIERE, 1978; DUNLAP *et al.*, 2000), mediado pelo padrão de uso das mídias digitais. Verifiquei que o comportamento sustentável dos estudantes é contextual, ou seja, o que eles dizem ou fazem quando estão nos *campi* do IF é diferente do que eles dizem ou fazem na vida fora da instituição. Confirmando a literatura, não há uma relação direta entre a vida no campus e o mundo da vida (DUNLAP *et al.*, 2000; GRONHOJ; THOGERSEN, 2009).

Também descobri que os estudantes do IF pesquisados, quanto mais imersos nas redes sociais e mídias digitais, menores são as suas preocupações – e comportamentos associados – com a sustentabilidade. Ou seja, o uso das tecnologias de comunicação digitais, cada vez mais intensos hoje, não contribuem para a formação de cidadãos conscientes, que é o que se deseja com a Educação para a Sustentabilidade (SILVA *et al.*, 2013; ALVES, 2013).

Outros achados da dissertação, que à época não pareciam relevantes, hoje demonstram aspectos que aprofundo na tese. Um desses achados foi que a renda média das famílias dos estudantes dos diferentes *campi* é significativamente diferente, chegando a ser o dobro entre dois deles, o que retrata uma faceta do perfil do público que cada *campi* do IFRS atende. Isso contribuiu para que eu reposicionasse o meu ponto de vista.

Entre o final do mestrado e início do doutorado em 2015, eu comecei a prestar mais atenção ao aspecto social do tripé da sustentabilidade, por inferir – e depois confirmar pela literatura (MURPHY, 2012; PETERSON, 2016) – que a parte ambiental já é amplamente abordada pela academia, e que a parte econômica é priorizada pelas organizações comerciais, mas o pilar social da sustentabilidade, muitas vezes referido como sociocultural, não é tratado da mesma forma. É o pilar ausente da sustentabilidade (BOSTRÖM, 2017).

No anteprojeto de tese, apresentado na seleção do doutorado em 2014, faço referência a distância entre a realidade dos cursos de gestão e a realidade do mundo do trabalho. Contudo, naquele momento eu me dedicava à inovação em educação, imaginando que inovar em sala de aula, com novas metodologias de ensino-aprendizagem, salas de aula invertidas, uso de tecnologia de comunicação digitais, novos espaços de aprendizagem – isso seria suficiente para que a sustentabilidade pudesse ser efetiva e eficazmente trabalhada nos cursos de gestão.

Durante este período eu pesquisei sobre inovação em educação, comprei livros de metodologias de ensino, fiz cursos livres na Escola dos Professores Inquietos¹ e na Perestroika², escrevi artigos nessa linha (ALVES; ECKERT; GONZALES, 2016; ALVES; TOMETICH, 2018), até perceber que – sobretudo na realidade vivida no IF – a questão não estava tanto no “como” ensinar, mas em “o que” é ensinado nos cursos de gestão e o perfil do público dos IF’s. Foi então que consolidei meu reposicionamento ante o gap que me instigava.

Ao mudar meu foco do ‘como se ensina’ para ‘o que é ensinado’, novas perspectivas surgiram. Encontrei novos horizontes ao fazer uma aproximação com a área de Educação, cursando uma disciplina de Ensino e Aprendizagem no PPGA e frequentando disciplinas e seminários na Faculdade de Educação (FACED) da UFRGS.

¹ A Escola de Professores Inquietos é um espaço, dentro do Colégio Farroupilha, em Porto Alegre, criado para construir e compartilhar práticas pedagógicas atentas aos paradigmas da contemporaneidade. <http://www.professoresinquietos.com.br>

² A Perestroika é uma escola de uma escola de metodologias criativas com 12 anos de pesquisa e desenvolvimento de práticas de aprendizagem. <https://www.perestroika.com.br>

Este movimento, eu considero, foi fundamental para ultrapassar limites ontológicos e epistemológicos das caixas fechadas do conhecimento e enriquecer as análises daquilo que veio a ser o objeto desta pesquisa. Como resultado disso, escrevi o ensaio “De onde vem esse currículo?” (ALVES; NASCIMENTO, 2018), que ajudou a iluminar o caminho que eu deveria percorrer dali em diante.

É preciso dizer que, sendo a tese de doutorado um processo, um caminho solitário que trilhei por conta própria, foi o problema de pesquisa que me orientou a buscar respostas em outras áreas do conhecimento. Os questionamentos que surgiram ao longo do tempo me obrigaram a ir atrás de teorias e epistemologias não comuns na área de Administração. Naturalmente, recusei a opção de modificar a pergunta de pesquisa, ou o objeto, para enquadrar a tese em alguma das teorias corriqueiras da área de Administração.

Na Sociologia da Educação encontrei ressonância para algumas das minhas reflexões e, com isso, emergiram várias outras perguntas para serem respondidas. Hoje, ao refletir sobre essa trajetória, entendo que essa aproximação entre as epistemologias da Sociologia, da Educação, da Filosofia e a área de Inovação, Tecnologia e Sustentabilidade do PPG em Administração foi crucial para manter a fidelidade com o problema da pesquisa e zelar pelo alinhamento teórico e metodológico da tese, em que pese isso também tenha tornado este trabalho mais difícil e complexo.

É sabido que um objeto de pesquisa é um alvo móvel. Aos poucos fui amadurecendo o problema, acomodando com minhas vivências e me aproximando da literatura que ecoava com as minhas reflexões. Encontrei autores que consideram os aspectos sociais e culturais, para além da abordagem estritamente econômica, como guia para condução das políticas educacionais (APPLE, 1997, 2002, 2003; GIROUX, 1983, 1988, 1997, 2014; FREIRE, 1987, 2005). Estes autores, ao abordar a Educação de uma forma geral, defendem que a cultura é mais importante do que as questões econômicas para a formação integral de cidadãos críticos e emancipados. É preciso reconhecer que nos cursos de Administração, em geral, o lucro vem em primeiro lugar e quando as questões socioculturais são trabalhadas, o objetivo é verificar o quanto impactam na lucratividade.

Embora já tivesse lido autores que questionam da abordagem hegemônica da Administração no mestrado (MOTTA, 2001; GUERREIRO RAMOS, 1989), no doutorado essas leituras assumiram outro patamar quando me dediquei aos cursos da área de gestão no IFRS e o modo são elaborados e ofertados. Além disso, publicações sobre

os IF's (SILVA *et al.*, 2009; PACHECO, 2011; VIDOR *et al.*, 2011; VIDOR, 2015; D'ARISBO, 2018; FRIGOTTO, 2018; KERCH, 2019) demonstram que minhas preocupações são também as de outros pesquisadores: Um olhar crítico sobre o modo como os Institutos Federais foram concebidos e realizados, como materialização de uma política pública de cunho social com consequências econômicas.

Contudo, para dar conta dessas questões, os autores da Sociologia da Educação (APPLE, 1997, 2002, 2003; GIROUX, 1983, 1988, 1997, 2014), além do obrigatório Paulo Freire (FREIRE, 1987, 2005) não me auxiliaram suficientemente na busca de uma metodologia adequada para responder as perguntas que foram levantadas. Foi assim que, ao explorar as raízes desses autores na área da Educação, cheguei até a Teoria Crítica.

Segundo Maranhão (2010, p.71), muitos consideram o livro *Dialética Negativa* (ADORNO, 2009) um marco da Teoria Crítica, livro que “contém o fechamento das ideias de Adorno sobre a crítica à sociedade tecnificada e imersa na racionalidade instrumental”. Assim, encontrei na Teoria Crítica, em especial na *Dialética Negativa* (ADORNO, 2009), eco às minhas reflexões e importantes diretrizes metodológicas para a continuidade da pesquisa.

A diretriz metodológica da *Dialética Negativa* diz que:

É por dentro da análise da racionalidade imanente das instituições sociais e de suas práticas, tomadas como objeto (a escola, a educação, a indústria cultural etc.), que se vai compondo a interpretação crítica, confrontando o conceito enunciado com o seu resultado revelado, com seu sentido. (VILELA, 2009, p. 3).

Metodologicamente, nesta tese interessa a não identidade entre o que os cursos oferecem e o que os estudantes demandam (POCHMANN; CAMPOS; AMORIM, 2007). Dito de outra forma, Closs (2010) afirma perceber a necessidade de se criar uma “nova cultura de aprendizagem que atenda às demandas de formação e educação da sociedade contemporânea”, pois parece haver “um desajuste entre o que a sociedade pretende que seus cidadãos aprendam e os processos disponibilizados pelo sistema educativo para atingir esses objetivos” (CLOSS, 2010, p. 58).

De forma bastante sintética, uma vez que na metodologia os procedimentos estão detalhados, para abordar estas questões realizei a seguinte trajetória. Primeiro conversei com especialistas da área de Educação Profissional Científica e Tecnológica, para fazer um resgate histórico e o início de um diagnóstico de como são conduzidas as políticas públicas educacionais no âmbito dos IF's. Conversei com dois ex-representantes da

Secretaria de Educação Profissional Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (MEC), uma pessoa do Conselho Regional de Administração do Rio Grande do Sul (CRS-RS), uma pessoa ex-integrante da Reitoria do IFRS e uma pró-reitora do Instituto Federal Farroupilha, de Santa Maria.

Percebi que a instituição enfrenta uma série de barreiras para consecução dos seus objetivos, desde boicotes político partidários até problemas de acesso aos *campi* devido à localização geográfica. Com relação aos Cursos Superiores de Tecnologia em Processos Gerenciais (CSTPG), foi preciso fazer uma avaliação crítica de como esses cursos são criados e conduzidos, e analisar o que funciona e, principalmente, aquilo que precisa ser melhorado para que a instituição atinja totalmente os objetivos para os quais foi criada, sobretudo quanto a sustentabilidade sociocultural das comunidades acadêmicas envolvidas com cada *campi*.

Antes de iniciar a coleta de dados, fiz uma revisão da literatura, dos documentos de criação dos IF's e suas regulamentações internas. Fiz também um pré-teste de entrevistas com servidores e estudantes de três *campi* do IFRS, um no qual o CSTPG já tinha formado algumas turmas e dois *campi* ainda sem egressos. Considerando toda a RFEPECT do Brasil, em 2018 havia 17 CSTPG, sendo sete deles no IFRS. Depois do pré-teste, percebi que só faria sentido investigar aqueles *campi* que já possuem egressos. Assim, dos sete cursos do IFRS, restaram quatro *campi* para a pesquisa.

Alguns aspectos da fase preliminar da pesquisa, que lançaram luz sobre o que depois veio a embasar a pergunta de pesquisa e os objetivos desta tese, se configuraram como categorias de análise tomadas a priori para a pesquisa, tais como os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e respectivos Currículos dos CSTPG. O foco nos PPC's e currículos advém de uma preocupação com o 'o que' é ensinado nesses cursos e o quanto eles dialogam com a realidade do perfil dos estudantes dos IF's, e por inferir que esta análise seria suficiente para compreender o gap entre o curso e o mundo do trabalho.

Contudo, ao analisar os PPC's e Currículos, surgiu a necessidade de revisar questões precedentes a estes projetos analisando a concepção e as diretrizes de criação dos IF's. Nesta revisão emergiram questões cruciais, que constam nos documentos de criação, e que foram adicionadas como categorias de análise a serem investigadas. O diálogo que cada *campi* do IF deve manter com as comunidades onde os estão inseridos e o público-alvo dos IF's.

Depois de finalizar as entrevistas com os especialistas, fazer o pré-teste da pesquisa e revisar a documentação de criação dos IF's, foi iniciada a fase de coleta de

dados nos quatro *campi* do IFRS cujo CSTPG já tinha egressos. Durante a coleta, além de confirmar as categorias de análise elencadas a priori, emergiram dezenas de outras categorias que mereciam investigação. Contudo, foi preciso fazer uma seleção cujo critério foi a relação mais direta dessas categorias com as perguntas fundamentais da pesquisa e com a literatura.

Assim, além de tomar os PPC's e Currículos como categorias de análise, outra categoria selecionada para a pesquisa diz respeito a proposta que os IF's têm de ofertar Educação Profissional Tecnológica (EPT) sem abrir mão de uma Formação Humana Integral (FHI), ou seja, preparar profissionais bem capacitados não só tecnicamente, mas cidadãos emancipados e socialmente responsáveis, com capacidade de refletir eticamente acerca da própria atividade profissional e acerca dos desafios que a atual conjuntura social lhes apresenta. A Formação Humana Integral é, portanto, outra categoria de análise da tese.

Em meio a coleta de dados, em diálogo com a literatura, restou claro que uma proposta de EPT diferente, como é a dos IF's, demandou e ainda demanda profissionais com capacidades também diferentes. Durante o processo de expansão da Rede Federal, os servidores que ingressaram via concurso, muitos oriundos das universidades tradicionais, trouxeram uma mentalidade e um conjunto de valores e visões que não coadunam harmonicamente com a proposta dos IF's, gerando conflitos, desmotivação, *turnover* e uma série de consequências para o cumprimento dos objetivos dos IF's. Durante os dez anos da Rede Federal, e até hoje, muito servidores ainda carecem de uma compreensão mais profunda da proposta dos IF's, dos conceitos de EPT, dos cursos de tecnologia, da verticalização e todas as peculiaridades que identificam os IF's. Por isso, emergiu como categoria de análise o perfil dos servidores dos IF's, sobretudo do corpo docente. Porém, por falta de fôlego, esta categoria não é explorada com profundidade neste texto, conforme fora planejado.

Assim como a categoria anterior, uma questão fundamental que emergiu da coleta de dados também não pode ser explorada com profundidade, mas permanece no texto para ser explorada em estudos futuros. Trata-se de considerações acerca do mundo do trabalho e a necessidade premente de se criar instrumentos de gestão capazes de avaliar a trajetória dos estudantes dos IF's em escopo amplo, desde antes do ingresso até o acompanhamento de egressos. Nesta linha, esta tese visa colaborar com um trabalho ainda em fase preliminar no IFRS, que servirá para aprofundar análises e compreender de onde vem os estudantes que passam pelos IF's; como ocorrem suas trajetórias acadêmicas; e

para onde vão, depois de formados, desenvolver suas atividades profissionais. É o Observatório do Mundo do Trabalho que, conforme previsto nos documentos de criação, cada Reitoria de Instituto Federal deveria possuir.

Assim, todas essas categorias de análise aqui resumidas foram elencadas para subsidiar a resposta à pergunta de pesquisa, por dialogarem com o gap entre o que os CSTPG dos IF's oferecem e o que os estudantes encontram no mundo do trabalho. Certamente não tenho a pretensão de encontrar todas as respostas, mas sim colaborar para a diminuição dessa lacuna e lançar luz sobre os CSTPG. Mais uma vez, a escrita em primeira pessoa tem também essa função, de me inserir na tese, porque – dadas as características dessa pesquisa – é preferível evidenciar e discutir meu papel como pesquisador do que tentar negá-lo na voz passiva (MORSE; RICHARDS, 2002).

Um dos autores de destaque nesta tese (APPLE, 2000) recomenda que docentes e pesquisadores que genuinamente buscam promover o progresso social e econômico dos alunos com os quais trabalham, atuem no nível tático. Isso significa adotar uma pedagogia que se aproxime da realidade das pessoas, e não se alongue no campo das ideias do nível estratégico, para que não vire panfletagem, no jargão de Paulo Freire.

Por outro lado, segundo Apple (2000), também não é tão produtivo ficar restrito ao operacional da sala de aula. Por isso, sem desmerecer o trabalho fundamental dos níveis estratégico e operacional, o foco desta tese é o nível tático, nos processos de criação e modificação dos projetos pedagógicos de curso e seus currículos. Especificamente os projetos e currículos dos Cursos Superiores de Tecnologia em Processos Gerenciais do IFRS. Porém, essa contribuição, pelo amadurecimento do problema de pesquisa, pelas categorias de análise que emergiram da coleta de dados, esse processo extrapola o espaço restrito representado pelos projetos de curso e seus currículos, extrapola a sala de aula e os muros da instituição e busca envolver a comunidades, com atenção especial para o público-alvo dos IF's.

De onde vem as demandas para criação dos CSTPG? De onde vem as demandas por modificações nos projetos de curso? O que dizem os documentos oficiais, desde as leis maiores até os regulamentos internos, sobre esses processos e como são interpretados? Como se dá o diálogo de cada *campi* com a comunidade onde está inserido? Quem são os atores que participam desses processos? Quais são os pontos positivos na consecução dos CSTPG do IFRS e quais são as barreiras para que o a instituição atenda aos objetivos para os quais foi criada? Qual é o público que IF's atendem e como isso implica na realização dos CSTPG? Para onde vão, quais são as

expectativas e realidades dos egressos dos CSTPG dos IF's? Todas estas são perguntas norteadoras desta pesquisa.

Diante disso, refletindo sobre a própria pesquisa, é útil colocar aqui um breve resumo. Minha tese é de que há um distanciamento entre aquilo que os cursos da área de gestão oferecem aos estudantes dos IFRS – no caso desta tese os estudantes do CSTPG – e a realidade que os egressos encontram quando se formam e vão ao mundo do trabalho. Ao revisar a proposta de EPT dos IF's e a sua realização, através do depoimento dos atores entrevistados do IFRS, pretendo encontrar subsídios para responder a esta questão. Feito isso, entre aproximações e distanciamentos, pretendo oferecer como resultado desta pesquisa contribuições para aprimorar os processos internos do IFRS que tratam da questão inerente ao problema de pesquisa aqui desenvolvido. Uma metodologia que aprimore o processo de criação ou modificação de projetos de curso no âmbito do IFRS, mas que não se restringe ao processo interno e burocrático, envolve atores além dos limites da instituição.

Antes de avançar para a formalização do problema de pesquisa, objetivos e justificativa, é preciso alinhar expectativas com relação a abordagem que escolhi para construir esta tese e a forma como apresento os elementos que considero fundamentais. Conforme já apresentei resumidamente, ao longo do caminho fui reunindo a base teórica que sustenta esta tese, com a qual preciso manter coerência. Optei por fazer uma análise, em resgate histórico, dos elementos que contextualizam e esclarecem o meu ponto de fala, a minha perspectiva de visão, meu posicionamento como pesquisador.

Outrossim, é necessário explicar que, de acordo com a Teoria Crítica que utilizo, esse resgate histórico não foi feito para demonstrar uma relação rígida de causa e efeito. Antes, trata-se de uma exposição que dialoga com o materialismo histórico dialético, vinculado à epistemologia de Adorno (1995), que não pretende encerrar uma síntese única da realidade, mas “manter a tensão entre pensamento e o real, entre o sujeito e o objeto” (ROMEIRO, 2015, p.79).

Adorno (1984, p. 13 *apud* Zanolla, 2015) adverte que "a dialética não é um ponto de vista" e, com isso, destaca a complexidade da dialética clássica, de Kant e Hegel, algo que exige “trato rigoroso e histórico indispensável para compreender o percurso que se desdobra ao "status da dialética materialista" e, conseqüentemente, à “dialética negativa”.

Assim, o que o resgate histórico que está adiante pretende é destacar o protagonismo da cultura, dos aspectos socioculturais nas relações sociais que ocorreram e ocorrem nos processos investigados nesta tese, quais sejam, a concepção e realização

da EPT nos IF's. Esta ideia central, a título de objeto da tese, é na realidade o centro de uma constelação (Adorno, 2009) de conceitos que serão analisados. Obviamente, também em respeito à linha teórica e epistemológica adotada, a própria concepção e realização da EPT nos IF's também serão analisados criticamente, e não tomadas como verdades livres de críticas.

1.1. Problema - Pergunta de Pesquisa

Conforme já descrevi acima, há várias perguntas que norteiam esta tese. Mas para delimitar o problema de pesquisa, é possível resumir nas três perguntas abaixo:

- Quais são as diretrizes dos documentos oficiais para criação ou modificação de cursos no IFRS?
- Como são interpretadas e executadas essas diretrizes, no caso dos CSTPG?
- Como a Formação Humana Integral está presente na construção da proposta pedagógica e na sua implantação no CSTPG?

1.2. Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Propor uma metodologia para criação ou modificação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos Superiores de Tecnologia em Processos Gerenciais do Instituto Federal do Rio Grande do Sul.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Resgatar e analisar criticamente o histórico de criação dos Institutos Federais, suas concepções e diretrizes, quanto a oferta de cursos no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica;
- Analisar a Formação Humana Integral na concepção e implantação dos Cursos Superiores de Tecnologia em Processos Gerenciais em quatro *campi* do IFRS;
- Propor melhorias nos processos de criação e modificação dos Cursos Superiores de Tecnologia em Processos Gerenciais.

1.3. Justificativa

Este trabalho tem uma série de justificativas. Uma delas, a mais premente, é que “nosso tempo obriga-nos a recusar o silêncio e correr certos riscos, exercitando a reflexão crítica e a denúncia” (ANTUNES; PINTO, 2017, p.8). Os autores cunharam essa frase ao assumirem os riscos de escrever sobre Educação, sendo eles sociólogos e reconhecendo não ter uma trajetória acadêmica na área. Eu tomei emprestada a frase, porque embora seja professor há dez anos, também não tenho uma longa trajetória de pesquisa na área de Educação. Isso pode parecer um contrassenso, mas esse tema será explorado mais adiante, quando eu for tratar do perfil dos servidores dos IF's.

Assim como para os autores citados acima, o fato de eu não ter uma trajetória de pesquisa na área de Educação já aponta para algumas limitações do presente trabalho. Mas, conforme ficará claro quando eu expuser a base teórica, eu me recusei a mudar o problema de pesquisa para poder usar uma base teórica da área da Administração. Aprendi com Apple (1997, p. 209) que:

Temos um dever ético e político, como educadores, de lutar tanto quanto pudermos para tornar cada experiência pessoal [dos nossos estudantes] significativa e politicamente poderosa, especialmente num tempo de um programa de direita tão forte e de um retorno ao conhecimento da elite.

Por isso, assumi esse risco e mantive os CSTPG, sua concepção e oferta de Educação Profissional Científica e Tecnológica, como objeto central desta tese.

Quando comecei o doutorado, em 2015, tinha a certeza de que meu campo seria realizado no Instituto Federal, tal como fiz no mestrado, pois subjaz a esta tese o meu próprio aperfeiçoamento profissional, em sintonia com a instituição onde trabalho, algo que por si só já justificaria a pesquisa. Também tinha a expectativa de que poderia tratar dos IF's como uma iniciativa significativamente positiva para a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, analisando sua evolução e contribuindo para a sua melhoria.

Porém, em 2016 houve o golpe institucional e a virada na condução da política nacional de Educação. Em 2018 ocorreu a eleição do atual governo que, desnecessário enumerar aqui seus atos, vem atacando frontal e violentamente não só os Institutos Federais, mas a educação pública superior de forma geral. Assim, o tema regressão civilizatória que, inicialmente, seria um parágrafo desta tese, passou a ser um capítulo, e permeia a análise e discussão dos resultados, uma vez que – na coleta de dados em final

de 2018 e início de 2019 – esses ataques a Educação apareceram nas falas dos entrevistados.

Julgo relevante mencionar que, devido ao teor dos ataques à Educação e aos IF's em especial, em determinados momentos foi difícil manter a concentração na tese. Atualmente pairam sérias dúvidas quanto ao futuro da RFEPCT. Essa regressão civilizatória, por um lado, justifica que trabalhos críticos, como este, sejam ainda mais essenciais; por outro, torna seu exercício ainda mais difícil, e aqui está uma faceta dos riscos que assumi correr. Para aqueles que defendem a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família”, “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, Art. 205), uma práxis crítica exige que a reconstrução do senso comum atualmente em curso seja detida (APPLE, 2003).

Esta tese tem a pretensão de colaborar com o desenvolvimento das teorias e práticas ligadas aos CSTPG, a forma como são concebidos e realizados nos IF's, mas que poderão servir a qualquer curso e qualquer instituição de ensino. Contudo, conforme ensina Apple (2003), é preciso que o trabalho esteja amparado em uma “avaliação realista, e não romântica, do terreno material e discursivo que existe agora”. A metodologia para construção e revisão de projetos pedagógicos e currículos de curso, proposta nesta tese, busca dar conta desse ensinamento. A proposta que apresento se justifica, também, por estar embasada em uma pesquisa que envolveu desde a concepção e realização do projeto da RFEPCT, passando por uma análise crítica do contexto no qual os IF's estão inseridos e chega até os diversos atores entrevistados, especialistas da área de EPT, servidores da educação dos IF's, seus alunos em curso e seus egressos.

Esse cuidado, de estabelecer um diálogo com diversos atores e de forma contextualizada, eu empreendi porque é preciso reconhecer que o discurso crítico já “foi política e teoricamente importante e nos ajudou a fazer muitas conquistas” no passado, mas atualmente, diante do processo de regressão civilizatória, muitas pessoas parece ainda estarem anestesiadas e sem entender o que realmente está em jogo (APPLE, 2003, p.77).

Como um incentivo para correr os riscos que decidi assumir, e também para justificar a forma como decidi – ou consegui – redigir essa tese, tomei como base a contribuição de Apple (2003, p.122), que afirma que:

É difícil não ser desleixado e não escrever de uma forma tal que as nuances teóricas e políticas não sejam sacrificadas no altar do senso comum, mas também de uma forma que a dificuldade da leitura possa realmente ser recompensadora para o leitor / leitora. É difícil e demorado escrever em múltiplos níveis. Mas, se não fizermos isso, os neoliberais e os neoconservadores farão. E nós vamos ficar numa situação muito pior por causa disso. Nesses tempos de restauração conservadora, os múltiplos projetos de educação crítica são realmente cruciais. Uma boa dose de realismo não vai fazer mal a ninguém, e acredito que, na verdade, vai torná-lo mais eficiente a longo prazo.

É por isso que há tanto nas linhas quanto nas entrelinhas desta tese. E é diante disso que emerge a justificativa original da tese, aquela que fora mote da pergunta de pesquisa em 2015, antes mesmo do início do processo de regressão civilizatória em curso, processo que alterou o enfoque da pesquisa para torná-la ainda mais justificada atualmente.

Originalmente – em 2015 – esta tese se justificava por ser crucial que os CSTPG dialoguem com a realidade das comunidades onde são oferecidos, e que atendam aos anseios do público-alvo dos IF's, conforme previsto na concepção do projeto da Rede Federal. Mais adiante vou ampliar o significado de público-alvo e resgatar a história da Rede Federal. Também é crucial que esses cursos deem conta da Formação Humana Integral, uma categoria de análise que emergiu da coleta de dados e se tornou uma das mais relevantes, mesmo se tratando de cursos de tecnologia que por ter uma duração menor que os cursos de bacharelado tem menos espaço para reflexão. Conforme já falei, agora – em 2019 –, justifica-se ainda mais.

Outra forma de justificar esta tese é pelos resultados que ela se propõe a entregar. Além da metodologia de criação e modificação de PPC's e currículos proposta, esta tese pretende fomentar o Observatório do Mundo do Trabalho no âmbito do IFRS. O Observatório é um espaço estruturado que conta com infraestrutura pessoal e de tecnologia da informação, para articular, integrar e realizar estudos sobre o mundo do trabalho e a Educação Profissional, Científica e Tecnológica, propondo um elo entre a instituição e o seu território.

Esta estrutura, prevista para estabelecer esta sintonia fina entre os *campi* e suas comunidades, foi concebida já na raiz do projeto de reestruturação e expansão da RFECPT, desde 2003 (MEC, 2004). O documento “Institutos Federais, Concepção e Diretrizes” (MEC, 2008, p.22) diz que “cada Instituto Federal deverá dispor de um observatório de políticas públicas enquanto espaço fundamental para o desenvolvimento do seu trabalho”.

Na prática, alguns Institutos Federais conseguiram implementar seus Observatórios do Mundo do Trabalho, tal como concebido no projeto original, como em Minas Gerais e Goiás. Outros interpretaram a diretriz e criaram observatórios com enfoques diferentes ou mesmo com nomes diferentes, como o Observatório do Trabalho na Bahia, Observatório Socioeconômico e Educacional em Alagoas, ou Observatório Regional em Rondônia. Houve, inclusive, iniciativa para criação de um Observatório de âmbito Nacional (SILVA NETO *et al.*, 2008).

No caso do IFRS, já está em desenvolvimento o “Observatório de Permanência e Êxito de estudantes no IFRS”, dentro do Plano Estratégico de Permanência e Êxito, coordenado pela pró-reitoria de Ensino, com objetivo de analisar e propor “indicadores e possíveis estratégias de prevenção à evasão e ao abandono escolar” (BRASIL, 2018b, p. 60). Contudo, o Observatório do Mundo do Trabalho, conforme concepção original, ainda não está estruturado no IFRS.

É lógico que cuidar da Permanência e Êxito dos estudantes é fundamental e que isso terá um grande impacto nos números do IFRS, mas pode-se dizer que o foco é endógeno, ou seja, tem um *locus* de controle interno e indicadores atinentes a performance da instituição. É sabido que números, matrículas, egressos etc., geram orçamento para a instituição. Já o Observatório do Mundo do Trabalho, da forma como foi concebido na raiz do projeto da Rede Federal, tem um escopo mais amplo no acompanhamento dos estudantes, desde antes do ingresso até a trajetória dos egressos, e tem um *locus* de controle externo.

Preciso explicar melhor este meu posicionamento, e para isso vou usar mais um ensinamento da abordagem crítica de Michel Apple, segundo o qual:

Supor que, ao manter nossa atenção apenas na escola, encontraremos respostas de longo prazo para o dilema da evasão e para as realidades da pobreza e do desemprego, é algo perigosamente ingênuo. Respostas duradouras vão requerer muito mais pesquisa sobre questões econômicas, sociais e políticas, e uma reestruturação consideravelmente maior de nossos compromissos sociais. Além disso, elas precisarão vir acompanhadas da democratização de nossos modos aceitos de distribuir e controlar empregos, benefícios, educação e poder. A não ser que levemos esses contextos econômicos e sociais mais amplos tão a sério quanto eles merecem, ficaremos simplesmente sem condições de responder adequadamente às necessidades da juventude desse país, fornecendo-lhe apenas séries infinitas de placebos de vida curta” (APPLE, 2000, p.116).

Por isso, foi preciso incluir - apenas a título de comentário - nesta pesquisa uma discussão sobre o Mundo do Trabalho, mesmo sem condições de aprofundar sua análise,

pois estaria abrindo uma nova tese sobre um tema que já foi abordado por vários pesquisadores (D'ARISBO, 2018; VIDOR, 2015; PERUCCHI; MUELLER, 2014, 2016; BARROS, 2010).

Portanto, para finalizar essa justificativa, é preciso colocar as categorias de análise PPC's e Currículos dos CSTPG são documentos privilegiados para intervenção. Embora, no desenvolvimento da pesquisa, o escopo em torno dos PPC's e Currículos tenha sido ampliado, trazendo elementos estratégicos da concepção da Rede Federal, a jusante, e indicativos de acompanhamento de egressos, a montante, minha opção original foi atuar sobre estes elementos no nível tático. Justifico essa abordagem por entender que – ao propor uma metodologia de criação ou modificação de cursos e ao fomentar o acompanhamento dos estudantes através do Observatório – estes são pontos onde eu tenho reais condições de fazer uma intervenção realmente significativa na minha prática docente.

Penso ter justificado a importância da pesquisa e a escolha das categorias de análise. Espero que tenha ficado claro que escolhi colaborar com uma metodologia para criação ou modificação de cursos vinculada aos projetos de curso por considerar que esta é uma forma de atuar no nível tático, onde há real possibilidade de intervenção e há possibilidade de vinculação com a vida real das pessoas que compõe a comunidade acadêmica. Nesta justificativa, também, busquei demonstrar como e porque o problema de pesquisa, que originalmente enfocava somente PPC's e Currículos, teve que ser ampliado, com base na literatura e legislação. As leis e documentos internos dos IF's orientam claramente que os cursos devem ser oferecidos em sintonia com as comunidades e o público-alvo, e que o Observatório deve acompanhar os egressos e realimentar o processo de oferta dos cursos.

Por fim, a contribuição de uma entrevista realizada antes da coleta de dados com especialista (entrevistado 6) da área de EPCT renovou meu ímpeto e serviu como um indicativo de que eu deveria seguir o caminho traçado. A pessoa disse, ao final da entrevista: “Eu gostei demais, demais, dessa tua proposta e eu acho que tu pegas... Olha, Nilo, acho que tu vais pegar a nossa fragilidade”.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO E BASE TEÓRICA

Antes de avançar é importante assentar a epistemologia adotada nesta tese, porque ela vincula a chave de leitura da contextualização e da revisão bibliográfica, reiterando a escusa da justificativa – pelas limitações que reconheço ter por não ser estudioso da área da Educação – e lembrando que optei por "recusar o silêncio e correr certos riscos, exercitando a crítica e a denúncia" (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 8).

Para superar essas limitações, cursei disciplinas e participei de seminários sobre Política Educacional na Faculdade de Educação da UFRGS. Esta opção se justifica porque, segundo Mainardes (2016), pesquisas sobre o desenvolvimento da Política Educacional são essenciais para o desenvolvimento da Educação como um todo. Ademais, considero que os IF's são a expressão de uma política educacional bem definida.

A Política Educacional é um campo teórico que tem origem nas teorias e produções da Ciência Política. Como campo acadêmico, teve início no Brasil nos anos 60, sendo hoje tema relevante presente em associações, disciplinas acadêmicas, revistas especializadas e eventos (MAINARDES, 2016).

Ainda, essa aproximação entre o ensino de administração no âmbito dos IF's e a área de Educação se justifica porque o campo da Política Educacional caracteriza-se por ser abrangente, "envolvendo estudos de natureza teórica, análise de políticas e programas, política e gestão educacional e escolar, financiamento da educação, políticas de currículo, legislação educacional, trabalho docente" (MAINARDES; TELLO, 2016, p.6).

Tello e Mainardes (2015) trazem que os estudos em Política Educacional se constituem a partir de três componentes: “a *perspectiva* epistemológica, o *posicionamento* epistemológico e o *enfoque* epistemológico”. Essa abordagem vincula-se ao exercício da “vigilância epistemológica sobre os próprios processos de pesquisa” (TELLO; MAINARDES, 2015, p.156, *grifo nosso*).

Desde já, adianto que alguns destes elementos, que trato brevemente aqui, serão retomados nos procedimentos metodológicos para expressar a articulação entre as decisões epistemológicas e a metodologia da pesquisa.

A perspectiva epistemológica deriva da base teórica que o pesquisador emprega em seu processo de investigação. Uma teoria deve ser capaz de despertar o senso de reflexividade, e "cumprir o papel de desafiar ortodoxias conservadoras e fechadas,

parcimônia e simplicidade, manter algum senso de obstinação e complexidade do social" (MAINARDES, 2016, p.4).

O posicionamento epistemológico, por sua vez, decorre da perspectiva epistemológica e pode ser entendido como o posicionamento político do pesquisador, que guarda “uma relação direta com o conteúdo empírico e teórico dos dados da pesquisa” (MAINARDES, 2016, p.3). Conforme Tello e Mainardes (2016) é o ponto crucial da pesquisa, porque é onde “se põe em jogo a presença da cosmovisão do pesquisador” (TELLO; MAINARDES, 2016, p.157).

Já o enfoque “epistemometodológico” é o modo como se constrói, metodologicamente, a pesquisa, a partir de uma determinada perspectiva e posicionamento. Segundo Tello e Mainardes (2016, p.158), “nenhuma metodologia é neutra e, por essa razão, ao explicitar as suas bases epistemológicas, o pesquisador deve preocupar-se com a vigilância epistemológica em sua pesquisa”, o que envolve a base teórica, a metodologia, a análise de dados, a argumentação e as conclusões.

Portanto, conforme resume o quadro 1, declaro que minha perspectiva epistemológica é neomarxista, alinhada com os principais autores que compõem a base teórica da tese; meu posicionamento epistemológico é crítico, derivado da perspectiva, e demarca meu posicionamento ético-político; e meu enfoque “epistemometodológico”, que será retomado nos procedimentos metodológicos, se revela no esforço para manter a vigilância epistemológica, a coerência e a coesão, do início ao fim desta tese.

Quadro 1: Perspectiva, Posicionamento e Enfoque epistemometodológico.

	Teorias	Autores
Perspectiva epistemológica	Neomarxista ³	Apple (1997, 2000, 2003) Giroux (1983, 1988)
Posicionamento epistemológico	Crítico	Adorno (1995, 2009)
Enfoque “epistemometodológico”	Análise de conteúdo Dialética Negativa	Bardin (2011) Adorno (2009)

Fonte: Adaptado de Tello e Mainardes (2016)

³ Henry Giroux se apoia na abordagem marxista da primeira geração da Escola de Frankfurt, “com quem se alinhava na crítica à racionalidade técnica, mas não queria se atrelar a rigidez dessa escola” (Silva, 2010, p.51). Já Apple (2000) se autodeclara neomarxista.

Tello e Mainardes (2015, p.158) também alertam que é preciso tomar cuidado para não se tornar um “pesquisador ortodoxo com características dogmáticas”, que assume um posicionamento tal “que não lhe permite identificar as próprias limitações” da perspectiva e posicionamento epistemológicos. Para isto, busquei amparo na Teoria Crítica, a ser abordada no capítulo 2.2, que recomenda que sempre se faça a crítica da crítica, a autocrítica.

Assim, procuro aqui deixar claro o ponto a partir do qual eu falo, por estar ciente, por um lado, da não neutralidade da pesquisa e, por outro lado, consciente das implicações que isso pode ter. Por fim, entendo também que uma pesquisa sobre Educação, sobre ensino de Administração, no atual contexto da Educação Profissional Científica e Tecnológica, requer este posicionamento.

Na sequência, segue uma breve contextualização, antes da apresentação da base teórica e da revisão bibliográfica.

2.1. CONTEXTUALIZAÇÃO

Nesta seção são abordados temas, partido do ponto de vista mais amplo para o mais restrito, com resgate de elementos históricos derivados da revisão da literatura, que compõem um panorama a partir do qual os Institutos Federais foram concebidos. Foi esta revisão que serviu de base para a publicação do artigo “De onde vem esse currículo?” (ALVES; NASCIMENTO, 2018), mencionado na introdução, que ajudou a iluminar o caminho percorrido na tese. Esta contextualização, embora nesse momento possa parecer longa e desconectada do tema da pesquisa, mais adiante ficará claro que ela justifica a escolha teórica e metodológica. Além disso, marca meu ponto de fala, ou seja, minha perspectiva, posicionamento e enfoque epistemológico (TELLO; MAINARDES, 2015), que me deram segurança para avançar pelo caminho que escolhi.

Diante disso, o leitor mais objetivo poderá avançar para o próximo capítulo e, caso haja dúvida ou curiosidade diante de alguma referência a esta contextualização, poderá recorrer a esta seção.

2.1.1. *Economia Política Internacional*

Conforme Gozzi (1998), como reflexo das Revoluções Industriais que se fizeram sentir na Europa e Estados Unidos, e depois no restante do mundo entre o fim do século XIX e início do século XX, a organização capitalista provocou transformações profundas na estrutura material do Estado de direito: o capital industrial, comercial e bancário se uniram na forma do capital financeiro, consolidando o capitalismo organizado.

Motta (2001) analisa isto citando dois fatos econômicos e dois políticos que destacam a centralidade dos Estados Unidos e da Inglaterra neste contexto. Na economia, o sistema de equilíbrio de poder entre as grandes potências da época e o abandono do padrão ouro como lastro das economias a partir da primeira guerra mundial; e na política, a emergência do mercado autorregulável e do Estado liberal.

O reflexo disso em nações emergentes como o Brasil é explicado por Sampaio Jr. (1997), com base em Caio Prado. Ele categoriza como "economias capitalistas nacionais" aqueles países que têm força própria e existência autônoma, ou seja, os países do centro; já as economias "coloniais", ou “periféricas”, são apêndices das economias centrais; e as "economias coloniais em transição" ocorre nos países que, mesmo tendo

conquistado independência política, ainda não conseguiram afirmar sua autonomia em relação ao sistema capitalista internacional (SAMPAIO Jr., 1997, p.73).

É sabido que o Brasil e demais países da América Latina mantêm uma posição periférica em relação ao centro, sobretudo EUA (SAMPAIO Jr., 1997; CONNELL; WOOD, 2002; GUERREIRO RAMOS, 2008), ou seja, os países de economia dependente – coloniais ou periféricas – participam de forma seletiva da globalização. O reconhecimento dessas relações centro-periferia “nos permite ações transformadoras, pois não contêm o falso rótulo de neutralidade que esconde, quase sempre, relações perversas de dominação” (VIEIRA; CALDAS, 2006, p. 64).

Essa posição periférica do Brasil se aprofunda no pós-guerra, quando, segundo Sampaio Jr. (1997, p.16), a “transnacionalização do capitalismo” desarticulou o “equilíbrio de forças que assegurava a estabilidade da ordem internacional”. Os países centrais implementaram uma série de políticas mercantilistas que obrigaram os países periféricos a encontrar meios de atrair investimentos, num “esforço para aumentar a produtividade da força de trabalho, melhorar a qualidade da infraestrutura econômica e ampliar a dimensão de seus respectivos espaços econômicos”. Ao discutir essas políticas e seus reflexos no Brasil dos anos 80 e 90, ele diz que:

Não é de estranhar que a lógica do ‘salve-se quem puder’ tenha contribuído para minar as bases do Estado nacional. Ao debilitar a capacidade de a sociedade controlar as forças do mercado, o novo padrão de transformação capitalista desarticulou as premissas econômicas e políticas que haviam tornado possíveis os sistemas econômicos nacionais relativamente autônomos e autocentrados. É neste contexto que surgem as pressões para a completa remodelação do mundo do trabalho, a crise do Estado de bem-estar social, a força arrebatadora da ideologia neoliberal e os processos que abalam a própria noção de identidade nacional (SAMPAIO Jr., 1997, p. 17).

A hegemonia norte americana, conforme Matos *et al.* (2014), é baseada na “petro-prosperidade” ou petrodólares, pois o lastro da moeda americana passou a ser o petróleo. Conforme os autores, foi quando surgiu o termo “subdesenvolvimento” para designar “baixa produção, estagnação, pobreza”. Por outro lado, desenvolvimento estava relacionado a “crescimento econômico mais do que progresso social” (MATOS *et al.*, 2014, p. 139).

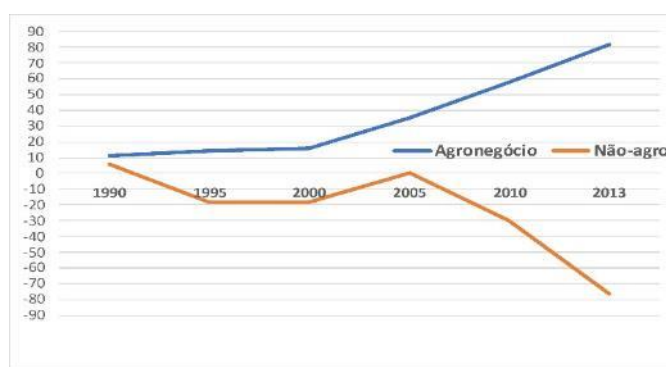
Sob outro prisma, Santana (2013) analisa a situação brasileira citando a acelerada penetração do capital estrangeiro na economia latino-americana, sobretudo no setor manufatureiro. Em que pese o programa de substituição de importações do governo brasileiro nos anos 70, ele diz que o que ocorreu, de fato, não foi um processo de

internacionalização do mercado interno, mas uma desnacionalização da propriedade e do sistema produtivo nacional, que foi integrado à economia capitalista mundial.

Outra perspectiva útil para se refletir sobre os reflexos da economia-política na organização da sociedade, que veremos adiante, é trazida por Morin (2000). Este autor previu que as lutas sobre questões de democracia e ciência no século XXI seriam cada vez mais atreladas ao gigantesco problema decorrente do desenvolvimento da “enorme máquina” capitalista em que ciência, técnica e burocracia estão intimamente associadas. Ele alertou que essa “enorme máquina” não produz apenas conhecimento e elucidação, mas produz também ignorância e cegueira, e que “quanto mais a política se torna técnica, mais a competência democrática regride” (MORIN, 2000, p. 111).

Voltando ao papel que toca ao Brasil nesta conjuntura, Dias (2017) explica que atualmente é, em resumo, o da produção primária. Ele demonstra, no gráfico 1, que as balanças comerciais de produtos “agro” e “não-agro” do Brasil se descolam a partir dos anos 90 e com muito mais intensidade a partir de 2005. A partir disso, verifica-se um saldo positivo da ordem de US\$80 Bi na exportação-importação de produtos derivados do agronegócio, e um saldo negativo de igual teor no balanço do comércio exterior de bens “não-agro”.

Figura 1: Evolução do saldo da balança comercial brasileira e do agronegócio – 1989 a 2011 (em bilhões de US\$)



Fonte: Adaptado de Dias (2017), elaborado com dados do Ministério da Agricultura.

Segundo Dias (2017), esse mecanismo, inclusive, se realimenta, porque as receitas superavitárias da exportação de *commodities* “agro” viabilizam a importação de uma série de produtos industrializados “não-agro”, inibindo sua produção interna e deixando o país cada vez mais fadado a produção primária de baixo valor agregado.

Sampaio Jr. (2017) complementa dizendo que além da produção primária “agro”, resta ao Brasil a exploração mineral e de petróleo. De fato, o que se tem verificado é um repasse do controle dessas reservas para a exploração direta por empresas de capital estrangeiro. Como ilustração, após o golpe institucional em 2016, tramitou em regime de urgência no congresso o Projeto de Lei 4567/16, que resultou na Lei Ordinária 13.365, que alterou a Lei nº 12.351, de 22 de dezembro de 2010. Essa alteração excluiu a obrigatoriedade de participação mínima (de 30%) da Petrobras nos consórcios de empresas para exploração das reservas de petróleo do pré-sal.

Em 2019, o atual governo ainda mais subserviente aos países economicamente hegemônicos, enviou seu ministro da economia aos Estados Unidos para anunciar que vai vender a Petrobrás e outras organizações públicas (PAMPLONA; VETTORAZZO, 2019). A venda da Petrobras vai começar pelas subsidiárias, sem necessidade de aval do congresso nacional nem, sequer, licitação. Esse é o novo entendimento do Supremo Tribunal Federal (STF), que antes houvera barrado as privatizações nestes termos (STF, 2019).

Quanto a mineração não é diferente. Está em tramitação no órgão de licenciamento ambiental do Rio Grande do Sul (FEPAM) uma solicitação de lavra de cobre, ouro, prata e outros minerais em centenas de sítios no sul do Estado. Em Caçapava do Sul há um caso de solicitação de lavra a céu aberto, feita pela brasileira Votorantin em consórcio com a empresa canadense Imgold. Faço parte um grupo da sociedade civil organizada que atualmente busca, junto ao Ministério Público Federal e Estadual, garantir o direito de ser ouvido e fazer valer seus direitos, largamente desconsiderados pela empreiteira.

Sampaio Jr. (2017, p.13), citando Florestan Fernandes, ajuda a entender essa lógica, ao dizer que no Brasil o capitalismo funciona em “circuito fechado”, para privilégio da “plutocracia”. Ele diz que a manutenção de uma massa de pobres, a superpopulação das periferias, é útil para esta lógica, porque rebaixando e mantendo rebaixado o nível de vida dessas pessoas, é possível comprimir o salário, contribuindo para a maximização do capital dos empregadores e para a superexploração da mão de obra.

Estes são alguns exemplos que ilustram como a economia interfere na política, com consequências sociais e ambientais que passam pela educação, quebrando duas pernas do tripé da sustentabilidade, em movimentos que vem do centro para a periferia. Cunha (2013) resume dizendo que:

A América Latina como um todo e o Brasil, em particular, por sua industrialização tardia e por sua inserção periférica, enfrentam, permanentemente, dificuldades para construir políticas autônomas, ainda que com aumento da presença de certos aspectos democráticos. Em grande parte, pelas discrepâncias nas relações extremamente desiguais entre países, em parte pela própria forma como se reproduz a estrutura da economia mundial, seja internamente às nações ou nos movimentos dos capitais globais (CUNHA, 2013, p. 13).

Assim, a situação *sui generis* pela qual o país passa atualmente, com seu capitalismo também *sui generis* (SAMPAIO Jr., 1997), o que se vê é um enfraquecimento da própria identidade do Brasil. As relações sociais passaram por um desequilíbrio que está fortalecendo mais ainda o capital. Apple (2003) diz que o centro do discurso foi deslocado para a direita no espectro ideológico. O Brasil vive um momento de “regressão civilizatória claramente delineada na proposta governamental da reforma previdenciária e da reforma trabalhista, tendo como palavras de ordem flexibilização, precarização e terceirização” (IHU, 2017, p.2).

Na divisão internacional do trabalho, sob a égide do Estado liberal, cabe ao Brasil o aprofundamento da sua especialização econômica, com expansão do agronegócio, extração mineral e exploração do petróleo, como se fora “uma megafeitoria moderna” ao modelo colonial, resultando isso em mais capitalismo e na barbárie (SAMPAIO Jr., 2017). O avanço do mercado sobre as demais estruturas da sociedade não conhece limites e hoje em dia vemos, cada vez mais, a “uberização” da força de trabalho (ABÍLIO, 2017, p.20).

A barbárie referida por Sampaio Jr. (2017), se revela de várias formas: na expansão do agronegócio com base no agrotóxico, que traz favela, devastação social e ambiental; na mineração que destrói o meio ambiente; na volta febre amarela, da dengue, da zika e da chikungunya no país; no desemprego ou subemprego; na violência que mata mais do que muitas guerras mundo afora; no engarrafamento e stress dos centros metropolitanos. Segundo o autor, essa barbárie tem origem e se realimenta em duas heranças que persistem desde o período pré-colonial e que ainda não foram eliminadas no Brasil: primeiro, a segregação social, do rico e do pobre, do branco e do preto, dos de cima e dos de baixo; segundo, a dependência externa, que se manifesta em todas as dimensões da sociedade, principalmente na dimensão cultural e, claramente, na educação (SAMPAIO Jr., 2017).

Não reconhecer que estas características da barbárie não acontecem lá fora, mas aqui sob nossos olhos, é deixar que elas se perpetuem. Favela, devastação ambiental, doenças, desemprego, subemprego, violência, stress e segregação racial, se não são a realidade das universidades elitizadas do Brasil, representam a realidade do público-alvo e da comunidade onde estão muitos *campi* do Instituto Federal.

Contudo, assim como há modelos de desenvolvimento impostos do centro para a periferia, há também movimentos contra hegemônicos realizados fora do país que importa fazer a devida redução sociológica (GUERREIRO RAMOS, 1965), que será ampliada mais adiante. Apple (1997) ensina que é preciso dar visibilidade às lutas contra hegemônicas. Torres (2006), com base no que disse Apple (1997), alerta que o capitalismo, na sua vertente neoliberal, tem desdobramentos que precisam ser investigados, tais como as questões de raça, classe e gênero, bem como modelos de gerenciamento educacional, avaliação, pesquisa, currículos etc. Diante disso, justifica-se analisar a Economia-Política Internacional e seus reflexos no que será abordado a seguir: a Organização da Produção e da Sociedade.

2.1.2. Organização da Produção

Tendo em vista a discussão da economia-política internacional, do capitalismo, do papel do Brasil neste contexto, nesta seção trato dos reflexos desta conjuntura na organização da produção, no mundo e no Brasil. O ponto de partida que escolhi foi evolução da organização da produção a partir do início do século passado, atrelada ao desenvolvimento das principais teorias da administração. Depois, dediquei atenção especial ao período pós-guerra, em razão da complexidade dos desdobramentos deste período na organização da produção. O intuito dessa revisão, para além de contextualizar este estudo, é esclarecer aspectos históricos que influenciam Educação, sobretudo o ensino de Administração.

Antunes e Pinto (2017, p. 49) chamam o século XX de “século do automóvel na sociedade do trabalho alienado”, em alusão ao sistema Taylorista-Fordista, e depois Toyotista, de organização da produção e suas consequências sociais. Além das teorias de Taylor e Ford, outras teorias da Administração como as de Fayol, Mayo, Bertalanffy também colaboram para esta breve revisão.

Sem a necessidade de discorrer longamente sobre as teorias da Administração da Era Clássica, da administração científica, da linha de montagem e produção em massa,

da teoria de sistemas, da produção enxuta e flexível, alguns elementos devem ser resgatados para iluminar as reflexões sobre seus efeitos na sociedade e, por consequência, na Educação.

Uma leitura conjunta de Motta (2001) e Antunes e Pinto (2017) evidencia o caráter científico e pragmático da organização da produção emergente no início do século passado, que conferia uma falsa neutralidade aos processos e métodos de trabalho. A divisão entre o trabalho manual e o intelectual, a criação da supervisão profissionalizada, os conceitos de maquinaria morta (uso máquinas) e maquinaria viva (mão de obra) para balancear a produção, o famoso *the one best way* para se fazer as coisas - todos estes elementos cumpriram pelo menos dois papéis: a maximização da produtividade, eliminando desperdícios e multiplicando o lucro das indústrias; e a apropriação do saber-fazer dos trabalhadores através da divisão do trabalho em parcelas mínimas, levando à alienação e a desconexão entre a contribuição que cada indivíduo dava – ou vendia – para a produção e a sua correspondente remuneração.

Tomando como ilustração o caso Ford, ainda que ele tenha quase triplicado o salário dos trabalhadores, como forma de diminuir o *turnover* e privilegiar trabalhadores que não se importavam em realizar tarefas monótonas e repetitivas, a capacidade de produção de um carro que era de 12 horas e 8 minutos caiu para 1 hora e 33 minutos. Em meados dos anos 20, com o aprimoramento da linha de montagem, a Ford produzia um Ford T a cada 15 segundos, “sendo responsável por mais da metade da demanda por automóveis dos EUA”. Então, triplicou os salários a partir de um aumento na capacidade de produção da ordem de milhares de vezes (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 43).

O Taylorismo e o Fordismo, além de reorganizarem a produção, promoveram mudanças sociais de grandes proporções cujos reflexos são percebidos até hoje. Ao definir rigidamente as funções e tarefas, os tempos e movimentos, as ferramentas e a melhor forma de execução pelos trabalhadores, restou a estes uma aprendizagem reduzida, restrita ao tamanho diminuto das tarefas. Com isso, as indústrias admitiam trabalhadores com conhecimento técnico mínimo e experiência não ultrapassasse as exigências mínimas requeridas por cada posto, ficando a cargo da gerência a definição dos saberes-fazeres destes postos e, no caso de falhas, de rápida substituição dos trabalhadores (ANTUNES; PINTO, 2017).

Em síntese, Santana (2013, p. 113) afirma que o taylorismo pretendeu “moldar a presença humana na produção à imagem do maquinismo” e que esse processo se aprofunda no fordismo. Ao se referir ao sucesso da indústria automobilística nos países

de economia dependente, que se explica pelo aproveitamento “da existência de reserva de mão de obra com baixos níveis de qualificação profissional e, conseqüentemente, de remuneração”, este autor dialoga com a figura do “século do automóvel e do trabalho alienado” de Antunes e Pinto (2017) e com a superexploração da mão de obra citada por Sampaio Jr. (2017).

Estes aspectos da organização da produção ocorreram majoritariamente nos Estados Unidos e posteriormente se refletiram nos países periféricos. No Brasil, mesmo com o fim da escravidão em 1888, independência em 1889, as reformas de 1922 e 1924 e a coluna Prestes, somente a partir dos anos 30 foi que ocorreu, conforme Guerrini (2014), “o assentamento de comportamentos operários entre os trabalhadores” brasileiros. Porém, trabalhadores sem poder e força para influenciar as questões públicas. Este autor cita que, nesta inserção tardia do país no capitalismo mundial, “a dominação senhorial, que se converteu em dominação oligárquica, exercia um controle conservador na sociedade através do poder autocrático das elites” (GUERRINI, 2014, p. 141).

Segundo Souza e Ornelas (2015, p.442), “os marcos revolucionários do Brasil”, citados acima, consistiram “no confronto entre os interesses opostos da classe média e da burguesia latifundiária e mercantil brasileira”. Contudo, os autores citam Guerreiro Ramos (1995, p. 98) para dizer que, longe de provocar mudanças significativas, esses movimentos não criaram bases para a “formulação de uma ideologia orgânica da realidade brasileira”, nem antes e nem depois de da Era Vargas. Em outras palavras, não promoveram mudanças estruturais significativas na sociedade brasileira (TENÓRIO, 2011).

Bolzan (2017) expõe o capitalismo tardio do Brasil, ao afirmar que apenas na Era Vargas, anos 30, é que se iniciou o processo de urbanização e industrialização, que “impeliu o Estado a empreender investimentos na indústria de base, na infraestrutura de comunicações, nos transportes, na energia e nas políticas sociais”. Nicolini (2003) coloca que, nesta época, a criação do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT) e do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP) introduziram no Brasil os princípios da Escola Clássica, o primeiro em organizações privadas e o segundo em organizações públicas (BOLZAN, 2017, p. 71).

Esse ingresso tardio do país no capitalismo internacional já começa com uma relação de dependência aos países centrais, sobretudo Estados Unidos. Na mesma linha de Santana (2013), que tratou disso como a desnacionalização do sistema produtivo nacional, Lovison (1991, p.153) diz que esse processo ganha “impulso externo em 1950,

passando a caracterizar-se como elemento fundamental após 1964”, com apoio fundamental dos empresários favoráveis à “cooperação financeira externa, possibilitando a implantação, dentro do país, das concepções de organização e de crescimento da grande corporação” (LOVISON, 1991, p. 153).

Antunes e Pinto (2017, p.84) contam a história do método de treinamento dos “quatro passos de Allen” no pós-guerra, desenvolvido para a indústria naval norte americana. O método consistia em preparação (a lógica do *the one best way*), apresentação (aula de como fazer), aplicação (prática de como fazer), e o teste (que media o desempenho dos aprendizes). Esse método, depois, virou o programa *Training Within Industry* (TWI). Os autores trazem que, no Brasil, o TWI foi inserido inicialmente por plantas de empresas americanas subsidiárias no país, tendo depois se consolidado com a experiência da Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial (CBAEI), em 1946.

Tal comissão instalou escritórios em MG, RS e SP, firmando convênios com órgãos públicos desses estados e respectivas federações industriais (FIESP, FIERGS), permitindo a difusão do TWI não somente às fábricas e empresas em geral, mas às próprias instituições públicas, como as escolas. Mesmo com o encerramento das atividades da CBAEI, as escolas do Serviço Nacional da Indústria (SENAI) deram continuidade ao programa em seus currículos. As instituições de ensino, portanto, é que deram continuidade, na estrutura de seus conteúdos curriculares e com seus métodos e ferramentas de ensino e de aprendizagem, à formação de uma subjetividade calcada nos princípios da economia de mercado e da hierarquia do trabalho (MUELLER, 2010 *apud* ANTUNES; PINTO, 2017, p. 83-84).

Monteiro (2014) pesquisou a formação discursiva neoliberal em escolas públicas estaduais no Rio Grande do Sul, através do Projeto Jovem de Futuro (PJF) do Instituto Unibanco (IU). A autora traz que o IU criou o "Manual para elaboração do Plano de Melhoria da Qualidade do Ensino Médio", cujo método se baseia no “Marco Lógico que é um método de planejamento desenvolvido no final dos anos 60 por uma empresa de consultoria privada nos EUA, a pedido da *United States Agency for International Development* (USAID)”. A USAID, por sua vez, atua como reforço à política externa dos Estados Unidos e atua junto ao Programa Regional da Reforma Educativa na América Latina (PREAL), que “é uma parceria entre organizações do setor público e privado do hemisfério que procura identificar problemas, promover e implementar políticas educacionais” (MONTEIRO, 2014, p. 110-111).

Os acordos entre o MEC-USAID, esclarece Monteiro (2014), tiveram influência nas reformas do ensino brasileiro no período da ditadura militar e inseriam-se num

contexto histórico fortemente marcado pelo tecnicismo educacional, da teoria do capital humano, isto é, pela concepção de educação como pressuposto do desenvolvimento econômico.

Esse resgate ilustra as formas de influência da organização da produção na Educação, do centro para a periferia. Porém, esse resgate histórico segue para ilustrar a trajetória do desenvolvimento da racionalidade fragmentária da organização da produção e do conhecimento, desenvolvida no século passado fora do Brasil, forjada pela economia-política internacional, e seus reflexos tardios no Brasil, principalmente na educação.

Enquanto o Brasil dava os primeiros passos na organização da produção da incipiente industrialização, nos Estados Unidos verificava-se uma retomada da teoria das relações humanas, que Mayo iniciara nos anos 30, em conjugação com a ideologia burocrática. Foi no pós-guerra a fase de transição das teorias da administração para teorias organizacionais, quando a “análise de estruturas de dominação” de Weber foi “decodificada como uma tecnologia administrativa” e ficou “claro que o controle ideológico e psicológico são armas mais modernas que a contenção direta, a serviço do poder econômico” (MOTTA, 2001, p. 78-79).

Desnecessário discorrer longamente sobre a burocracia weberiana e sobre a teoria das relações humanas, senão para lembrar, no interesse desta revisão, que as instituições de Educação são, ao lado do Estado, organizações burocráticas por excelência. A relação entre meios e fins na preparação para o mercado de trabalho; os procedimentos pedagógicos padrão das aulas expositivas e alienantes, a hierarquia professor-aluno, as regras rígidas e a estrutura para exercer o controle são alguns exemplos. A base de engajamento dos indivíduos nesse tipo de organização é o cálculo (SILVA, 2003), a razão instrumental e a meritocracia *ceteris paribus*, vinculada com a lógica capitalista que realimenta a burocracia e é alimentada por ela.

Voltando ao tema deste capítulo, Motta (2001, p.77) diz que, com o avanço da tecnologia, a organização da produção “passou a exigir mais trabalho cooperativo do que trabalho de um homem só”, algo que, de certa forma, promove agregação social. Porém, através de um processo de comunicação intenso, a administração acessa a organização informal e cria um mecanismo de pseudoparticipação entre os trabalhadores, visando atingir os objetivos da organização formal. Antunes e Pinto (2017) referem-se a este período destacando a chegada do Toyotismo na organização da produção nos Estados

Unidos, num contexto de crise energética dos anos 70 e de questionamentos ao modelo taylorista-fordista.

Sobre a crise dos anos 70, Antunes e Pinto (2017, p. 56) citam Mézaros chamou de "crise estrutural do sistema de capital". Segundo os autores, essa crise desencadeou:

Um amplo processo de reestruturação produtiva e dominação política, sob condução do mundo financeiro, que visava, por um lado, recuperar seu ciclo produtivo e, ao mesmo tempo, repor seu projeto de hegemonia, que fora confrontado pelas lutas operárias, especialmente as de 1968, que questionaram alguns dos pilares da sociedade do capital e de seus mecanismos de controle social (ANTUNES; PINTO, 2017, p.63).

Neste contexto, a organização da produção Toyotista ganhou força e resultou em diminuição de pessoas nos postos de trabalho, “sem implicações para a lógica de acumulação do capital, mas com implicações para a alienação dos trabalhadores, que se tornou ainda mais complexa”. A pseudoparticipação das relações humanas de Elton Mayo se revestiu com o nome *kaizen*, que eram as reuniões onde os trabalhadores podiam opinar sobre os processos de trabalho, desde que fosse em nome da maximização da produtividade. Além disso, a organização flexível demandava mão de obra flexível, com habilidades e competências flexíveis, e tudo isso acarretou implicações na organização da sociedade e da Educação (ANTUNES; PINTO, 2017, p.74).

Conforme Munhoz *et al.* (2008, p.161), o sistema Toyotista, nos anos 80, se metabolizou perfeitamente no capitalismo mundial, tornando-se “adequado à nova base técnica de produção capitalista vinculada às tecnologias de base microeletrônica”. Concordando com Antunes e Pinto (2017), os autores destacam o papel dos sistemas informatizados na organização da produção enxuta e flexível, que se materializou nas organizações de empresas em rede, nas terceirizações, nas subcontratações, enfim, na externalização das atividades produtivas. Como resultado, nos anos 90 e 2000, ocorreu o surgimento de várias pequenas empresas prestadoras de serviço ou fornecedoras de insumos para as grandes indústrias.

Gomes (2011) resume a reestruturação produtiva tardia do Brasil a partir dos anos 70 em três fases. A primeira, do final dos anos 70 até meados dos 80, com a introdução dos Círculos de Controle de Qualidade (CCQ). Na sequência, até meados dos anos 90, outras técnicas da vertente Toyotista se institucionalizam no Brasil, como o *just-in-time*, o controle estatístico de processos, o uso de *Computer-Aided Desing* (CAD) e o *kanban*. Por fim, após os anos 90, se popularizaram estratégias de gestão flexível da mão

de obra, como estrutura enxuta, terceirizações, downsizing, reengenharia e o trabalho temporário. Com a abertura do país ao mercado internacional, no governo Collor nos anos 90, as empresas brasileiras entraram mais profundamente no jogo internacional sob a égide da política neoliberal.

Braverman (1974) se notabilizou com seu texto, que ficou conhecido como teoria do processo de trabalho, ao analisar o quanto as exigências econômicas e gerenciais da indústria modelaram a organização do trabalho e mantiveram a tendência de precarização e degradação do trabalho. Previtali e Fagiani (2014) atualizam esse debate e dizem que não há evidências de alterações substanciais na lógica da produção capitalista, desde os anos 70 até hoje, “a qual permanece sob a vigência da lei do valor e, portanto, sob a premissa do controle do trabalho” (PREVITALI; FAGIANI, 2014, p.757).

Braverman (1974) foi criticado por colocar o trabalhador em uma posição passiva em relação ao capital, por adotar uma definição restrita de qualificação, ligada essencialmente ao trabalho manual, por focar sua análise no trabalho do chão de fábrica, desconsiderando o trabalho intelectual (RODRIGUES, 2014). Contudo, considerando que 2/3 da força de trabalho manual fabril no mundo está nos países de economia dependente, como o Brasil (ANTUNES; PINTO, 2017). Previtali e Fagiani (2014, p.757) demonstram que no capitalismo do século XXI “a tendência à desqualificação e à degradação do trabalho não somente se mantém como se expande e se aprofunda, respaldada por políticas de flexibilização e de desregulamentação do trabalho”.

No Brasil, em 2013, embora o desemprego fosse relativamente baixo, havia pouca estabilidade da mão de obra, altos níveis de rotatividade, baixa qualidade e produtividade e trabalhadores pouco qualificados num “sistema perverso onde tanto o trabalhador quanto o trabalho parecem descartáveis” (RODRIGUES, 2014, p.772). Atualmente o quadro de desemprego é maior, devido à crise política e econômica, e a flexibilização e de desregulamentação das leis trabalhistas ganham impulso e se vê cláusulas pétreas da constituição sob ameaça, como a prevalência do negociado sobre o legislado (GAIA; SIQUEIRA, 2017).

Munhoz *et al.* (2008, p.163) contam que nos EUA, no início do século XIX, havia 20% de trabalhadores assalariados e 80% das pessoas trabalhavam por conta própria, e que até o final dos anos 70 do século XX, 150 anos depois, esse quadro se inverteu. Segundo os autores, o que antes era considerado como atividade insegura para o trabalhador, isto é, empreender e “atuar como autônomo sem estar vinculado a um registro formal de emprego”, atualmente é enaltecido como solução para a ausência de

postos de trabalho. Mais do que isso, empreendedorismo, hoje, é quase um modismo, só que este retorno é de qualidade diferente. Trata-se de um empreendedorismo sob a lógica neoliberal, na qual o trabalhador passa a ser um prestador de serviço terceirizado ou trabalha por conta própria e sob demanda, sem garantias e sem segurança, tal como os motoristas de aplicativo ou entregadores de bicicleta ou moto.

Abílio (2017), ao analisar o impacto das tecnologias da informação no mercado de trabalho, conceitua a aprofunda aquilo que ela chamou de “uberização” da força de trabalho. Ela lembra que o termo é derivado da expressão Uber, nome de uma empresa norte-americana de serviço de transporte na qual os consumidores solicitam o serviço através de um aplicativo de smartphone.

Alguns aspectos precisam ser esclarecidos para que “uberização” da força de trabalho se torne um conceito útil nesta tese. Primeiro, não há vínculo empregatício, o trabalhador é um nano empreendedor e a empresa não é uma empregadora, mas uma parceira. Embora não haja nenhum tipo de contrato de trabalho, nem mesmo de prestação de serviços, a empresa é quem define os ganhos do trabalhador, define e detêm os instrumentos de avaliação sobre o seu trabalho, cria regras e formas de estímulo ao trabalho que se confundem e operam como controles da produtividade do trabalhador (ABÍLIO, 2017).

Segundo, é a transformação do trabalhador em um recurso *just-in-time*, na perspectiva Toyotista discutida anteriormente, ou seja, um recurso disponível ao trabalho e que pode ser utilizado na exata medida das demandas do mercado, numa relação mediada pela tecnologia da informação. Em terceiro lugar, temos que entender que as terceirizações, o empreendedorismo neoliberal, os elementos da flexibilização do trabalho vêm há tempos desfazendo direitos trabalhistas que davam algum tipo de segurança e proteção ao trabalhador, na disputa desigual de poder entre o capital e o trabalhador (ABÍLIO, 2017). Segundo a autora:

A ‘uberização’ é um processo novo, entretanto os seus elementos centrais são uma espécie de atualização de características constitutivas do mercado de trabalho brasileiro, centrais à acumulação capitalista, mas que são facilmente invisibilizadas. O subsolo da ‘uberização’ está em processos que estão em jogo há décadas, mas além disso, realiza uma espécie de globalização de elementos constitutivos de mercados de trabalho recorrentemente definidos como ‘periféricos’, ‘semiestruturados’, de baixa produtividade permeados pelos ‘serviçais pré-capitalistas (ABÍLIO, 2017, p.23).

O produto mais bem-acabado do neoliberalismo, que é a transformação do trabalhador em um empreendedor ou “empresário de si mesmo” (FOUCAULT, 1979, p. 311), se materializa em muitos aspectos na “uberização”, porém ainda mais subordinado por novas formas de intensificação do trabalho. É comum ver motoristas do Uber trabalharem mais de doze horas por dia, sem segurança e sem garantias, pois, todos os riscos e custos são transferidos para o trabalhador (ABÍLIO, 2017).

Chama a atenção a rapidez com que o modelo do Uber, baseado na precarização do trabalho, encantou os defensores do livre mercado, mas também os defensores dos direitos dos trabalhadores. Aqueles por motivos óbvios, mas estes, quando precisam se locomover no estressante trânsito das grandes cidades, não hesitam em chamar um Uber. É a força do mercado que ganha, inadvertidamente, espaços na sociedade. Além disso, é preciso dizer que o modelo Uber é também (mais) uma vitória do automóvel frente ao transporte coletivo, na sociedade ou século do automóvel (ANTUNES; PINTO, 2017), mais uma vitória do mercado sobre a sociedade, com impactos ambientais e, principalmente, sociais.

Situando este argumento no contexto da sustentabilidade, é inegável que há benefícios econômicos e ambientais na economia compartilhada, modelo que serve de base para os serviços de transporte por aplicativos entre outros. Segundo Botsman e Rogers (2011), o modelo mantém as coisas circulando, maximiza o uso e amplia o ciclo de vida dos materiais. Os autores afirmam que o uso compartilhado e a redistribuição “reduzem o desperdício e as emissões de carbono e a necessidade de recursos que acompanham uma nova produção” (BOTSMAN; ROGERS, 2011, p. 108).

Com efeito, a economia compartilhada é um conceito relevante para a sustentabilidade, pois trata de divisão de bens consumo, redução do consumo e menor impacto ambiental, e essa parece mesmo ser uma tendência (KRAMER, 2017). Porém, pelo que escrevi anteriormente, o modelo Uber de economia compartilhada contraria o princípio da sustentabilidade de que uma dimensão não pode prosperar às custas das outras. A intensificação da mão de obra, a transferência dos custos e dos riscos para quem presta o serviço, e outras questões relacionadas, ferem de morte algumas iniciativas da economia compartilhada quando se analisa sob o enfoque da sustentabilidade social.

Assim, essa seção serviu para expor as formas de como a organização da produção é influenciada pela economia política e como isso se traduz no dia a dia dos trabalhadores. A complexidade dessas relações torna essa tarefa especialmente difícil, de

modo que é importante destacar, em resumo, o que há de mais importante. Busquei demonstrar que, em consonância com Santana (2013):

O Estado burguês, sobretudo em sua extração neoliberal, desempenhou um papel fundamental na tarefa de favorecer as forças de mercado na gestão da força de trabalho, produzindo, como efeito, a queda dos salários combinada com o aumento da exploração da força de trabalho em todas as suas dimensões (intensiva e extensiva), valendo-se principalmente da extensão da precarização das relações de trabalho e emprego a uma ampla gama de trabalhadores. O trabalhador médio precisa trabalhar cada vez mais para auferir ganhos cada vez menores, além de precisar estar habilitado para atuar em mercados de trabalho acirradamente competitivos. Desse modo, os novos paradigmas produtivos vêm reforçar o regime de superexploração do trabalho, acentuando a propensão do capital, com o apoio das reformas de Estado, em remunerar a força de trabalho abaixo de seu valor. Os novos paradigmas do mundo do trabalho que articulam a flexibilização dos processos de trabalho com as reformas dos vínculos trabalhistas terminam por reforçar o velho regime de superexploração do trabalho na periferia e estender seus mecanismos para as regiões mais desenvolvidas do planeta (SANTANA, 2013, p. 117-118).

Busquei evidenciar, também, que a organização da produção fragmentária taylorista-fordista não mudou sua essência desde sua concepção (GUERREIRO RAMOS, 1995; TENÓRIO, 2011); que as teorias organizacionais foram respostas adaptativas para manutenção das pessoas como insumo na organização da produção (MOTTA, 2001; ANTUNES; PINTO, 2017); que as vertentes mais recentes da organização da produção, com materialidade na miríade de formas de trabalho que se verificam hoje (ABÍLIO, 2017), são também variações que não se configuram como uma superação dos efeitos degenerativos da superexploração da mão de obra (SANTANA, 2013) e da consequente alienação das pessoas (ANTUNES; PINTO, 2017), senão seu aprofundamento.

É difícil ser sucinto quando o tema é complexo, e todas as implicações que coloquei no texto dialogam com a proposta de Educação Profissional Tecnológica que está no seio dos Institutos Federais. Combater a precarização das relações de trabalho, evitar alienação dos trabalhadores a flexibilização da mão de obra, promover o progresso social e econômico dos seus estudantes – todas estas metas fazem parte da proposta de Formação Humana Integral dos Institutos Federais, uma formação que contemple capacidades técnicas sem abrir mão de aspectos humanos, capacidade de reflexão crítica, emancipação.

Por isso essa contextualização vai continuar a partir da próxima seção, analisando os reflexos da organização da produção na organização da sociedade e da educação, como veremos a seguir.

2.1.3. Organização da Sociedade

Neste capítulo vou buscar destacar os reflexos da organização da produção na organização da sociedade de um modo geral, primeiro nos países centrais onde o modelo hegemônico de sociedade emerge e depois como se apresenta no Brasil, mantendo sempre a Educação, e o ensino de administração em particular, no horizonte da argumentação.

Segundo Antunes e Pinto (2017), na introdução do livro “Crítica da Filosofia do Direito de Hegel” Marx constatou que a “anatomia da sociedade civil se encontra na economia política”, mas não no mundo estrito da economia ou no mundo restrito da política, mas no universo da economia-política. “Essa é a ciência nova de que Marx foi o maior construtor. Porque a economia política é a negação da economia isolada como dominante ou da política também isolada como prevalente. Porque elas são inter-relacionais” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 10). Isto é crucial para a argumentação que venho construindo até aqui, em um esforço para evidenciar os meandros através dos quais a economia política internacional se relaciona com a organização da produção e da sociedade de um modo geral.

Motta (2001, p. 59) diz que a organização da sociedade à luz da organização da produção, “que poderia parecer um problema econômico é na verdade um problema social, ao que [ele] acrescentaria psicológico e ético”. O autor argumenta que a economia de mercado se tornou a organização da sociedade, como um sistema autorregulado que dispensa “qualquer ajuda ou interferência de natureza externa”, subordinando o homem e destruindo as formas orgânicas de existência, substituindo por um novo tipo de organização, de natureza individualista e atomizada. Segundo o autor, “o objetivo fundamental da sociedade industrial seria a produção. Dessa forma, todas as demais funções sociais deveriam subordinar-se a ela. Nesse sentido, a nação não é mais que uma grande fábrica” (MOTTA, 2001, p. 55).

Neste contexto, tanto Motta (2001, p. 63) quanto Antunes e Pinto (2017) citam Gramsci para denunciar a profundidade e complexidade da intervenção da organização da produção na organização da sociedade. Discutindo os reflexos da produção fordista, Gramsci (1991, p. 398, *apud* ANTUNES; PINTO, 2017, p.60) diz que “as iniciativas ‘puritanas’ só têm o objetivo de conservar, fora do trabalho, um determinado equilíbrio psicofísico que impeça o colapso fisiológico do trabalhador, premido pelo novo método de produção”, denunciando que Ford remunerava pessoas para vigiar os operários em suas vidas privadas.

Motta (2001), a seu turno, afirma que Ford ultrapassou Taylor, pois conseguiu criar uma mudança na superestrutura social, um novo complexo de valores, hábitos e normas, usando da religião - o puritanismo para combater os excessos dos trabalhadores -, e da política - a lei seca norte americana vigente de 1920 até 1933 -, a fim de produzir uma nova forma de pensar e agir, uma nova sociabilidade, chamada por ele de americanismo. Esse americanismo, ou as pessoas na sociedade norte americana, nas palavras de Marcuse:

Passaram a se reconhecer em suas mercadorias; encontraram sua alma em seu automóvel, *hi-fi*, casa em patamares e utensílios de cozinha. O próprio mecanismo que ata o indivíduo à sociedade mudou, e o controle social está ancorado nas novas necessidades que ela produziu (MARCUSE, 1973, p. 29-30 *apud* ANTUNES; PINTO, 2017).

Essa definição é tão atual que demandaria somente uma atualização, a troca de “*hi-fi*” por *wi-fi*, em razão da espetacularização da sociedade, da centralidade da mídia e da imagem como mercadoria, de Guy Debord, contemporâneo de Marcuse.

Para além do *wi-fi*, a complexidade que marca a organização da produção e seus reflexos na sociedade mais recentemente pode ser caracterizada também “pelo papel do indivíduo na sociedade primordialmente como consumidor e pela comoditização do conhecimento” (VIEIRA; CALDAS, 2006, p. 64).

Na sociedade do consumo, onde o ter passou a valer mais do que o ser, há um aprofundamento da alienação (FREIRE, 1987). O mecanismo que leva os trabalhadores à alienação está associado ao estado mental daquele que não se pode responsabilizar pelos seus atos, pelo fato de ter perdido o juízo e de estar alucinado, um fenômeno que priva o indivíduo da sua própria personalidade e que anula o seu livre-arbítrio. O sujeito alienado não pode atuar por sua conta, uma vez que se encontra dominado por aquilo que ordena uma pessoa ou uma organização. Ainda, a alienação pode resultar da pressão que um indivíduo sente em relação aos mandatos da sociedade em geral (ABBAGNANO, 2007).

A alienação é um conceito importante nesta tese, pois tem relação forte com o aspecto social da sustentabilidade. Freire (1987, p.25) diz que, para que haja alienados – oprimidos para o autor –, é natural pensar que há quem planeje e se beneficie da alienação alheia – os opressores. Segundo o autor, esse é um processo violento, “que passa de geração a geração de opressores, que se vão fazendo legatários dela e formando-se no seu clima geral”, criando uma consciência fortemente possessiva. Freire continua, dizendo que “fora da posse direta, concreta, material, do mundo e dos homens, os opressores não

se podem entender a si mesmos”, “eles perderiam o contato com o mundo”, e que por isso tentam transformar tudo o que os cerca em objetos de seu domínio: a terra, os bens, a produção, a criação dos homens, os homens mesmos, o tempo em que estão os homens, tudo se reduz a objeto de seu comando.

Nesta ânsia irrefreada de posse, desenvolvem em si a convicção de que lhes é possível transformar tudo a seu poder de compra. Daí a sua concepção estritamente materialista da existência. O dinheiro é a medida de todas as coisas. E o lucro, seu objetivo principal. Por isto é que, para os opressores, o que vale é ter mais e cada vez mais, à custa, inclusive, do ter menos ou do nada ter dos oprimidos. Ser, para eles, é ter e ter como classe que tem. Não podem perceber, na situação opressora em que estão, como usufrutuários, que se, ter é condição para ser, esta é uma condição necessária a todos os homens. Não podem perceber que, na busca egoísta do ter como classe que tem, se afogam na posse e já não são. Já não podem ser (FREIRE, 1987, p. 58).

Aproveitando a figura do *ser* e do *ter*, Schutel (2015), ao tratar da necessidade de uma nova racionalidade para a teoria e prática das organizações, traz a visão de Guerreiro Ramos (1989). Guerreiro Ramos compreende que a racionalidade de domínio sobre a natureza e a produção determina-se como valores da sociedade industrializada e de consumo. A visão materialista de exploração dos recursos naturais torna-se dominante sobre a vida humana, cujos princípios da produtividade prevalecem sobre as relações sociais (SCHUTEL, 2015).

Guerreiro Ramos faz uma crítica às organizações que se utilizam da racionalidade funcional, por legitimarem a ilimitada intrusão do mercado na vida humana. Segundo ele, a degeneração da civilização moderna está relacionada ao fato de ela ter perdido suas bases qualitativas – espirituais e eternas – para embasar-se em pressupostos eminentemente quantitativos – materiais e transitórios –, o que demonstra uma inversão dos valores do ser para o ter (SCHUTEL, 2015 *apud* AZEVEDO, 2006).

Contudo, esse questionamento a racionalidade funcional, essa primazia do ser sobre o ter ainda é, muito mais, um vir a ser do que uma realidade. Nossa sociedade está forjada sob a égide do neoliberalismo, na qual o antigo *homo economicus* é agora um empresário de si mesmo, conforme já havia colocado antes ao falar da ‘uberização’. Os neoliberais de hoje buscam, em tudo e a cada instante, transformar o *homo economicus*, “sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda” (FOUCAULT, 1979, p. 311).

É preciso reconhecer, também, que os governos, tanto dos países do centro como muitos da periferia como o Brasil, andam de mãos dadas com o neoliberalismo. Foucault

(1979) faz uma série de questionamentos sobre isso. Ele diz que o Estado mínimo só vale parcialmente, pois no neoliberalismo a intervenção governamental não é menos densa, menos frequente, menos ativa, menos contínua do que em outros sistemas, ela só não interfere sobre os efeitos do mercado. O governo neoliberal, segundo o autor, não tem que corrigir os efeitos destruidores do mercado sobre a sociedade, não tem de constituir um anteparo entre a sociedade e os processos econômicos. No fundo, ele tem de intervir nessa sociedade para que os mecanismos concorrenciais, a cada instante e em cada espaço social, possam ter o papel de reguladores de mercado geral da sociedade. O autor vai além e questiona, “Mas o que isso quer dizer: introduzir a regulação do mercado como princípio regulador da sociedade?”. Em outras palavras: “tratar-se-ia, nessa arte neoliberal de governo, de normalizar e disciplinar a sociedade a partir do valor e da forma mercantis?” (FOUCAULT, 1979, p. 201).

Me parece que a resposta é sim, para ambas perguntas. Para além da compreensão de Abílio (2017) e Antunes e Pinto (2017), que entendem que o neoliberalismo transforma as pessoas em mercadorias e em nano empreendedores, Foucault (1979) afirma que não é a sociedade mercantil que está em jogo. Para ele é mais do que isso,

O que se procura obter não é uma sociedade submetida ao efeito-mercadoria, é uma sociedade submetida à dinâmica concorrencial. Não uma sociedade de supermercado - uma sociedade empresarial. O homo oeconomicus que se quer reconstruir não é o homem da troca, não é o homem consumidor, é o homem da empresa e da produção (FOUCAULT, 1979, p. 201).

Como resultado disso, Motta (2001, p.94) alerta que, a exemplo da sociedade norte americana, essa lógica de organização da sociedade moderna “corrompe muitos dos que dela vivem ou nela trabalham”. Ele diz que “na realidade, o dinheiro é o valor básico numa sociedade capitalista no sentido estreito, e é o valor básico numa sociedade burocratizada”. E conclui afirmando que “o salário e o ordenado medem o valor do indivíduo como o faz o lucro, a linhagem, o capital de relações sociais” (MOTTA, 2001, p. 94).

No cotidiano, essa subsunção dos aspectos sociais pela economia se revela na quantidade de coisas que são comercializadas sob as leis de mercado hoje em dia, coisas que nunca deveriam ser precificadas, compradas e vendidas. Sandel (2012) alerta para o afastamento entre as leis de mercado e os códigos morais da sociedade, levado pela ganância. Ele argumenta que, mais do que lutar contra a ganância, é preciso repensar qual

é papel do mercado na nossa sociedade, um debate público sobre os limites morais do mercado, sobre coisas que o dinheiro não pode comprar.

Sandel (2012) diz que nos últimos trinta anos temos visto cada vez mais coisas serem comercializadas, até o ponto de pensarmos que são processos naturais. Saúde, educação, segurança, proteção (ou destruição) do meio ambiente, recreação, procriação – tudo isso hoje é possível comprar. Segundo o autor, estas coisas estão à venda por duas razões: desigualdade social e por corrupção. Numa sociedade desigual, como a do Brasil que é uma das mais desiguais do mundo em termos de distribuição de riqueza, a vida é ainda mais difícil para quem não tem dinheiro e mais fácil para aqueles que já tem (ou sempre tiveram), o que só aprofunda o fosso.

Já a corrupção, na medida em que mais e mais coisas são precificadas na sociedade, maior é a tendência de se pagar por coisas que não deveriam ser negociadas. Os exemplos começam com coisas simples, como pagar os filhos para que façam a lição de casa ou leiam livros. Isso vai fazer com que leiam mais livros e estudem mais, mas vai ensiná-las que o dinheiro é que importa e não o conhecimento (SANDEL, 2012).

No Brasil temos notícias de eleitores que trocam seus votos por cestas básicas ou caminhões pipa, e governantes que firmam contratos públicos mediante benefícios pessoais. Sandel (2012) resume que, quando decidimos que certos produtos ou coisas podem ser compradas e vendidas, nós decidimos, implicitamente, que é natural tratá-las como meio de obtenção de lucro. Como resultado, por não termos questionado isso seriamente nos últimos anos é que nós migramos de uma economia de mercado para uma sociedade de mercado, onde virtualmente tudo está à venda.

É sabido que este modelo de sociedade se expandiu do centro para o resto do mundo. Por isso, é preciso empregar a “lei do caráter subsidiário da produção estrangeira”, que aparece n’A Redução Sociológica de Guerreiro Ramos (1965, p.120), que diz que “toda produção científica estrangeira é, em princípio, subsidiária”. É preciso empregar também a lei do comprometimento, que se refere ao engajamento que o cientista local deve ter com seu contexto:

Não uma atitude subalterna, nem ao contexto nem a ideia que está utilizando (e reduzindo para melhor utilizá-la), mas sim baseada numa crítica radical, ou seja, numa reflexão sobre os fundamentos existenciais da ciência em ato ou da produção científica...é também a condição indispensável para que o cientista desses países (periféricos) se libere da servidão intelectual, transcenda a condição de copista e repetidor e ingresse num plano teórico eminente (GUERREIRO RAMOS, 1965, 112).

No Brasil, segundo Sampaio Jr. (2017), desde a colônia se forjou uma sociedade moldada a feição dos negócios, marcado pela escravidão e pelo latifúndio. Atualmente estas duas instituições se reproduzem: a escravidão se materializa na segregação racial, social, de gênero e classe; também é evidente na superexploração da mão de obra dos moradores da periferia das grandes cidades. A faceta moderna do latifúndio aparece na balança comercial brasileira de produtos “agro” e “não-agro” apresentada na seção 2.1.1. sobre a economia política internacional, anteriormente. A parte que toca ao Brasil nesse latifúndio do capital internacional, imposta pela conjuntura da economia política mundializada, é a de produção de bens primários, principalmente carne e grãos, além da exploração de recursos naturais como petróleo e mineração, como já foi dito.

Por fim, a visão de Pacheco (2011), que entende que a “fragilização dos modelos explicativos, a derrocada do socialismo e a revolução nos costumes criaram crises identitárias em todos os níveis”. Para este autor “o ciclo neoliberal foi definido por um conteúdo ideológico fundado no individualismo e na competitividade que marcam a sociedade contemporânea”. A submissão do Brasil neste sistema constituiu “a base de um processo de sucateamento e privatização, a preço vil, de grande parte do patrimônio nacional, provocando a vulnerabilidade da economia brasileira” (PACHECO, 2011, p.5).

O esforço argumentativo deste trecho tem como objetivo, entre outros, demonstrar que este papel que o país cumpre na agenda internacional é difícil de reverter. Sampaio Jr. (2017) aponta que para mudar esse quadro é preciso resolver os problemas históricos estruturais do Brasil. Segundo o autor, ainda hoje há preponderância dos negócios sobre a estrutura nacional e a revolução é a única forma de revisar a formação do país. Claro que ele não se refere a uma revolta armada, ainda que os ares de 2019 ventilem esta possibilidade, mas uma mudança radical no rumo que a nossa sociedade está indo (SAMPAIO Jr., 2017).

Por tudo que foi exposto nesta seção, colocando em oposição o americanismo de um lado e a valorização da cultura local de outro, o objetivo é buscar um balanço entre o ser e o ter, entendendo que não é possível refrear este estado de coisas de uma hora para outra. Um caminho possível, a partir de uma proposta de educação cidadã e emancipadora, se constrói a partir do desenvolvimento de uma capacidade de crítica e uma formação ética, uma educação que não permita a comercialização a preço vil da dignidade dos egressos quando vão ao mundo do trabalho. E se nada disso for possível, que estes egressos – pelo menos – tenham consciência do lugar a partir do qual eles

participam desse mundo. Para tanto, vamos a última seção desta contextualização, onde trago alguns elementos relativos a organização da Educação neste contexto.

2.1.4. Organização da Educação

Na seção anterior busquei mostrar, do meu ponto de vista, como o mercado invadiu e moldou em grande medida a nossa sociedade, com elementos da economia-política internacional e da organização da produção. A racionalidade instrumental, o neoliberalismo, as leis de mercado com suas influências e consequências na sociedade, as dificuldades para se reverter esse quadro - tudo isso tem implicações na forma como a Educação é planejada e executada no âmbito do Instituto Federal, ainda mais levando em conta a perspectiva da sustentabilidade sociocultural.

Posso dizer que todo o argumento que venho construindo até aqui foi para criar as bases para o que trago a seguir sobre a Educação. Uma pergunta que deve sempre estar presente quando se pensa sobre Educação é se ela está tornando a nossa sociedade mais justa ou mais injusta, se os sujeitos estão se tornando mais ou menos conscientes e emancipados (FREIRE, 2016).

Estreitando o foco na Educação, Motta (2001, p.100) dialoga com outros autores desta tese (SANDEL, 2012; GUERREIRO RAMOS, 1995; SAMPAIO Jr., 2017) quando diz que “a lógica da produção e do consumo subordina a educação, a política e o lazer, transformando-se em lógica de dominação”. Segundo o autor, desde cedo as crianças são obrigadas a renunciar ao prazer do lúdico, da arte, da aprendizagem vinculada à satisfação da música e da dança (GRAVATÁ *et al.*, 2013), para ceder à moral distorcida, imposta pela sociedade na família e na escola, essa moral que afasta a felicidade e o bem-estar e impõe a lógica da produção quantitativa (MOTTA, 2001).

Na escola, toda tentativa de contestação e de reivindicação, o que implica comportamento político, é imediatamente taxada de indisciplina a ser eliminada em proveito do sucesso escolar, medido pelas notas nos exercícios, nas provas e nos exames. Paradoxalmente, a qualidade dos trabalhos exige um espírito crítico, que a ação moralizante recalca. Daí a substituição da qualidade pela quantidade. No plano pedagógico, as técnicas centradas em iniciativas e na auto-organização dão lugar ao modernismo de técnicas baseadas na automação, que, ignorando a realidade psicológica e social dos estudantes, buscam enquadrá-los num circuito fechado de controle (MOTTA, 2011, p. 101).

Dito isto, repito aqui uma frase que justifica esta tese, que tomei emprestada de Antunes e Pinto (2017), para fazer, assim como os autores fizeram, uma ressalva. Por não

ser estudante de pedagogia, minhas limitações para trabalhar com o tema Educação ficarão evidentes neste trabalho, mas conforme veremos adiante, a ligação entre a economia-política, a organização da produção e respectivas teorias organizacionais e o modelo hegemônico de Educação vigente no obriga a "recusar o silêncio e correr certos riscos, exercitando a crítica e a denúncia" (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 8).

Será que a educação ainda pode exercer algum papel de relevo na emancipação das pessoas? O que pretendem seus formuladores, gestores e executores, “em suas propostas que mal conseguem disfarçar seus propósitos, num momento em que a desfaçatez é escancarada em seu utilitarismo, na imposição de sua razão instrumental?” (ANTUNES; PINTO, 2017, p.8).

É fundamental estudar a Educação sempre em contexto e a partir da perspectiva do que predomina na sociedade, para poder compreendê-la e para poder agir sobre ela. Em razão da sua origem nas Revoluções Industriais – mas não só por isso – a Educação ainda guarda em grande medida características daquela época: cadeira enfileiradas, um professor detentor do conhecimento, regras rígidas, avaliação sumativa, horários de entrada e saída etc. Hoje os exemplos de escola que desafiam o modelo tradicional, embora sejam pouco representativos em termos quantitativos, chamam a atenção justamente por apresentar algo qualitativamente diferente (GRAVATÁ *et al.*, 2013). Contudo, ainda predominam os modelos tradicionais de ensino aprendizagem na Educação de uma forma geral.

O modelo de Educação pós Revoluções Industriais era perfeito para o que se pretendia. Não havia uma preocupação pedagógica mais sofisticada do que a palmatória e outras técnicas coercitivas para disciplinar os alunos. Somente a partir do início do século passado é que se começou a pensar melhor sobre o processo de ensino-aprendizagem e diferentes vertentes se desenvolveram, com o destaque para alguns clássicos da pedagogia, como Jean Piaget, Lev Vygotsky, John Dewey e o brasileiro Paulo Freire (CHEDID, 2016).

Para Prando (2014), o ponto fulcral é que, em pleno século XXI, nossa forma de ministrar aulas ainda padece dos elementos constitutivos das universidades da Idade Média. O ensino ainda se concentra na figura do professor, e este é entendido como detentor do conhecimento, que deve ser transmitido aos alunos, que o recebem passivamente. Não é simples romper com essa lógica cartesiana, departamental, de conhecimentos divididos em áreas, porque essa forma de desenvolvimento do

conhecimento e da ciência, e também do ensino, é característica da nossa formação ocidental e da nossa racionalidade.

Antunes e Pinto (2017) colocam em evidência a influência taylorista, fordista e toyotista na Educação, que visava a especialização do trabalhador atomizado no século passado, que continua até hoje. Os autores explicam que o resultado disso é a alienação que ocorre em etapas. Primeiro vem o estranhamento, ou seja, “as pessoas acham estranho aquilo que fazem como atividade profissional”, não refletem sobre o que fazem, não entendem as origens e consequências do seu trabalho. Segundo, derivado disso, “as pessoas não se reconhecem diante da atividade que realizam”, não conseguem atingir a autorrealização no trabalho. Isso leva ao terceiro momento, que é quando “o trabalhador não se reconhece enquanto individualidade”, seu papel na sociedade. Por fim, o último momento: por não se reconhecer como indivíduo na sociedade, também não se reconhece como “parte do gênero humano”, sua missão no mundo (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 12).

Na linha do argumento desta tese, é preciso reconhecer que a Educação tem caracteres da economia-política internacional e da ideologia neoliberal. A organização da produção e respectivas teorias organizacionais têm uma correlação com os modelos hegemônicos de Educação. Com isso, nossa sociedade, forjada a feição do mercado, atomiza as pessoas e implica a Educação (GRUSCHKA, 2014; SAMPAIO Jr., 2017) de duas formas, curiosamente antagônicas: a Educação é culpada pela falência da nossa sociedade desigual, pela corrupção, pela falta de solidariedade, falta de progresso e de bem-estar. Ao mesmo tempo, a Educação é frequentemente apontada como a única saída e a solução para todos estes problemas.

É preciso reconhecer que a Educação é uma arena muito importante, um espaço de disputa por poder (APPLE, 2003; GIROUX, 1988), onde as idiosincrasias da nossa sociedade se desvelam. Algumas vezes fica evidente exatamente o que está em disputa, outras vezes há um esforço para que seja velado. É preciso reconhecer também que há grupos de interesse que dominam as ações nesta arena, cujos reflexos temos que analisar criticamente para poder agir sobre eles.

Esses grupos compõem o que Apple (2003) chama de “bloco hegemônico”, grupos facilmente identificáveis no Brasil de 2019 e que são assim constituídos: Os neoliberais, o mais forte grupo do bloco, cujas características foram discutidas com base em, principalmente Foucault (1979) e também outros autores (SAMPAIO Jr., 1997; MONTEIRO, 2014; ABILIO, 2017; SANTANA, 2013). Além desses, há um grupo

identificado como neoconservadores, que está crescendo tanto no Brasil que está tomando o lugar dos neoliberais, que apregoam que “no passado as coisas eram melhores” e que expressam posicionamentos reacionários, sectários, racistas e homofóbicos. Tem o grupo religioso, que também vem crescendo muito no país ultimamente. Por fim, identificam-se grupos da classe média profissional e empresarial que também se abrigam sob o mesmo “guarda-chuva ideológico” (APPLE, 2003, p.57).

Com base em Apple (2003), um autor de referência em política educacional e estudos educacionais críticos, vou expor brevemente cada um desses grupos, alertando que embora o tema deste capítulo seja Educação, todas as ações desses grupos que estão sob este guarda-chuva ideológico têm implicações diretas na sociedade e na Educação.

O termo guarda-chuva ideológico significa que esses grupos, embora tenham embates entre eles, organizam-se em torno de algumas pautas comuns. Sendo o grupo dos neoliberais o mais forte, entre os principais objetivos do bloco está o ataque ao ensino público porque, na visão deles, como qualquer mercadoria, nada melhor do que as leis concorrenciais de mercado para elevar os padrões da Educação (APPLE, 2003).

Apple (2003) destaca que esse bloco parece homogêneo, mas na realidade está sempre em disputa interna e em constante renegociação. Ainda, é considerado como hegemônico porque tem vencido várias disputas ultimamente. Vale ressaltar que Michael Apple escreveu sobre “Ideologia e Currículo” (Apple, 1997), sobre “Política cultural e educação” (Apple, 2000) e sobre a Educação direitista “mercados, padrões, Deus e desigualdade” (Apple, 2003) a partir da realidade norte americana de vinte anos atrás. Contudo, chama a atenção a atualidade dos seus conceitos e a possibilidade de correlação direta com a realidade brasileira de hoje, onde o bloco hegemônico tem avançado com muita velocidade, mesmo nos governos do Partido dos Trabalhadores, dito de esquerda, com muito mais força desde 2016, chegando a realizar verdadeiras barbáries a partir de 2019. Considerando o conceito de Redução Sociológica, de Guerreiro Ramos (1965), temos que ter claro que embora a realidade norte americana analisada por Michael Apple não é nem será repetida *ipsis litteris* no Brasil, temos motivos para crer que as diretrizes mais gerais seguem um mesmo padrão.

O que esse bloco busca é combater o Estado, os serviços públicos, os educadores, ativistas comunitários, pesquisadores críticos e outros grupos que eles acreditam ser uma ameaça à soberania nacional, as escolas e as crianças. Os membros desse bloco:

Recomendam-nos libertar nossas escolas, colocando-as dentro de um mercado competitivo, restaurar nossa cultura tradicional comum e enfatizar a disciplina e o caráter, voltar-nos para Deus em nossas salas de aula, como o guia de toda a nossa conduta dentro e fora da escola, e intensificar o controle central por meio de critérios de avaliação e testes mais rigorosos e exigentes em termos intelectuais (APPLE, 2003, p. 6).

Qualquer semelhança dessa estratégia com o que temos assistido no atual governo não é mera coincidência, pois é sabido que modelos do centro são exportados para os países periféricos (VIEIRA; CALDAS, 2006; SAMPAIO Jr., 2017). Por isso é preciso ir mais a fundo e analisar como se caracteriza cada um dos grupos que compõe o bloco hegemônico, já fazendo a devida redução sociológica.

Os neoliberais são profundamente comprometidos com os mercados e com a liberdade enquanto opção individual. Para eles, as pessoas precisam ser convencidas não só de que o mercado desregulamentado é a mais genuína expressão da liberdade individual, como também deverá entrar em todas as esferas da vida. As iniciativas neoliberais defendem a iniciativa privada, “recompensam a responsabilidade individual e a iniciativa pessoal e procuram destruir a mão morta do governo incompetente, burocrático e parasitário que nunca faria o bem, mesmo se fosse bem-intencionado, o que raramente é” (APPLE, 2003, p. 6).

Segundo Apple (2003), essas políticas praticamente deixaram de exigir justificativas, pois tornaram-se o “senso comum” internacionalmente. Para os neoliberais, não há alternativa que valha a pena considerar, pois o livre mercado até pode ser imperfeito, mas é o único sistema válido no mundo globalizado e competitivo de hoje. Segundo McChesney (1999, *apud* APPLE, 2003), o neoliberalismo é, em essência, “o capitalismo sem luvas de pelica”. Ele transforma a própria ideia que temos de democracia, fazendo dela apenas um conceito econômico, e não conceito político.

A economia foi propositalmente redesenhada nos últimos anos e o conceito de democracia também, com profundas implicações para a Educação. A democracia, para ser efetiva:

Requer que as pessoas sintam uma ligação com seus concidadãos, e que essa ligação se manifeste por meio de um grande número de associações e instituições fora do mercado. Uma cultura política vibrante precisa de grupos comunitários, bibliotecas, escolas públicas, associações de bairro, cooperativas, locais de encontro público, associações voluntárias e sindicatos que proporcionem aos cidadãos meios de se conhecer, de se comunicar e de interagir com os seus semelhantes” (McCHESNEY, 1999 *apud* APPLE, 2003, p. 22).

Apple (2003) complementa, dizendo que diante disso, a democracia neoliberal, com sua noção de mercado acima de tudo, fica em xeque. Segundo ele, sociedade assim organizada “em vez de comunidades, produz ruas comerciais. O resultado é uma sociedade atomizada de indivíduos sem compromisso que se sentem desmoralizados e socialmente impotentes” (APPLE, 2003, p.22).

Por tudo isso é importante refletir sobre quais são os efeitos dessa lógica neoliberal na Educação. A visão do mundo pela ótica das leis de mercado nos impede de ver o todo. A Educação é considerada, no senso comum criado pelos neoliberais, como um lugar para onde vai uma grande parcela de dinheiro público e que não apresenta resultados econômicos a altura. É a mais pura racionalidade instrumental, do entendimento de Guerreiro Ramos (1989), em ação na Educação, mas essa racionalidade nós já sabemos onde pode nos levar.

Apple (2003) sintetiza que para os neoliberais o mundo é um vasto supermercado, e a liberdade de escolha é a garantia da democracia. A Educação é vista apenas como mais um produto, como pão, carros e televisão. Os neoliberais dizem que transformar o mercado no árbitro supremo do valor e do mérito social vai eliminar a política e a irracionalidade que acompanha nossas decisões educacionais e sociais. O custo-benefício é o motor da transformação social e educacional.

No entanto, será mesmo que essas estratégias estão ajudando a promover o progresso econômico e social da nossa sociedade? Se tivéssemos que escolher como característica marcante da nossa sociedade atual, marcaríamos o x na opção socialmente justa ou socialmente injusta? Me apresso em esclarecer que não pretendo dizer que as instituições de educação são mais injustas do que a economia, mas lembrar, com Dubet (2004), que “quando as desigualdades não se restringem à sua própria esfera de ação, elas aumentam a injustiça geral da sociedade” (DUBET, 2004, p.551).

O segundo grupo que compõe o bloco hegemônico, baseado em Apple (1997), é dos neoconservadores. Eles têm uma visão romântica do passado, de um tempo em que havia um verdadeiro saber e a moralidade era absoluta. As pessoas conheciam o seu lugar na sociedade, que era estável e ordeira. Os neoconservadores, frequentemente se confundem com os religiosos, mas estes formam um grupo em particular que será abordado adiante.

Apple (2003, p. 57) coloca que, no campo da Educação, os neoconservadores não só apelam para um retorno ao passado, mas também têm “medo do outro”. A

pluralidade, o multiculturalismo, os direitos das minorias são vistos pelos neoconservadores como ataques ao perfil do cidadão de bem. Isso se reflete no embate relativo às políticas de cotas, gênero, nas tentativas de implementar cobrança de mensalidade nas escolas públicas, essas lutas que em 2017 vimos ganhar força e que agora estão em plena expansão no Brasil.

Sob outro prisma, ainda na Educação, isso se revela no desejo de controle do trabalho dos professores, que começa com a definição do que fica de fora e principalmente o que entra nos livros didáticos. No âmbito da política educacional, atualmente são extremadas as tentativas de promulgação de leis e regras para policiar a atividade docente, como o projeto de lei de 2015 conhecido como “escola sem partido”, arquivado em 2016.

Outra característica marcante dos neoconservadores é a insistência em colocar a culpa pelo fracasso nas próprias pessoas que não conseguem progresso econômico e social, segundo os ditames da sociedade do consumo. Para eles, não conseguir sucesso revela uma

Incapacidade moral, ausência daquelas características que garantiriam a mobilidade - autoconfiança e perseverança - força de caráter de avançar sozinho, de praticar a economia pessoal, de ficar longe das dívidas e de educar os filhos segundo os princípios do mercado (APPLE, 2003, p. 26).

Apple (2003) diz ainda que as exigências e as crises econômicas, o individualismo possessivo, a mobilidade demográfica, a desorganização urbana, a perda de nitidez dos papéis de gênero idealizados - tudo isso criou um sentimento de perda das raízes, de anomia e de isolamento. Por isso, não é raro se verificar tentativas dos neoconservadores de atrelar essa referida “incapacidade moral” com questões de classe, raça e gênero. Estamos em 2019, eu tenho uma aluna negra de ensino médio que quer ser médica cardiologista, mas me disse que já desistiu porque sabe que não pode.

O terceiro grupo do bloco hegemônico é o dos religiosos populistas e autoritários. Esse grupo é tão forte quanto os neoconservadores e muitas vezes com eles se confundem. Apple (2003, p. 242) alerta que este grupo busca uma sociedade fundamentada no saber e nos valores de Deus e articula as ideias neoliberais e neoconservadoras para agir de acordo com o julgam ser "a maneira correta de levar a sociedade até Deus". Embora haja diferentes grupos de religiosos populistas e autoritários, o grupo que mais se destaca no Brasil é conhecido, no congresso nacional, como a bancada evangélica.

A bancada evangélica, ou frente Parlamentar Evangélica, em 2016, tinha 92 cadeiras. Em 2019 já conta com quase 200 adeptos e no comando do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, temos uma pastora evangélica, defensora do projeto escola sem partido e que não acredita na teoria da evolução e sim no criacionismo, entre outras controvérsias. Importante notar que o Brasil tem 64% de católicos, 22% de protestantes (evangélicos) e os sem religião vem em terceiro com apenas 8% (IBGE, 2010), mas os evangélicos, notadamente, têm uma atuação política muito mais incisiva.

Me apresso em reafirmar que não podemos perder de vista as formas tangíveis e reais de como estas disputas por espaço na Educação se materializam. Religiosos fanáticos subvertem o uso deste termo e dizem que "é fanatismo puro ensinar nas escolas só uma teoria da evolução" nas aulas de ciências. Importante destacar que criacionismo não é ciência, é crença, e que a teoria da evolução é científica. Numa era de restauração do conservadorismo sem precedentes na história recente do Brasil, ou modernização conservadora (APPLE, 2003), em setembro de 2017 o Supremo Tribunal Federal (STF) julgou improcedente a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4439, entendendo que, no interesse da bancada evangélica, a educação religiosa nas escolas públicas do país não será mais plural e poderá ser confessional, ou seja, adotar uma religião específica.

Apple (1997) chama este grupo de populistas autoritários porque eles têm um apelo popular muito forte, com representação em todas as classes sociais, mas sobretudo nas classes mais pobres. Angariam apoio para suas causas ao criar e promover o sentimento de unidade, uma cola social que serve de remédio para o isolamento das pessoas na sociedade de consumo. São autoritários porque pretendem impor a sua fé nas outras pessoas e no mundo como um todo.

Importante destacar a sinergia, ou simbiose, que há entre este grupo e os neoliberais. Apple (2003, p.186) denomina como "estruturas afetivas do populismo autoritário" o papel que a religião cumpre na sociedade. Essas estruturas afetivas não são fáceis de manter, mas os líderes religiosos conseguem encontrar soluções criativas ao se conectarem com problemas reais, de pessoas reais, com suporte da mídia e de uma liturgia amparada na Bíblia. A visão da democracia, segundo a leitura particular que esses religiosos fazem da Bíblia, transforma a sociedade: mulheres devem saber o seu lugar como donas de casa e mães zelosas; a culpa pelos estupros é da promiscuidade das roupas das mulheres; gays e lésbicas vão para o inferno; pessoas de cor são bem-vindas, desde que paguem o dízimo (APPLE, 2003).

Qual é o lugar possível para a religião na nossa sociedade? Se temos um Estado laico, conforme Art. 5º, inciso VI da Constituição Federal (BRASIL, 1988), e se há uma luta para se mantenha esta condição, religiosos de toda a sorte lutam para influenciar o máximo possível as instituições públicas. Temos na decisão do STF citada anteriormente uma ilustração evidente de que o discurso teve o centro deslocado para a direita, e não se discute mais a laicidade do Estado, mas em que medida a religião vai ter espaço na Educação.

O quarto e último grupo que faz parte do bloco hegemônico (APPLE, 1997) é composto por parte da nova classe média profissional e empresarial. Por suas características, esse grupo possui laços mais fracos com o discurso hegemônico do que os demais grupos do bloco, porque em determinadas pautas eles sofrem com as ações do próprio bloco hegemônico, uma vez que o seu poder em relação aos demais é relativamente limitado. Esse grupo é formado por pessoas da nova classe média que cresceu muito no Brasil nos últimos anos. São os profissionais qualificados que conquistaram mobilidade social graças aos conhecimentos técnicos especializados adquiridos em cursos superiores, tecnológicos e técnicos, realizados numa conjugação de esforço pessoal e dedicação e de ampliação da oferta de ensino no país desde 2002 (BOLZAN, 2017).

É possível identificar esse grupo, ilustrativamente, como egressos dos cursos de Administração, que assumem o *mindset* do *management*, para usar um jargão adequado, da maximização, da avaliação e mensuração rígida, do lucro como objetivo único, do ter acima dos ser. São, em essência, os agentes tecnocratas (MOTTA, 2001) que defendem e promovem o controle mais rigoroso da Educação, bem como todo o tipo de controle social. Essas pessoas assumem o discurso neoconservador, que despreza aquelas pessoas que não conseguiram progresso econômico, por serem preguiçosas e promiscuas. Infilamados por outros, principalmente por robôs eletrônicos nos bastidores das redes sociais, são mobilizados para dar corpo às manifestações do bloco hegemônico (APPLE, 2003).

Como os neoliberais, eles valorizam a meritocracia e não reconhecem a diferença de oportunidades a que diferentes grupos são submetidos na nossa sociedade. São pessoas que tem a falsa sensação de serem de classe superior porque, de fato, auferem ganhos financeiros superiores a uma parcela muito significativa em comparação com os que ficam abaixo deles na pirâmide social, os pobres.

Apple (2003, p. 12) usa uma figura muito esclarecedora para ilustrar o bloco hegemônico e para localizar os grupos que o compõem. Ele diz que “os conceitos que usamos para tentar compreender o mundo em que vivemos hoje e para agir nele não determinam por si só as respostas que podemos encontrar”. Segundo o autor, “essas respostas não são determinadas por palavras, mas sim pelas relações de poder que impõem sua interpretação desses conceitos”. Esses conceitos incluem democracia, liberdade, opção, moralidade, família, cultura e uma série de outros conceitos chave.

Pense nessa situação como algo parecido como um mapa rodoviário. O uso de uma palavra chave - mercado - coloca você numa via expressa que vai numa direção e que tem saídas em certos lugares, mas não em outros. Sua direção geral leva a uma parte do país chamada a economia. Você toma a saída intitulada individualismo que leva a uma outra estrada chamada a opção do consumidor. Saídas com palavras como sindicatos, liberdade coletiva, o bem comum, justiça social e outros destinos semelhantes são evitadas. Mas há um segundo itinerário, e ele envolve um bocado de deliberações coletivas sobre o lugar para onde poderíamos ir. São as saídas que foram evitadas no primeiro itinerário (APPLE, 2003, p.12-13).

Portanto, o bloco hegemônico é quem concebe esse mapa e os tecnocratas são os desenhistas. Os neoliberais querem somente a saída chamada mercado, porque garante a opção individual. Os neoconservadores vão tomar essa estrada, mas somente se as saídas forem aquelas que tem uma longa história de “verdadeira cultura” e de “verdadeiro saber”. Os religiosos vão tomar a estrada do mercado porque, para eles, Deus disse que essa é a “Sua” estrada. E por fim, parte da nova classe média profissional e empresarial vai participar dessa viagem porque são eles mesmos os responsáveis por, no plano tático e operacional, desenhar esse mapa e as placas (APPLE, 2003, p.13).

Assim, essa revisão contextual marca meu posicionamento, o lugar de onde vejo o mundo e a Educação. Estes elementos, aqui destacados, serão retomados no capítulo a seguir, sobre a criação, desenvolvimento e atuais desafios dos Instituto Federais de Educação e, obviamente, na análise dos dados coletados na pesquisa.

Será que a educação ainda pode exercer algum papel de relevo na emancipação das pessoas? Se eu não acreditasse nisso, a minha vida seria sem sentido e esse texto não existiria. Não é simples romper com a lógica reprodutiva da Educação, desde a organização da sua estrutura até as práticas pedagógicas.

Por isso, esta pesquisa, além de defender uma educação emancipadora, buscará condições para encorajar os estudantes dos IF's a se emanciparem, tomarem as rédeas da própria vida nas mãos, assumirem responsabilidade por suas escolhas. Em outras

palavras, além de propor uma educação emancipadora, é preciso despertar os estudantes para a relevância disso.

Desconstruir o processo complexo de alienação, que começa antes mesmo dos estudantes chegarem ao IF, é tarefa inglória. O IF é apenas uma pequena parte da vida deles, muito menor do que a pressão da sociedade, do modo de produção, da conjuntura da economia política internacional na vida de cada um. Negar isso é abrir caminho para a barbárie e permitir que ela se perpetue. Por acreditar na proposta de Formação Humana Integral dos IF's, por entender que a educação ainda pode exercer um papel de relevo na emancipação desses sujeitos - essa pesquisa precisa continuar.

A Formação Humana Integral não coaduna com a ideia de que forças concorrenciais da Economia neoliberal na Educação vão elevar o desempenho dos nossos estudantes e da nossa sociedade. Se tivéssemos que escolher como característica marcante da nossa sociedade atual, marcaríamos o x na opção socialmente justa ou socialmente injusta? Mais uma vez esta questão, para refletir e responder com honestidade intelectual, sem relativizar o conceito de justiça, mas “julgando a justiça pelo modo como ela julga os mais fracos” (DUBET, 2004, p.549).

Além da força do neoliberalismo, a proposta desta tese é combater também o conservadorismo e a definição do papel da religião e da religiosidade na educação – do bloco hegemônico – dentro dos preceitos da Constituição Federal. Uma luta que envolve tirar nossos estudantes da condição de oprimidos sem que eles se coloquem na posição de opressores, que se abrigam sob o guarda-chuva ideológico do bloco hegemônico como membros da nova classe média profissional e empresarial alienada e manipulada.

Ao construir esta contextualização busquei evidenciar meu posicionamento crítico, mas para que fique ainda mais claro e fundamentado, depois da apresentação da Rede Federal, há um capítulo sobre Teoria Crítica na Educação.

2.2. REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA E OS INSTITUTOS FEDERAIS

Este capítulo vai apresentar a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), em particular os Institutos Federais que fazem parte da Rede. Em destaque, trago a Lei de Criação dos IF's (BRASIL, 2008) e a análise dos documentos norteadores, anteriores e posteriores à implantação da RFEPCT. Nesta apresentação, aproveito para centrar foco em um Instituto Federal em particular, o IFRS, onde a pesquisa de campo foi realizada.

Para compreender a criação dos IF's, a partir da contextualização do capítulo anterior, é preciso trazer alguns aspectos relevantes, a partir do materialismo histórico dialético e do olhar crítico que embasa esta tese. Porém, antes de prosseguir, quero dizer que a referência ao materialismo histórico dialético serve para deixar explícito que pretendo ir além da contextualização feita. Em alinhamento com a abordagem teórico metodológica adotada nesta tese, reafirmo que é crucial considerar as articulações contraditórias dos elementos da realidade que pretendo aprofundar (PINEL; RESES, 2017).

As instituições que em 2019 compõem a RFEPCT tem origem nas 19 Escolas de Aprendizizes Artífices criadas por Nilo Peçanha em 1909. Inicialmente ligadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, em 1930 passaram para o Ministério da Educação e Saúde Pública. Em 1940 foram transformadas nos Liceus Industriais e em 1942 esses liceus passaram a ser chamados de Escolas Industriais e Técnicas, quando o ensino profissional passou a ser considerado de nível médio (SILVA *et al.*, 2009).

A partir de 1959, as Escolas Técnicas Federais foram transformadas em autarquias, ou seja, passaram a ter autonomia administrativa e financeira. Nesse período também surgiram as Escolas Agrotécnicas Federais, que em 1967 migraram do Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação e Cultura. Em 1978, as Escolas Técnicas Federais do Rio, Minas e Paraná viraram Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet's) o que lhes garantiu equivalência aos centros universitários na oferta de cursos superiores (SILVA *et al.*, 2009).

Nos anos 80 ocorreu a redemocratização e uma assembleia constituinte foi formada para elaborar uma nova Constituição para o país. Um dos objetivos da Constituição Federal, promulgada em 1988, a Constituição cidadã, é erradicar a pobreza

e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais. A Constituição Federal de 1988 demonstrou clara preocupação com a promoção do desenvolvimento equilibrado, combatendo as disparidades regionais (VIDOR, 2015).

Durante a década de 90, várias outras Escolas Técnicas Federais tornam-se Cefet's, formando a base do sistema nacional de educação tecnológica. Porém, a partir do primeiro mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso, o governo federal proíbe a construção de novas escolas federais e promulga a Lei 9.948/94. Essa Lei determinava, em seu artigo 3º, que a expansão da oferta de EPT, mediante a criação de novas unidades de ensino pela União, “**somente** poderia ocorrer em parceria com Estados, Municípios e Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais” (BRASIL, 1994, *grifo nosso*). Ou seja, a União foi proibida, por lei, de ofertar EPT.

Foram oito anos de pressão neoliberal durante os dois mandatos do Presidente Fernando Henrique Cardoso, até a eleição do Presidente Lula, que assumiu em 2003. A partir do primeiro governo Lula, os responsáveis pelo MEC entenderam que era necessário elaborar uma nova forma de oferta de educação profissional, sintonizada com os objetivos da nova Constituição Federal. Assim como um novo regime de governo ensejou uma nova Constituição, a RFEPCCT foi concebida, como materialização de uma política de Estado, e não de governo, na forma de lei, para dar corpo a uma nova forma de organização da Educação Profissional Científica e Tecnológica. Só que algumas barreiras precisavam ser superadas.

Em razão da estabilização do Real e das políticas sociais e de crédito, entre outros fatores, no início do século o Brasil experimentou mudanças socioeconômicas significativas, com impacto nos níveis de produção, consumo, crescimento econômico e taxas de emprego. Devido ao aumento da ocupação formal e informal e ao correspondente aumento do nível de renda, uma parcela significativa da população experimentou uma mobilidade social ascendente que inflou a classe C, o que significou um número maior de pessoas com acesso ao consumo (PALMA; ALVES; SILVA, 2013).

Contudo, esse crescimento revelou gargalos na infraestrutura do país, como falta de rodovias, portos e aeroportos, não adequados ao aumento da demanda, e evidenciou também a falta de profissionais qualificados para suprir o número de vagas de emprego. Pacheco (entrevistado 0) conta que à época a imprensa cunhou o termo “apagão de mão de obra”. Porém, dada a dinâmica da economia e a grandeza do país, as iniciativas para fazer frente a essas carências nem sempre são orquestradas de forma harmônica a ponto de apresentar resultados rápidos e eficazes. Especialmente na Educação, via de regra, os

resultados só aparecem no médio prazo (PALMA; ALVES; SILVA, 2013). Para analisar criticamente aqui os antecedentes da criação da RFEPCT e dos Institutos Federais, destaco a frase do ex-secretário da Secretaria de Educação Profissional Tecnológica (SETEC) do MEC em 2011:

Recusamo-nos a formar consumidores no lugar de cidadãos, a submeter a educação à lógica do capital, colocando o currículo como instrumento do simples treinamento de habilidades e técnicas a serviço da reprodução capitalista (PACHECO, 2011, p.7).

Segundo o ex-secretário, a nova forma de organização da EPT foi concebida com elementos inéditos. O primeiro diferencial, que fundamentou a criação dos IF's, foi a verticalização, que é a possibilidade de o estudante percorrer, dentro da mesma instituição, um itinerário formativo que vai desde a Formação Inicial, passa pelo ensino técnico nas suas diferentes modalidades (Ensino Médio Integrado, Ensino Técnico Subsequente, Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA - e Formação Inicial e Continuada - FIC), passa também pelas Licenciaturas, pela Graduação (Bacharelados, Engenharias e Cursos de Tecnologia) e chega até a Pós-Graduação (*Stricto e Lato Sensu*). Em entrevista, Pacheco (2018) diz que a concepção e realização da verticalização “não foi uma coisa fácil de se fazer, pelo ineditismo” no país.

Figura 2: Modalidades de oferta e a verticalização nos Institutos Federais



Fonte: CONIF (2018)

A segunda novidade foi a concepção da tecnologia como elemento transversal, e um diálogo permanente entre educação e trabalho. Tecnologia entendida de forma ampla, como conhecimento colocado em prática a serviço do progresso social e econômico. Segundo o ex-secretário, Pacheco, a transversalidade da tecnologia envolve não só o diálogo permanente entre todas as disciplinas, mas também um debate com a comunidade (entrevistado 0).

Nesta concepção da EPT, esclarece Pacheco (entrevistado 0), o conhecimento que vem da realidade das comunidades serve como motivador do processo da educação. Para o ex-secretário da SETEC, esse diálogo com a comunidade era uma necessidade “porque a universidade estabeleceu um fosso entre o saber acadêmico e o saber popular, o que é um equívoco”. Pacheco resgata Paulo Freire para explicar, lembrando que “não há hierarquia de saberes, há saberes diferentes”. Ele lembra que esse fosso “é muito dessa herança aristocrática escravista que nós temos [*no Brasil*], em que o cara [*sic*] que estuda vai se tornando um cara [*sic*] superior aos demais, e com uma presunção muito grande” (entrevistado 0).

Além disso, havia um compromisso com a territorialidade, conforme consta na legislação, para implantar os *campi* em “periferias de metrópoles e em municípios interioranos distantes de centros urbanos, em que os cursos estivessem articulados com as potencialidades locais de geração de trabalho” (BRASIL, 2010, p. 14).

Conforme Silva *et al.*, (2009), a questão territorialidade deve ser entendida dentro do conceito de Rede. Os autores comentam a Lei de Criação dos IF's e afirmam que os Institutos têm como finalidade “colaborar para o desenvolvimento local, regional e nacional e o parágrafo 3º do art. 2º coloca a área de atuação territorial dessa instituição como limite de abrangência de sua autonomia” (SILVA *et al.*, 2009, p.35).

Resgatando reflexões da concepção dos IF's, Pacheco (entrevistado 0) afirmou que era preciso criar algo que fosse diferente da universidade, “um outro desenho, que não se assemelha nem com a universidade, nem com as antigas escolas técnicas, mas uma outra institucionalidade”. A época da criação dos IF's, havia uma tensão identitária e semântica quanto a sua institucionalidade. Os Institutos buscavam se distinguir das universidades clássicas, embora se inspirassem nelas, assumindo uma forma híbrida entre a Universidade e os antigos Centros Federais de Ensino Técnico (Cefet's).

São instituições de educação superior, mas também básica e, principalmente, profissional, pluricurriculares e multicampi; terão formação profissional, nas práticas científicas e tecnológicas e na inserção territorial os principais

aspectos definidores de sua existência. Traços que as aproximam e, ao mesmo tempo, as distanciam das universidades" (PACHECO; CALDAS; DOMINGOS SOBRINHO, 2012, p. 23)

Outro aspecto da transversalidade – para além da tecnologia e do diálogo com as comunidades – é a “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” nos IF’s. Na sua organização interna verifica-se, portanto, a amplitude vertical na oferta de diferentes modalidades e níveis formativos numa mesma instituição, e a amplitude horizontal que perpassa ensino, pesquisa e extensão de forma transversal (BRASIL, 2008b, p.28).

É crucial destacar que os IF’s representam a materialização de uma política pública genuína, que "funda a igualdade na diversidade (social, econômica, geográfica e cultural)" e se articula com as políticas voltadas para o desenvolvimento setorial, ambiental e social, este último de especial interesse nesta tese. Ao tentar romper com uma visão meramente instrumental da EPT, vigente nos governos no Brasil dos anos 90, os IF’s foram concebidos para “abrir espaço para um movimento interno que vislumbra no trabalho educativo importante instrumento de política social” (PACHECO; CALDAS; DOMINGOS SOBRINHO, 2012, p. 24).

Conforme Pacheco (entrevistado 0), o governo Lula tinha um projeto baseado em três pilares. O primeiro deles era a inclusão. Ele lembra que “a sociedade brasileira foi – durante 388 anos da nossa história – forjada no trabalho escravo, o que resultou em uma das piores elites do planeta em termos de perversidade, reacionarismo, conservadorismo, racismo”. O projeto se assentava, então, na inclusão de uma significativa parcela da população que, historicamente, nunca teve acesso à educação pública, gratuita e de qualidade. Este primeiro aspecto embasa as diretrizes para identificação do público-alvo prioritário dos IF’s.

No Brasil de 2008, ano da Lei de Criação dos IF’s, cerca de 60 milhões de pessoas com 18 anos ou mais não tinham a educação básica concluída. Segundo Pacheco, Caldas e Domingos Sobrinho (2012), por isso, na concepção dos IF’s:

O conjunto das ações deve, por conseguinte, se pautar pela indissociabilidade entre formação geral e profissional, na perspectiva da educação integral, e manter uma vinculação orgânica com os arranjos produtivos, sociais e culturais das diferentes regiões brasileiras, visando à inclusão de milhares de mulheres e homens deixados à margem da sociedade brasileira, seja no que tange a escolaridade, seja na perspectiva de sua inserção no mundo do trabalho (PACHECO; CALDAS; DOMINGOS SOBRINHO, 2012, p. 18).

Nesse sentido, buscou-se o fortalecimento da EPT em todos os níveis e formas, para alcançar a inclusão, de modo isonômico e democrático, os diversos segmentos sociais, sobretudo aqueles historicamente situados à margem das ofertas educativas (PACHECO; CALDAS; DOMINGOS SOBRINHO, 2012, p. 19).

O segundo aspecto fundante do projeto, conforme Pacheco (entrevistado 0), era a questão da soberania, que no contexto da criação dos IF's significa que "cada campus deveria ter liberdade e independência perante os demais entes da federação, figurando como um agente de política pública". O ex-secretário da SETEC alerta que o conceito de política pública não se resume a vinculação dos IF's com o orçamento e recursos públicos.

Conforme documento da MEC (2008, p.10), trata-se de um projeto com financiamento público, mas também "com comprometimento com o todo social, e articula-se com outras políticas (de trabalho e renda, de desenvolvimento setorial, ambiental, social e mesmo educacional)". Esta é a base da concepção dos IF's, como autarquias de regime especial, instituições que "consolidam seu papel social visceralmente vinculado à oferta do ato educativo que elege como princípio a primazia do bem social" (MEC, 2008, p.21).

O terceiro aspecto do projeto do então Presidente Lula é a democracia, que o ex-secretário da SETEC, Pacheco (entrevistado 0), destaca alegando que a expansão da RFEPCOT ocorreu em "um governo extremamente democrático, um período em que tu não viu (sic) nenhuma perseguição a ninguém, mesmo na execução da políticas ou na distribuição dos *campi* dos IF's". "A gente definia os critérios [da interiorização] e ia atrás [dos locais para instalar os *campi*]. Segundo o ex-secretário, nenhum município foi escolhido ou preterido "por ser deste o daquele partido".

Porém, é preciso reconhecer que essa concepção de EPT, em sintonia com as demandas do desenvolvimento local e regional, com inclusão, soberania e democracia implica em embates simbólicos de ressignificação dos modelos vigentes até aquele momento. A consolidação dos IF's se inseriu, portanto, numa realidade bastante complexa e sua realização envolveu a disputa de projetos para a sociedade como um todo, não apenas para a EPT (PACHECO; CALDAS; DOMINGOS SOBRINHO, 2012, p. 30).

Uma análise criteriosa e crítica do processo de expansão da Rede Federal mostra que, longe de ser uma unanimidade, o que ocorreu entre 2003 e 2005 foi um acordo possível na busca de consenso entre as instituições que operavam de forma isolada. À época, a SETEC procurou cada uma destas instituições e o próprio termo 'rede' teve que ser construído e sedimentado. Como se pode ver na Lei de Criação (BRASIL, 2008),

várias instituições não aderiram a Rede Federal, e permanecem até hoje operando de forma independente (SILVA *et al.*, 2009).

Silva *et al.* (2009) resume a criação da RFEPCT ao dizer que:

O foco dos institutos federais é a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas a inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e geração de novas tecnologias. Estas instituições devem responder, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e de suporte aos arranjos produtivos locais (SILVA, 2009, p. 8).

Ao aprofundar as concepções estratégicas que deram origem aos IF's, convém detalhar, no interesse desta tese, as diretrizes pedagógicas pensadas para a nova proposta de EPT. Os projetos pedagógicos de curso são os documentos que expressam – ou deveriam expressar – no nível tático, as diretrizes estratégicas, e os currículos de cada PPC – mal comparando – configuram-se como diretrizes operacionais.

As diretrizes curriculares da EPT concebida para os IF's apontam para uma Formação Humana Integral, ou seja, os PPC's e currículos devem prever uma formação “profissional e tecnológica contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos mais dignos de vida”, sem perder de vista “as demandas sociais, econômicas e culturais, permeando-se das questões de diversidade cultural e de preservação ambiental” (MEC, 2008, p.28).

É preciso reconhecer que os PPC's e respectivos currículos, bem como a complexidade dessa nova forma de EPT – diferente do que vinha sendo feito até então – demandam profissionais, para compor os quadros dos IF's com capacidades também diferentes. Conforme a MEC (2008):

Mais que o trabalho puramente acadêmico, acentua a exigência de formadores com domínio de conteúdos e técnicas laborais e de metodologias de aprendizagem que estejam sintonizados com a realidade concreta, o que reúne conhecimento, apropriação das tecnologias, desenvolvimento nacional, local e regional sustentável e incita os sujeitos da educação profissional para que se coloquem verdadeiramente como sujeitos da reflexão e da pesquisa, abertos ao trabalho coletivo e à ação crítica cooperativa, o que se traduz como um lidar reflexivo que realmente trabalhe a tecnociência” (MEC, 2008, p. 31).

A FHI, portanto, constitui uma parcela crucial da EPT nos IF's, uma formação que vai permitir que os egressos sejam bem preparados tecnicamente, e também sejam profissionais éticos e responsáveis. Os PPC's e seus currículos devem dar conta, portanto, da formação técnica e da emancipação dos estudantes, no sentido de que eles

desenvolvam a capacidade de refletir criticamente sobre sua profissão, sobre o trabalho, sobre o mundo do trabalho, com consciência do seu papel na sociedade.

Portanto, estas eram as bases para a concepção da Rede Federal, da qual os IF's fazem parte. Foi a partir disso que o projeto de expansão precisou vencer mais uma barreira, que era a Lei 8.948 de 1994, já mencionada, que proibia a União de ofertar EPT mediante a criação de novas unidades de ensino pela União. De acordo com o texto, a expansão “somente poderia ocorrer em parceria com Estados, Municípios e Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais”. Mas em 2005 ela é modificada pela Lei 11.195, durante o primeiro mandato do Presidente Lula, e a redação da Lei passou a expressar que a expansão da oferta de EPT, mediante criação de novas unidades de ensino por parte União, ocorreria, “**preferencialmente**, em parceria com Estados, Municípios e Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais” (BRASIL, 2005).

Conforme observa Vidor (2015, p.23), embora a alteração tenha unicamente substituído o termo “‘somente’ por ‘preferencialmente’, essa modificação na redação da Lei foi suficiente para que fosse deflagrada a expansão da rede federal de EPT”.

A partir disso estava aberto o caminho para a criação dos IF's, com a aprovação de crédito extraordinário em favor do Ministério da Educação no valor de R\$ 57 milhões – lei n. 11.249, de 23 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005). Posteriormente, em 26 de janeiro de 2006, houve a aprovação do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – a chamada Fase I da expansão. Essa fase teve como objetivo implantar Escolas Federais de Formação Profissional e Tecnológica nos estados ainda desprovidos dessas instituições. Buscava também implantar outras unidades, preferencialmente em periferias de grandes centros urbanos e em municípios distantes de centros urbanos, oferecendo cursos articulados com os setores produtivos locais (PALMA; ALVES; SILVA, 2013).

A Fase II começou com a sanção da Lei n. 11.892/2008, chamada de Lei de Criação dos Institutos, que instituiu a RFEPCT e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, cuja meta era implantar “uma escola técnica em cada cidade-polo do país” (BRASIL, 2010, p.15).

Segundo Vidor (2015), desde quando foi instituído o ensino técnico no Brasil, em 1909, até o início da expansão em 2008, ou seja, em 99 anos de história do Brasil, foram criadas 140 unidades de ensino técnico federais. A expansão foi responsável pela criação de 214 *campi* implantados até 2010 na fase I. Com a fase II, foram implantados

mais 208 *campi*, totalizando 422 novas unidades de educação profissional. Em 2018 a RFEPCCT conta com 651 unidades, distribuídas em 38 reitorias de Institutos Federais, abrangendo todos os estados do país mais o Distrito Federal, com mais de um milhão de matrículas (BRASIL, 2018).

Figura 3: Mapa da Rede Federal de Educação 2018



Fonte: CONIF (2018)

No Rio Grande do Sul ficam três destas 38 reitorias. Uma em Pelotas, o Instituto Federal Sul (IFSul); uma em Santa Maria, o Instituto Federal Farroupilha (IFFAR); e uma em Bento Gonçalves, o Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), onde fica a Reitoria dos quatro *campi* onde foi realizada esta pesquisa. O IFRS possui 17 *campi*, conforme figura 3.

Figura 4: Instituto Federal do Rio Grande do Sul e seus 17 *campi*.



Fonte: PDI IFRS, 2019-2023 (BRASIL, 2019, p.39)

É preciso deixar claro desde já que, embora o foco desta tese seja o CSTPG, um curso do nível superior tecnológico, de acordo com a Lei de Criação dos IF's, Art. 6º, os IF's tem como objetivo I “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados”, e o Art. ° 8 determina que este tipo de oferta deve corresponder a 50% das vagas de cada campus. Para os cursos de nível superior, o mesmo artigo diz que “nas regiões em que as demandas sociais pela formação em nível superior justificarem”, a reitoria poderá negociar com o MEC a abertura dos cursos (BRASIL, 2008).

Em outras palavras, o Ensino Médio Integrado, que são os cursos técnicos integrados ao ensino médio regular, é a prioridade dos Institutos Federais, e todos os *campi* têm obrigação de ofertar metade das suas vagas nesta modalidade. Já os cursos superiores, tal como o CSTPG, não são obrigatórios, a oferta é discricionária, negociada com o MEC, a partir do momento que o campus cumprir as ofertas obrigatórias.

A Lei de Criação dos IF's traz que entre as finalidades dos IF's está “ofertar educação profissional e tecnológica (EPT), em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional” (BRASIL, 2008). Uma leitura detalhada desta lei demonstra que os IF's se preocupam em, além de preparar os estudantes para o mercado de trabalho, oferecer Formação Humana Integral, preparando seus alunos para o exercício da cidadania (PALMA; ALVES; SILVA, 2013).

Nesse sentido, que para cumpram a sua missão, ou atendam as “finalidades e características” – tal como consta na Seção II da Lei de Criação (BRASIL, 2008) – Silva *et al.* (2009) comenta que os IF's devem contemplar os elementos listados no quadro 2, lista que foi resumida para destacar somente os itens que dialogam estritamente com o problema de pesquisa.

Quadro 2. Missão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>A indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão;</i> ▪ <i>A compreensão da pesquisa ancorada nos princípios científico – que se consolida na construção da ciência e desenvolvimento da tecnologia – e no educativo – que diz respeito à atitude de questionamento diante da realidade –, entendendo-a como essencial para a <i>construção da autonomia intelectual</i> e, portanto, potencializadora de uma educação que possibilita ao indivíduo o desenvolvimento de sua capacidade de <i>gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade;</i></i> ▪ <i>A concepção das atividades de extensão como forma de diálogo permanente e mais amplo com a sociedade;</i> |
|--|

- A compreensão de que o conhecimento deve ser tratado em sua completude, nas diferentes dimensões da vida humana, integrando ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos – inclusive nas propostas pedagógicas dos cursos de graduação (licenciaturas, engenharias e superiores de tecnologia) e pós-graduação – na perspectiva de ultrapassar o rígido limite traçado pelas disciplinas convencionais;
- O reconhecimento da precedência da formação humana e cidadã, sem a qual a qualificação para o exercício profissional não promove transformações significativas para o trabalhador e para o desenvolvimento social;
- A necessidade de assegurar aos sujeitos as condições de interpretar a sociedade e exercer sua cidadania, na perspectiva de um país fundado na justiça, na equidade e na solidariedade;
- A sintonia dos currículos com as demandas sociais, econômicas e culturais locais, permeando-os das questões de diversidade cultural e de preservação ambiental, pautada na ética da responsabilidade e do cuidado;
- O reconhecimento do trabalho como experiência humana primeira, organizadora do processo educativo.

Fonte: Adaptado de Silva *et al.* (2009a, p.48), *grifo nosso*.

A Lei de Criação dos IF's (BRASIL, 2008) também dispõe sobre a administração dos Institutos Federais, dizendo que eles terão como órgãos superiores o “Colégio de Dirigentes e o Conselho Superior”, sendo o primeiro de caráter consultivo e o segundo consultivo deliberativo, ambos presididos pelo Reitor(a). O Conselho Superior, o órgão máximo dentro da instituição, é composto por representantes de todos os segmentos: docentes, estudantes, servidores técnico-administrativos, egressos, sociedade civil e MEC “assegurando-se a representação paritária dos segmentos que compõem a comunidade acadêmica” (SILVA *et al.*, 2009, p.49).

Além dessas diretrizes, a Lei determina que especificações de estruturação, competências e normas de funcionamento, tanto do Colégio de Dirigentes – este formado por Diretores Gerais dos *campi* – quanto do Conselho Superior, sejam definidas em estatuto próprio (BRASIL, 2008). Assim, deste momento em diante a análise documental dos Institutos Federais vai se restringir aos documentos dos Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, por ser desta Reitoria os *campi* em estudo nesta pesquisa.

O Estatuto do IFRS⁴ reafirma a natureza jurídica da instituição como autarquia de regime especial, com “autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar” (BRASIL, 2017, p.1). Na mesma linha, o documento também traz que “a regulação, a avaliação e supervisão da instituição e dos cursos de educação superior, o Instituto Federal é equiparado às universidades federais (BRASIL, 2017, p.2).

⁴ Aprovado pela Resolução do Conselho Superior do IFRS nº 07, de 20 de agosto de 2009. Alterado pelas Resoluções do Conselho Superior do IFRS nº 44, de 27 de maio de 2014, nº 27, de 29 de março de 2016, nº 37, de 19 de abril de 2016 e nº 27, de 20 de junho de 2017.

O documento trata também de firmar quais são os princípios norteadores, as finalidades e características da instituição e seus objetivos. Todos estes elementos, obviamente, derivam da Lei de Criação, e serão destacados nos quadros a seguir, resumidos no interesse dessa pesquisa.

Quadro 3. Princípios norteadores do IFRS

- Compromisso com a *justiça social, equidade, cidadania*, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática;
- Eficácia nas respostas de formação profissional, difusão do conhecimento científico e tecnológico e suporte aos arranjos produtivos locais, *sociais e culturais*;
- Inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e deficiências específicas.
- *Inclusão social de pessoas afrodescendentes, indígenas e em situação de vulnerabilidade social.*

Fonte: Estatuto do IFRS (BRASIL, 2017, p.2, *grifo nosso*)

Quadro 4. Finalidades e características do IFRS

- Ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades;
- Como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às *demandas sociais* e peculiaridades regionais;
- Orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;
- Constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o *desenvolvimento de espírito crítico*, voltado à investigação empírica e científica;
- Qualificar-se como centro de pesquisa em metodologias de ensino e currículo para educação básica e profissional;
- Promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente e à *inclusão social*.

Fonte: Estatuto do IFRS (BRASIL, 2017, p.3, *grifo nosso*)

Quadro 5. Objetivos do IFRS

- Estimular, por meio da criação de políticas, a ampliação continuada das condições
- De permanência dos estudantes no IFRS, considerando a necessidade de viabilizar a *igualdade de oportunidades...*;
- Ministrando em nível de educação superior: *cursos superiores de tecnologia* visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
- 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...*;
- Estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à *emancipação do cidadão* na perspectiva do desenvolvimento humano e socioeconômico local e regional.

Fonte: Estatuto do IFRS (BRASIL, 2017, p.4, *grifo nosso*)

Feitos estes destaques do Estatuto do IFRS, com apoio de Silva *et al.* (2009), por ora este apanhado é suficiente, pois o restante do Estatuto é dedicado à organização administrativa da instituição. Outrossim, optei por abordar os demais documentos internos dos IFRS com foco mais estreito no capítulo das categorias de análise, documentos como a Instrução Normativa (IN) 002/2016 (BRASIL, 2016), que regulamenta os procedimentos para elaboração de PPC, a Organização Didática (OD) (BRASIL, 2017b) que dispõe sobre as normas e procedimentos acadêmicos dos cursos alinhando os dispositivos da legislação educacional vigente com os ordenamentos institucionais, entre outros.

Antes de encaminhar esta seção para o encerramento, cabe citar, com base no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFRS (BRASIL, 2019), a Missão e os Valores da instituição, por representarem – ilustrativamente e em conjunto com os demais documentos analisados – a primazia da ideia (MARANHÃO; VILELA, 2010, p.16) da concepção do Instituto Federal. Estes elementos, que materializam as diretrizes estratégicas da instituição, existem para servir de guia das ações dos servidores, e de farol para a comunidade acadêmica, são – por essa razão – cruciais para uma leitura crítica tal como a que se propõe nesta tese.

A missão e os valores do IFRS, após revisão realizada por conta da construção do atual PDI 2019-2023, passaram a ser expressas da seguinte forma:

MISSÃO: Ofertar Educação Profissional, Científica e Tecnológica, inclusiva, pública, gratuita e de qualidade, promovendo a formação integral de cidadãos para enfrentar e superar desigualdades sociais, econômicas, culturais e ambientais, garantindo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e em consonância com potencialidades e vocações territoriais.
VALORES: Equidade e justiça social Democracia Cooperação Solidariedade; Sustentabilidade Ética; Desenvolvimento Humano Inovação; Qualidade e Excelência Autonomia; Respeito à diversidade Compromisso social (BRASIL, 2019, p.24).

Na revisão do PDI realizada em 2018, alguns termos que tangenciam os assuntos abordados nesta tese foram acrescentados na Missão, tais como Educação “inclusiva”, “formação integral de cidadãos”, bem como a substituição do termo desenvolvimento sustentável, já ultrapassado, por “superar desigualdades sociais, econômicas, culturais e ambientais”. Já os Valores, também dialogam com os conceitos de comunidade, público-alvo e Formação Humana Integral, abordados nesta tese.

É digno de nota comentar que, com o atual PDI construído em 2018, o IFRS o planejou e tem levado a cabo, apesar do momento de ataques a educação pública, ajustes

estratégicos que vão ao encontro da proposta desta tese. Me apresso em esclarecer que este projeto de pesquisa foi concebido em 2015, antes mesmo do início da construção do PDI em análise. Além disso, esta constatação não desvaloriza esta tese, mas reafirma o alinhamento entre as concepções deste estudo e a prática adotada pela gestão do IFRS.

A título de revisão da literatura, além de analisar as leis e documentos da concepção da RFEPCT e da criação dos IF's, extensa literatura sobre a Rede Federal e sobre os Institutos Federais foi produzida, sobretudo a partir da fase I da expansão e da Lei de Criação, ou seja, a partir de 2008.

O quadro 6 lista contém uma lista de Teses e Dissertações que tiveram o Instituto Federal como objeto de pesquisa e uma lista de artigos sobre os Institutos Federais publicados em periódicos.

Quadro 6. Teses, Dissertações e artigos sobre os Institutos Federais: 2010 a 2019.

Teses e Dissertações que tiveram o Instituto Federal como objeto ⁵		
Barros (2010); Loder (2011); Pereira (2011); Fortes (2012); Lima (2012); Alves (2013); Carvalho (2013); Iabel (2014); Carbone (2015).	Santana (2015); Silva Neto (2015); Silva (2015); Vidor (2015); Alves (2016); Lorenzet (2016); Predebon (2016); Silva (2016); Ancin (2017).	Kwecko (2017); Silveira (2017); Vieira (2017); Anjos (2018); Damineli (2018); Darisbo (2018); Schutz (2018); Silva (2018); Kerch (2019).
Artigos publicados sobre os Institutos Federais ⁶		
Palma, Alves e Silva (2013); Carvalho e Souza (2014); Pereira <i>et al.</i> (2015); Perucchi e Mueller (2014, 2015, 2016); Araújo e Hypólito (2016); Prada e Garcia (2017); Verdum, Morosini e Giraffa (2017).	Oliveira e Cruz (2017); Pedroso (2018); Fontoura e Morosini (2018); Minghelli (2018); Gattermann e Possa (2018); Barbosa e Medeiros Neta (2018).	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Merecem destaque, por dialogarem de perto com as propostas desta tese, as pesquisas de Vidor (2015), D'Arísbo (2018) e Kerch (2019). Vidor (2015) analisou um campus do IFRS e seu papel no desenvolvimento da região onde está inserido, para além da simples oferta de cursos. D'Arísbo (2018), com base na sociologia econômica, lança

⁵ Amostra de Teses e Dissertações encontradas nos repositórios da UFRGS, UNISINOS e PUCRS com dada de publicação a partir de 2010.

⁶ Amostra de artigos encontrados no Portal de Periódicos da Capes com dada de publicação a partir de 2013.

um olhar sobre os cursos superiores de tecnologia no IFRS. Já Kerch (2019) analisa a formação para a cidadania nos CSTPG no IFRS.

Por fim, é útil ilustrar o crescimento do IFRS por meio de alguns dados públicos, em diferentes perspectivas. O número de formados no IFRS, desde 2009 até 2018 está representado na tabela 1, e demonstra um crescimento de quase vinte vezes, com destaque para o Ensino Médio Integrado, que por força de lei representa metade das vagas nos IF's, e para os cursos superiores de nível tecnológico.

Tabela 1. Número de formados no IFRS 2009 à 2018.

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Por tipo de curso
Técnico integrado	23	18	18	222	264	520	495	530	663	742	3.495
Técnico concomitante	196	152	173	168	57	130	68	64	63	99	1.170
Técnico subsequente	524	596	794	885	646	621	869	867	865	908	7.575
Licenciatura	1	32	26	45	83	94	160	110	92	193	836
Bacharelado	-	-	-	-	-	-	55	63	66	81	265
Tecnólogo	24	38	60	117	126	156	241	309	346	425	1.842
Total por ano	768	836	1071	1437	1176	1521	1888	1943	2095	2448	15.183

Fonte: PROEN IFRS, 2018. Obs.: Os dados de 2018 foram atualizados na Plataforma Nilo Peçanha⁷

Outro dado relevante é a pontuação dos estudantes dos IF's no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA.

Figura 5: A Rede Federal no PISA 2015.



Fonte: Dados da PROEN IFRS (informação verbal e documental)⁸, com base no relatório PISA 2015⁹

⁷ <http://resultados.plataformanilopecanha.org/2018/>

⁸ Reunião do Reitor do IFRS, Prof. Julio Xandro, com servidores do IFRS Campus Viamão em julho de 2019.

⁹ <http://www.oecd.org/pisa/>

Dados do PISA demonstram que, se a Rede Federal fosse um país, seria o 11º em Ciências, o 2º em Leitura e o 30º em matemática.

Ainda, uma publicação do *Center for World University Rankings*¹⁰ (CWUR), uma organização que desde 2012 publica um ranking mundial das melhores universidades do mundo, colocou o IFRS na posição 1.460 no mundo e 35º no Brasil, a frente de universidades como Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA) e Universidade Federal do Rio Grande (FURG), entre outras. Atualmente, o Índice Geral de Cursos (IGC) do IFRS é nota quatro.

2.2.1. Cursos Superiores de Tecnologia em Processos Gerenciais

Como penúltima parte deste capítulo sobre a Rede Federal e os Institutos em particular, cabe trazer algumas definições da literatura sobre os Cursos Superiores de Tecnologia. Esses cursos têm origem nos anos 70, como “cursos de curta duração” ofertados pelas Escolas Técnicas, com incentivo do Projeto nº 19 do Plano Setorial de Educação e Cultura para o período 1972-74, pois “havia uma subutilização de profissionais formados nos cursos superiores tradicionais, e dada a necessidade de conduzir o estudante a uma rápida inserção no mercado de trabalho”. Como diferença em relação aos bacharelados, de acordo com o Parecer CFE nº 160/70, esses cursos deveriam ser voltados “para a realidade tecnológica do mundo do trabalho” (TAKAHASHI, 2010, p.393).

A partir disso houve aumento expressivo da oferta desse tipo de curso, porém “sem os requisitos mínimos necessários para a qualidade esperada”, o que levou o Conselho Federal de Educação (CFE) a exigir:

A demonstração da necessidade do mercado de trabalho para a implantação dos cursos superiores de tecnologia, o perfil profissiográfico do formando, a determinação da estrutura curricular de acordo com o perfil, e a indicação do corpo docente e suas respectivas qualificações técnicas para tal (BRASIL, 2002, p.348)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996) trata da educação profissional nos artigos 39 a 42, mas não da educação tecnológica, cuja regulamentação só ocorreu a partir do Decreto 2.208/97, que no Art. 10 especifica a educação tecnológica como “cursos de nível superior, correspondentes à educação profissional de nível tecnológico”, que deveriam ser estruturados para atender aos

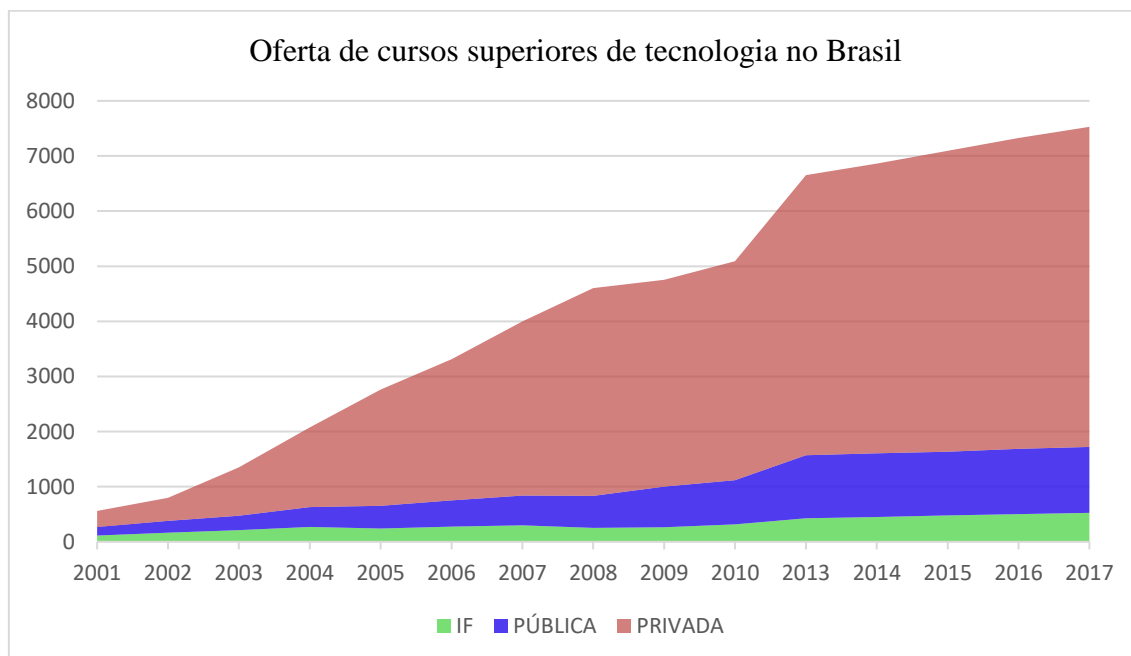
¹⁰ <https://cwur.org/2019-2020.php>

diversos setores da economia. Na sequência, houve a publicação de uma série de instrumentos normativos sobre a educação profissional (Portaria/MEC nº 646/97, Portaria/MEC nº 1.005/97, Portaria/MEC/MTb nº 1.018/97 e Lei Federal no 9.649/98) (MEC, 2004).

Segundo Takahashi (2010), somente com o Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004 a educação profissional no Brasil passou a se consistir de três níveis – formação inicial e continuada de trabalhadores; educação profissional técnica de nível médio; educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação – tal como é ofertada ainda hoje nos IF's.

Dados do censo do INEP (2017) demonstram que no Brasil havia aproximadamente 6.200 cursos de tecnologia em 2017, sendo que os Institutos Federais respondem por 8% deste total. O restante dos CST é ofertado por centros universitários e faculdades, sendo 95% privadas e 5% públicas, ou universidades, 80% privadas e 20% públicas. Em que pese em torno de 90% da oferta de CST seja da iniciativa privada, quando se analisa o total da oferta pública, os Institutos Federais respondem por 44%, ou seja, quase metade dos CST ofertados gratuitamente no país estão nos IF's.

Figura 6: Oferta de cursos superiores de tecnologia no Brasil



Fonte: Elaborado pelo autor, adaptado de Favretto e Moretto (2013), com dados do Censo INEP 2013-2017 (BRASIL, 2013-2017).

2.2.2. Crítica ao processo de concepção e realização da RFECPT

A última parte deste capítulo faz uma análise crítica da concepção e da criação dos IF's. Alguns autores questionam a capacidade dos IF's para cumprir com os objetivos para os quais foram concebidos. As críticas são inerentes a qualquer política pública e com os IF's não é diferente, sendo necessário avaliar com honestidade intelectual a sua origem e pertinência. As críticas alinhadas com o ponto de vista neoliberal dispensam comentários, porque se fundam em pontos de vista ideológicos opostos a concepção dos IF's. Outras críticas, porém, merecem ser consideradas seriamente.

Concordando com Guerrini (2014), de que a coordenação acadêmica e burocrática que predomina nas IES no país coloca os objetivos das IES públicas em segundo plano, Silva (2016) afirma que:

Apesar dos IF's terem sido propostos por um governo de coalização política, fortemente focado em ações de apelo ao apoio e à mobilização popular, o contexto político que os concebeu permaneceu firmemente ancorado em deliberações burocráticas liberais, impondo a essas instituições um contexto de contradições entre as defesas de seus pressupostos de atuação e o contexto sociopolítico que os mantém (SILVA, 2016, p. 294).

Em outras palavras, Silva (2016) destaca a falta de uma identidade bem definida por parte dos IF's, quanto a sua proposta de concepção, reconhecida pelos demais atores sociais com os quais convive.

Essas instituições se veem, atualmente, envoltas em meio ao dilema existencial que envolve a decisão de concretizar o discurso da atenção aos sujeitos sociais ou de seguir atendendo às demandas do processo produtivo. Posto que, essas são propostas de ação que podem caminhar em paralelo e, por vezes, até se aproximar, mas que, via de regra, seguem direções opostas e perseguem objetivos e interesses diversos (SILVA, 2016, p. 294).

Já Silva (2016, p. 294) afirma que a criação dos IF's “na verdade, foi mais um movimento de metamorfose do desenvolvimentismo. Este travestido com uma nova roupagem, revigorou-se frente ao contexto político”. Segundo o autor, “de forma contraditória, permaneceram inabaláveis os velhos e conhecidos pressupostos liberais e do desenvolvimentismo econômico, que sempre se fizeram presentes como orientadores da política pública do Estado brasileiro para a educação profissional”.

De fato, é preciso reconhecer que o mesmo governo do que criou os IF's, com o teor da proposta de concepção aqui apresentada, cometeu equívocos que justificam tais

críticas, que se podem ilustrar, resumidamente, pelo processo de escolha dos candidatos a vice nas chapas majoritárias tanto de Lula, em 2002, quanto de Dilma, em 2010.

Em que pese as críticas de Silva (2016), o autor dialoga com essa tese quando conclui que o contexto se “impõem como um desafio permanente para a ação dos IF’s, desde que essas instituições sejam capazes de focar seus processos formativos, também, nos sujeitos sociais, para além dos interesses do desenvolvimento econômico e dos meios de produção” (SILVA, 2016, p. 294).

Ademais, é preciso manter presente o fato de que os IF’s são uma expressão do Estado brasileiro, no qual a coordenação predominantemente burocrática e acadêmica das IES leva a um distanciamento dos objetivos institucionais mais nobres em nome de um modo de operação endógeno e corporativista. Uma expressão verbal de uma expoente do pensamento crítico latino-americano, professor da UFSC, resume o papel do Estado nesta questão e diz que não é de se esperar que a revolução (necessária para reverter o atual estado de coisas) tenha início dentro da universidade. Em outras palavras, o poder inercial do reprodutivismo na academia é tal que não é de se esperar que a solução venha de dentro para fora, e sim das ruas, dos movimentos populares.

Conforme Apple (2000), a formação do Estado está ligada à criação, estabilização e regularização de relações de poder e autoridade, e a Educação não fica imune a este processo, “ela faz parte de uma história na qual o Estado, através da administração burocrática, procura (tenta) manter os ‘interesses da educação’ distantes não apenas do controle das elites, mas também da influência de impulsos populistas de base (APPLE, 2000, p. 94).

Assim, em meio a este cenário contraditório por natureza, o que se pretende nesta tese não é dar um giro de cento e oitenta graus na Educação, de uma hora para outra. A meta é chegar a um acordo possível, buscando deslocar o centro do discurso mais para o lado daqueles que historicamente perdem nessa disputa.

2.3. BASE TEÓRICA e REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Este capítulo apresenta as teorias e as contribuições da literatura que embasam esta tese, suas origens e usos nas pesquisas empíricas na área de Educação e Administração com foco na sustentabilidade social. Quem achar necessário, pode avançar até o capítulo onde trato da Sustentabilidade com destaque para o pilar social, e depois voltar a ler este capítulo. Naturalmente, o enfoque desta base teórica é consubstanciado pelas perguntas de pesquisa e pelo desenho da constelação (ADORNO, 2009) da qual o objeto da tese é imanente.

Conforme relatei na introdução, essa base teórica é fruto de um caminho que foi percorrido por etapas, com diferentes autores e diversos aportes em cada uma dessas etapas de amadurecimento do problema de pesquisa. Aproveitando essa figura, o ponto final deste caminho é a teoria fundamental, ou a base teórica principal da pesquisa, que é a Teoria Crítica, em especial a Dialética Negativa de Adorno (2009). Mas antes de abordá-las, eu trago as contribuições dos autores que delinearam o caminho que me levou até elas.

Ao buscar ajuda na área de Educação, o primeiro autor com o qual tive contato foi Apple (1997, 2000, 2003), referência em Estudos Educacionais Críticos e que tem um posicionamento muito claro e contundente para as questões de Política Educacional e Cultural. Antes de colocar as suas contribuições, é preciso dizer que a posição de fala de Michael Apple, uma das suas características marcantes, é diferente da minha, de modo que, ora consigo me colocar ao seu lado, ora não tenho capacidade para tal. Em outras palavras, por mais que eu pretenda afirmar a minha posição de fala ombreando com Michael Apple, nem sempre isso é possível. Trata-se de um intelectual com larga experiência internacional, com domínio do campo, capaz de transitar com desenvoltura entre diferentes teorias e elaborar as suas próprias. Isso eu ainda não sou capaz de fazer.

Apple (2000) diz que prefere se posicionar como estudioso e militante dos Estudos Educacionais Críticos, e não Teoria Crítica ou Pedagogia Crítica que, segundo ele, “são mais limitados”. Ele se coloca como neomarxista, porque a teoria mecanicista marxista de explicação de como a hegemonia é mantida, não lhe serve. Conforme já mencionei antes, para Apple, a cultura é mais importante do que a economia. Ele diz, e nisso estamos juntos, que “há um mundo de diferenças entre levar a sério o poder e as estruturas econômicas e reduzir tudo a um pálido reflexo deles” (APPLE, 2000, p.14).

Da mesma forma, Apple (2000, p.14) rejeita as teorias pós-modernista e pós-estruturalista. Ele convida a quebrar a linha do tempo e desfazer a ideia de que uma teoria supera a outra, porque “isso é pobre e gera desconhecimento”. Apple (2000) não concorda que o poder esteja (só) na estrutura, e usa Freire (2005, p.11) para dizer “condicionados, mas não determinados” pela estrutura. Quanto ao pós-modernismo, o autor questiona a sua capacidade para dar explicações para o momento atual, por não conseguir explicar ou atender suficientemente questões de raça, gênero, minorias em geral. Nisso, também estamos juntos.

Essa maturidade intelectual permite que Apple (2000) diga que procura se afastar de rótulos e que não adota na totalidade as teorias (crítica, marxista, pós-moderna), senão para usar de cada uma aquilo que lhe ajuda a entender e explicar os processos de distribuição desigual de poder, sobretudo no campo da Educação. Apple (2000) diz que não nega as teorias, só não as usa cegamente, porque para ele é preocupante o fato de que “algumas dessas abordagens tragam em si a certeza de serem ‘a resposta’, mas não tem relação com ações concretas” (APPLE, 2000, p. 11). Assim, Apple usa com sobriedade argumentos marxistas e estruturalistas, por exemplo, quando são úteis para entender a realidade, combinando os conceitos organicamente e friccionando-os para aparar as fagulhas, expressão usada pelo Prof. Luis Armando Gandin, da FACED da UFRGS.

Me apresso em esclarecer que eu não me atrevo a usar diferentes teorias, ao mesmo tempo. Na realidade, meu esforço neste capítulo é justamente delinear o caminho que me levou até a Teoria Crítica e delimitar as contribuições teóricas de outros – poucos – autores na medida em que ajudam a iluminar o problema de pesquisa, tomando o cuidado para não entrar em contradição ou conflito. O parágrafo anterior serve para esclarecer que eu não uso todas as teorias, conceitos e ideias de Michael Apple, assim como ele não usa as teorias cegamente. Tomei o cuidado de fazer a Redução Sociológica (GUERREIRO RAMOS, 1965), analisando criticamente suas contribuições para o contexto desta pesquisa.

Apple (2000), frequentemente, cita Gramsci para fundamentar as suas críticas ao que as instituições de educação fazem hoje, sobretudo quanto a reprodução sociocultural, que é de especial interesse para esta tese. O autor diz que “precisamos ser muito cuidadosos para que estas estratégias educacionais não resultem em pedagogias da adaptação individual em vez de pedagogias da transformação social” (APPLE, 2000, p. 161).

Para exemplificar como Apple (2000) lida com as teorias e se posiciona, ele diz que as teorias neogramscianas, pós-modernas, pós-estruturais são vistas como opostas, abordagem que ele rejeita, preferindo “uma mais integrativa”. Apple (2000) destaca a “ênfase tanto no poder do Estado como nas correntes ideológicas presentes no bom senso e no poder cultural de movimentos de base”, sem ignorar o contexto econômico da ação social. O autor chama a atenção para o papel do Estado de “fazer circular posições subjetivas que são depois reapropriadas por pessoas reais na complexa política que se dá em nível local” (APPLE, 2000, p.107).

Com isso, Apple (2000) reforça a valorização dos movimentos sociais e das condições de sua formação, posição contrária ao neoliberalismo, cruciais em uma época de ataques cada vez mais agressivos à Educação e à própria ideia de público que estamos vivendo no Brasil hoje. A importância dos movimentos sociais e do papel do Estado é abordado por Apple (2000) a partir de duas políticas que ele identificou na dinâmica neoliberal. Uma, que ele chamou de “política de redistribuição”, cujo foco é a manutenção da injustiça socioeconômica, na qual criam-se condições que levam a exploração, a marginalização econômica e a reprodução de “uma categoria de trabalho remunerado confinado a empregos mal pagos e indesejáveis, ou mesmo não ter acesso real a empregos sérios” (APPLE, 2000, p. 228).

A segunda política, Apple (2000) chamou de “política de reconhecimento”, que está ligada à política da cultura e dos símbolos, na qual “a injustiça baseia-se nos modelos sociais de representação e de interpretação de uma sociedade”. A falta de reconhecimento torna as pessoas invisíveis às formas culturais dominantes da sociedade e diz respeito a ser “rotineiramente estereotipado ou desacreditado nas representações públicas na mídia, nas escolas, nas políticas governamentais ou na conduta cotidiana” (APPLE, 2000, p. 229). A política de redistribuição serve de base para a categoria de análise do público-alvo dos IF’s, e a política de reconhecimento, para a categoria de análise Formação Humana Integral, central nesta tese.

Além dessas contribuições, uma valiosa colaboração de Apple (1997, 2000, 2003) para esta tese refere-se a importância que ele coloca para a demarcação da posição de fala, conforme eu havia indicado. Embora possa parecer uma ideia simples, há um mundo de diferenças entre olhar a Educação – em especial a elaboração e oferta dos CSTPG do IFRS – a partir do ponto de vista dos estudantes e olhar do ponto de vista dos docentes, gestores ou mesmo do MEC. Se olharmos de cima para baixo, somente, veremos somente números, resultados de avaliações, orçamentos, gestão pública e não

teremos a visão oposta. Se olharmos de baixo para cima, do ponto de vista dos estudantes com o perfil do público-alvo dos IF's, da posição das mulheres, das pessoas de baixa renda, das pessoas de cor, dos LGBT, veremos coisas que o outro ponto de vista não mostra.

Esse exercício de empatia, Apple (2003, p.244) faz com base no que a teoria cultural chama de “ato de reposicionamento”. Em essência, ela diz que “a melhor forma de compreender o que qualquer conjunto de instituições, políticas e práticas faz é vê-las do ponto de vista daqueles que têm menos poder”. O autor assume que toda instituição, toda política e qualquer prática social estabelece relações de poder nas quais algumas vozes são ouvidas e outras não. Apple (2003) argumenta que, embora não esteja predeterminado que as vozes mais ouvidas são daqueles que têm a maior capital econômico, cultural e social, o mais provável é que isso venha a acontecer (APPLE, 2003, p.244). Por isso ele orienta a utilização de uma pergunta que serve como chave de leitura, que desde já recomendo aos leitores desta tese, que é: quem está ganhando e quem está perdendo com isso?

Outra contribuição deste autor é a recomendação para que os profissionais da educação, que se propõem a uma agenda que desfaça as desigualdades da nossa sociedade, mantenham contato próximo com a realidade das pessoas e tomem “cuidado para não perder a alma política no altar da grande teorização”. Apple (1997) vai ao encontro de Freire (1987), que critica o verbalismo vazio, que ele chama de panfletagem, conhecimento oco, desligado da situação existencial das pessoas envolvidas no ato de conhecer (SILVA, 2010). Para Apple (1997), o trabalho crítico deve ser feito de modo orgânico e conectado aos movimentos sociais que “desafiam as múltiplas relações de exploração e dominação existentes” (APPLE, 1997, p. 21).

Para juntar ação as palavras, Apple (1997) recomenda dar visibilidade às lutas contra hegemônicas, cumprindo o papel da Teoria Crítica que é o “auto-conhecimento das lutas e desejos de uma era”. O autor diz que isso é uma prática política que “valoriza as lutas conjunturais com sua especificidade histórica como organizadora da agenda para teoria crítica; coloca os movimentos sociais como os mais importantes modeladores de tais lutas” (APPLE, 1997, p.21).

Além disso, uma das contribuições mais relevantes de Michael Apple para esta tese é a descrição do que ele denominou como “bloco hegemônico”, abrigado sob o “guarda-chuva ideológico”, que apresentei no capítulo sobre Organização da Educação. Diante do estado de regressão civilizatória vigente no país atualmente, sobretudo no que

tange a política educacional, Apple (2003) já havia feito um alerta. Segundo o autor, a combinação do neoliberalismo com os neoconservadores, os religiosos e grupos da classe média profissional e empresarial realmente funciona, mas “de formas em que as metáforas do livre mercado, do mérito e do esforço escondem a realidade diferencial que é produzida” (APPLE, 2003, p.109).

Esse estado de coisas torna a Teoria e a práxis Crítica ainda mais essenciais, por outro lado, aumenta as dificuldades para seu exercício. Para Apple (2003), a Teoria e a práxis Crítica não existem no vácuo e, se não enfrentarmos essas profundas transformações direitistas e se não pensarmos taticamente sobre elas, “teremos pouca influência tanto na criação de um senso comum contra hegemônico quanto na construção de uma aliança contra hegemônica” (APPLE, 2003, p.117).

Para finalizar a contribuição de Michael Apple neste capítulo, resta colocar uma reflexão deste pesquisador. Diante da crítica que a Teoria Crítica enfrenta, no senso comum, de que só é capaz de apontar defeitos sem apontar soluções, Apple (1997, 2000, 2003) esclarece que essa simplificação é ingênua e perigosa.

Das contribuições deste autor, derivo dois *insights*: o primeiro tem a ver com o formato secular da nossa educação, com a cultura da resposta positivista, correta e única, que cria a cultura de sempre se esperar por uma resposta pronta ou uma receita a seguir. Por isso, não há obrigação de se apontar solução para tudo que está errado, o que não diminui em nada a importância de se manter em luta constante para desvelar, permanentemente, o que está errado. O segundo *insight*, é uma resposta para o primeiro. Trata-se de tomar consciência de que muitas vezes não há resposta pronta, nem tudo o que está errado tem solução imediata, ou solução simples. Portanto, é necessário refletir criticamente – sempre – para agir de forma autônoma, não necessariamente sozinho, mas de forma autodirigida. São reflexões, ideias, que – com base em Adorno (2009) – são também objeto, ideia e objeto tomados indistintamente, nesta tese.

Por tudo isso, Michael Apple se coloca como um dos autores base desta pesquisa, com a devida “Redução Sociológica” das suas contribuições para analisar esses temas no contexto do Brasil e do IFRS em especial. Além disso, a lei do caráter subsidiário da produção estrangeira, de Guerreiro Ramos (1965) diz que “toda produção científica estrangeira é, em princípio, subsidiária”, mas não considero que seja este o caso de Michael Apple, tal a precisão que seus conceitos e análises dialogam com a atual conjuntura do Brasil de hoje (GUERREIRO RAMOS, 1965, p.120).

Outro autor que embasa esta tese é Henry Giroux, que foi trazido para este texto por defender que professores atuem como intelectuais transformadores, que a escola seja uma esfera de oposição a dominação e que a pedagogia radical seja uma forma de política cultural. Giroux (1988) defende a Educação “como uma esfera pública que mantém uma associação indissolúvel com as questões de poder e de democracia” (GIROUX, 1988, p.8). Duas perguntas norteiam o trabalho de Giroux: “Como é que nós tornamos a educação significativa, tornando-a crítica, e como é que nós a fazemos crítica, a fim de torná-la emancipatória?” (GIROUX, 1983, p.16).

Porém, Giroux (1988) diz que os intelectuais críticos e conservadores abandonaram, “com uma indiferença perturbadora”, a perspectiva de se “desenvolver uma escola pública como esfera democrática”. O autor coloca que os intelectuais, por mais críticos que se apresentem, trabalham desconectados da realidade dos estudantes, sobretudo daqueles que mais precisam de uma educação emancipadora; e que os conservadores – conforme já foi dito, inclusive com outros autores – afirmam que a escola deve rever os seus currículos a fim de servir mais fielmente aos interesses econômicos (GIROUX, 1988, p.55)

Para Giroux (1988), a postura dos intelectuais conservadores é compreensível, mas no caso dos intelectuais críticos, é uma “falha teórica e política”. Para o autor, os críticos “não foram capazes de desenvolver uma teoria de escolarização que oferecesse a possibilidade de luta contra hegemônica” e:

Ao não conseguir fazer da educação formal um espaço de contestação e conflito, essa vertente teórica frequentemente nos fornece uma versão muito simplificada da dominação, parecendo sugerir que o abandono é a única alternativa política para o atual papel que a escola desempenha na sociedade mais ampla (GIROUX, 1988, p.56).

Mas o momento atual não pode ser de abandono, e sim de resistência ao autoritarismo. Conforme Giroux (2014), isso pode ser feito resgatando as relações entre a educação crítica e a mudança social, e que a definição dos atores e seus papéis para manter vivo o processo democrático são mais urgentes agora do que nunca. O autor conclui dizendo que esta questão coloca a “educação, a pedagogia crítica e a cultura no centro do debate” (GIROUX, 2014, p.23).

Uma das chaves de leitura deste texto é que a cultura é mais relevante do que as questões econômicas, ainda mais no contexto da Educação. Segundo Giroux (1988), a cultura não “um depósito de conhecimentos, formas e práticas sociais acumuladas e

transmitidas aos estudantes”. Para o autor, isso é uma simplificação que “pode funcionar para legitimar interesses de grupos específicos”, e não outros (GIROUX, 1988, p.46).

Para Giroux (1988, p.47), a cultura “é uma esfera de luta e de contradições e deve ser vista como inacabada, como parte de uma luta continuada de indivíduos e grupos para definir e afirmar suas histórias e espaços de vida”, e que pode servir tanto a interesses dominantes como a anseios emancipatórios. Como forma emancipatória, a cultura é uma expressão concreta da resistência e da luta das pessoas para se tornarem agentes humanos, fazedores de história.

É neste ponto que, ao se aproximar da Teoria Crítica, Giroux (1988) toca diretamente os temas desta tese. Ele diz que, como parte de uma Teoria Crítica da Educação, estas questões relativas a cultura demanda que professores abordem a noção de poder cultural e partam da realidade social e histórica dos seus estudantes para trabalhar seus conteúdos em sala de aula.

Isto significa lidar com experiências que os jovens e adultos trazem para a sala de aula, legitimar tais experiências, a fim de investigar como elas se tornam constitutivas da realidade social. Também significa propiciar experiências culturais e formas de conhecimento como parte da necessidade de apropriá-las criticamente, de tal maneira a ajudar os estudantes a desenvolver as habilidades, os valores e o senso de responsabilidade de que precisam para se tornarem cidadãos criativos, críticos e éticos (GIROUX, 1988, p.47).

Não é demasiado reforçar com Giroux (1988, p.82) o que já foi dito com outros autores, que a educação pode ser analisada tanto como “incorporação ideológica e material de uma complexa teia de relações culturais e de poder”, quanto como “um espaço de contestação, construído socialmente e ativamente envolvido na produção de experiências vividas”. Contudo, para que venha a ser um espaço genuíno de contestação, construído socialmente, algumas barreiras precisam ser vencidas.

O primeiro ponto a vencer é a abordagem da lógica da racionalidade tecnocrática enraizada no espírito do instrumentalismo e do individualismo, comuns nos cursos da área de gestão (MOTTA, 2001). As Instituições de Educação, nessa perspectiva, “são vistas meramente como local de instrução, e ignora-se que são também locais culturais e políticos, locais de contestação e luta entre grupos culturais e econômicos com diferentes graus de poder” (GIROUX, 1983, p. 17).

Giroux (1983) diz, então, que é nesse contexto que o trabalho da Escola de Frankfurt se torna importante “para desenvolver uma teoria e um modo de crítica que têm por objetivo tanto revelar, como romper, as estruturas de dominação existentes”.

Segundo o autor, nesta perspectiva são fundamentais uma análise e uma exigência de integração dos processos de emancipação e de luta pela auto emancipação, “em uma tentativa de resgatar o sujeito humano da lógica da administração capitalista” (GIROUX, 1983, p.18)

Foi, portanto, dessa forma que Henry Giroux também me levou ao encontro da Teoria Crítica. Além do que, feita a devida Redução Sociológica (GUERREIRO RAMOS, 1965), seu posicionamento ante a realidade norte-americana é útil à análise do momento brasileiro. Giroux (2014) diz que atualmente “nós precisamos de uma política e de uma pedagogia pública que faça o conhecimento significativo a fim de torná-lo crítico e transformador”. Para o autor, a Educação Superior como esfera pública democrática é crucial para este projeto, “especialmente em um momento em que apóstolos do neoliberalismo e outras formas de fundamentalismo político e religioso estão nos sendo mostrados, numa nova era de conformidade, crueldade e alienação” (GIROUX, 2014, p.25)

Giroux (2014) oferece algumas pistas de como fazer esse combate. Ele recomenda que os intelectuais engajados escrevam para vários públicos, especialmente online, para tratar de uma série de questões sociais, inclusive sobre “a relação entre o ataque ao estado social e os cortes de verba para a educação”. O autor diz também que é preciso dialogar com os trabalhadores mais expostos a exploração, “com a sociedade como um todo que sofre de massiva desigualdade de oportunidades, de acesso a saúde, famílias de baixa renda”. A precariedade, que referi como ‘uberização’ na contextualização desta tese, precisa ser combatida, e isso “não é somente sobre recuperar o balanço entre capital e trabalho, é sobre reconhecer uma nova forma de servidão que mata o espírito tanto quanto despolitiza as mentes” (GIROUX, 2014, p.26).

Portanto, foi a partir da contribuição destes autores, Apple (1997, 2000, 2003) e Giroux (1983, 1988, 2014) que cheguei até a Teoria Crítica, que demanda uma seção à parte.

2.3.1. Teoria Crítica

Não há consenso de que haja uma teoria da Educação na obra dos frankfurtianos, mas não se pode descartar as contribuições destes para a compreensão da Educação hoje, em perspectiva crítica. As análises dos membros da primeira geração da Escola de Frankfurt sobre Educação são cruciais para esclarecer como o capitalismo interfere na

organização da Sociedade e da Educação tratados nas seções 2.1.3 e 2.1.4 (MARANHÃO, 2010).

Dito de outra forma, conforme resume Pozzebon e Petrini (2013), a principal tarefa da investigação crítica é a crítica social, “em que as condições restritivas e alienantes do *status quo* são desveladas”. Segundo as autoras, a pesquisa crítica “centra-se nas oposições, conflitos e contradições da sociedade contemporânea, e procura ser emancipatória, buscando eliminar as causas da alienação e da dominação” (POZZEBON; PETRINI, 2013, p.2).

Um autor de destaque no desenvolvimento da Teoria Crítica, que se dedicou ao campo da Educação, sobretudo no pós-guerra, é Theodor Adorno. Membro do Instituto de Pesquisa Social – conhecido como a Escola de Frankfurt – é sabido que uma das motivações centrais de Adorno para o desenvolvimento do que veio a ser a Teoria Crítica, em colaboração com os demais participantes da Escola de Frankfurt, foi o combate ao positivismo. Nos anos 60 Adorno manteve um debate sobre “metodologia de pesquisa nas Ciências Sociais” com Popper, no qual procurou esclarecer que o positivismo valorizava “a racionalidade instrumental, o que acabava induzindo a um comportamento astucioso por parte do pesquisador, voltado para ajustar suas descobertas ao que é socialmente aceito e vigente” (MARANHÃO, 2010).

Adorno (1995) argumentava que a pretensa neutralidade científica do positivismo era ideológica e que, por isso, era preciso desenvolver uma razão emancipatória. Maranhão (2010) afirma que a razão foi convertida em uma razão alienada “que se desviou do seu objetivo emancipatório original, transformando-se em seu contrário: a razão instrumental, substrato comum da alienante ciência e técnica positivista” (FREITAG, 1986, p. 35 *apud* MARANHÃO, 2010, p. 80).

Neste embate contra o positivismo, a Teoria Crítica combate também a divisão do mundo em caixas fechadas. Segundo explicam Maranhão e Vilela (2010), Adorno fazia uma crítica a essa divisão, tanto externa (família, partido político, comunidade etc.) como interna (metodologia, teoria do conhecimento, e outras disciplinas formais).

Em oposição à teoria tradicional, de fundamentação positivista, pretensamente neutra, que fornecia uma análise descontextualizada e com pretensão de universalidade, a Teoria Crítica fundou uma ciência contextualizada, não neutra, engajada na transformação do mundo, buscando apreender a sociedade e suas instituições na totalidade da vida social concreta, desvendando as relações e os acontecimentos sociais na dialética das relações sociais (MARANHÃO, 2010).

Em outras palavras, a Teoria Crítica busca esclarecer as pessoas sobre sua própria responsabilidade na condução da sua trajetória social e profissional, combatendo a condição de alienação a que muitos estão imersos, pelas razões que já foram abordadas nesta tese. Vilela (2005) afirma que a Teoria Crítica visa esclarecer “o homem sobre a sua condição de agente histórico da produção de suas condições de vida e das relações sociais às quais está submetido, a fim de criar as condições capazes de mobilizá-lo para uma ação transformadora” (VILELA, 2005, p. 4).

Também é importante frisar, no interesse desta tese, que na Teoria Crítica, a prática – ou práxis, neste caso – deve andar junto. É a partir da *práxis* que se chega à teoria e não da teoria que se pode explicar a práxis que dela independe. Só assim é possível “agir na condição de transformar o mundo, organizá-lo, modificá-lo, ou simplesmente se alienar a ele, aceitar que outros o façam” (FARIA; MARANHÃO; MENEGHETTI, 2013, p.657).

Assim, uma pesquisa amparada na Teoria Crítica busca compreender fatos sociais relevantes para a sociedade que precisam ser superados. Nas palavras de Vilela e Noack-Napoles (2010),

O esclarecimento das condições que forjam uma situação desfavorável ao momento social deve desvendar, também, as condições para sua superação ou mudança. Mas essa dialética da pesquisa não é a dialética marxista: não toma como princípio que a mudança está no futuro, na Revolução; pelo contrário, perseguir a mudança no aqui e agora é o compromisso primeiro da *praxis* da Teoria Crítica (VILELA; NOACK-NAPOLES, 2010, p. 307).

Ainda, é importante frisar que, conforme explicam Maranhão e Vilela (2010), a Teoria Crítica na pesquisa empírica valoriza categorias qualitativas de análise. Para ser efetiva, a pesquisa não pode se restringir a aparência dos fatos, mas questionar o seu sentido, conforme tradição da pesquisa social da Escola de Frankfurt (MARANHÃO; VILELA 2010).

Portanto, em oposição ao positivismo e a racionalidade instrumental; contra a falsa neutralidade ideológica e em favor da emancipação das pessoas; buscando diálogo entre diferentes campos do conhecimento como Educação, Administração, Filosofia e Sociologia – por tudo isso julguei que a Teoria Crítica é o caminho teórico mais adequado para dar suporte para esta tese.

Em outras palavras, desvelar as relações de dominação naturalizadas pelo senso comum e que permeiam a realização da política pública materializada nos Institutos

Federais; demonstrar aos estudantes dos IF's que eles não só podem como devem assumir seus papéis de sujeito – e não objeto – nas suas trajetórias pessoais, estudantis e profissionais; juntar teoria e prática no cotidiano das instituições de educação, questionando o que é dado como certo e simultaneamente apontando alternativas, tanto para estudantes quanto para profissionais da educação que lutam pelo progresso econômico e social da maioria das pessoas na nossa sociedade. Tudo isso justifica o uso da Teoria Crítica como base para esta pesquisa.

2.3.2. Estudos Educacionais Críticos

Estreitando o foco na Educação, retomo Adorno (2009), que foi um dos sociólogos da Escola de Frankfurt que mais se dedicou ao tema, com o objetivo de compreender “como a educação humanista havia sido corrompida em um processo burocrático e alienante”, sobretudo depois da segunda guerra, “para que Auschwitz não se repita” (ADORNO, 2009, p. 302).

Conforme Faria, Maranhão e Meneguetti (2013), além da sociologia, da política, do direito, da educação e da filosofia, o trabalho de Adorno passou a ser considerado “nas pesquisas também na área de Administração, especialmente nos assim chamados estudos organizacionais”. Para os autores, os estudos de Adorno na área das ciências sociais, educação e direito, seu impacto teórico e epistemológico na área de Administração ainda pode ser considerado modesto (FARIA; MARANHÃO; MENEGUETTI, 2013, p.644).

Segundo Vilela (2010), Adorno busca recuperar o potencial crítico da Educação e sua capacidade de esclarecimento, de desenvolvimento de consciência e de subjetividade, “para resgatar nos indivíduos a capacidade de subjetivação e de pensar e agir por conta própria” (VILELA, 2010, p. 41).

Maranhão (2010), com base em Adorno e demais membros da primeira geração da Escola de Frankfurt, afirma que a crítica é crucial para um processo de formação. Porém, a autora afirma que o que se verifica hoje é uma “semiformação”, conceito de Adorno, colocado em oposição à formação crítica (MARANHÃO, 2010, 54).

Adorno (1995, p. 26) alerta para a complexidade que envolve combater essa questão, dizendo que não é simples propor uma Formação Humana Integral em um contexto no qual:

A perda da capacidade de fazer experiências formativas não é um problema imposto de fora à sociedade, acidental, e nem é provocado por intenções subjetivas, mas corresponde a uma tendência objetiva da sociedade, ao próprio modo de produzir-se e reproduzir-se” (...) “Rompe-se a relação entre objeto e sujeito vivo. Ou seja: mundo sensível e mundo intelectual já não se articulam mais no processo do trabalho, separando-se como trabalho manual e intelectual; portanto são travados também na experiência formativa, que não vem a termo, naufragando como “semiformação” (ADORNO, 1995, p.26).

Para Maar (2003, p. 459) o conceito de semiformação “é a determinação social da formação na sociedade contemporânea capitalista” e faz parte do âmbito da reprodução da vida sob o monopólio da cultura de massa ou, atualmente, indústria cultural. Segundo o autor, Adorno e Horkheimer derivaram o conceito de Marx (1969, p. 49 *apud* Maar, 2003, p. 460) e sua preocupação com “a subsunção real da sociedade ao capital”, ou seja, a tendência à subjugação total da vida, em todas as suas dimensões, pela organização social capitalista.

O conceito de semiformação de Adorno (1995) dialoga com vários temas apresentados nesta tese. Primeiro com a discussão sobre a alienação apresentada na contextualização desta tese, na seção 2.1.2. organização da produção, da sociedade e da educação, com base em vários autores (ABBAGNANO, 2007; FREIRE, 1987; GIROUX, 2014; APPLE, 1997; ANTUNES; PINTO, 2017).

É possível estabelecer um paralelo entre a semiformação (ADORNO, 1995) e algo que já foi discutido até neste texto também, que é a separação entre o trabalho intelectual e o trabalho braçal, entre o estratégico e o operacional nas organizações, entre uma educação eminentemente técnica e a Formação Humana Integral pretendida na proposta dos IF's.

Esse conceito de semiformação (ADORNO, 1995) ecoa com algo que eu já havia inferido. Há uma vinculação – necessária, mas não automática nem suficiente – entre esclarecimento e liberdade, entre razão e emancipação. Em outras palavras, não basta esclarecer os estudantes, conscientizá-los, para que saiam da instituição de ensino cidadãos emancipados e conscientes.

Desnecessário dizer que este não é um processo simples e de solução rápida, mas o contrário disso, conforme será ampliado na seção da categoria de análise Formação Humana Integral, mais adiante. Envolve o conceito de maioridade, que Adorno (2009) usa inspirado em Kant, o amadurecimento que cada indivíduo deve ter “para pensar por si sem a tutela de outro, numa atitude politicamente engajada contra a violência do

capitalismo, da agressão física, da justiça pelas próprias mãos, da dominação do homem pelo homem, da destruição da natureza” (ROMEIRO, 2015, p.74)

Conforme já coloquei na introdução, o livro *Dialética Negativa* (ADORNO, 2009) é um marco da Teoria Crítica, livro que “contém o fechamento das ideias de Adorno sobre a crítica à sociedade tecnificada e imersa na racionalidade instrumental” (MARANHÃO, 2010, p.71). Foi a obra onde encontrei importantes diretrizes metodológicas para a continuidade da pesquisa. Por isso, abro uma seção dedicada a *Dialética Negativa*.

2.3.3. Dialética Negativa

A *Dialética Negativa* (Adorno, 2009) se apresenta como uma “teoria da não-identidade entre sujeito e objeto no interior da ordem social vigente. (...), na qual a lógica da dominação é desvendada” (VILELA, 2009, p. 6). Em outras palavras, a *Dialética Negativa* serve para desvelar as condições que impedem que as pessoas possam ver além das aparências e assim tenham consciência das condições nas quais desenvolvem a sua formação (MARANHÃO; VILELA, 2010).

Na *Dialética Negativa*, Adorno (2009) propõe “uma dialética sem síntese e sem a tentativa de classificar a totalidade dos fenômenos sociais, pelas categorias de análise”. O autor caracteriza a ideia como objeto e desvela o sentido dos conceitos através do seu próprio processo de constituição.

A dialética negativa deslinda no pensamento o que ele não é e, com isso, mostra ao pensamento o que ele, de fato, deve ser (...) e no lugar do falso conceito, revela-se sua materialidade, é revelado, então, o primado do objeto, esse é o momento em que a dialética negativa se instala (ADORNO, 2009, p. 195-197).

Para Faria, Maranhão e Meneguetti (2013), a contribuição da *Dialética Negativa* é evitar que uma ideia se torne a verdade absoluta “e se imponha como verdade única e definitiva”. Para isso, questiona – inclusive – seu próprio pensamento, com o princípio da não identidade, para não cair na armadilha de tentar ser “a própria realidade em si e não um momento do para si na compreensão do objeto” (FARIA MARANHÃO; MENEGUETTI, 2013, p.647)

Outra forma de expressar o conceito de *Dialética Negativa* é dizer, conforme Perius (2017), que é “a consciência da multiplicidade que produz o excesso, o lixo do

conceito, aquilo que é varrido para debaixo do tapete pelo discurso oficial da história, aquilo que destoa da concepção dominante” (PERIUS, 2017, p.117).

O avanço que a Dialética Negativa proporciona nesse sentido advém da colocação do objeto em evidência, mas por outro lado isso exige um protagonismo por parte dos sujeitos, e isso é crucial para uma Formação Humana Integral, conscientizadora, emancipadora e cidadã. Para Adorno (2009), o contrário disso é a racionalidade sem sujeito.

Adorno (2009, p.45) critica a “absolutização” e a tendência a quantificação própria da racionalidade instrumental, afirmando que isso “coincide com a sua falta de autorreflexão”. Para o autor, a insistência no qualitativo privilegia a autorreflexão.

Nesse sentido, Romeiro (2015) defende que é pela aproximação qualitativa que o sujeito autorreflete sobre o objeto e a autorreflexão é condição para a experiência formativa, sendo, talvez, essa “a principal habilidade que a escola deva fomentar”. Para o autor, “quanto mais envolvimento do sujeito frente ao objeto, mais chances de concretização de um conhecimento dialético” (ROMEIRO, 2015, p.64).

Segundo Vilela (2009), a Dialética Negativa recupera, na pesquisa social, o protagonismo do “fator subjetivo”, da consciência ou da cultura. Para a autora é a confrontação dialética entre o aparente e o real que faz emergir a pretensão da “ideologia em se passar por verdade, para tornar explícitas a consistência e a inconsistência daquilo que nomeia como realidade” (VILELA, 2009, p. 5).

Deliberadamente, evidenciar o divergente, o dissonante, aquilo que é contrário a uma possibilidade de verdadeira consciência e de autonomia do homem sobre o seu destino, a dialética negativa é, ao mesmo tempo, a possibilidade de contrapor-se ao estabelecido e de negá-lo com a intenção de construir outra situação social (THEUNISSEN, 1983, p. 44 *apud* VILELA, 2005, p. 4).

Conforme Maranhão e Vilela (2010), é cair na armadilha da ideologia o ato de pretender a identificar as realidades particulares nas categorias idealmente. Se as categorias não forem questionadas sobre “sua própria relevância e poder explicativo de situações particulares, tornam-se matrizes de alienação, mesmo quando são categorias explicativas em oposição ao sistema capitalista” (MARANHÃO; VILELA, 2010, p.11).

Além disso, a Dialética Negativa tem diretrizes metodológicas relevantes para esta pesquisa. Vilela (2009) traz que:

É por dentro da análise da racionalidade imanente das instituições sociais e de suas práticas, tomadas como objeto (a escola, a educação, a indústria cultural, etc.), que se vai compondo a interpretação crítica, confrontando o conceito enunciado com o seu resultado revelado, com seu sentido” (VILELA, 2009, p. 3).

A orientação metodológica, derivada da obra de Adorno (2009), busca tensionar o aparente e o real, realizar o confronto entre “aquilo que algo promete ser (almeja/parece ser) e o que é na realidade”, “entre o que é o como não deveria ser” (VILELA; NAPOLES, 2019, p.4).

A proposta metodológica em questão aponta para o uso de uma interpretação crítica das formas como os IF's concebem e ofertam os CSTPG, em contraposição aos conceitos imanentes do seu contexto de criação e/ou objetivados em lei e demais documentos orientadores. Ao tensionar as constelações de conceitos desta tese – a EPT nos IF's, os CSTPG e seus currículos, o diálogo dos *campi* com a comunidade, seu público-alvo e a Formação Humana Integral – com as manifestações dos atores que participam dos processos, é que será possível desvelar os elementos que tem relação com o problema de pesquisa, a distância entre o perfil dos cursos e o perfil do público-alvo e da comunidade acadêmica.

A ideia de metodologia na Dialética Negativa de Adorno (2009) também é expressa por meio do conceito de constelação, conforme já foi referido brevemente e será ampliado agora. Por meio das constelações, “a dialética opõe-se tão bruscamente ao relativismo quanto ao absolutismo; não é na medida em que busca uma posição mais intermediária entre os dois, mas atravessando os extremos, partindo de sua própria ideia, que ela procura mostrar sua não-verdade” (ADORNO, 2009, p. 38)

A metodologia delineada por Adorno (2009) não admite o que é dado como pronto, permanente e acabado. Antes, aponta para processos mutantes, “que durem o tempo suficiente para que se perceba sua insuficiência e contradições, gerando novas questões” (ROMEIRO, 2015, p.76).

A partir disso, a aproximação com a realização daquilo que se deseja se dá por meio dos conceitos, mas não de uma forma imediata, e sim “em camadas, aproximações, a que Adorno chama de constelação”.

No procedimento constelatório, o pensamento tem uma autêntica interpretação filosófica, visto que assume a necessidade de solucionar o enigma por meio da análise de elementos singulares, dispersos e por vezes antagônicos, que precisam ser considerados em diferentes ordenações, até que sinalizem uma resposta legível mediante a capacidade de construção de figuras, de imagens a partir dos elementos isolados da realidade (ROMEIRO, 2015, p. 76).

A aproximação através das constelações pode viabilizar a recuperação da formação, em oposição a semiformação, com a “capacidade de construir experiências significativas para constituição da subjetividade emancipada e vigilante” (ROMEIRO, 2015, p.76)

Justifico, mais uma vez, a contextualização inicial desta tese e o resgate histórico dos IF's por entender que o objeto desta tese é, na verdade, um conjunto de conceitos postados ao modo das constelações, de Adorno (2009), porque:

Somente um saber que tem presente o valor histórico conjuntural do objeto em sua relação com os outros objetos consegue liberar a história no objeto; atualização e concentração de algo já sabido que transforma o saber. O conhecimento do objeto em sua constelação é o conhecimento do processo que ele acumula em si. Enquanto constelação, o pensamento teórico circunscreve o conceito que ele gostaria de abrir, esperando que ele salte” (ADORNO, 2009, p. 141-142).

Romeiro (2015) colabora na compreensão desta abordagem ao dizer que “o momento constelatório recupera o momento formativo da experiência e da emancipação do espírito, ele é um antídoto contra a reificação do conceito, e o remédio contra a dominação da suposta identidade” (ROMEIRO, 2015, p.80). Com isso, Adorno (2009) demonstra o quanto a interpretação do objeto está subordinada à compreensão daquilo que é particular e distante do universal. Essas contribuições e reflexões levam, enfim, a discussão dos estudos educacionais críticos para os estudos críticos de gestão.

2.3.4. Estudos educacionais críticos na área de gestão

Muitas pesquisas no campo da administração têm se baseado no referencial da Teoria Crítica para o desenvolvimento de análises das situações sociais próprias ao campo. Dentre os diversos autores que compõem esta Escola, Adorno tem sido largamente utilizado, principalmente através de seus conceitos de indústria cultural, sociedade administrada e educação crítica (MARANHÃO; VILELA, 2010).

Paes de Paula e Rodrigues (2006, p.14) discutem alguns autores que defendem a pedagogia crítica como uma alternativa e sobre como se poderia realizar uma renovação do ensino da gestão, “abordando questões como os conteúdos, os métodos pedagógicos, a ligação entre teoria e prática, e principalmente o desenvolvimento da visão crítica e do raciocínio analítico entre os estudantes de Administração”. Os autores resumem as

críticas à Educação tradicional nos cursos de gestão, dizendo que é pouco útil e contraproducente, pois reforça um pensamento que tenta simplificar fenômenos complexos, que acaba moldando burocratas que não se aprofundam na compreensão dos fatos devido à imaginação limitada e baixa capacidade de gerar soluções alternativas.

As experiências de aplicação da pedagogia crítica, tanto por Paes de Paula e Rodrigues (2006), como pelos autores dos casos que eles pesquisaram, dão conta de que a pressão da cultura imediatista da gestão vem levando boa parte dos alunos a demandarem das escolas de negócios uma pedagogia tradicional. Esperam dos cursos e dos docentes soluções prontas e respostas inquestionáveis, tendendo a reagir às propostas construtivistas e à incerteza que é própria do processo de aprendizado nessa perspectiva.

Paes de Paula e Rodrigues (2006) dialoga com Apple (1997), que alerta que é preciso ter o cuidado para não se tornar excessivamente romântico com relação a pedagogia crítica, sobretudo a de Freire, porque ela tem sido considerada demasiadamente teórica, abstrata, esotérica e sem contato com os conflitos e lutas que os professores, alunos e ativistas se envolvem. Apple (2003) vai além e afirma que parte da pedagogia crítica está desconectada das lutas econômicas, políticas, educacionais e culturais do cotidiano; que parte dela “ênfatisa tanto o após que se esquece das realidades estruturais que limitam pessoas reais em instituições reais na vida cotidiana” (APPLE, 2003, p.123).

De fato, Paes de Paula e Rodrigues (2006) também alertam que a pedagogia crítica é uma mudança de perspectiva que não ocorre sem dificuldades. Eles dizem que a crítica pode facilmente se tornar negativa ou destrutiva, e que as pessoas em geral têm dificuldade em aceitar essa abordagem, por não estarem acostumadas a questionar o que está estabelecido.

Contudo, Apple (2003) alerta que é preciso reconhecer que aqueles que defendem a educação bancária, utilitarista e alienante usa a estratégia de falar “sem rodeios”. Assim como dizem Antunes e Pinto (2017), Apple (2003, p.122) diz que os neoliberais e os neoconservadores vão direto ao ponto e oferecem soluções rápidas e fáceis, e a pedagogia crítica, embora seja rica e estimulante, é conceitual e politicamente confusa, gerando mais confusão do que soluções.

Apple (2003) ajuda a entender a luta pelos currículos, conforme apresento no capítulo sobre as categorias de análise da pesquisa, mais adiante. Por ora, basta colocar um trecho deste autor para lançar luz sobre a luta necessária para se promover mudanças na Educação. Apple (2003) diz que:

É preciso investir muita energia para enraizar o discurso da pedagogia crítica nas lutas concretas de grupos múltiplos e identificáveis. Infelizmente, como as mobilizações direitistas têm tido um sucesso bem grande na criação de um senso comum reacionário a respeito da educação (e até entre muitos educadores), os estilos linguísticos de obras demasiado críticas têm sido chamados de ‘arrogantes’ (as vezes corretamente) e distanciam-se de muitos dos professores e ativistas radicais que gostariam de apoiar (APPLE, 2003, p.122).

Por isso, a Dialética Negativa (ADORNO, 2009) é adotada nesta pesquisa, como fundamento para “uma epistemologia politicamente engajada e ética”. Politicamente engajada, pois é ativa na medida em que não admite nada como definitivo e acabado, e ética porque reivindica a ampliação da abrangência e do significado das coisas pelo conceito (ROMEIRO, 2015, p.74).

Festas estas considerações acerca da base teórica crítica, dos estudos educacionais críticos, a seguir apresento as categorias de análise da pesquisa, a moda de constelações, onde faço a disposição dos conceitos que, em conjunto, coexistem e conferem um significado complexo a cada uma dessas categorias.

2.4. CATEGORIAS DE ANÁLISE

Lembrando que, de acordo com a Dialética Negativa, Adorno (2009) propõe uma “dialética sem síntese e sem a tentativa de classificar a totalidade dos fenômenos sociais pelas categorias de análise”, essa seção não pretende encerrar a questão sobre cada uma das categorias nem pretender ser taxativa nas respostas ao problema de pesquisa. Pretende desvelar “o sentido dos conceitos, através do seu próprio processo de constituição” (FARIA; MARANHÃO; MENEGUETTI, 2013, p. 645)

Dito de outra forma, é na construção dos conceitos de cada uma das categorias a seguir que o sentido de cada um será composto, a partir dos elementos que constituem cada uma delas. Ainda, para efeito de análise de resultados, baseada na dicotomia entre o modo como os processos deveriam ser realizados em contraste com as evidências empíricas de como de fato ocorrem, a coleta de dados dará conta desta, enquanto a exposição das categorias de análise aqui nesta seção dará conta daquela.

Além disso, é importante lembrar que as próprias categorias aqui descritas estão sujeitas a questionamento constante, em respeito a base teórica e metodológica adota nesta pesquisa, para não cair na armadilha de pretender identificar as realidades

particulares nas categorias idealmente, o que seria sucumbir a ideologia. Lembrando que, se as categorias não forem questionadas sobre “sua própria relevância e poder explicativo de situações particulares, tornam-se matrizes de alienação, mesmo quando são categorias explicativas em oposição ao sistema capitalista” (MARANHÃO; VILELA, 2010, p.11).

2.4.1. Comunidade

A categoria de análise que denominei comunidade é uma forma de referenciar a comunidade acadêmica que cada campus do IF abarca e a forma de diálogo da instituição com esta comunidade. Para melhor compreensão do que significa essa expressão, que aparece na legislação e nos documentos internos dos IF's, mas que pretendo ampliar no interesse desta pesquisa, é preciso resgatar alguns elementos teóricos e algumas contribuições dos autores que embasam essa tese.

Desde a concepção do projeto da Rede Federal, conforme Pacheco (informação verbal), a ideia de diálogo intenso com as comunidades acadêmicas já aparece com destaque. A transversalidade e a territorialidade como representação da integração dos *campi* com as comunidades onde estão inseridos sempre foi um dos pilares.

Cada IF deve ter a agilidade para conhecer a região em que está inserido e responder mais efetivamente aos anseios dessa sociedade, com a temperança necessária quando da definição de suas políticas para que seja verdadeiramente instituição alavancadora de desenvolvimento com inclusão social e distribuição de renda”...“a razão de ser dos Institutos Federais, como instituições voltadas para educação profissional e tecnológica, comprometidas com o desenvolvimento local e regional, está associada à conduta articulada ao contexto em que está instalada; ao relacionamento do trabalho desenvolvido; à vocação produtiva de seu lócus; à busca de maior inserção da mão de obra qualificada neste mesmo espaço; à elevação do padrão do fazer de matriz local com o incremento de novos saberes, aspectos que deverão estar substanciados no monitoramento permanente do perfil socioeconômico-político-cultural de sua região de abrangência (MEC, 2008, p. 25).

A proposta de ampliação da Rede Federal através dos IF's visava estabelecer uma forma de diálogo com as comunidades, porém de uma maneira diferente do que faz a universidade. A frase de Fernando Haddad, então Ministro da Educação à época da concepção da RFEPCT, era de que cada campus deveria “meter o pé no barro”, e essa é uma expressão que diz muito sobre os locais onde os *campi* foram instalados e sobre o perfil do público alvo dos IF's. Digo isso ao olhar para a comunidade acadêmica e perceber, como Apple (2000), que “muitos membros da comunidade educacional têm

sido bastante tendenciosos em relação a este tópico”, como se tivessem medo de “sujar as mãos” com a realidade diária da educação, como se tratar desses temas “poluísse” as pessoas (APPLE, 2000, p.17).

Com efeito, os IF foram criados com autonomia para realizar essa missão, de se diferenciar da universidade neste aspecto. Nesse sentido, SILVA *et al.* (2009, p.22) comentam o contexto de criação dos IF's e destacam a necessidade de desenvolvimento de uma nova mentalidade, que “passa pela mudança nas relações e vínculos entre professores, estudantes, escola e comunidade”.

Uma das formas de garantir o cumprimento dessa missão foi colocá-la na Lei de Criação, como um dos objetivos dos IF's. De acordo com o Art. 7º da Lei, entre os objetivos dos IF's está “realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade” (BRASIL, 2008).

Conforme Silva *et al.* (2009), a transversalidade e a territorialidade, que coloca ensino, pesquisa e extensão em mesmo nível e de forma indissociável, aparece na Lei de Criação indicando que a pesquisa deve partir de problemas concretos da comunidade onde cada campus está inserido, e deve buscar soluções tecnológicas a serem disponibilizadas à sociedade. Além disso, é um dos fundamentos da proposta político-pedagógica dos IF's a realização de audiências públicas para definição dos cursos, escutando as representações da sociedade na “busca de sintonia com as potencialidades de desenvolvimento regional” (PACHECO, 2011, p.14).

A extensão é vista como fonte de relação com a comunidade, porque propicia a participação institucional em ações sociais. Na medida em que socializa o conhecimento, o IF “tem a oportunidade de exercer a responsabilidade social que lhe compete” (BRASIL, 2019, p.136)

Da mesma forma o ensino, que deve ser pensado em “relação dialógica instituição-comunidade”, de onde devem emergir as demandas por “conteúdos e componentes curriculares que poderão contribuir para um ensino contextualizado e significativo e para definição de objetos de pesquisa sintonizados com as demandas sociais locais” (SILVA *et al.*, 2009, p. 44).

A Lei também prevê o diálogo com a comunidade ao tratar da estrutura organizacional dos IF's e firmar, no Art. 10º, que haverá representação da sociedade civil e de estudantes no órgão deliberativo máximo da instituição, o Conselho Superior (BRASIL, 2008). Da mesma forma, os documentos internos dos IF's, Estatuto e

regimentos de órgãos deliberativos de campus, como o Conselho de Campus, também está prevista a participação de representantes da sociedade civil, além de servidores e discentes.

Nos documentos internos dos IF's é pertinente destacar que o Estatuto Geral do IFRS traz, no Art. 36, a definição de comunidade acadêmica, dizendo que ela é composta por “corpos discente, docente e técnico-administrativo” (BRASIL, 2017c, p.15). Porém, no interesse desta tese, e levando em consideração o projeto de concepção original dos IF's resgatado anteriormente, bem como em alinhamento com a base teórica desta tese, entendo que comunidade acadêmica tem um escopo mais amplo do que este. Além disso, em outro documento interno, o Regimento dos *Campi* do IFRS (BRASIL, 2017a), no seu Art. 10. Sobre as atribuições privativas do Conselho de Campus, diz que, entre outras, está “promover ações que visem a execução do Projeto Pedagógico, do Plano de Desenvolvimento Institucional, do Plano de Ação e na construção do Relatório Anual do campus”.

Conforme Apple (2000), se mantivermos nosso foco apenas no âmbito das instituições de educação, não vamos encontrar resposta para problemas de evasão, desigualdade de emprego e renda. Este autor ensina que para tratar destas questões, que são econômicas, mas também sociais e políticas, precisamos democratizar “nossos modos de distribuir e controlar empregos, benefícios, educação e poder” (APPLE, 2000, p.116).

Por isso, comunidade acadêmica, nesta tese, inclui – para além dos corpos discente e servidores dos IF's – pessoas que tem algum tipo de relação ou interesse no trabalho desenvolvido nos *campi*. Isso inclui, mas não se restringe, as associações de bairros, sindicatos, escolas estaduais e municipais de nível fundamental e médio, associação de produtores rurais, familiares de alunos. Além destes, também participam da comunidade os atores tradicionais que sempre dialogam com os *campi* dos IF's, como prefeituras, câmara de vereadores, associação comercial e associação empresarial.

De 2002, o Parecer nº29 do Conselho Nacional de Educação, que trata das diretrizes curriculares nacionais no nível de tecnológico, já dizia que “na educação profissional, o projeto pedagógico deverá envolver não somente os docentes e demais profissionais da escola, mas a comunidade na qual a escola está inserida, principalmente os representantes de empregadores e de trabalhadores (BRASIL, 2002, p.378).

O PDI do IFRS amplia a referência a estes atores e menciona, em várias passagens, a comunidade externa, porém sem especificar quem são seus representantes. Porém, o mesmo documento, ao descrever o planejamento estratégico da instituição, coloca – na

análise de forças, fraquezas, oportunidades e ameaças da organização – o diálogo com a comunidade, ou a “Integração das pessoas na instituição”, como um ponto fraqueza, e a “falta de reconhecimento da comunidade local e regional para a missão, função e importância do Instituto Federal no desenvolvimento territorial” como uma ameaça (BRASIL, 2019, p.88-89).

A partir disso, verifica-se que o IFRS reconhece que diálogo com a comunidade é um aspecto que precisa ser melhorado. Constam como objetivos estratégico do IFRS no Plano de Desenvolvimento Institucional para o quadriênio 2019-2023, “incentivar parcerias interinstitucionais públicas ou privadas” para “buscar mais formas de interação dos *campi* com outras instituições assim como com a comunidade ou empresas” (BRASIL, 2019, p.102).

Na mesma linha do objetivo institucional anterior, também consta no PDI “aperfeiçoar critérios para criação de cursos e vagas”, desenvolvendo “o sentido de pertencimento com a comunidade, compreendendo, atendendo e antecipando demandas” e a iniciativa de “criar Observatórios da Comunidade / Mundo do Trabalho / ‘Atlas’” (BRASIL, 2019, p.95-96).

Com efeito, em agosto de 2019 o IFRS promoveu o um Fórum de Educação Profissional e Tecnológica, em Bento Gonçalves, onde apresentou os resultados de uma pesquisa sobre o perfil dos estudantes do IFRS, com nove mil questionários, e também o Portfólio IFRS, que servirá para facilitar a cooperação entre servidores do IFRS e estimular parcerias com organizações públicas e privadas. No Portfólio¹¹ estão cadastrados 2.297 currículos de servidores, 9.048 projetos de pesquisa, ensino e extensão, além de 200 laboratórios, nove habitats de inovação e 130 grupos de pesquisa registrados no CNPq.

Ou seja, o IFRS está, de fato, levando a cabo seus objetivos estratégicos de diálogo com a comunidade. Diante disso, me apresso em esclarecer que estes objetivos estratégicos e iniciativas do IFRS são também objetivos desta tese. Contudo, isso não diminui a importância desta pesquisa, mas pelo contrário, só reforça a sua fundamentação e alinhamento entre sua elaboração e a realidade da instituição que é objeto da pesquisa, em especial aqui na questão do diálogo com a comunidade. Vale lembrar que esta pesquisa teve início em 2015, antes da elaboração do PDI do IFRS.

¹¹ <https://portfolio.ifrs.edu.br/>

Outrossim, esta tese resgata princípios mais radicais, no sentido de ir até a raiz da concepção do projeto da Rede Federal, para destacar ainda mais a importância do diálogo intenso com a comunidade do entorno de cada campus do IF. Conforme Pacheco (2011), é através de um “diálogo vivo entre os IF’s e a realidade local e regional, sem prescindir do que existe de universal nessa realidade”; é “na sedimentação do sentimento de pertencimento territorial que se torna possível subverter a submissão de identidades locais a uma global” (PACHECO, 2011, p. 21).

Além desta abordagem, do significado de comunidade a partir das leis e documentos internos dos IF’s, é necessário trazer para a conceituação desta categoria de análise as contribuições teóricas e conceituais dos autores que embasam esta tese.

Em primeiro lugar, especialmente neste aspecto de comunicação com a comunidade, Freire (1987, p.48), combatendo a educação bancária e defendendo a primazia do diálogo, diz que muitos projetos pedagógicos falham “porque os seus realizadores partiram de sua visão pessoal da realidade. Porque não levaram em conta, num mínimo instante, os homens em situação a quem se dirigia seu programa”. Esta contribuição de serve de base tanto para justificar o diálogo com a comunidade quanto para avaliar o perfil dos professores do IF.

É sabido que Freire dedicou grande parte da sua obra a valorizar o diálogo entre educadores e educandos, afirmando que “o diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização” e que é “uma decisão e compromisso de colaboração mútua na construção do mundo comum” (FREIRE, 1987, p.10). Para Freire (1987), o diálogo crítico e libertador tem de ser feito com os oprimidos, “qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação”, posto que é a essência da educação como prática da liberdade (FREIRE, 1987, p.29).

Freire (1987) também aponta, contribuindo com a abordagem desta categoria de análise e com a postura que se deve ter para estabelecer uma comunicação com a comunidade, que a autossuficiência é incompatível com o diálogo e que a humildade é uma necessidade para “aproximar-se do povo” (FREIRE, 1987, p.46). Para Freire (2005), quando há uma relação horizontal no diálogo, “nasce de uma matriz crítica e gera criticidade”, e nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé e da confiança, sendo que “só aí há comunicação” (FREIRE, 2005, p.114).

Outro autor que embasa essa tese, Apple (1997), ensina que é preciso reconhecer que o momento de regressão civilizatória em que vivemos hoje no Brasil está baseado numa estratégia de desintegração social que tem como resultado a criação de uma

“comunidade política dividida e amoral”. É triste verificar as tentativas para retirar direitos da população, sobretudo daqueles grupos considerados como “fora da cultura dominante”, ou seja, negros, pobres, pessoas que recebem bolsa família. Ora, este é o perfil das comunidades do entorno dos *campi* do IFRS e sua descrição representa bem o público-alvo previsto para a instituição, conforme veremos adiante. Por isso o diálogo com estas comunidades é tão fundamental.

Contudo, Apple (1997, p.68) não se limita a destacar esse ponto nevrálgico, mas aponta possibilidades neste momento de regressão civilizatória. Segundo o autor, uma leitura atenta da legislação pode desvelar brechas por onde se pode construir ações positivas. A Constituição Federal de 1988, no Art. 205, diz que a educação visa “ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). A LDB, “incorporando o estatuto da convivência democrática”, estabelece que o processo de elaboração, execução e avaliação do projeto pedagógico é um processo que deve contar – necessariamente – “com a participação efetiva de todos, especialmente dos docentes, e deve ser fruto e instrumento de trabalho da comunidade escolar” (BRASIL, 2002, p. 377). A Lei de Criação, conforme Silva *et al.* (2009), traz que “a educação profissional deve dialogar com as políticas sociais e econômicas”, com destaque para as demandas das comunidades locais e regionais, acrescenta que a estrutura multicampi dos IF’s viabiliza essa vinculação com o território, “permitindo respostas efetivas aos anseios da comunidade” (SILVA *et al.*, 2009, p.47).

Uma última, mas não menos importante, consideração de Apple (2003) sobre a importância de se dialogar com a comunidade diz que, quando as comunidades não são ouvidas pelas instituições de Educação em suas demandas, há uma tendência a se tornarem agressivas e a se somar aos grupos de direita que atacam a educação pública, sob a acusação de que não servem para nada e buscam “destruir a mão morta do governo incompetente, burocrático e parasitário que nunca faria o bem, mesmo se fosse bem-intencionado, o que raramente é” (APPLE, 2003, p. 6). Segundo Apple (2003, p.235), é preciso “separar elementos de bom sendo” que existem nas preocupações dessas pessoas, que agem assim de forma egoísta e antipolítica, e que tem empurrado o país e membros da comunidade acadêmica para o bloco da direita. Para Apple (2003), as escolas públicas devem ouvir com muito cuidado as queixas da comunidade, sem perder a criticidade.

Passando agora para a contribuição de outro autor, conforme já escrevi, com Giroux (1988, p.55), é preocupante a postura dos intelectuais ante o desafio de

“desenvolver uma escola pública como esfera democrática”. Assim como Apple (2000), Giroux (1988) coloca que os intelectuais críticos trabalham desconectados da realidade dos estudantes, sobretudo daqueles que mais precisam. Para o autor, essa é uma “falha teórica e política”, por não dar conta de fazer da educação um espaço de contestação (GIROUX, 1988, p.56).

Diante disso, Giroux (1988) diz que “desenvolver uma alternativa programática é uma opção raramente explorada, com participação de professores, estudantes, pais e comunidade”. Para o autor, como resultado, resta a crítica pela crítica, o isolamento dos grupos críticos e, por via de consequência, um distanciamento dos desafios reais dos estudantes que mais precisam (GIROUX, 1988, p.56).

Giroux (1988) também considera o uso do diálogo, com base em Freire e outros autores, um ato social e político, “ligado às formas como os indivíduos definem o significado e constroem suas relações com o mundo”. O autor destaca o significado pedagógico do diálogo crítico, como uma forma de criação dos “textos constitutivos da vida diária, social e moral” (GIROUX, 1988, p.80). Esta contribuição coloca em evidência a voz dos estudantes, com objetivo de desvelar o lugar de fala e os aportes críticos que eles apontam, ainda que de modo inconsciente.

A partir disso, Giroux (1988) avança para uma pedagogia radical a partir do que ele chama de ‘discurso da produção’, ‘discurso da análise de texto’ e ‘discurso das culturas vividas’, analisando seu potencial emancipatório para professores e estudantes. O discurso da produção analisa como a política estatal incorpora e promove determinadas práticas que “legitimam e privilegiam alguns modos de conhecimento em detrimento de outros” (GIROUX, 1988, p.88). O discurso da análise de texto chama a atenção para as “ideologias a partir das quais os textos são produzidos e permite que os educadores se distanciem do texto para desvelar os significados, as contradições e as diferenças inscritas na forma e no conteúdo das matérias da sala de aula” (GIROUX, 1988, p.90).

Já o discurso das culturas vividas, de especial interesse para esta categoria de análise, diz respeito a forma como professores e estudantes “dão significado às suas vidas por meio de complexas formas históricas, culturais e políticas, que eles tanto incorporam como produzem”. Para Giroux (1988), é necessário reconhecer as formas subjetivas de vontade política e de luta “que conferem significado à vida dos estudantes, e questionar os modos nos quais as pessoas criam histórias, memórias e narrativas, que colocam um sentido de determinação e de ação” (GIROUX, 1988, p.95).

É assim, portanto, que acredito que deve ser ajustado o tom do diálogo dos IF's com as suas comunidades, uma comunicação “aberta às histórias, aos sonhos e às experiências que os alunos trazem para a escola” (GIROUX, 1988, p.95). O discurso das culturas vividas torna-se um instrumento “para esclarecer como o poder e o conhecimento se cruzam para negar o capital cultural dos estudantes de grupos subordinados”, e também para abrir possibilidades (GIROUX, 1988, p.97).

A partir dessa forma de diálogo, da associação teórica entre conhecimento e poder, estudantes terão a oportunidade de “apreenderem mais criticamente o que são, com parte da formação social mais ampla”. Por isso, Giroux (1988) diz que “é preciso ouvir a voz de todos: a voz da escola enquanto instituição, a voz dos professores e a voz dos alunos, todos os alunos sem exceção”, ao que eu acrescentaria outros atores, conforme já justifiquei (GIROUX, 1988, p.97).

Da mesma forma que Freire (1987, 2005) e Apple (1997, 2000), Giroux (1988) também aponta possibilidades para a construção de uma pedagogia sociocultural e crítica. Uma pedagogia que reconhece o poder diferencial, a forma como professores e alunos usam a linguagem para se posicionar, e indica a necessidade de se analisar o discurso como um ambiente sempre em mudança. Indica também o reconhecimento do discurso como forma de produção cultural, e com isso sinaliza para uma metodologia de pesquisa alinhada com sua perspectiva crítica de análise do discurso.

Por fim, voltando aos documentos do IF, depois de repassar as contribuições dos autores, é uma obrigação deste pesquisador fomentar o diálogo com a comunidade, para além dos aportes teóricos. Depois de olhar para a comunidade e para os atores com quem o IF deve dialogar, é crucial olhar criticamente para dentro da instituição.

Apple (1997, p.27) alerta que “a luta por democracia na educação não tem lugar apenas ‘lá fora’” e que devemos prestar atenção no que está acontecendo dentro das nossas instituições. Democracia no sentido de fazer com que vozes que não são normalmente ouvidas, passem a ser. Na Organização Didática do IFRS, Art. 273, diz que “a construção de uma cultura de convivência democrática é responsabilidade de todos que constituem a comunidade do IFRS, em especial daqueles diretamente envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem”. E no Art. 278 consta que é de competência do IFRS e seus *campi* “promover ações de integração com a comunidade, de forma a estabelecer relações de cooperação e pertencimento” (BRASIL, 2017b, p.58).

2.4.2. Público-Alvo

Esta categoria de análise, público-alvo, buscará esclarecer o que se entende, nesta tese, por este conceito. Embora pareça claro qual é o público-alvo dos IF's, por tudo que foi escrito até aqui, é preciso trazer algumas contribuições teóricas e da literatura para reafirmar e embasar a análise dos dados desta pesquisa.

Vidor (2015) conta que a Rede Federal “de EPT foi instituída no Brasil em 1909, por meio do Decreto 7.566, assinado pelo então Presidente da República Nilo Peçanha, com a criação de 19 escolas de aprendizes artífices”. A justificativa para a criação desse conjunto de escolas se deu pela necessidade de “prover as classes proletárias de condições que lhe garantissem o sustento, ou seja, prover os ‘desfavorecidos da fortuna’”, expressão adotada no Decreto. Vidor (2015) salienta que essas escolas tinham “associação direta com a qualificação da mão de obra e com o controle social, uma vez que ofertava qualificação profissional aos filhos das classes proletárias e jovens em situação de vulnerabilidade social” (VIDOR, 2015, p.21). Conforme já foi escrito, essas 19 escolas, com o tempo, vieram a integrar o que hoje é a RFEPCT.

É curioso pensar que, desde a criação das primeiras instituições de ensino técnico e tecnológico no Brasil há 100 anos, assim como na atual conjuntura da RFEPCT, o público-alvo tenha se mantido sempre o mesmo e com justificativas semelhantes. É razoável concluir, também, que em nenhuma das fases dessa história a Educação Profissional Tecnológica deu conta de garantir aos “desfavorecidos da fortuna” uma forma de sustento.

Por outro lado, este também é um sinal de que a realidade não está posta e que essas lutas são um processo contínuo de busca por condições de igualdade de acesso a oportunidades de escolarização, acesso a empregos dignos e remuneração justa para uma parcela significativa da população. Desse modo, esta pesquisa se apresenta também como mais um vetor, um esforço, para deslocar o centro do discurso sobre as desigualdades históricas que nosso país apresenta no campo da Educação para o lado deste público-alvo, ou seja, para aqueles que mais precisam de uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Pacheco reafirma a definição de público-alvo dos IF's como um pilar do projeto do governo Lula, ao lado da necessidade de comunicação com as comunidades. Conforme o ex-secretário, o projeto era baseado em três pilares, sendo um deles a inclusão “de uma significativa parcela da população que, historicamente, nunca teve acesso à educação pública, gratuita e de qualidade”. Em outras palavras, o público-alvo dos IF's “são

milhares de mulheres e homens deixados à margem da sociedade brasileira, seja no que tange a escolaridade, seja na perspectiva de sua inserção no mundo do trabalho” (PACHECO; CALDAS; DOMINGOS SOBRINHO, 2012, p. 18).

É preciso considerar, para análise dessa questão, a nova institucionalidade que os IF's representam. Como “instituições de educação superior, básica e profissional, os IF's têm uma natureza singular”, uma vez que no Brasil não é comum uma única instituição ofertar cursos em vários níveis (VIDOR *et. al*, 2011, p.64). Isto tem implicações na definição de público-alvo, pois cada uma das modalidades de oferta de curso delimita um determinado perfil de público. Portanto, neste texto, vou tratar do público-alvo do IF's de uma forma geral, mas a análise dos dados será específica para o perfil dos estudantes dos CSTPG, foco desta tese.

Outro aspecto relevante é analisar o perfil do público-alvo do IF descrito na literatura em contraste com o perfil dos estudantes que efetivamente ocupam as vagas nos cursos atualmente. Nesta questão, obviamente há uma variação de acordo com o campus, posto que cada região tem um perfil diferente e que os *campi* em estudo empreenderam trajetórias próprias.

Não há uma definição formal do público-alvo dos IF's na Lei de criação, nos documentos internos, ou na literatura vinculada. Há fragmentos de referência ao público que o IF se propõe a atender, fragmentos como no Plano de Desenvolvimento Institucional, onde diz que:

É preciso estabelecer novas metas e novos paradigmas para sua gestão democrática e participativa, de forma a permitir que o desenvolvimento institucional ocorra tendo como protagonista um público historicamente colocado à margem das políticas de formação para o trabalho, da pesquisa aplicada destinada à elevação do nível de qualidade das atividades produtivas e da democratização do conhecimento (BRASIL, 2019)

Já no Estatuto do IFRS, conforme foi colocado na apresentação do IFRS, consta como princípio norteador “inclusão social de pessoas afrodescendentes, indígenas e em situação de vulnerabilidade social” (BRASIL, 2017, p.3). Por isso é necessário que se faça uma união desses e outros fragmentos para constituir uma definição útil para esta pesquisa.

A territorialidade, conforme Pacheco (informação verbal), definida não somente pela distribuição geográfica dos *campi* no interior e periferia das grandes cidades, mas pelas características da região e seu perfil socioeconômico, pelos arranjos produtivos predominantes, pela vocação e pela cultura da população destas regiões – tudo isso diz

muito a respeito do público-alvo dos IF's, com particularidades para cada campus. Considerando estas variáveis, nos quatro *campi* em estudo nesta tese, temos realidades bastante diferentes, conforme é possível verificar na apresentação dos PPC's de cada CSTPG.

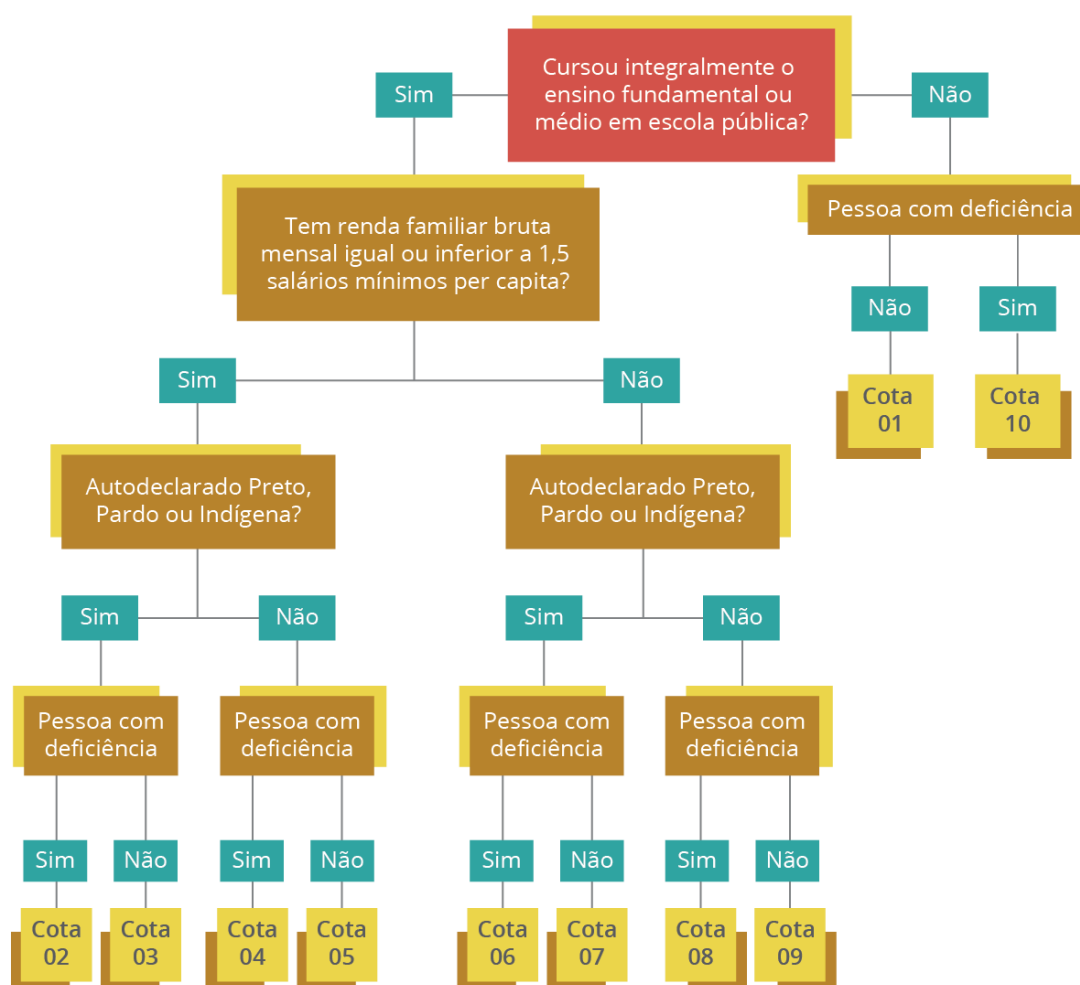
Além disso, uma representante do Conselho Regional de Administração, entrevistada a título de especialista para esta tese, ao ser questionada sobre a colocação dos profissionais tecnólogos em processos gerenciais, em comparação com os bacharéis, menciona que o número de ingressantes nos cursos de Administração, embora seja um curso bastante demandado, tem caído muito nos últimos anos. A entrevistada disse que isso pode ser “porque ser administrador hoje em dia já não é tão interessante”, e relata que, como professora, sempre faz a pergunta aos seus alunos: Por que escolheu o curso de administração? Segundo ela, “a resposta, em geral, não é muito agradável”: “porque eu não consegui entrar no curso que eu queria ... não gosto de matemática, enfim todas essas coisas que a gente ouve por aí” (entrevistado 7).

Contudo, mesmo diante das diferentes especificidades de cada uma das regiões, há um elemento comum que se aplica a todos e serve como orientação para definição do público-alvo, que é aquele público que, não fosse o Instituto Federal, não teria condições de realizar um curso superior. Em outras palavras, o público-alvo do IF é composto, primordialmente, por toda cidadã ou cidadão que pretende fazer um curso superior, mas não tem condições de arcar com os custos que envolvem fazer esse curso numa instituição privada, seja pela distância da sua residência, seja pelo valor da mensalidade, entre outros fatores que se somam em casos assim.

Por fim, é preciso afirmar que essa definição de público-alvo foi elaborada para esta tese, não tendo nenhuma pretensão de vinculação. O acesso aos cursos dos IF's, em que pese as barreiras que estão sendo discutidas aqui, é de livre a todos os públicos. A única forma de prover um atendimento preferencial ao – que ficou definido aqui como – público-alvo ocorre através dos editais de isenção da inscrição nos processos seletivos e do respeito à Lei de Cotas e respectivas regulamentações¹². Na figura 4 há uma ilustração da divisão das vagas pela política de cotas para os cursos superiores, como o CSTPG.

¹² Lei 12.711, de 29/08/2012, Lei 13.184, de 04/11/2015, Lei 13.409, de 28/12/2016, Decreto 7.824 de 11/10/2012, Decreto nº 9.034 de 20/04/2017, Portaria Normativa nº 18 de 11/10/2012 do MEC, Portaria Normativa nº 9 de 05/05/2017 do Ministério da Educação, Resolução nº 061/2013 do Conselho Superior do IFRS, Resolução nº 022/2014 do Conselho Superior do IFRS e Resolução nº 053/2017 do Conselho Superior do IFRS que regulamentam as normas para o Processo Seletivo de alunos aos Cursos de Nível Superior.

Figura 7: Ilustração da divisão das vagas pela política de cotas.



Fonte: Sítio eletrônico do IFRS (<https://ingresso.ifrs.edu.br/2019/cotas/>)

Para facilitar a análise, tomemos como exemplo os editais de ingresso de 2019 do IFRS, para uma turma de 40 alunos, seguindo a legislação de reserva de vagas para pessoas autodeclaradas pretas, pardas ou indígenas, somando-se com as pessoas com deficiência. De acordo com o último Censo Demográfico do IBGE, este público equivale a 40,27% (IBGE, 2010) da população do Estado do Rio Grande do Sul. Ilustrativamente, a distribuição das vagas obedeceria a seguinte grade.

Quadro 7: Exemplo ilustrativo da distribuição das cotas no Instituto Federal.

Total de vagas	Renda ≤ 1,5 sal. min.					Independente de renda				
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10
40	18	2	2	2	4	2	2	2	4	2

Fonte: Elaborado pelo autor, com base na legislação das cotas

Pela distribuição das cotas, as cotas C2 e C3, para quem comprovar renda inferior a 1,5 salários mínimos, e as cotas C6 e C7 independente de renda, são reservadas para pretos, pardos ou indígenas. Portanto, ilustrativamente, 8 vagas do total de 40, são reservadas para este público.

Por fim, a revisão da literatura sobre o perfil dos alunos dos CSTPG no IF aponta para um perfil de estudante trabalhador, formado por pessoas que estavam longe dos estudos por algum tempo e que, com a instalação dos IF's, encontraram uma forma de dar continuidade aos estudos (DANTAS; MATOS; MONTEIRO, 2019; ALVES, 2013).

2.4.3. *Formação Humana Integral*

Resgatando aquilo que já foi dito sobre esse conceito neste texto, o IF tem como missão ofertar EPT sem abrir mão de uma Formação Humana Integral, ou seja, tem a missão de preparar profissionais bem capacitados não só tecnicamente, mas cidadãos emancipados e socialmente responsáveis, com capacidade de refletir eticamente acerca da própria atividade profissional e acerca dos desafios que a atual conjuntura social lhes apresenta. Nas diretrizes curriculares da EPT os projetos de curso devem prever uma formação “profissional e tecnológica contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos mais dignos de vida”, sem perder de vista “as demandas sociais, econômicas e culturais, permeando-se das questões de diversidade cultural e de preservação ambiental” (MEC, 2008, p.28).

Para Silva *et al.* (2009) e Pacheco (entrevistado 0), inclusive, a FHI deve preceder a formação profissional, porque sem ela “qualificação para o exercício profissional não promove transformações significativas para o trabalhador e para o desenvolvimento social” (SILVA *et al.*, 2009, p.9). Ou ainda, conforme Gadotti (2007), “mais do que conhecer, precisamos pensar”, com ousadia para construir alternativas que rompam “com o nosso modo cotidiano de pensar” (GADOTTI, 2007, p. 47).

Na prática, esse é um desafio que tem dois aspectos relacionados a serem destacados para análise nesta tese. Primeiro, é sabido que há uma disputa por espaço no currículo, onde a formação eminentemente técnica dos cursos da área de gestão é privilegiada. O segundo desafio, em decorrência do primeiro, ocorre devido a carga horária reduzida dos cursos de tecnologia, que resultam em um currículo enxuto, onde o que fica de fora são justamente os componentes que promovem a FHI.

Começando pelo segundo desafio, os CST possuem carga horária reduzida, em comparação com cursos de bacharelado da mesma área. Por exemplo, o curso de Administração, bacharelado, da UFRGS prevê 3030 horas aula no projeto pedagógico, já o Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais do IFRS Campus Viamão, tem carga horária de 1700 horas aula. Nessa comparação, o que fica de fora do currículo do CSTPG, em comparação com o bacharelado em Administração, são justamente as disciplinas que no bacharelado buscam desenvolver a reflexão crítica e a emancipação dos sujeitos, enfim, a FHI propriamente, como filosofia e sociologia.

Já a disputa por espaço no currículo advém de uma luta que visa romper com a formação técnica tida unicamente como formação aligeirada de força de trabalho para o mercado. Pacheco (2011) defende que a FHI “pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se em desenvolvimento”. Nos IF’s, assim como são indissociáveis o ensino, a pesquisa e a extensão, são também a “ciência, a tecnologia e a *cultura* dimensões indissociáveis da vida humana” (PACHECO, 2011, p.16, *grifo nosso*).

Apple (1997) coloca esta questão, didaticamente, como alfabetismo crítico. O autor diz que podemos dividir os tipos de conhecimento em três tipos: “que”, “como”, e “para quê”, onde o “que” são os fatos concretos: quais são os Estados e suas capitais, por exemplo. O “como” são habilidades: como usar uma biblioteca, um computador, ou como fazer perguntas sobre o direito das mulheres e sobre formação de sindicatos. Já o conhecimento “para que” é um conhecimento que inclui normas e valores, como por exemplo, ser honesto, orgulhar-se de sua herança racial, desejar dar continuidade aos estudos, ser intelectualmente aberto, ver-se como parte de uma comunidade democrática e agir cooperativamente (APPLE, 1997, p.180).

Apple (1997) conclui esse raciocínio dizendo que cada tipo é importante mas, a maioria concordará que o “que” é menos importante do que as habilidades críticas e complexas de investigação, que é o “como”, e estas, por sua vez, se tornam menos significativas “se a pessoa não estiver disposta a usá-las de modo que tenham importância educacional e social” (APPLE, 1997, p. 180)

O que se entende por FHI na concepção dos IF – como uma formação que envolve emancipação, conscientização e o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica – pode ser ilustrado por achados de outras pesquisas na área de gestão. Estudos apontam que os maiores desafios para os egressos, quando se deparam com o mundo do trabalho, dizem mais respeito a conhecimentos e habilidades humanas e não técnicas.

Figueiró (2015) destaca que mudança é uma palavra recorrente para definir os tempos atuais e que é “nítido que as mudanças mais urgentes referem-se ao comportamento humano, à forma de se relacionar com o outro e com o mundo”. A autora diz que se não desenvolvermos a capacidade de lidar com a mudança nas nossas relações interpessoais e com a natureza, “corre-se o risco de acelerar o que deveria ser freado, sob pena da sociedade continuar sofrendo as consequências de um modelo de desenvolvimento predominantemente econômico” (FIGUEIRÓ, 2015, p. 14).

Ao tratar de Educação e Sustentabilidade, Figueiró (2015) argumenta as Instituições de Ensino Superior precisam transformar-se, mudar, visando uma educação que gere mudanças de comportamento no longo prazo. A autora embasa seu argumento com Hargreaves (2004 *apud* Figueiró, 2015, p. 22), autor que “chama atenção para o ensino dedicado à construção do caráter, à comunidade, ao humanitarismo e à democracia nos jovens, para ajudá-los a pensar e agir acima e além das demandas econômicas”. Por ‘demandas econômicas’, no contexto desta tese que tem os IF’s com objeto, entende-se formação de mão de obra para o mercado de trabalho, na forma de capital humano flexível.

Figueiró (2015) colabora mais uma vez com a compreensão da Formação Humana Integral nos IF’s ao tratar do ensino de sustentabilidade nos cursos de Administração e seus currículos. Com base em Steiner e Watson (2006 *apud* FIGUEIRÓ, 2015, p. 27), a autora diz que há uma lacuna nos currículos, que diz respeito a “insuficiente ênfase nas dimensões sociais e éticas da tomada de decisão, principalmente sob a perspectiva crítica, que traria implicações mais profundas ao ensino e à aprendizagem”.

Nessa mesma linha, ao discutir como administradores enfrentam novas responsabilidades e desafios, na sua pesquisa sobre processos de aprendizagem de gestores, Closs (2010) traz que “um dos aprendizados destacados pelos gestores é a importância de habilidades de relacionamento interpessoal na gestão de pessoas” (CLOSS, 2010, p.149).

Além disso, outro aspecto apontado por Closs (2010) é a importância da capacidade de reflexão. A autora usa Schön (1983 *apud* CLOSS, 2010) com o conceito de reflexão-na-ação, como capacidade de refletir durante uma atividade, e Cunliffe (2004 *apud* CLOSS, 2010) com o conceito de análise reflexiva, como capacidade de refletir após a atividade, entre outros autores e conceitos, para destacar o quanto é crucial a capacidade de reflexão crítica para o desenvolvimento profissional e pessoal. Resta dizer

que desenvolver a capacidade de questionar e refletir sobre os próprios atos, pessoais e profissionais, é um dos principais objetivos da FHI debatida no contexto dos IF's.

Como contribuição do estudo sobre aprendizagem de gestores, Closs (2010) afirma que na sociedade de hoje não há mais espaço para respostas prontas ou receitas a seguir. Para a autora, as soluções para os problemas atuais encontram-se “em reflexões e em reflexões críticas que possam propiciar processos de aprendizagem, envolvendo questionamentos e mudanças mais profundas” (CLOSS, 2010, p.226).

Estas são contribuições que colocam a Formação Humana Integral em destaque, por apontar para a necessidade de se desenvolver, junto com os estudantes, a capacidade de refletir criticamente, sobre o mundo do trabalho e sobre o mundo da vida, sobre “saber comunicar-se e ter estabilidade emocional”. Closs (2010), porém, aponta que a educação formal “contribuiu muito pouco para o desenvolvimento destes aspectos” (CLOSS, 2010, p.223).

Figueiró (2015), pesquisando o quanto os estudantes do final do curso de Administração sentiam-se preparados para trabalhar com sustentabilidade, concluiu – com base em outros autores – que a clássica educação em gestão falha em preparar futuros gestores para enfrentarem os desafios da liderança, os dilemas éticos, sociais, ambientais e políticos da realidade (PLESS; MAAK; STAHL, 2011 *apud* FIGUEIRÓ, 2015).

Figueiró (2015) e Closs (2010) realizaram suas pesquisas analisando realidades que envolviam atores de grau acadêmico de bacharelado ou pós-graduação, diferente dos cursos superiores de tecnologia, e trouxeram uma série de considerações. O relacionamento interpessoal, a consciência das desigualdades inerentes ao atual modelo econômico, a necessidade de uma educação voltada para demandas sociais e éticas – construção de caráter, comunidade, humanitarismo e democracia – a necessidade de se desenvolver a capacidade de refletir criticamente diante disso. Todas estas questões dialogam com o conceito de Formação Humana Integral nesta tese.

Sem pretender estabelecer uma hierarquia entre as categorias de análise desta tese, é preciso reconhecer que com o amadurecimento do problema de pesquisa esta categoria se revelou de crucial importância. Entre os conceitos que integram esta constelação de categorias de análise, os conceitos de emancipação, conscientização e reflexão crítica são estrelas de primeira grandeza. Lembrando que a lacuna da pesquisa, inicialmente descrita como um distanciamento entre os cursos da área de gestão e o mundo do trabalho, com o tempo foi ficando claro que esse distanciamento passa, em grande medida, pelo que se entende como formação humana integral nesta tese.

Olhando especificamente para os CSTPG, a discussão da FHI passa pela definição do perfil do egresso, presente nos PPC's, se estes estarão preparados para o mundo do trabalho, para o mercado de trabalho ou para o mundo da vida, conforme considerações acerca do mundo do trabalho que serão feitas mais adiante. Esse olhar sobre os CSTPG clama pela vigilância teórico epistemológica, e por isso retomo Adorno (2009), a partir de comentaristas. Segundo Faria, Maranhão e Meneghetti (2013), o princípio da não-identidade da Dialética Negativa critica a tendência das teorias da administração “em sistematizar conceitos como racionalidades definitivas, tal como, por exemplo, na clássica definição da Administração enquanto produto cartesiano de uma relação funcional, em que Administração(f) = {Planejar, Organizar, Dirigir, Controlar}” (FARIA; MARANHÃO; MENEGHETTI, 2013, p.647).

Nesta tese, entende-se emancipação como entende Palma (2015), como a criação de espaços. Espaços de participação não distorcidos pelas relações de poder; de pluralismo, de diversidade e de perspectivas minoritárias; de consenso profundo e dissenso respeitoso; de pensamento autônomo e desviante; de autodeterminação. “Espaço para as diferenças contextuais e espaciais para permitir que o mundo da vida do aluno possa entrar no processo educativo” (PALMA, 2015, p.221).

Em outras palavras, emancipação aqui tem base na legislação, como princípio do Estatuto de Juventude (BRASIL, 2013), que diz que emancipação “refere-se à trajetória de inclusão, liberdade e participação do jovem na vida em sociedade”, mas não se restringe a isso. Dialoga também com o conceito de maioridade, de Adorno (1995), que desafia a forma de como a organização da nossa sociedade modula as pessoas. Aqui esse conceito amplia-se e vai até a raiz, visando:

Direcionar a agressividade humana para a crítica, que em momento algum se confunde com o ceticismo nem com a violência do cinismo, mas antes é a consciência do *sapere aude*, ousa saber, do esclarecimento enquanto maioridade, em que cada indivíduo é chamado a pensar por si sem a tutela de outro, numa atitude politicamente engajada contra a violência do capitalismo, da agressão física, da justiça pelas próprias mãos, da dominação do homem pelo homem, da destruição da natureza (ROMEIRO, 2015, p.74).

A emancipação tem como condição necessária, ainda que não suficiente, a conscientização que, para Freire (1980), significa a inserção crítica dos sujeitos na história e implica que cada um assuma esse papel de sujeito. Segundo Freire (1980) isso “exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece” e “nos convida a assumir uma posição utópica frente ao mundo” (FREIRE, 1980, p.26).

Utópico porque a emancipação não é um lugar, um ponto de chegada, mas um processo, um vir a ser. É como chegar a maioridade, que mais que um rótulo ou mais do que uma passagem de idade. Trazendo este conceito para o contexto da formação humana integral, não se trata somente de conscientizar, mas fazer pensar, refletir. Como diz Romeiro (2015), “se pensar é fazer experiências, a formação cumprirá o seu papel somente na medida em que permitir a emancipação, isto é, a individuação do sujeito, sem o recrudescimento do individualismo (ROMEIRO, 2015, p.49).

Conforme Santos (2016), a reflexão crítica e seu anverso, a autocrítica são emancipatórios, “uma vez que esse processo de pensar criticamente liberta o sujeito de pensar a partir de paradigmas pré-definidos, dando-lhe a possibilidade de aprender a pensar por si mesmo” (SANTOS, 2016, p. 38).

Voltando o olhar mais uma vez para os CSTPG, Barnett (1997) diz que pouca atenção tem sido dada ao desenvolvimento de um pensamento crítico na Educação, e isso tem três implicações: A própria Educação não é suficientemente crítica (dela mesma e do seu papel); segundo, mesmo onde há discussão crítica, ela não consegue desenvolver-se em todo seu potencial; e terceiro, e mais grave, é que mesmo que fosse possível desenvolver o pensamento crítico amplamente, isso seria inadequado para o modelo social vigente. O autor alerta que a crítica pode se restringir a conhecimento, com o desenvolvimento de uma razão crítica; contudo, pode ser ampliada para a capacidade de reflexão crítica, para pensar criticamente sobre si mesmo; assim, pode ser, então, ampliada para o mundo, quando transforma-se em ação crítica no mundo.

Entretanto, o que vemos, nos cursos de Administração, é pouca capacidade ou disposição para reflexão (BOLZAN, 2017, p. 130), pouca capacidade de autorreflexão (FIGUEIRÓ, 2015, p.120), e quase nenhuma ação crítica no mundo. Barnett (1997) defende que o ser crítico completo, nesses termos, só será possível quando houver a integração entre a capacidade de crítica, a reflexão crítica e a ação crítica, que resume o fundamento da FHI no âmbito desta pesquisa.

Por tudo isso, a FHI é uma categoria chave nesta pesquisa, por seu caráter transversal e transdisciplinar que extrapola a sala de aula e os muros da instituição. Isso diminui a importância do currículo e aumenta o papel de cada Campus pesquisado, como um todo: sua estrutura, gestão, políticas de acesso e acolhimento etc. Por outro lado, com base em Apple (2000), fica evidente o quanto é difícil e complexo propor a FHI no âmbito da política pública de EPT, de cunho social e com consequências econômicas, que tem os

IF's como ícones, reconhecendo as desigualdades sociais e refletindo sobre suas origens e seus reflexos contemporâneos.

Dadas as características da comunidade e do público-alvo dos IF's, há que se refletir sobre os processos de criação ou modificação de um curso. Conforme resta claro, é justo que toda a comunidade acadêmica seja ouvida e participe ativamente destes processos, mas é preciso reconhecer que – para além das diferenças de poder, saúde e, principalmente, tempo livre para pensar e agir, que separam as pessoas pobres, de cor, marginalizadas, das pessoas com mais poder econômico e político – a participação iria requerer “pessoas conscientes e emancipadas sobre suas próprias situações e frentes de batalha em que devem se empenhar” (APPLE, 2000, p.76). E este talvez seja um dos maiores desafios de uma educação emancipadora, da FHI nos IF's, que é conscientizar os sujeitos a respeito de qual é o ponto a partir do qual eles estão falando, o seu lugar no mundo.

Por fim, como Apple (2000) sempre ilustra suas teorias, é útil colocar aqui o seu exemplo, que é perfeitamente aplicável no contexto desta pesquisa. Apple (2000, p.76) diz que comunidades carentes estão mais propensas a lutar por energia elétrica e saneamento básico, ou auxílio material para dar conta das demandas legítimas e imediatas, do que solicitar uma escola com um currículo que lhes garanta mobilidade social.

2.4.4. Projetos Pedagógicos de Curso e Currículos

A categoria de análise PPC's, junto com currículos, foi tomada como crucial para responder ao problema de pesquisa desde a concepção original do desenho desta tese. Depois da confirmação da sua relevância na coleta de dados, passei a tratar as duas categorias, PPC's e currículos, de forma conjunta, pois ambas mantem entre si uma relação orgânica. Em primeiro lugar, a escolha a priori destas categorias ocorreu porque eu entendia que uma intervenção – derivada desta tese – nos PPC's e currículos dos CSTPG seria suficiente para preencher o gap desta tese, ou seja, diminuir a distância entre o perfil do egresso descrito no projeto e o perfil dos estudantes em sala de aula. Segundo, por entender que PPC's e currículos são instrumentos que estão ao meu alcance, na minha atividade profissional como docente, e por isso se configuram como oportunidades privilegiadas de intervenção, diferente de legislações e normativas superiores ou práticas pedagógicas de sala de aula.

Aqui nesta seção, vou expor as contribuições teóricas e da literatura que fundamentam a abordagem dos PPC's e currículos, com foco no IFRS. Aqui, também, vou expor a normativa do IFRS que regulamenta os procedimentos, os prazos e os fluxos para a elaboração e reformulação dos PPC dos CSTPG. Por fim, também achei pertinente expor aqui nesta seção, a título de categoria de análise, considerações acerca dos PPC's dos CSTPG dos quatro *campi* objeto desta tese.

Assim, com Freire (1987) e outros autores (PACHECO, 2011; SILVA *et al.*, 2009) já escrevi sobre a importância do diálogo com a comunidade e, aqui nessa seção, esse diálogo servirá para subsidiar a construção dos projetos de ensino, pesquisa e extensão do IFRS, principalmente projetos pedagógicos de curso. Também escrevi, com base em Freire (1987, p.48), que muitos desses projetos falham porque não levam em conta as pessoas a quem se dirigem, “a não ser como puras incidências de sua ação”.

Essa falha é abordada em parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), publicado à época da concepção da expansão da RFEPCT. O CNE traz que o projeto pedagógico de curso, segundo a LDB, deve ser “concebido e elaborado pela comunidade escolar, em especial pelos seus docentes”. Porém, o mesmo documento destaca que ele “está sendo trabalhado de maneira burocrática por muitos diretores e professores que temem a responsabilidade inerente à autonomia e limitam a sua ação educacional ao âmbito da mediocridade” (BRASIL, 2002, p.324).

Guerrini (2014) também aborda essa questão ao tratar das formas de coordenação dos sistemas de ensino superior. O autor diz que “existem processos básicos de coordenações no ensino superior”, que são a burocracia, a política, a profissão e o mercado, mas que um não exclui o outro (CLARK, 1979, 1983 *apud* GUERRINI, 2014, p.37-38). O autor avança nessa linha com base em outros autores (DOBBINS; KNILL; VÖGTEL, 2011 *apud* GUERRINI, 2014, p.38) que dizem que há três processos, “orientados pelo Estado, por mercados e academicamente orientados”, e que a orientação pelo Estado pode ser equivalente a coordenação burocrática somada à política.

Importante destacar, com Guerrini (2014) e no interesse dessa tese, que a coordenação burocrática se caracteriza pelo controle centralizado de uma organização estratificada hierarquicamente, com o objetivo de organizar os processos que de outra forma estariam relegados a informalidade, sem critérios que deveriam guiar a organização aos seus objetivos. O autor aponta, então, que se a burocracia é o processo predominante na coordenação de uma instituição de Educação, isso pode levar a uma forte regulação desta instituição, com base nos planos estratégicos do Estado, “excedendo os limites da

formalidade e assumindo um conteúdo concreto, interferindo também em questões substantivas da instituição” (GUERRINI, 2014, p.39).

Dito isso, chegamos a principal contribuição da tese de Guerrini (2014) para esta pesquisa. O autor afirma que, na realidade brasileira, a coordenação das instituições de educação públicas “ocorre sob forte regulação burocrática associada à forte regulação acadêmica” e, com isso, “os planos estratégicos do Estado ficam em segundo plano”, porque “os objetivos traçados para o sistema são bastante endógenos (acadêmicos) ao mesmo tempo em que a sociedade tem escassos e incipientes canais de acesso ao sistema por conta de o mesmo ser parte da estrutura burocrática do Estado” (GUERRINI, 2014, p.39).

Ora, me apresso em esclarecer que o objetivo desta análise não é defender o fim da burocracia no âmbito do IFRS, com a justificativa de que ela está prejudicando os objetivos institucionais. Tampouco, o objetivo é engessar os processos com regramentos ainda mais rígidos, a ponto de imobilizar a instituição. A ideia central é viabilizar um acordo possível entre a regulação burocrática do Estado e a regulação acadêmica endógena dos processos de criação e modificação de cursos superiores de tecnologia nos IF's, em diálogo com a comunidade, considerando o público-alvo da instituição e demais aspectos representados pelas categorias de análise desta tese.

Dito de outra forma, Souza e Ornelas (2015) estudaram Guerreiro Ramos que aponta – com base em Max Weber – que “os sistemas sociais burocráticos são mais avançados que os não burocráticos” e que “a burocracia em si não é boa nem má, consistindo tão somente no reflexo social de determinado contexto histórico” (SOUZA; ORNELAS, 2015, p. 447).

Resgatando a concepção dos IF's, Pacheco (2011) afirma que a proposta pedagógica de ensino, extensão ou pesquisa tem sua organização fundada no trabalho como princípio educativo, ou seja, na compreensão do “trabalho como atividade criativa fundamental da vida humana e em sua forma histórica”. Por isso, a oferta educativa deve passar pela identificação dos arranjos tecnológicos e produtivos, inerentes a cada curso, que “sustentam a organização curricular e a identidade dos cursos” e imprimem “a direção dos seus projetos pedagógicos” (PACHECO, 2011, p.65).

Me apresso em esclarecer que essa fundamentação tem base no trabalho como fonte de emancipação, formação para o trabalho do ponto de vista marxista, em oposição radical a formação para o mercado de trabalho, alienado e alienante, resultante da intensificação e da flexibilização da mão de obra que caracterizam a organização da

produção e a sociedade moldada a feição dos negócios, mencionados na seção 2.1. da contextualização.

Para levar a cabo essa oposição radical ao trabalho alienado, na construção de um projeto de curso, há perguntas cruciais que nunca devem ser esquecidas: que tipo de profissional se deseja? Qual será seu perfil? Onde atuará (em que lugar e em que momento do processo produtivo)? Que conhecimentos tecnológicos e científicos são necessários a esse profissional? Que valores éticos e estéticos orientam a conduta da sociedade da qual esse profissional faz parte? (PACHECO, 2011, p. 66).

Além disso, tal como escrevi na seção sobre a categoria de análise comunidade, a LDB estabelece que o processo de elaboração do projeto pedagógico – essencial para a autonomia da escola – deve ser democrático, contando necessariamente com a participação efetiva de todos os envolvidos, especialmente dos docentes (BRASIL, 2002, p. 377).

Porém, retomando Giroux (1988, p.56), “desenvolver uma alternativa programática é uma opção raramente explorada, com participação de professores, estudantes, pais e comunidade”, principalmente devido ao – em uma palavra – comodismo. Porém, o autor aponta possibilidades, mesmo diante de tensões e conflitos que ocorrem quando se busca conceber uma proposta radical na educação.

Estas possibilidades, segundo Giroux (1988), começam com “a necessidade teórica e política de se gerar um conjunto de categorias que não somente forneça novos tipos de questionamento crítico e de pesquisa educacional”, mas que aponte estratégias de ação, vinculadas a realidade da comunidade acadêmica, através das quais “uma pedagogia radical se torne realizável” (GIROUX, 1988, p.57).

Interpretando estas contribuições, aqui defendo que as possibilidades estão justamente no processo de criação e acompanhamento do Projeto de Curso, engajado por todas as pessoas que participaram da sua construção. É no alinhamento deste grupo de atores em torno dos temas de todas as disciplinas – considerados por consenso como cruciais no processo de repensar um curso mais bem sintonizado com a realidade do seu público – que o projeto pedagógico será seriamente tomado como lembrete diário em cada dia letivo. É esse projeto construído com muitas mãos, é essa postura e esse envolvimento dos atores que servirão como força motriz para o cumprimento de um projeto genuíno e pedagogicamente útil. Na prática, mais do que um núcleo docente estruturante, um curso e seu projeto precisam de um núcleo duro, duro na defesa daquilo

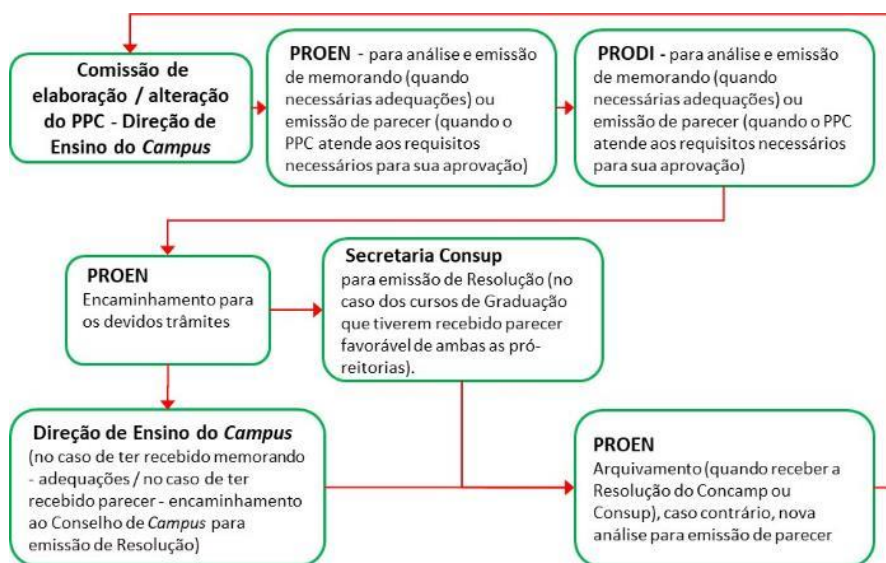
que foi proposto e objetivado no PPC e nos documentos que lhe dão suporte, como regulamentos e normativas.

O processo de criação e modificação de PPC's atualmente vigente no IFRS é regido pela Instrução Normativa 002/2016 (BRASIL, 2016), um documento público e disponível para acesso a qualquer interessado. A IN regulamenta os procedimentos, os prazos e os fluxos para a elaboração e reformulação dos PPC dos cursos de todos os níveis e modalidades, assim como a extinção destes.

O documento é sucinto, tem oito artigos em quatro páginas, e indica a estrutura mínima que deve ter um projeto de curso, designa atores e suas competências, define as instâncias de tramitação, seus prazos e possui quatro anexos. O anexo I é um gabarito com a estrutura mínima que deve ter um PPC; o II é um quadro modelo para casos de modificação de PPC, que tem duas colunas – versão anterior e versão proposta – onde ficam resumidas as modificações propostas; o III é um modelo de plano de trabalho para atendimento de alunos quando a alteração curricular requer uma grade de adaptação para alunos em curso. O anexo IV é um fluxograma que resume o tramite do processo, e está representado na figura 4 a seguir (BRASIL, 2016)

Em resumo, seguindo o fluxograma e tratando dos prazos, após receber a solicitação para criação ou modificação de curso, a PROEN tem quinze dias úteis para apreciar a proposta. Caso haja necessidade de adequação, a Direção de Ensino do campus, junto com a Comissão, Colegiado de Curso e/ou o NDE, será avisada e terá o prazo de quinze dias a vinte e cinco dias para fazer as correções.

Figura 8: Fluxograma de submissão de PPC's, segundo a IN 002/2016 IFRS.



Fonte: Adaptado do Anexo 4 da IN 002/2016 (BRASIL, 2016)

A partir do momento que a proposta de criação ou modificação estiver correta, a PROEN emite um parecer e encaminha para a PRODI, que não tem prazo fixado na IN para se manifestar. Após manifestação via parecer da PRODI, estando a proposta correta e com parecer favorável da PROEN e PRODI, o processo é encaminhado ao CONSUP, via secretaria. Uma vez aprovado no CONSUP, ocorre a emissão da Resolução que homologa a criação ou modificação do curso, e o processo retorna para arquivamento na PROEN.

A análise desta IN precisa ser feita mantendo em cena as categorias de análise desta tese, principalmente a categoria PPC's e Currículos, uma vez que na análise dos dados coletados nesta pesquisa interessa saber o quanto cada uma das categorias é contemplada. Por isso, antes de avançar nesta análise, cabe salientar que a IN 002/2016 determina que a criação de PPC's obedeça a legislação vigente e os documentos internos do IFRS: o PDI, o PPI e a OD.

Por tudo que já escrevi na apresentação da RFEPCT, com base nas leis e documentos assinados pelo MEC quanto a concepção dos IF's, resta claro um teor repleto de intencionalidades acerca da importância do diálogo com a comunidade, considerações sobre o público-alvo e sobre a Formação Humana Integral. Também fica evidente que os documentos internos do IFRS refletem e ampliam estas intencionalidades. Ainda, considerações sobre o mundo do trabalho permeiam todos estes textos, desde a concepção até a realização da proposta de EPT materializada nos IF's. Por fim, é preciso reconhecer que duas categorias de análise, as barreiras e o perfil dos professores, não são abordados explicitamente na legislação vigente e nem nos documentos internos do IFRS porque, conforme já expliquei, são categorias que emergiram da coleta de dados.

Dito isto sobre todas as categorias de análise, passo a destacar elementos da IN 002/2016, com foco na categoria de análise PPC's e Currículos. No anexo I, que indica a estrutura mínima que deve ter um PPC, alguns itens obrigatórios chamam a atenção. O item 6 pede uma breve apresentação do curso, “contextualizando-o no âmbito do IFRS e do respectivo campus, além de *ressaltar sua importância, tanto para a sociedade quanto para o público alvo*”. O item 8, pede para caracterizar o campus no “contexto regional, *social, ambiental, cultural*, econômico, político, áreas de atuação, inserção regional e a natureza do curso”. E o item 9, justificativa, diz que “deve ser explicitada, *de forma contundente*, a importância da proposta do curso, a relevância no contexto regional, a

demanda local/regional por formação na área do curso para, inclusive, atender aos arranjos produtivos, sociais e culturais locais” (BRASIL, 2016, anexo I, grifo nosso)

No mesmo anexo I, a orientação para construção da organização curricular é constituída unicamente pela lista de leis e regulamentos pertinentes e dos capítulos IV a VI do Título II da OD. As leis e regulamentos estão no quadro abaixo.

Quadro 8. Aportes legais para a construção da organização curricular do Curso

- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional;
- Diretrizes Curriculares Nacionais direcionadas ao tipo de curso, bem como o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia;
- Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada;
- Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância (INEP, 2015);
- Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais;
- Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências;
- Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental; maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos;
- Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena. Conforme Lei nº 9.394/96, com redação dada pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e pela Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004;
- Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Estabelece que o ENADE é componente curricular obrigatório dos cursos de graduação. Informação esta que deve constar
- Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de
- como nota de rodapé na matriz curricular;
- Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista;
- Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes.

Fonte: Adaptado do Anexo I da IN 002/2016 (BRASIL, 2016)

Já os capítulos IV a VI do Título II da OD tratam de especificar, em maiores detalhes, como deve ser a organização curricular – em componentes obrigatórios, optativos e atividades de prática profissional – bem como a carga horária, o percentual de horas aula a distância e a avaliação. Especificamente para os cursos de tecnologia, a OD dispõe sobre a legislação específica desta modalidade e grau acadêmico, determinando que a carga horária do curso deve obedecer ao Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST), e que esta carga poderá ser ampliada em até 20%. No caso do CSTPG, o CNCST prevê o curso com 1600h, podendo chegar, portanto, a um máximo de 1920h.

Chama a atenção o Art. 36º do capítulo VI da OD, que trata da matriz curricular dos CST, dizendo que esta deve ser estruturada em dois núcleos, básico e tecnológico. O núcleo básico inclui linguagens, ciências humanas, matemática e ciências da natureza, “elementos essenciais para a formação humanística e o desenvolvimento profissional do cidadão”. Já o núcleo tecnológico correspondente a atuação profissional de cada curso, devendo compreender “os fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que alicerçam as tecnologias e a contextualização no sistema de produção social” (BRASIL, 2017b, p.15).

Ainda que no parágrafo terceiro deste artigo em análise diga que os componentes curriculares deverão estar articulados “em uma perspectiva interdisciplinar e orientadas pelos perfis profissionais de conclusão” e, refletindo aspectos da FHI, “contribuindo para uma qualificada formação técnico-científica e cidadã”, não há especificações sobre como deve se dar a divisão entre os componentes básicos e tecnológicos, ficando esta divisão sujeita a interpretação pelos atores responsáveis pela elaboração do PPC.

Quanto aos atores, a IN 002/2016 (BRASIL, 2016) diz que compete à Direção de Ensino e a Coordenação de Curso – através do Colegiado de Curso e do Núcleo Docente Estruturante – a “elaboração, execução, avaliação permanente e atualização do Projeto Pedagógico de Curso”. Chama a atenção que, quando for o caso da criação de cursos novos, a IN diz que “poderão ser nomeadas, pela Direção Geral do campus, comissões de servidores docentes e técnicos administrativos em educação, com a necessária representação da equipe pedagógica, **preferencialmente um Pedagogo**” (BRASIL, 2016, anexo I, **grifo da autoria**).

Há que se mencionar também o Art. 4º da IN 002/2016 (BRASIL, 2016) que, em consonância com o Art. 60 da OD, vincula a necessidade de apresentação do Relatório de Desenvolvimento Institucional para Projeto Pedagógico de novos Cursos, para justificar a abertura de um curso ou modificações que impliquem alterações na estrutura – física ou de pessoal – do Campus.

Antes de avançar, observa-se que não são mencionados como atores representantes da Diretoria de Administração e Planejamento e, conforme citação acima, os pedagogos são incluídos preferencialmente, e não obrigatoriamente. Outrossim, destaca-se neste documento um teor mais atrelado ao atendimento da lei e aspectos de forma, porém sem refletir aspectos do processo dialógico e democrático de elaboração de um curso presente nos documentos de concepção e diretrizes dos IF’s.

2.4.4.1. Currículos

Quanto aos currículos, o IFRS expressa no seu PDI (BRASIL, 2019) que eles devem refletir a missão da instituição e “ênfatizar o momento histórico e social”. Teoricamente alinhado com a base teórica desta tese, o PDI do IFRS assegura que “o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural” e que:

O currículo precisa expressar os anseios da comunidade escolar e acadêmica, incluindo-se as vozes das culturas silenciadas, para que, através dele, se realizem os fins da proposta educacional. Dessa forma, a organização curricular do IFRS terá como diretriz a formação humana, ou seja, formar cidadãos/trabalhadores que compreendam a realidade e possam satisfazer as suas necessidades transformando a si e ao mundo (BRASIL, 2019, p. 122).

Silva (2010) lembra que selecionar o conhecimento que entra no currículo, é uma questão de poder e, com (Apple, 1997), vimos que se a Educação é uma arena de disputa por espaço e poder, os currículos representam o ringue onde as lutas acontecem. Esses autores defendem que as teorias do currículo estão envolvidas em garantir o consenso e obter hegemonia (SILVA, 2010; APPLE, 1997).

As teorias tradicionais pretendem ser “neutras, científicas e desinteressadas”; aceitam o *status quo* e se concentram em questões técnicas. Para esta abordagem, o “o quê” é ensinado é dado e é inquestionável, por isso há uma ênfase no “como” ensinar (SILVA, 2010). Mas, conforme eu já mencionei, eu deixei de me preocupar tanto com o “como” e passei a direcionar minha atenção para “o quê” é ensinado, alinhado com a Teorias Crítica, que não se limita a perguntar “o quê”, mas “por quê?”, e pretende desvelar as relações de poder que há na seleção de conhecimentos que entram – ou ficam de fora – no currículo.

Apple (1997, p.209) pergunta: “de quem é este conhecimento?”, por que este, e não outro? As teorias críticas se preocupam com a conexão entre o saber e conceitos como ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação, libertação, currículo oculto e resistência (APPLE, 1997).

Silva (2010) comenta que Michael Apple parte da crítica marxista, da dominação de classe, e aprofunda suas implicações na esfera social, da educação e da cultura, dizendo que “há uma clara conexão entre a forma como a economia está organizada e a forma

como o currículo está organizado”. Porém, como já foi dito, para Apple (1997, 2000), não é suficiente postular uma vinculação estrita entre as estruturas econômicas e sociais mais amplas e a educação e o currículo, “porque esse vínculo é mediado pela ação humana, e não é simplesmente deduzido do funcionamento da economia” (SILVA, 2010, p.45).

Silva (2010) também comenta sobre outro autor importante para esta tese, Henry Giroux, que apoiava seus livros na abordagem marxista da primeira geração da Escola de Frankfurt, “com quem se alinhava na crítica à racionalidade técnica, mas não queria se atrelar a rigidez dessa escola”. O autor diz que Henry Giroux ataca a racionalidade técnica e utilitária, bem como o positivismo dos currículos, dizendo que isso “deixava de lado o caráter histórico, ético e político, resultando em reprodução das desigualdades e injustiças sociais” (Silva, 2010, p.51).

Para fugir da racionalidade técnica, utilitarista e do positivismo dos currículos, do Giroux (1988) usa três conceitos para destacar o ato pedagógico de construção dos próprios significados, considerando as relações entre a pedagogia e a política, entre a educação e o poder. Primeiro, o conceito de esfera pública, que diz que o currículo deve funcionar como uma esfera pública democrática, onde os estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação, de questionamento dos pressupostos do senso comum da vida social. O segundo conceito, intelectual transformador, é adaptado do intelectual orgânico, de Gramsci, que Giroux (1988) usa para referir-se ao papel dos professores, que será abordado na categoria de análise perfil dos professores mais adiante.

O terceiro, é o conceito “voz”, que “aponta para a necessidade de criação de espaços onde anseios, desejos e pensamentos dos estudantes possam ser ouvidos” (SILVA, 2010, p.55), dialogando com o conceito de emancipação como criação de espaços referido anteriormente (PALMA, 2015).

Segundo Giroux (1988), “é preciso ouvir a voz de todos”, da instituição, dos professores e a voz dos estudantes, sem exceção, mas estas escutas devem ser analisadas “menos como opostas, no sentido de se desqualificarem mutuamente, e mais como uma interação de práticas que modelam umas às outras na constante luta por poder, significado e autonomia” (GIROUX, 1988, p.97).

Por tudo isso, se justifica ouvir ativamente todos os atores no processo de criação e modificação de PPC's e currículos, e isso inclui ouvir a voz da instituição, para compreender “os imperativos e as regras que modelam as configurações específicas de

tempo, espaço e currículo dentro do contexto institucional e político da instituição” (GIROUX, 1988, p.98).

Relevante retomar aqui a proposta de construção de uma pedagogia radical de Giroux (1988, p.88), citada na categoria de análise comunidade, que fala do ‘discurso da produção’, do ‘discurso da análise de texto’ e do ‘discurso das culturas vividas’. Naquela categoria usamos o discurso das culturas vividas, e aqui interessa o discurso da análise de texto. Este chama a atenção para as “ideologias a partir das quais os textos são produzidos e permite que os educadores se distanciem do texto para desvelar os significados, as contradições e as diferenças inscritas na forma e no conteúdo das matérias da sala de aula” (GIROUX, 1988, p.90).

Em suma, a proposta de Giroux (1988) diz que o modo como os conteúdos são escolhidos – e outros rejeitados – registram pressões e tendências ideológicas (...) e permite que os atores desvelem os significados “que são silenciosamente embutidos nos princípios estruturais dos significantes da sala de aula, adicionando assim uma importante dimensão teórica à análise dos modos como os currículos formais e ocultos trabalham” (GIROUX, 1988, p.92).

Há muito de Paulo Freire na obra de Giroux (1983, 1988), tanto que este cita aquele em diversos momentos. Para juntar ação a sua proposta de pedagogia radical, o autor destaca o diálogo “como condição para a ação social, diálogo, neste caso, com base em uma pedagogia sustentada por diversas concepções retiradas dos trabalhos de Bakhtin e Freire”. Para Giroux (1988), portanto, é crucial que a construção de um currículo considere:

1. Tratar o texto como um construto social que é produzido a partir de diversos discursos disponíveis; 2. Localizar as contradições e as lacunas dentro de um texto educacional e situá-las historicamente em termos dos interesses que sustentam e legitimam; 3. Reconhecer no texto sua política interna de estilo e como tal política tanto possibilita como restringe determinadas representações do mundo social; 4. Entender como o texto trabalha para silenciar certas vozes; e 5. Finalmente, descobrir como liberar do texto as possibilidades que fornece para novas percepções e leituras críticas referentes à compreensão humana e às práticas sociais (GIROUX, 1988, p.94).

Mudando um pouco o tom do discurso, passando a Paulo Freire, Silva (2010, p.57) diz que, embora este autor não tenha desenvolvido uma teorização específica sobre currículos, ele discute questões relacionadas, e “pode-se dizer que ele, em parte, busca responder: ‘o que ensinar’”. Freire (1987, p.49) desenvolve seu método, com instruções de como desenvolver um currículo que seja a expressão de sua concepção de educação problematizadora, em oposição a educação bancária. Embora use termos tradicionais,

como “conteúdos programáticos”, a sua contribuição maior está no como se constroem esses conteúdos programáticos.

Não é demasiado lembrar que Freire (1987) é um defensor do diálogo como principal ferramenta na busca pelo “conteúdo programático”, quando se encontram “educandos-educadores” e se perguntam em torno do que vão dialogar. O currículo, que o autor chama de conteúdo programático, não é “um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos” que lhes foram entregues de forma desestruturada (FREIRE, 1987, p.47).

Freire (1987) assegura que construir um currículo, com a dialogicidade, implica em uma aproximação do o público-alvo, “não para levar-lhes uma mensagem salvadora, em forma de conteúdo a ser depositado, mas, para, em diálogo com elas, conhecer, não só a objetividade em que estão, mas a consciência que tenham desta objetividade” (FREIRE, 1987, p.49).

O conceito de “temas geradores”, segundo Freire (1987) “é algo a que chegamos através, não só da própria experiência existencial, mas também de uma reflexão crítica sobre as relações homens-mundo e homens-homens”. O autor afirma que antes de falar ao povo sobre a própria visão do mundo, é preciso estar ciente da visão do mundo do outros. Sem isso, a fala tonar-se “um discurso a mais, alienado e alienante” (FREIRE, 1987, p. 49).

A compreensão do que são e como construir os “temas geradores” é crucial, pois Freire (1987) diz que é parte do processo libertador e conscientizador pois, no momento em que a percepção crítica se instaura, “se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a empenhar-se na superação das ‘situações-limites’”. Obviamente, essas situações-limites não tem, aqui, um sentido fatalista, sendo melhor compreendidos mais como pontos de inflexão, a partir dos quais os sujeitos decidem agir por conta própria, como cidadãos emancipados e responsáveis por seus atos. Freire (1987) ainda alerta que esta superação “somente pode verificar-se através da ação dos homens sobre a realidade concreta” em que se dão tais situações e que, superadas estas, com a transformação da realidade, novas surgirão (FREIRE, 1987, p. 52).

Além disso, Freire (1987) privilegia, nessa construção dialógica, a própria experiência dos educandos – discentes em curso – como fonte primária dos temas geradores que vão constituir o conteúdo programático, aqui entendido como currículo. Segundo Silva (2010, p.62), Freire também propõe sondar a “vida ocupacional adulta”,

que remete à investigação de egressos, bem como a “opinião de especialistas” na construção dos currículos.

Como um apanhado das contribuições teóricas e da literatura sobre currículos, no interesse desta pesquisa, destaco a pedagogia ou a linguagem das possibilidades, com Apple, Giroux e Freire. Possibilidades de desenvolvimento de um currículo com conteúdo crítico das crenças e arranjos sociais dominantes. A construção de um currículo, com participação orgânica da comunidade acadêmica em escopo amplo, com destaque para o público-alvo – discentes em curso e egressos. Essa construção eu denominei como janelas pedagógicas, através das quais os atores podem ver além e superar as barreiras que a sociedade, a educação e o mundo do trabalho impõem, sobretudo para aqueles que mais precisam.

Como última consideração acerca dos currículos, é fundamental para uma análise crítica trazer à discussão o conceito de currículo oculto. Silva (2010) diz que o conteúdo oculto do currículo “é mais forte que o conteúdo explícito”. Diz também que “para os defensores do currículo tradicional, o currículo oculto trabalha a seu favor”, por ensinar os valores, comportamentos e orientações que eles defendem; e para os defensores de currículos críticos, o currículo oculto é indesejável, “pois ensina aqueles que já são subalternos a aceitarem docilmente essa condição” (SILVA, 2010, p.77).

O currículo oculto, conforme Silva (2010), reflete aspectos tornados ocultos na sociedade que, na abordagem crítica como a desta tese, precisam ser desvelados para torná-los menos eficazes e gerar possibilidades de mudança. Em outras palavras, um apego excessivo ao conteúdo dos currículos formais, que se revela nas ementas e nas práticas pedagógicas, pode deixar em segundo plano um olhar sobre as relações diferenciais de poder que privilegiam os estudantes já privilegiados e impedem os estudantes menos favorecidos de sair desta condição. Romeiro (2015, p.75) diz que “a dialética negativa é elemento fundamental da formação crítica. Diante disso, quanto maior a negatividade da escola e do currículo, maior será a capacidade de transformação da realidade”. Desnecessário esclarecer que a negatividade, a que se refere o autor, não é relativa a pessimismo, mas a negação da identidade, da identificação crítica da diferença entre o que ocorre e as alternativas de como poderiam ocorrer.

Assim, para se construir um Projeto Pedagógico de Curso e um Currículo que reflita a realidade da comunidade e do público alvo, é crucial observar a síntese dos procedimentos derivados das contribuições da literatura no quadro abaixo.

Quadro 9. Síntese das contribuições da literatura sobre construção de PPC's e Currículos

Procedimentos	Referências
- Tomar o diálogo, na concepção dos autores listados, como ferramenta fundamental no processo, certificando-se de que a linguagem adotada nesse diálogo é adequada.	Freire (1987); Pacheco (2011, 2018*); Silva <i>et al.</i> , (2009); Giroux (1988, 1983).
- Resgatar a raiz da concepção da proposta de EPT, refletida na lei e nos documentos norteadores internos do IFRS, mas em menor grau nos PPC's e currículos;	Pacheco (2011, 2018*); Silva <i>et al.</i> , (2009).
- Obedecer a legislação e usar da liberdade por ela concedida, sem medo da “responsabilidade inerente à autonomia” que professores e diretores têm para conduzir os processos;	CNE (2002, p.324); PDI IFRS (IFRS, 2019).
- Envolver toda a comunidade acadêmica, “ouvir a voz de todos” sem exceção, a partir de mecanismos construídos democraticamente, aproveitando a força dos mais de 1.150 professores e 990 técnicos-administrativos.	Giroux (1988); Pacheco (2018*);
- Tratar o projeto de curso como uma construção social, historicamente situada, plural, que fornece “novas percepções e leituras críticas referentes à compreensão humana e às práticas sociais”.	Giroux (1988, p.94).
- Considerar a voz dos discentes em curso e a experiência ocupacional dos egressos “como fonte primária dos temas geradores que vão constituir o conteúdo programático” na construção de um curso que vai dialogar com a realidade deles, questionando sempre: “de quem é esse conhecimento”	Apple (1997); Freire (1987).
- Desvelar o currículo oculto e evidenciar, e não esconder, as relações diferenciais de poder que permeiam a nossa sociedade e se reproduzem de formas particulares na sala de aula diariamente.	Silva (2010)

Fonte: Elaborado pelo autor. * Pacheco (entrevistado 0)

Além de observar estes procedimentos, é crucial evitar os erros já cometidos por outros, tais como, desenvolver um projeto endógeno (Guerrini, 2014), ao sabor do diletantismo e conveniência de um grupo pequeno e não representativo e que, por isso, não levam em conta as pessoas a quem se dirigem, “a não ser como puras incidências de sua ação” (FREIRE, 1987, p.48).

Por fim, é preciso também respeitar o estado atual de como são feitas as coisas, para então propor acordos possíveis, evitando rupturas radicais que possam afastar da contribuição justamente daquelas pessoas que precisam ser chamadas para colaborar. Em outras palavras, se a coordenação da IES é burocrática e acadêmica (Guerrini, 2014), dentro desta realidade, quais são as proposições que tem maior potencial para obter consenso nas propostas de mudança nos procedimentos de criação e modificação dos PPC's e currículos?

2.4.4.2. *Projetos Pedagógicos dos Cursos e Currículos dos CSTPG em foco*

Desnecessário colocar aqui neste texto a íntegra dos PPC's dos quatro cursos em análise nesta pesquisa, bem como todos os documentos relacionados, uma vez que são

documentos públicos e disponíveis para acesso através da aba Cursos no sítio eletrônico de cada um dos *campi*¹³.

Faço nesta seção, portanto, uma apresentação resumida destes documentos com foco nas categorias de análise da pesquisa, observando o quanto cada PPC reflete essas categorias, além da observação da legislação e os documentos assinados pelo MEC no que tange a concepção e diretrizes dos IF's.

Conforme vimos, o Anexo I da IN 002/2016 (BRASIL, 2016) indica a estrutura mínima que deve ter um PPC no IFRS. O resumo a seguir destaca, dentre esses requisitos mínimos, sete elementos: a apresentação do curso, com a sua contextualização no âmbito do IFRS e do campus; a caracterização de cada campus no contexto social, ambiental, cultural, econômico e político; a justificativa para a oferta de cada curso, que revela a importância da proposta ante a demanda regional pela formação para “atender aos arranjos produtivos, sociais e culturais locais”; os objetivos geral e específicos de cada PPC; o perfil do egresso e o perfil do curso (BRASIL, 2016, p.3). Por fim, apresento um quadro resumo com dados gerais de cada PPC e as grades curriculares de cada curso.

Ainda, a ordem de apresentação ou tratamento dos dados nesta pesquisa foi escolhido, arbitrariamente sem outro critério que não a ordem alfabética do nome dos *campi*. Porém, nesta seção em particular, vou inverter o Campus Farroupilha pelo Campus Porto Alegre.

2.4.4.2.1. PPC Campus Porto Alegre

Apresentação do curso

Na apresentação do curso, o PPC traz que o foco do curso são pequenas e médias empresas, porque a maioria das organizações da região são desse porte. Diz que visa preparar cidadãos comprometidos, num cenário complexo e dinâmico, num contexto de globalização, tendo em vista o desenvolvimento local.

O PPC também informa que considerou as demandas do mundo do trabalho e, com base no Conselho Nacional de Educação (CNE/CES nº 776/1997; CNE/CP nº

¹³ Campus Farroupilha: <https://ifrs.edu.br/farroupilha>; Campus Feliz: <https://ifrs.edu.br/feliz>; Campus Osório: <https://ifrs.edu.br/osorio>; Campus Porto Alegre: <http://www.poa.ifrs.edu.br>

29/2002), buscou flexibilizar o currículo, evitando a fixação de conteúdos específicos e a predeterminação de cargas horárias, propondo tópicos de estudo e experiências de ensino-aprendizagem que possam compor os currículos para superar as exigências “apresentadas pelas demandas da realidade” (IFRS, 2017b, p.6).

Refere-se a LDB para dizer que a organização curricular busca a EPT “integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia”, objetivando aptidões para a vida produtiva e a capacidade de adaptar-se às novas condições de ocupação, visando também a autonomia intelectual do trabalhador, ou seja, “que esse seja capaz de articular e mobilizar competências que envolvam conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para dar respostas inovadoras aos desafios profissionais e tecnológicos (IFRS, 2017b, p.7).

Cita o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) para destacar a adequação do curso com a realidade local, pois o PNE diz que deve haver “a necessária flexibilidade e diversidade nos programas” “de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas *clientelas* e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem” (IFRS, 2017b, p.7, *grifo nosso*).

Caracterização do campus

A caracterização do campus inicia com um resgate da origem do Campus, como antiga Escola Técnica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, informando que em 2009 a instituição completou 100 anos. Traz dados sociodemográficos da cidade e informações sobre a infraestrutura física e de pessoal do Campus Porto Alegre.

Justificativa

Para justificar o curso, o PPC considera a Região Metropolitana de Porto Alegre (RMPA) e divide o capítulo em quatro partes: mercado de trabalho, ocupações dos residentes, características socioeconômicas e traça comentários sobre os desafios na área de gestão de negócios.

Sobre mercado de trabalho na RMPA, o PPC informa que é composto por serviços (56%), indústria (24%) e comércio (15%). Sobre as ocupações, destaca que assistentes e auxiliares administrativos são maioria, seguidos de gerentes administrativos e financeiros, o que justificaria a oferta do curso na área de gestão. Depois traz dados socioeconômicos da cidade de Porto Alegre, com PIB, perfil dos estabelecimentos comerciais, estrutura do setor de serviços e comércio, entre outros dados.

A quarta parte da justificativa trata dos cenários e desafios na área de gestão, e cita a “reestruturação produtiva decorrente da globalização da economia”; “abertura crescente das economias nacionais aos mercados externos”; e “reestruturação e flexibilização das relações de trabalho, bem como o surgimento de novas formas de organização laboral”. Além disso, trata com destaque a integração das tecnologias digitais de comunicação no mundo dos negócios (IFRS, 2017b, p.17-18).

Por fim, a justificativa resume as “implicações que devem ser consideradas por todos aqueles que vão planejar e oferecer cursos para a área de Gestão”, que são:

- Intensificação do processo de ajuste e reestruturação produtiva decorrentes da nova ordem econômica mundial;
- Abertura crescente das economias nacionais aos mercados externos.
- Inserção das economias nacionais em blocos regionais.
- Advento de novos paradigmas para a vida social, política, cultural e econômica.
- Consideração crescente para as questões relativas ao meio ambiente.
- Profissionalização e crescimento gradativo da participação das organizações não-governamentais ou organizações do terceiro setor na vida social, política, cultural e econômica.
- Acirramento do processo de transformações nas relações de trabalho, com sua consequente reestruturação e flexibilização e o advento de novas formas de organização laboral.
- Aumento das exigências das organizações com relação a incrementos de qualidade, produtividade e competitividade nos processos de produção de seus produtos e serviços.
- Advento de novos padrões de consumo e de relações entre as organizações e sua clientela.
- Intensificação dos processos de desenvolvimento e aplicação de novas tecnologias baseadas nos processos digitais e nas telecomunicações.
- Intensificação dos processos de automação administrativa, comercial e bancária e dos meios de pagamento (IFRS, 2017b, p.18-19).

Quadro10. Objetivos geral e específicos do curso – Campus Porto Alegre

Objetivo do curso
“Qualificar profissionais para atuação no mundo do trabalho, em curto prazo, na gestão de negócios próprios ou de terceiros, utilizando técnicas administrativas aplicadas aos ambientes organizacionais e econômicos característicos de firmas de pequeno e/ou médio porte”
Objetivos específicos
<ul style="list-style-type: none"> - Capacitar pessoas para atuarem em processos gerenciais em organizações de pequeno e/ou de médio porte nas mais variadas atividades econômicas. - Desenvolver senso crítico para a otimização dos recursos e criação de mecanismos de desenvolvimento organizacional. - Preparar profissionais capazes de identificar ameaças e oportunidades em processos gerenciais. - Ensinar a pensar e agir estrategicamente a carreira e/ou o negócio e preparar profissionais comprometidos com a ética e com a responsabilidade social.

Fonte: Elaborado pelo autor, adaptado do IFRS, 2017b, p.19-20.

Quadro 11. Perfil do Profissional Egresso – Campus Porto Alegre

Quadro resumo do Perfil do Profissional Egresso do CSTPG Campus Porto Alegre
Conforme o PPC, o profissional formado “deve transcender o papel de mero aplicador de técnicas” e “deverá revelar uma sólida formação teórica, prática, vivencial e humanista” e sentir-se apto a:

- mobilizar os recursos para o encaminhamento de soluções para os diversos contextos organizacionais;
- lidar com pessoas, trabalho em equipe, de comunicação e de negociação visando a autonomia para tomada de decisão;
- desenvolver atividades de gestão voltada aos negócios de pequeno e médio porte;
- diagnosticar cenários visando o estabelecimento de um empreendimento;
- analisar a viabilidade econômico-financeira da implantação de empreendimentos;
- articular os conhecimentos, alinhando a teoria com a prática vivenciada, para a tomada da melhor decisão ou fazer o encaminhamento mais adequado, avaliando os impactos sobre o empreendimento.

Fonte: Elaborado pelo autor, adaptado do PPC do CSTPG Campus Poa (IFRS, 2017b, p.20).

Quadro 12. Perfil do curso – Campus Porto Alegre

Atendendo as DCN dos CST, o curso preparará profissionais para atuar:
<ul style="list-style-type: none"> - na prospecção de novos mercados; - identificação de vantagens locacionais/territoriais; - elaboração e implementação de planos de negócios; - estratégia de estrutura de capital; - análise de viabilidade econômica; - organização empresarial; - organização de rede de empresas; - gestão da inovação tecnológica; - desenvolvimento de estratégias de marketing e comercialização. - elaboração e implementação de métodos e técnicas de gestão na formação e organização empresarial, em especial, nos processos de comercialização, suprimento, armazenamento, movimentação de materiais e no gerenciamento de recursos financeiros e humanos.

Fonte: Elaborado pelo autor, adaptado do PPC do CSTPG Campus Poa (IFRS, 2017b, p.22, grifo nosso).

Currículo

Quanto ao currículo, referido como “Pressupostos da organização curricular” (IFRS, 2017b, p.24), o PPC destaca o papel do Colegiado de Curso e informa que será incentivada a realização de atividades interdisciplinares, através de projetos, bem como participação em feiras, congressos e seminários.

Além disso, o PPC coloca como intenção “a criação de encontros periódicos entre os docentes, com vistas a organização, planejamento, trocas de experiências, avaliação dos fazeres pedagógicos no Curso”, com o objetivo de dialogar, debater, avaliar, rever estratégias em relação ao PPC (IFRS, 2017b, p.25).

De uma forma geral, o PPC do CSTPG do Campus Porto Alegre tem mérito por definir, desde o princípio, que o foco do curso são pequenas e médias empresas e, seguindo esta linha, apresentar uma justificativa repleta de dados que comprovam a necessidade de oferta do curso na região metropolitana de Porto Alegre. O documento cita a legislação pertinente – a LDB e os pareceres do CNE –, porém não faz referência ao PPI nem a OD, que são documentos internos do IFRS.

Também, é preciso reconhecer que se trata de um PPC de um curso que tem como característica marcante um viés mercadológico, tecnicista, e que não aprofunda temas relacionados com a Formação Humana Integral. Não há menção a palavras como emancipação ou reflexão crítica, e a palavra cidadania aparece duas vezes: na referência bibliográfica da ementa da disciplina Ética nas Organizações e na descrição do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE).

2.4.4.2.2. PPC Campus Feliz

Apresentação do curso

Na apresentação do curso, já no primeiro parágrafo, é apresentado o objetivo principal do curso, como sendo “formar, qualificar e aperfeiçoar pessoas na área de Administração, tendo como público alvo os estudantes que concluíram o ensino médio”. O documento resgata a OD do IFRS, dizendo que o curso objetiva “a promoção do conhecimento científico e da inovação tecnológica, pertinentes aos desafios postos à sociedade contemporânea e à formação para o trabalho, numa concepção emancipatória, tendo em vista a sua função social”, com base na LDB e “resoluções e decretos que normatizam a EPT” (IFRS, 2015, p.8).

Fala da verticalização na área de gestão, com o técnico em vendas (que não é mais ofertado) e com a especialização em gestão escolar, e introduz o CSTPG dizendo que:

No contexto atual, apresenta-se como um processo de formação de pessoas para a gestão das organizações, sendo composto pelos núcleos básico e tecnológico, que contempla os seguintes eixos: produção, gestão de pessoas, marketing, finanças e estratégia. Além disso, o curso aborda questões econômicas, ambientais, éticas, étnico-raciais, de acessibilidade e tecnológicas” (IFRS, 2015, p.9).

Caracterização do campus

Para caracterizar o Campus, o PPC traz dados geográficos e de infraestrutura física e de pessoal do Campus Feliz. Chama a atenção o fato de que o município de Feliz tem IDH de 0,833 – o 37º do RS (entre 497 municípios) e o 111º do Brasil (entre os aproximadamente 5600 municípios), ou seja, está entre os 7% do RS e 2% do País.

Justificativa

Como justificativa para oferta do Curso, o PPC informa que este “forma profissionais com conhecimentos para a gestão de organizações de pequeno, médio e grande porte”. Informa, também que o curso “possui enfoque para a criação de novas organizações, novas formas de negócios e produtos e serviços inovadores, observando o respeito ao meio ambiente, o emprego de novas” (IFRS, 2015, p.14).

Chama a atenção a justificativa de oferta “pela necessidade observada das instituições federais de ensino ampliarem a sua oferta para o ensino superior”, em razão dos números do censo da educação que apontam que “Institutos Federais e Cefet’s respondem por uma parcela de aproximadamente 1,4% do ensino presencial de graduação” (IFRS, 2015, p.15).

Além disso, segundo o PPC, a necessidade de oferta do curso se justifica pelos resultados de uma pesquisa realizada por profissionais do Campus Feliz durante os anos de 2008 e 2009. A pesquisa foi feita com sujeitos do ensino fundamental, ensino médio e meio empresarial, sendo que o resultado da opinião dos públicos do ensino médio e meio empresarial apontaram para a oferta de um curso na área de gestão. Já o curso de meio ambiente foi citado por 3% no meio empresarial e não foi citado por nenhum outro público, mas é ofertado no campus.

Quadro 13. Objetivos geral e específicos do curso – Campus Feliz

Objetivo do curso
“Formar pessoas com competências, habilidades e atitudes para analisar, planejar e gerir todos os processos que possam envolver uma organização, impulsionando o desenvolvimento sustentável regional”
Objetivos específicos, em resumo
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os processos administrativos e contábeis básicos de uma organização; - Realizar cálculos financeiros, com a elaboração de orçamentos; - Compreender a legislação trabalhista, tributária e empresarial; - Elaborar planos estratégicos empresariais; - Produzir conhecimento com relevância científica e aplicada. - Conhecer e dominar as TIC’s; <p style="margin-left: 40px;">Desenvolver atividades de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Marketing; - Produção e operações; - Gestão de pessoas; <p>E, por fim, o único objetivo específico que dialoga com a Formação Humana Integral, “Possibilitar mecanismos de acessibilidade e inclusão dos alunos para que estes possam configurar-se como sujeitos capazes de interagir e intervir na realidade em que vivem”.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor, adaptado do PPC do CSTPG Campus Feliz (IFRS, 2015, p.23).

Quadro 14. Perfil do Profissional Egresso – Campus Feliz

Quadro resumo do Perfil do Profissional Egresso do CSTPG Campus Feliz
<p>Conforme o PPC, o egresso “poderá atuar em todo tipo de organização”, pois são saberes desenvolvidos no curso:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaborar, planejar, organizar, dirigir, implementar e controlar (PODiC) trabalhos técnicos específicos da sua área de formação; - Realizar, aplicar e difundir pesquisas de inovação tecnológica e tecnologias; - Desenvolver a capacidade empreendedora, plano de negócios, diagnóstico SWOT; - Gestão de marketing; produção e operações; gestão de pessoas; finanças; e estratégia nas organizações; - Desenvolver a habilidade de interação, de expressão e de comunicação e a atitude ética de respeito às diferenças, compatíveis com o agir profissional.

Fonte: Elaborado pelo autor, adaptado do PPC do CSTPG Campus Feliz (IFRS, 2015, p.25).

Quadro 15. Perfil do curso – Campus Feliz

Atendendo a CNE/CP 18/12/2002, as DCN dos CST e a OD do IFRS, o curso
<ul style="list-style-type: none"> - “contempla o desenvolvimento de competências profissionais e é formulada em consonância com o perfil profissional de conclusão do curso”; - Da OD, traz que o currículo é interdisciplinar e orientados pelo perfil profissional de conclusão, ensejando ao estudante a formação de uma base de conhecimentos científicos e tecnológicos, bem como a aplicação de saberes teórico-práticos específicos da área profissional, contribuindo para uma qualificada formação técnico-científica, cidadã e ética”.

Fonte: Elaborado pelo autor, adaptado do PPC do CSTPG Campus Feliz (IFRS, 2015, p.25, grifo nosso).

Currículo

O PPC retoma o PPI do IFRS e diz que o currículo “objetiva um projeto de sociedade baseada na igualdade de direitos e oportunidades nos mais diversos aspectos: cultural, econômico, político, entre outros” (p. 107).” Com base na OD, afirma que o PPC “desafia-se a oferecer uma proposta curricular objetivando a promoção do conhecimento científico e da inovação tecnológica, pertinentes aos desafios postos à sociedade contemporânea e à formação para o trabalho, numa concepção emancipatória, tendo em vista a sua função social” (IFRS, 2015, p.31).

Por fim, esclarece que o currículo se divide em dois núcleos: “Núcleo básico”: com conhecimentos e habilidades nas áreas de linguagens e códigos, raciocínio matemático e estatístico, direito e legislação, informática, meio ambiente, bem como conhecimentos básicos da teoria administrativa, vinculados à educação superior como elementos essenciais para a formação humanística e o desenvolvimento profissional do cidadão. E o “Núcleo tecnológico”: correspondente aos eixos tecnológicos de marketing, gestão de pessoas, finanças, produção e operações, estratégia e pesquisa, que compreendem os fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos,

políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que alicerçam as tecnologias e a contextualização dos processos gerenciais no sistema de produção social. (IFRS, 2015, p.33-34)

De uma forma geral, o PPC do Campus Feliz também não define um foco para o curso, pois apresenta o curso informando que o público-alvo são os estudantes que concluíram o ensino médio, e que estes serão formados para trabalhar em organizações de pequeno, médio e grande porte. O projeto traz a legislação pertinente e resgata os documentos internos do IFRS, porém a FHI é considerada como contemplada no núcleo básico do currículo, uma vez que o núcleo tecnológico trata das questões específicas da profissão.

2.4.4.2.3. PPC Campus Osório

Apresentação do curso

O PPC inicia a apresentação do curso resgatando o PPI, que afirma que o IFRS tem como base o compromisso de democratização da educação, viabilizado por “um modelo de educação progressista, que se orienta por um projeto de sociedade baseado na igualdade de direitos e oportunidades”. O PPC diz também que o curso pretende “formar profissionais que sejam capazes de lidar com os conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente, bem como, de possibilitar sua aplicação na sociedade, em geral, e no mundo do trabalho, em particular” (IFRS, 2017a, p.8).

Na apresentação do curso, o PPC de Osório coloca algo que os demais inseriram na parte de organização curricular e que tem fonte na OD, que é a questão da divisão das disciplinas em “Núcleo básico” e “Núcleo tecnológico”.

Caracterização do campus

Para caracterizar o campus, há dados dos 21 municípios do litoral norte gaúcho, com destaque para o IDH médio de 0,594, o que situa o conjunto de município entre os 8% piores do país, um valor baixo ainda mais se comparado com o IDH de Feliz. Os principais ramos econômicos são atividades primárias, como a pesca, a pecuária e a

silvicultura, e agricultura de banana, abacaxi, mandioca, fumo e feijão, sendo o arroz monocultura latifundiária, que prejudica a distribuição de renda (IFRS, 2017a, p.14).

Como potencial para desenvolvimento estão a hotelaria, turismo ecológico, comércio, indústria moveleira, construção civil, transações imobiliárias, gastronomia, produtos coloniais e qualificação dos profissionais da educação.

Justificativa

Conforme o PPC, o curso justifica-se porque visa “contribuir no desenvolvimento sustentável da região, na inclusão social, na busca de soluções técnicas e na geração de novas tecnologias na área da gestão de organizações”. Ainda, chama a atenção o trecho que diz:

Alinhado às *diretrizes de criação* dos Ifes, o curso de Tecnologia em Processos Gerenciais considera, dentre suas bases teóricas, a compreensão da pesquisa ancorada nos princípios científico – que se consolida na construção da ciência e desenvolvimento da tecnologia – e no educativo – que diz respeito à *atitude de questionamento diante da realidade* –, entendendo-a como essencial para a construção da *autonomia intelectual* e, portanto, potencializadora de uma formação que possibilita ao indivíduo o desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade” (IFRS, 2017a, p.22, *grifo nosso*).

Além disso, também com base nas diretrizes de concepção, “preza pelo reconhecimento da precedência da formação humana e cidadã, sem a qual a qualificação para o exercício profissional não promove transformações significativas para o trabalhador e para o desenvolvimento social” (IFRS, 2017a, p.22).

Quadro 16. Objetivos geral e específicos do curso – Campus Osório

Objetivo do curso
“O CSTPG tem como principal objetivo a formação de um profissional cidadão, capaz de articular teoria e prática, demonstrando conhecimentos, habilidades e atitudes para atuar junto às áreas de administração pública, de empresas, cooperativas, terceiro setor ou como gestor de seu próprio negócio, com capacidade de avaliar e auxiliar na tomada de decisões na área comercial, de produção e logística, pessoal, financeira, econômica, patrimonial e outras áreas afins, de acordo com os princípios éticos, humanos, sociais e ambientais”
Objetivos específicos, em resumo
Propiciar ou proporcionar: - aquisição de conhecimentos de base <i>científica, técnica e humanista</i> direcionados para a área de Gestão e Negócios; - o desenvolvimento de competências demandadas do mundo do trabalho, pensar e agir estrategicamente a <i>carreira</i> e/ou o negócio, assim como uma <i>formação técnica humanista</i> , de modo a preparar profissionais comprometidos com a ética e com a responsabilidade social. - Compreender as reais necessidades do mundo do trabalho, tendo a função de organizar, coordenar e criar soluções tecnológicas adequadas para a transformação de <i>seu mundo do trabalho</i> ;

- Habilitar para o desenvolvimento e a *análise crítica* de planos de negócios, com vistas a empreendimentos alinhados aos princípios de sustentabilidade, bem como viáveis a médio e longo prazo;
- *Formar cidadãos para o mundo do trabalho, comprometidos com a responsabilidade social e ambiental.*
- Instigar no profissional de Processos Gerenciais a preocupação e a reflexão com comprometimento de seus saberes na elaboração e disseminação de práticas afirmativas de valorização da cultura afro-brasileira e indígena, de conscientização para uma Educação Ambiental e de preservação e propagação dos direitos fundamentais dos cidadãos na sociedade.

Fonte: Elaborado pelo autor, adaptado do PPC do CSTPG do Campus Osório (IFRS, 2017a, p.23-24, *grifo nosso*).

Destaco os grifos, acima, nos objetivos específicos, por dialogar com a FHI e com os termos de uma educação emancipadora.

Quadro 17. Perfil do Profissional Egresso – Campus Osório

Quadro resumo do Perfil do Profissional Egresso do CSTPG Campus Osório
<p>O egresso “terá uma sólida formação teórico-prática embasada em competências e habilidades que lhe permitam desenvolver ações críticas na criação, na gestão e no desenvolvimento de negócios, especialmente na área do Litoral Norte” – em “empresas de pequeno e médio porte”.</p> <p>Na sequência, cita o perfil descrito no CNCST, eminentemente técnico:</p> <p>1. Mobilizar recursos para gerar soluções organizacionais, 2. Demonstrar habilidade para lidar com pessoas, comunicação, trabalho em equipe, liderança e negociação; 3. Elaborar planos de negócios, utilizando métodos de análise da viabilidade econômico-financeira; 4. Articular conhecimentos, teoria com prática, para a tomada de decisão; 5. Desenvolver atividades de gestão, comercialização, suprimento, armazenamento, movimentação de materiais, recursos financeiros e humanos.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor, adaptado do PPC do CSTPG do Campus Osório (IFRS, 2017a, p.25).

Quadro 18. Perfil do curso – Campus Osório

O Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais
<ul style="list-style-type: none"> - oferece uma formação profissional ampla, (grifo no original), “estimulando o empreendedorismo e o cooperativismo na área da Administração”; - o público-alvo: “ofertado a egressos do Ensino Médio”; - “objetiva preparar profissionais que atuem na prospecção de novos mercados; na identificação de vantagens locacionais/territoriais; na elaboração e implementação de planos de negócios; na estratégia de estrutura de capital; na análise de viabilidade econômica; na organização empresarial; na organização de rede de empresas; na gestão da inovação tecnológica; no desenvolvimento de estratégias de marketing e na comercialização”.

Fonte: Elaborado pelo autor, adaptado do PPC do CSTPG do Campus Osório (IFRS, 2017a, p.24, grifo da autoria).

Currículos

O PPC integra uma série de documentos, que foram anexados como resultado da última alteração. Há um Plano de Trabalho para que os alunos em curso possam fazer a migração da matriz curricular anterior para a matriz nova com aproveitamento de disciplinas equivalentes. Além disso, o PPC incorpora vários regulamentos do curso: do NDE, de laboratório, de atividades complementares, de TCC, do colegiado, de monitoria e da empresa simulada. Por isso o PPC tem 183 páginas, o dobro da média dos demais.

O grupo de trabalho também colocou no PPC elementos que tem destaque na legislação, sobretudo no que tange às avaliações institucionais do INEP/MEC, tais como relações étnico-raciais, ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, libras, educação ambiental e direitos humanos, fazendo questão de mencionar em quais disciplinas do curso esses temas são abordados.

Por fim, no PPC do CSTPG do Campus Osório merece destaque o objetivo e a ementa da disciplina “Política, sociedade e cidadania”.

Objetivo geral do componente curricular: Desenvolver no discente, a partir da análise de seu contexto histórico político, bem como do papel ocupado pelas populações africanas, afro-brasileiras e indígenas na construção da história, da historiografia e da construção da cidadania e democracia brasileira, a capacidade de reflexão a respeito de sua inserção nas relações entre público e privado de forma cidadã.

Ementa: O conceito de poder na perspectiva da sociologia política. A formação do Estado Moderno. As relações entre Estado, Governo e Sociedade Civil. O Estado brasileiro. As configurações das formas de governo e regime político no Brasil. A formação da cidadania brasileira. Contribuição afro-indígena na formação do Brasil. A inserção da população afro-indígena e sua história na cultura e na política brasileira. Ações e políticas afirmativas e inclusivas (IFRS, 2017a, p.78).

De uma forma geral, embora o PPC do Campus Osório não defina um foco para o curso, pode-se dizer que o projeto está bem alinhado com as diretrizes de concepção dos IF's, resgatando em diversas passagens elementos que remetem a reflexão crítica e a formação humanista para o mundo do trabalho, principalmente nos objetivos específicos, que refletem a apresentação e a justificativa do curso.

2.4.4.2.4. PPC Campus Farroupilha

Apresentação do curso

Na apresentação do curso, o PPC traz que o foco do curso são pequenas e médias empresas, porque a maioria das organizações da região são desse porte. Diz que visa preparar cidadãos comprometidos, num cenário complexo e dinâmico, num contexto de globalização, tendo em vista o desenvolvimento local.

O PPC também informa que considerou as demandas do mundo do trabalho e, com base no Conselho Nacional de Educação (CNE/CES nº 776/1997; CNE/CP nº 29/2002), buscou flexibilizar o currículo, evitando a fixação de conteúdos específicos e a predeterminação de cargas horárias, propondo tópicos de estudo e experiências de ensino-aprendizagem que possam compor os currículos para superar as exigências “apresentadas pelas demandas da realidade” (IFRS, 2013, p.5).

Refere-se a LDB para dizer que a organização curricular busca a EPT “integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia”, objetivando aptidões para a vida produtiva e a capacidade de adaptar-se às novas condições de ocupação, visando também a autonomia intelectual do trabalhador, ou seja, “que esse seja capaz de articular e mobilizar competências que envolvam conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para dar respostas inovadoras aos desafios profissionais e tecnológicos (IFRS, 2013, p.6).

Cita o Plano Nacional de Educação (BRASIL, Lei nº 10.172/2001) para destacar a adequação do curso com a realidade local, pois o PNE diz que deve haver “a necessária flexibilidade e diversidade nos programas” “de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas *clientelas* e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem” (IFRS, 2013, p.6, *grifo nosso*).

Caracterização do campus

A caracterização do campus é composta de dados sociodemográficos da cidade e informações sobre a infraestrutura física e de pessoal do Campus Farroupilha.

Justificativa

Para justificar o curso, o PPC apresenta a caracterização socioeconômica da cidade e argumentos, tal como este que destaco na íntegra:

Apesar de não haver indicadores específicos, nota-se que no município de Farroupilha há demanda por profissionais graduados, especialmente para atuarem nas micro e pequenas empresas da região. Além do mais, a demanda pelo curso foi requisitada pela própria comunidade e aprovada em audiência pública. O aumento na procura, exposto nos processos seletivos do curso, demonstram o interesse por ele (IFRS, 2013, p.9).

Outro trecho da justificativa para oferta do curso cita “desafios quanto a qualificação” dos profissionais, tais como: “reestruturação produtiva decorrente da globalização da

economia”; “abertura crescente das economias nacionais aos mercados externos”; e “reestruturação e flexibilização das relações de trabalho, bem como o surgimento de novas formas de organização laboral”. No PPC, uma perspectiva do mundo do trabalho vislumbrada para os egressos do CSTPG diz que:

Seguindo a tendência da reorganização produtiva, as organizações têm entregado a terceiros suas rotinas administrativas, criando novas oportunidades de trabalho para as quais muitos profissionais não estão ainda adequadamente preparados. Assim, como decorrência do processo de reorganização produtiva, os profissionais de gestão devem se estruturar para oferecer seus serviços a empresas ou aos profissionais de diferentes áreas que passaram a trabalhar por conta própria, como profissionais autônomos ou como responsáveis por pequenas ou microempresas” (IFRS, 2013, p.9).

Quadro 19. Objetivos geral e específicos do curso – Campus Farroupilha

Objetivo do curso
“Formar profissionais capazes de elaborar e implementar planos de negócios, utilizando métodos e técnicas de gestão na formação e na organização empresarial, especificamente nos processos de comercialização, suprimento, armazenamento, movimentação de materiais e no gerenciamento de recursos financeiros e humanos.”
Objetivos específicos, em resumo
<ul style="list-style-type: none"> - capacidade de análise e interpretação textual; - habilidades comunicativas, escrita e oral; - habilidades para lidar com pessoas, trabalho em equipe, liderança, negociação e empreendedorismo. - capacidade de usar tecnologias pertinentes aos processos gerenciais; - visão integradora das áreas que compõem a gestão. - profissionais aptos a efetuar análise da conjuntura econômica, financeira, legal, bem como avaliação de riscos inerentes às condições de sobrevivência organizacional; - conhecimento dos processos de pesquisa, aliando teoria e prática. <p style="text-align: center;">E, por fim, o único objetivo específico que dialoga com a Formação Humana Integral, “Formar profissionais com senso ético, responsabilidade social, ambiental e formação humanística”.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor, adaptado do PPC do CSTPG do Campus Farroupilha (IFRS, 2013, p.10-11).

Quadro 20. Perfil do Profissional Egresso – Campus Farroupilha

Quadro resumo do Perfil do Profissional Egresso do CSTPG Campus Farroupilha
<p>Conforme o PPC em análise, o egresso do CSTPG deverá ter “sólida formação teórica e prática” e “visão sistêmica”, estando apto a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - encaminhar soluções apropriadas para os mais diversos contextos organizacionais; - trabalhar com pessoas, em equipe, com habilidade de comunicação e negociação; - alinhar teoria e prática, para tomar a melhor decisão; - desenvolver atividades de gestão voltada à área de negócios de pequeno e médio porte; - diagnosticar cenários visando o estabelecimento de empreendimentos; - analisar a viabilidade econômico-financeira da implantação de projetos. <p>Em outro trecho, diz também ser composto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - por habilidades nas relações interpessoais, na comunicação, no trabalho em equipe, na liderança e na argumentação. Também, o egresso deve estar apto a tomar decisões em contextos socioeconômicos, políticos e culturais distintos; - pela capacidade de realização de estudos, pesquisas, aplicação e interpretação, planejamento, implementação, coordenação e controle de atividades de gestão; identificação e diagnóstico de problemas ou oportunidades organizacionais, bem como a geração de soluções que viabilizem o desenvolvimento local e regional da empresa, atuando como articulador entre produtivos, organizações, entidades e comunidade em geral.

Fonte: Elaborado pelo autor, adaptado do PPC do CSTPG do Campus Farroupilha (IFRS, 2013, p.11-12).

Quadro 21: Perfil do curso – Campus Farroupilha

O curso prepara profissionais para:
<ul style="list-style-type: none"> - atuar na prospecção de novos mercados; - elaboração e implementação de planos de negócios; - análise de viabilidade econômica; - organização empresarial; - organização de rede de empresas; - gestão da inovação tecnológica; - desenvolvimento de estratégias de marketing e comercialização; - elaboração e implementação de métodos e técnicas de gestão na formação e organização empresarial, em especial, nos processos de comercialização, suprimento, armazenamento, movimentação de materiais e no gerenciamento de recursos financeiros e humanos.

Fonte: Elaborado pelo autor, adaptado do PPC do CSTPG do Campus Farroupilha (IFRS, 2013, p.12-13).

Destaco que o PPC informa que o “curso está fundamentado nas DCN para a EPT e engloba as competências profissionais e tecnológicas, bem como os fundamentos científicos e humanísticos necessários ao desempenho profissional do graduado, voltado à gestão de negócios de pequeno e médio porte” (IFRS, 2013, p.12).

Currículo

O PPC informa que o curso “apresenta estrutura curricular que visa a uma formação com qualidade que responda aos interesses da demanda local e regional”, fomentando a interdisciplinaridade, cuja organização se dá em disciplinas obrigatórias, optativas e TCC. As disciplinas obrigatórias são aquelas “cujos temas, ementas, objetivos, programa, planejamento, avaliação e bibliografia serão definidos, planejados e desenvolvidos pelo grupo de docentes, compreendendo teorização, produção e aplicação de conhecimentos. (IFRS, 2013, p.15, *grifo nosso*)

Tal como o PPC do Campus Porto Alegre, é preciso reconhecer que se trata de um PPC de um curso que tem como característica marcante um viés mercadológico, tecnicista, e que não apresenta temas relacionados com a Formação Humana Integral. Não há menção a palavras como emancipação ou reflexão crítica, e a palavra cidadania aparece numa referência bibliográfica da ementa de uma disciplina (Ética nas Organizações, 6º semestre) e na descrição do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE).

Essa semelhança com o PPC do Campus Porto Alegre não é uma coincidência. É minha obrigação como pesquisador afirmar que o PPC do Campus Farroupilha é uma cópia resumida do PPC do Campus Porto Alegre, sobretudo a apresentação do curso e a justificativa. Essa cópia resumida descontextualizou o projeto de curso, prejudicando sua

coerência e a coesão. Com isso, o projeto herdou, também, as fragilidades do curso do Campus Porto Alegre, que é não dialogar diretamente com a FHI, ao incorporar um viés mercadológico e tecnicista. E foi por isso apresentei primeiro o Campus Porto Alegre e deixei o Campus Farroupilha por último.

2.4.4.3. *Comparativo de dados dos PPC's e seus Currículos dos cursos objeto da pesquisa*

Quadro 22. Comparativo de dados dos PPC's e seus Currículos dos cursos objeto da pesquisa

	FARROUPILHA		FELIZ		OSÓRIO		PORTO ALEGRE	
Data	Maio 2013		Dezembro 2015		Setembro 2018		Agosto 2012	
Versões.	2010		2010, 2013, 2014		2010, 2011, 2013		2010	
Nº pág.	42		97		183		58	
Coord.	José Edson Azevedo da Silva		Priscila Silva Esteves		Cintia Lisiane da Silva Renz		Duilio Castro Miles	
Carga Total	1680h		1804h		1918h		1870h	
Duração	6 sem		5 sem		6 sem		6 sem	
Modalidade	Presencial		Presencial com 20% EAD		Presencial		Presencial	
Turno	Noite / Anual		Noite / Anual		Noite / Anual		Noite / Anual	
Vagas	40		32		30		35	
Grade	Disciplinas	CH	Disciplinas	CH	Disciplinas	CH	Disciplinas	CH
1º semestre	Inform. Aplic.	60	Introd. À Adm.	67	Mat. Aplic. A Proc. Gerenciais I	66	Comportamento Org.	30
	Fundam. Da Adm.	60	Introd. Ao Direito	67	Ling. e Comum. Em Proc.	66	Introd. Ao Marketing	60
	Mat. Financeira	60	Inform. Aplic.	67	Teoria Geral da Adm.	66	Introd. À Adm.	60
	Rel. Humanas nas Org.	60	Mat. Aplic.	67	Economia I	66	Mat. Aplic.	60
	Estrat. De Comunic. Escrita e Oral	60	Português e Redação Técnica	33	Met. Da Pesquisa	33	Teoria Econômica	30
			Inglês Instrumental	33	Inform. Aplic. A Proc.	33	Português e Redação Instrum.	60
2º semestre	Estatística Básica	60	Contabilidade	67	Introd. À Contabilidade	66	Direito Empresarial	30
	Aspectos Econômicos em Gestão I	60	Plan. Estrat.	67	Arranjos Produtivos Locais	33	Contabilidade Introdutória	30
	Adm. Mercadológica	60	Mat. Financeira	67	Sociologia das Org.	33	Microeconomia	60
	Gestão de Pessoas	60	Gestão da Prod. E Operações	67	Direito Empresarial	33	Gestão de Operações	60
	Estratég. De Leit. Em Líng.	60	Comportamento Org.	33	Cooperativismo	33	Sociologia das Org.	30
			Direito Empresarial	33	Mat. Aplic. A Proc. Gerenciais II	33	Inglês Instrum.	60
					Marketing I	33	Mat. Financeira	30
					Gestão de Pessoas	66		
3º semestre	Organização, Sist. E Métodos	60	Marketing I	67	Gestão da Prod. E Operações	66	Marketing Instrum.	30

	Sist. Informatizados de Gestão	60	Festão de Pessoas I	67	Cadeia de Suprimentos	66	Gestão de Custos	30
	Contabilidade Básica	60	Estatística aplic.	67	Gestão Pública I	33	Gestão de Pessoas	60
	Adm. Mercadológica II	60	Met. Da Pesquisa	67	Estatíst. Aplic. Aos Proc. Gerenc.	33	Gestão de Compras e Logística	60
	Saúde e Segurança no Trabalho	30	Sist. De Inf. Gerencial	33	Economia II	33	Finanças de Curto Prazo	60
	Gestão da Qualidade	30	Direito do Trabalho	33	Gestão e Inovação	33	Gestão Comercial	30
					Marketing II	66	Gestão de Equipes	30
4º semestre	Met. Da Pesquisa	60	Marketing II	67	Gestão da Qualidade	33	Direito Trabalhista	30
	Aspectos Cíveis e Empresarias	60	Gestão de Pessoas II	67	Gestão Financeira I	66	Estratégia Empresarial	60
	Adm. Estratégica e Serviços	60	Plan., Program. E Cont. da Prod.	67	Plan. Estrat.	66	Sist. De Inf. E Controle	30
	Contabilidade de Gestão	60	Adm. Financeira	67	Departamento de Pessoal	33	Finanças de Longo Prazo	60
	Adm. Da Prod.	60	Gestão da Qualidade	33	Empreendedorismo	33	Macroeconomia	60
			Optativas (*)	33	Gestão de Custos	33	Gestão da Qualidade	30
			Projeto de TCC	67	Gestão de Projetos2	66		
5º semestre	Gestão Financeira	60	Comportam. Do Consumidor	67	Gestão Financeira II	66	Estatística aplic.	60
	Empreendedorismo	60	Plan. E Controle Financeiro	67	Gestão Ambiental e Resp. Social	66	Pesquisa de Marketing	60
	Rel. de Consumo, Trab. E	60	Empreendedorismo	33	Gestão Pública II	33	Princ. De Seg. do Trabalho	30
	Gestão da Cadeia de Suprimentos	60	Gestão Ambiental	33	Empresa Simulada	33	Gestão Amb. E Resp. Social	30
			Oficina de Prod. Científica	67	Gestão por Proc. De Negócio	33	Economia Brasileira	30
			TCC	67	Direito do Trabalho	33	Espanhol Instrum.	30
					TCC I	33	Trabalho de Conclusão I	60
6º semestre	Gestão de Projetos	60			Desenvolvimento Regional	33	Trabalho de Conclusão II	60
	Ética nas Org.	60			Política, Sociedade e Cidadania	33	Tóp. I – Internacionalização	60
	Comportamento Org.	30			Sist. De Informações Gerenciais	33	Tóp. II – Jogos de Empresas	60
	Optativa	30			Jogos de Empresas	33	Tóp. III – Avaliação Financeira	60
					Espanhol Básico	33	Optativa	33
	Trabalho de Conclusão de Curso I	30			TCC II	33		
	Trabalho de Conclusão de Curso II	30			Optativa	33		
			Ativ. Complementares	67	Ativ. Complementares3	70	Ativ. Complementares	160

Fonte: Elaborado pelo autor, adaptados dos PPC's dos cursos objeto da pesquisa.

2.4.5. *Escrever uma tese em um período de regressão civilizatória*

Um aspecto da realidade de 2019, que julgo crucial abordar, é o fato de estar concluindo esta pesquisa num momento de absoluta regressão civilizatória. Estamos vivenciando uma nova inflexão do rumo do país, dando um passo para traz, da esquerda para a direita.

Conforme coloquei na introdução deste trabalho, quando da concepção da expansão da Rede Federal de Educação que deu origem aos Institutos Federais, depois de oito anos de governo neoliberal, os responsáveis pelo MEC entenderam que era necessário elaborar uma nova forma de oferta de EPT, como política de Estado e na forma de lei, resgatando princípios de inclusão, soberania e democracia.

Porém, depois do golpe institucional de 2016 o projeto dos Institutos Federais iniciado em 2008, que chegou a um milhão de matrículas em 2018, passou a ser seriamente ameaçado. Neste cenário de regressão civilizatória, houve momentos em que as ameaças a educação pública, gratuita e de qualidade surgiam diariamente, ao que foi preciso fazer um esforço extra para manter a serenidade e conseguir delinear os objetivos da pesquisa e trabalhar para atingi-los.

Portanto, esta pesquisa foi feita em um período econômico e político bastante significativo. Ao tentar romper com a visão meramente instrumental da EPT, vigente nos governos no Brasil dos anos 90, os IF's buscaram abrir espaço para um movimento interno que vislumbra, no trabalho educativo, um importante instrumento de política social. É preciso reconhecer que, dentre as missões dos IF's – as explícitas e as implícitas, pois nem todas estão objetivadas nas leis ou documentos – expressões como “a criação de oportunidades, para a redistribuição dos benefícios sociais, visando à diminuição das desigualdades”, hoje em dia, não são bem recebidas por uma parcela significativa da população (MEC, 2008, p. 23).

A literatura crítica demonstra que, em momentos como este, o afastamento dos pesquisadores e intelectuais da vida política não é só comodismo, mas envolve posicionamentos ideológicos e escolhas que podem jogar por terra a credibilidade das suas pesquisas. É crucial lembrar que, “se há uma tarefa crítica na qual esses pesquisadores devem se engajar, certamente, é a educação, que não deixa de ser caminho para a reconstituição de outra importante tarefa crítica: o ativismo político e social” (PAES DE PAULA; MARANHÃO; BARROS, 2009, p. 401). Por mais que o ambiente seja opressor, as práticas formativas ainda podem ser uma saída para estimular a

reflexividade e mudar a mentalidade das pessoas, sobretudo nos cursos da área de gestão. Em outras palavras, imaginar o contrário disso, ou seja, sem uma formação que desperte a consciência crítica, não há como fomentar uma saída.

Por fim, defendo que um(a) educador(a) de uma instituição de educação pública, como o IFRS, deve enxergar a educação como um compromisso de transformação pessoal - de si, os estudantes, dos colegas servidores e – principalmente – da comunidade. São todos atores inseparáveis e interdependentes. Neste raciocínio, ganha força a proposta dos IF's quanto a indissociabilidade da ensino, pesquisa e extensão, estreitamente vinculadas a missão e visão da instituição, internalizadas com paixão e sinceridade.

Por fim, estamos em um momento de profundos ataques à ciência independente, ao serviço público autônomo e à educação pública e gratuita. Este estado de coisas, que a cada dia nos apresenta uma novidade, um novo ataque, torna ainda mais importantes o trabalho daqueles que acreditam que uma educação pública e de qualidade é melhor para a comunidade, do que educação nenhuma.

2.5. O PILAR SOCIAL DA SUSTENTABILIDADE NA EDUCAÇÃO

Conforme Boström (2012), assim como o próprio termo sustentabilidade, definir a expressão sustentabilidade social ou qualquer outra que busque definir o pilar social do clássico tripé da sustentabilidade é uma tarefa difícil, permanecendo aberta e sujeita a contestações. Segundo pesquisadores elencados pelo autor, esta dificuldade advém da fluidez com que o tema se desenvolve e se modifica com o tempo, e com o modo como as organizações - incluindo instituições de educação - operacionalizam e incorporam a sustentabilidade social nos seus projetos e planos.

Porém, um aspecto é consenso entre os pesquisadores citados por Boström (2017): “a dimensão social ganha menos atenção” em comparação com o pilar econômico e o ambiental (BOSTRÖM, 2017, p.3). O autor também alerta – com base em outras pesquisas – que a abordagem conjunta do pilar econômico com o ambiental tem maior potencial sinérgico, algo que não acontece quando o pilar social entra no jogo. Por isso, “muito pouca atenção tem sido dada para a ligação entre a integração das dimensões sociais e ambientais” (BOSTRÖM, 2017, p.3).

Dito de outra forma, Peterson (2016) afirma que já é sabido que não se pode progredir significativamente para resolver problemas ambientais sem resolver as questões econômica e sociais. Assim como Kramer (2017), o autor defende que iniciativas de

sustentabilidade nas quais o avanço de uma dimensão – do tradicional tripé econômico, social e ambiental – ocorra com prejuízo das outras, fere de morte o conceito fundamental da sustentabilidade.

Murphy (2012) apresenta um estudo no qual buscou reunir diferentes definições de sustentabilidade social, trazendo a visão da ONU e da OCDE com destaque para os termos comuns nessas definições: Combate à pobreza, dinâmicas de sustentabilidade demográfica, proteção da saúde humana, promoção da educação, igualdade, segurança, inclusão social, boa governança, autossuficiência econômica e coesão social - todos estes são temas relevantes nas definições de sustentabilidade social (MURPHY, 2012, p.18).

Além dos órgãos internacionais, Murphy (2012) também elenca definições de alguns autores sobre a dimensão social da sustentabilidade, onde aparecem temas como: Necessidades básicas e qualidade de vida; justiça social - definida como harmonia entre diferentes grupos sociais, infraestrutura social, oportunidade de empregos, preservação das culturas locais. Dentre todas as definições, eu gostaria de destacar duas: a “conscientização da população” através de políticas públicas – com papel relevante da Educação –, e a questão da “participação” no sentido de “incluir tantos grupos sociais quanto possível nos processos de tomada de decisão” (MURPHY, 2012, p.23).

É fácil notar a miríade de elementos que compõe a ideia central do pilar social da sustentabilidade. Por outro lado, percebe-se o quão desafiador é fomentar o desenvolvimento de todos estes aspectos. A ideia de constelação de Adorno (2009) pode facilitar essa abordagem, conforme se pretende nesta tese. Esta constelação tem com astros principais os conceitos que dialogam com as categorias de análise que chamei de comunidade e público alvo, bem como a Formação Humana Integral pretendida pelos IF's.

Por isso, conforme eu já disse com Apple (2000), respostas sólidas para os desafios da sustentabilidade social demandam mais do que pesquisas sobre questões ambientais e econômicas. Vão demandar uma reestruturação bem maior de nossos compromissos sociais e políticos, que devem resultar na democratização dos modos de “distribuir e controlar acesso a empregos, benefícios, educação e poder” (APPLE, 2000, p.116).

O aspecto social da sustentabilidade tem sutilezas não compartilhadas com as outras dimensões. Por exemplo, a conscientização da população e a participação, destacados por Murphy (2012) dialogam com o que diz Apple (2000) sobre o papel da educação nestes dois processos: “qualquer abordagem que elimine o estético, o pessoal e

o ético de nossas atividades enquanto educadores deixa completamente de ser educação, passa a ser apenas treinamento” (APPLE, 2000, p.15).

Com relação a conscientização da população, a literatura (STERLING, 2009) indica que estados de crise, medo e incerteza, normalmente funcionam como gatilhos para a aprendizagem, mas aponta estudos recentes que sugerem que essa combinação tem falhado em promover o engajamento das pessoas com as questões ambientais. O autor alerta que o movimento ambiental precisa se conectar com os valores das pessoas, suas emoções e desejos, apresentar visões realizáveis e positivas, precisa começar “onde as pessoas estão” (STERLING, 2009, p. 74).

A primeira parte talvez não se aplique totalmente ao aspecto social da sustentabilidade, uma vez estados de crise, medo, incerteza e as informações sobre riscos e catástrofes sociais já não surtem efeito por serem temas batidos. Porém, a segunda parte faz todo o sentido, e dialoga com Apple (2003), que advoga por uma pedagogia crítica que se aproxime da realidade das pessoas, e com Freire (1987) que advoga pelo diálogo e pelo envolvimento educadores-educandos.

Já com relação a participação, do resgate da democracia, Apple (2003) destaca que é preciso que as pessoas voltem a se conectar umas com as outras e “que essa ligação se manifeste por meio de um grande número de associações e instituições fora do mercado. Uma cultura política vibrante precisa de grupos comunitários, bibliotecas, escolas públicas, associações de bairro, cooperativas etc.” (APPLE, 2003, p.22)

Todos estes argumentos servem para colocar em destaque o pilar social, ou sociocultural, da sustentabilidade para que seja tratado nas organizações e IES em par de igualdade com os pilares econômico e ambiental.

3. TRAJETÓRIA DE PESQUISA

Aqui neste capítulo vou apresentar a estratégia de investigação adotada para responder as questões que embasam os objetivos desta pesquisa. Mas antes é pertinente reafirmar que esta é uma pesquisa qualitativa e que, portanto, não se preocupa prioritariamente com frequência de ocorrências e com recorrência de casos, mas se assenta, primordialmente, na interpretação crítica das evidências, ainda que por vezes únicas, que colaboram para tratar e responder as perguntas de pesquisa. Também adianto que nessa trajetória, que pode ser definida como crítico-interpretativa (POZZEBON; PETRINI, 2013), frequentemente tive que tomar o cuidado para não cair na armadilha de analisar um caso que poderia ser considerado como ‘não representativo’, ou cair na tentação de analisar tão somente a frieza dos números, dada a minha origem positivista.

Isso não significa que dados quantitativos não tenham peso ou valor aqui, e que não serão usados. Embora a minha coleta de dados tenha sido feita principalmente através de entrevistas semiestruturadas, eu utilizo dados quantitativos primários e secundários, inclusive de uma pesquisa extremamente representativa, realizada pelo próprio IFRS, que coletou informações do perfil de nove mil estudantes em todos os seus *campi*.

Para dar conta disso, a chave metodológica que adotei, com apoio em Maranhão e Vilela (2010), foi a ponderação rigorosa de cada caso que possa parecer único, encontrado através de análises críticas de “questões sociológicas como opiniões arraigadas, comportamentos, atitudes e ideologias”, entendendo que eles não são naturais ou individualizados, mas “são socialmente mediados, incluindo momentos quantitativos aos qualitativos” (MARANHÃO; VILELA, 2010, p.5).

Faço questão de iniciar esse capítulo com essas informações, porque uso a Dialética Negativa de Adorno (2009) como inspiração metodológica, cuja função “é a consciência consequente da não-identidade” (ADORNO, 2009, p.13), cuja estratégia é tensionar o pensamento rumo às possibilidades de como os processos poderiam ser, e não como eles são majoritariamente, representados por números. Por isso, em alguns momentos, poderá haver desconforto na leitura, ante a multiplicidade de contradições – não tanto as minhas, porque procurei fugir o mais possível das contradições teóricas e “epistemológicas” (TELLO; MAINARDES, 2015, p.156) –, mas as contradições dos dados e fatos apresentados que, historicamente, representam a identificação com o pensamento hegemônico, com aquilo que é dado como certo (ROMEIRO, 2015).

Segundo Romeiro (2015, p.79), a Dialética Negativa e constelatória de Adorno (2009) “opera metodologicamente sem método na busca das contradições, opondo-se a toda tentativa de interpretação unívoca”. Para o autor, a contraposição entre a segurança do método e a compreensão materialista da não identidade é fundamental para a compreensão dessas contradições. Para Romeiro (2015), “a educação não pode ser traduzida enquanto metodologia para análise e dominação do mundo, antes precisa ser compreendida enquanto tensão, mal-estar, negação, dialética, constelação, construção da cultura” (ROMEIRO, 2015, p.26).

3.1. PROCEDIMENTOS PASSO A PASSO

Dito isso, a partir de agora vou descrever os procedimentos adotados, passo a passo, na condução desta pesquisa, tomando como ponto de partida o que escrevi na introdução deste texto. Foi a partir do momento em que mudei meu posicionamento ante a lacuna percebida, quando me aproximei da área de Educação e escrevi o ensaio “De onde vem esse currículo?” (ALVES; NASCIMENTO, 2018), que dei início efetivo à construção desta tese.

A constituição do *corpus* da pesquisa (BAUER; GASKELL, 2002) se deu, entre março de 2018 e fevereiro de 2019, através de revisão da literatura relacionada à concepção, criação e desenvolvimento da RFEPC, e duas rodadas de entrevistas: uma primeira rodada com especialistas na área de EPT e entrevistas-teste com servidores e estudantes de três *campi* do IFRS; e, por fim, uma segunda rodada para efetiva coleta de dados no quatro *campi* pesquisados.

Figura 9: Resumo ilustrativo da constituição do *corpus* da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor.

Primeiro, vou descrever como foram feitas as entrevistas com os especialistas e a elaboração dos roteiros de entrevista, depois vou relatar como se deu a coleta de dados nos *campi*. Por fim, vou demonstrar como reuni o aporte da literatura relacionada à

concepção, criação e desenvolvimento da RFEPCT e fundamentar como ocorreu o tratamento dos dados.

A fase de entrevistas com especialistas começou em 16 de março de 2018, com a conversa com o Prof. Eliezer Pacheco, que esteve à frente da Secretaria de Educação Profissional Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (MEC) a partir de 2006, tendo participado ativamente da concepção e realização da expansão da Rede Federal, até sair em 2011. O ex-secretário é o único entrevistado identificado pessoalmente nesta pesquisa, referido como entrevistado 0, tendo gentilmente concordado, por solicitação minha, sendo ele também autor de referências bibliográficas como autor (PACHECO, 2011; PACHECO; CALDAS; DOMINGOS SOBRINHO, 2012), ou como coautor e organizador (SILVA *et al.*, 2009). Os demais entrevistados tiveram suas identidades preservadas.

As informações trazidas pelo Prof. Eliezer fizeram referência a todas as categorias de análise desta pesquisa e foram cruciais para sedimentar meu reposicionamento ante a lacuna explorada. A análise do resgate histórico da entrevista, com apoio na literatura, trouxe à discussão elementos filosóficos e ontológicos da concepção da Rede Federal que permeiam os documentos de criação, Leis e regulamentos dos IF's em particular, tal como foi exposto no capítulo 2.2 e na seção dedicada às categorias de análise.

Na entrevista com o ex-secretário, ele indicou outros dois ex-integrantes da SETEC, sendo um deles selecionado para entrevista. Em 12 de abril de 2018 eu entrevistei, em Porto Alegre, uma pessoa que trabalhou com a execução das políticas de EPT na SETEC entre 2011 e 2012, que trouxe importantes contribuições para temas pesquisados nesta tese: o diálogo dos IF's com suas comunidades, o perfil dos servidores, o perfil dos cursos de tecnologia e seu reconhecimento, a necessidade de prestação de contas para a sociedade a respeito do que fazem os IF's, entre outros temas.

Além dos representantes da SETEC/MEC, em 30 de agosto de 2018 entrevistei uma pessoa que ocupou um cargo de direção na Reitoria do IFRS por três anos, que tratou de temas como as dificuldades de se fazer a gestão em uma instituição multicampi, do perfil de docentes e discentes da instituição, e chamou a atenção para a falta de compreensão por parte da comunidade acadêmica do que significa a proposta de EPT dos IF's, sobretudo em relação a Formação Humana Integral.

Na semana seguinte, em 3 de setembro de 2018, entrevistei uma pessoa representante do Conselho Regional de Administração do Rio Grande do Sul (CRA-RS),

com o objetivo de ouvir a opinião de um ator de fora do contexto da Rede Federal, mas ligado ao ensino de Administração. Nessa entrevista, tratamos do reconhecimento dos cursos de tecnologia por parte do Conselho, tendo sido o CRA-RS o último conselho no Brasil a acolher os tecnólogos, tratamos da falta de reconhecimento do curso pelo mercado, pelos próprios estudantes, e da hierarquia de diplomas, que coloca os CSTPG em um nível inferior em comparação com os bacharelados em Administração. A entrevista também tratou do ponto de vista do Conselho sobre a missão dos IF's e sua proposta de EPT, que considera que os IF's acertam em ofertar ensino técnico, mas não deveriam ofertar graduação e pós-graduação.

A título de especialista, também entrevistei uma pró-reitora do Instituto Federal Farroupilha (IFFAR), no dia 4 de setembro de 2018 em Santa Maria – RS. A entrevistada relatou a trajetória do IFFar desde a criação em 2010, em especial quanto as avaliações do INEP/MEC realizadas nos cursos superiores. Falou também da dificuldade de comunicação dos IF's, dos problemas para atingir o público-alvo e para dialogar com outras organizações; falou do perfil dos docentes e discentes e da dificuldade quanto ao conceito de EPT por parte deste e dos agentes do setor produtivo. Desde já é preciso dizer que foi a partir desta entrevista que surgiu a ideia de propor uma metodologia para criação e modificação de cursos no IFRS, inspirada numa prática de sucesso do IFFar no que tange o planejamento e oferta de cursos tendo em vista as avaliações do INEP/MEC.

Quadro 23: Lista de especialistas em EPT entrevistados

Data	Entrevistado	Local
16/03/2018	Prof. Eliezer Pacheco, ex-secretário da SETEC/MEC	Porto Alegre
12/04/2018	Ex-integrante da SETEC/MEC	Porto Alegre
30/08/2018	Ex-integrante da Reitoria do IFRS	Porto Alegre
03/09/2018	Membro CRA-RS	Porto Alegre
04/09/2018	Membro da Reitoria do IF Farroupilha	Santa Maria

Fonte: elaborado pelo autor

Em paralelo com as entrevistas com os especialistas, iniciei a compilação da revisão da literatura e da base teórica, retomando o projeto de tese e reunindo material de livros, teses, dissertações e artigos que dialogavam com o problema de pesquisa. A revisão da literatura abordou, também, a Legislação e os documentos oficiais assinados pelo MEC que tratam da concepção e da efetiva expansão da RFEPCT, e os documentos norteadores internos do IFRS.

Quadro 24: Sumário da Legislação e documentos oficiais consultados

Leis e Documentos MEC	Documentos norteadores do IFRS ¹⁴
LDB – Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996)	Regimento Geral do IFRS (BRASIL, 2017a)
Lei de Criação – Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008)	Estatuto do IFRS (BRASIL, 2017)
Resolução CNE 03 de 2002 (BRASIL, 2002b)	Plano de Desenv. Institucional (BRASIL, 2019)
Parecer CNE nº 29 de 2002 (BRASIL, 2002a)	Projeto Pedagógico Institucional (PPI) ¹⁵
IF's – Concepção e diretrizes (MEC, 2008)	Organização Didática (BRASIL, 2017b)
Um novo modelo de EPT (MEC, 2010)	Política de Comunicação do IFRS
<i>Entre outras Leis e resoluções</i>	<i>Entre outras Resoluções e Instruções Normativas</i>

Fonte: elaborado pelo autor

Complementarmente, teses, dissertações e publicações em periódicos que tiveram os IF's como objeto, ou que tratavam do ensino de Administração no contexto dos IF's, também foram consultadas, conforme quadro 6 apresentado no capítulo 2.2 sobre a Rede Federal.

Fazendo referência, mais uma vez, ao processo de amadurecimento do problema de pesquisa, o grupo de atores inicialmente selecionado para a coleta de dados nos *campi* também foi se modificando ao longo do processo. Posso dizer que a minha experiência como servidor do IFRS, na criação e modificação de PPC's e currículos, também compõe o *corpus* da pesquisa. Com base nessa experiência, os atores inicialmente escolhidos para participação eram somente Diretores de Ensino, Coordenadores de curso e docentes do Núcleo Docente Estruturante de cada campus,

Porém, com a ampliação do escopo da pesquisa – que além de PPC's e currículos passou a envolver a legislação de criação dos IF's e documentos norteadores internos – e com base na revisão da literatura e nas entrevistas com especialistas, o grupo de atores a ser investigado também aumentou. Além dos três já citados no final do parágrafo anterior, passaram a integrar o quadro de entrevistados de cada *campi* os discentes em curso, os egressos, os Coordenadores de Desenvolvimento Institucional e os(as) Pedagogos(as) da equipe do Ensino.

Portanto, o critério para escolha dos atores elencados para entrevista em cada campus foi a participação, obrigatória ou não, na elaboração ou modificação dos PPC's e currículos. Além disso, obviamente, todos os atores dialogam com as categorias de

¹⁴ Os documentos disponíveis em <https://ifrs.edu.br/institucional/documentos-norteadores/>

¹⁵ O PPI é parte integrante do PDI

análise da pesquisa, cada um em função do seu papel. A participação obrigatória de servidores encontra fundamento nos documentos norteadores internos da instituição. Já aqueles atores que não tem sua participação prevista explicitamente nos documentos norteadores do IFRS, discentes em curso e egressos, se justificam pela revisão da literatura, se configurando como atores cruciais nesse processo, conforme espero ter restado claro na argumentação feita na seção Categorias de Análise.

Outrossim, em termos quantitativos, pela importância que têm no processo de elaboração de PPC's e Currículos, foram selecionados três discentes em curso, três egressos e dois docentes do NDE, conferindo a estes atores mais representatividade. A escolha dos docentes teve como critério integrar o NDE e foram indicados pelo(a) coordenador(a) de curso. A escolha dos discentes em curso e dos egressos se deu a partir da indicação inicial de um sujeito pelo(a) coordenador(a) de curso que, depois de entrevistado, indicava outro colega, conforme a técnica bola de neve (MORSE; RICHARDS, 2002, p. 173). Com isso, o número de atores a ser entrevistado em cada campus chegou ao número de doze.

Quadro 25: Caracterização dos atores entrevistados nos *campi* e justificativa.

Qnt.	Ator(es) entrevistado(s)	Justificativa	Fundamento
1	Diretor(a) de Ensino	É quem tem a responsabilidade de encaminhar ao Conselho de Campus a proposta de criação de curso novo ou alteração de existente.	Art.60 da OD Art. 23 do Regimento.
1	Coordenador(a) de Desenvolvimento Institucional	Responsável pela elaboração do relatório institucional que justifica abertura de cursos novos ou modificações que impliquem alterações na estrutura do Campus.	Art.60 da OD Art. 31 do Regimento.
1	Coordenador(a) do Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais	Coordenador do Núcleo Docente, que deve garantir a elaboração, o acompanhamento e a consolidação do PPC, e participar da concepção, da avaliação e da atualização do curso; zelar pela consolidação do perfil do egresso, pela integração curricular, pelo cumprimento legislação acadêmica vigente, além de acompanhar e avaliar o desenvolvimento do PPC, propondo e conduzindo atualização, sempre que necessário.	Art. 50 a 52 da OD
1	Pedagogo(a) da equipe do Ensino	Responsável por participar da elaboração dos PPC's.	Art. 62 da OD
2	Docentes do Núcleo Docente Estruturante do curso	Os docentes do NDE devem colaborar com o Coordenador do Núcleo em todas as suas atividades.	Art. 50 da OD
3	Discentes em curso	Estudantes preferencialmente dos semestres finais do curso.	<i>Não se aplica</i>
3	Egressos	Estudantes que concluíram o curso.	<i>Não se aplica</i>

Fonte: elaborado pelo autor

Além disso, é importante destacar que as entrevistas-teste com servidores e alunos foram realizadas em três *campi* do IFRS, dois onde os CSTPG ainda não tinham nenhum egresso, e um que já possui egressos desde 2015. Nos dois *campi* que não ainda não tinham egressos – Campus Viamão e Campus Rolante – foram entrevistados um Diretor de Ensino, um Coordenador de Curso, uma Pedagoga, um Docente e uma Discente. Como resultado, verifiquei que não seria relevante coletar informações desses *campi*, por não haver ainda uma trajetória consistente com potencial para colaborar com o preenchimento da lacuna desta tese, sobretudo porque ainda não tinham egressos. Estas entrevistas foram, então, descartadas.

Já no campus que tem turmas formadas desde 2015 – Campus Osório – as entrevistas-teste foram realizadas com o Diretor de Ensino, com o Coordenador de Desenvolvimento Institucional, com a Coordenação do CSTPG e com um docente. Esta avaliação demonstrou uma consistência na trajetória do campus e do curso, de modo que este é um dos quatro *campi* selecionados para a pesquisa.

O critério para a escolha dos *campi* onde foram feitas as entrevistas com os atores que compõe o *corpus* desta pesquisa foi, portanto, a existência ou não de egressos dos CSTPG, resultando nos *campi* do IFRS das cidades de Farroupilha, Feliz, Osório e Porto Alegre.

Além dos doze atores de cada campus, também foram entrevistados quatro atores na Reitoria do IFRS, selecionados conforme justificativas que constam no quadro 7. Assim, sendo quatro *campi* selecionados, com doze atores em cada, mais quatro atores entrevistados na Reitoria, o total de entrevistas planejadas na etapa de coleta de dados foi de 52.

Quadro 26: Caracterização dos atores entrevistados na Reitoria e justificativa.

Qnt.	Ator(es) entrevistado(s)	Justificativa	Fundamento
1	Atual responsável pela Pró-reitoria de Desenvolvimento Institucional (PRODI) e antigo responsável pela Pró-reitoria de Ensino (PROEN) do IFRS	A PRODI visa promover a integração entre a Reitoria e os <i>campi</i> , promover e coordenar os processos de planejamento estratégico e a avaliação institucional; de sistematização de dados, informações e de procedimentos institucionais; planejar e coordenar as atividades relacionadas à comunicação, bem como outras atividades delegadas pelo Reitor. A PROEN compete planejar, desenvolver, controlar e avaliar a execução das políticas de ensino e promover ações que garantam a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Normatizar, avaliar e autorizar a criação e modificação de cursos superiores.	Art. 19 do Estatuto

1	Assistente Social	Participa do acompanhamento do desempenho acadêmico dos estudantes, do processo de avaliação socioeconômica para pagamento dos auxílios estudantis.	Pedroso (2018)
2	Pedagoga Reitoria	Participam da avaliação dos PPC's nos processos de criação e modificação de cursos.	<i>Não se aplica</i>

Fonte: elaborado pelo autor

Os roteiros de entrevista semiestruturada, elaborados com base na revisão da literatura (MORSE; RICHARDS, 2002) e nas entrevistas com especialistas, que serviram para garantir que todos os pontos fossem abordados com um mínimo de uniformidade nas contribuições de cada ator, estão no Anexo I. Todos os roteiros seguem uma linha principal composta de questões direcionadas ao problema de pesquisa, abordando a criação e modificação PPC's e Currículos e a Formação Humana Integral. Outros temas, que num primeiro momento julguei que poderiam compor a análise, também foram investigados, tais como a trajetória profissional e acadêmica dos servidores e dos estudantes, entre outros. Porém, por questões de tempo, espaço e relevância para a pesquisa, não foram analisados.

Como técnica de entrevista, procurei interferir o menos possível na fala dos entrevistados, limitando minhas intervenções a incentivar as respostas com perguntas adicionais – que constam nos roteiros – quando as falas se mostravam demasiadamente sucintas ou insuficientes. Conforme será apresentado na análise dos dados, 4 entrevistas não foram realizadas. Dois atores do Campus Porto Alegre e um do Campus Feliz não responderam aos meus insistentes contatos por e-mail e não retornaram meus telefonemas; e um ator do Campus Osório estava afastado do campus.

Todas as 48 entrevistas válidas foram realizadas entre 12 de abril de 2018 e 12 de fevereiro de 2019, sendo que entre 12 e 27 de setembro de 2019 foram realizadas 36 entrevistas, ou seja, em um período de quinze dias eu realizei $\frac{3}{4}$ das entrevistas. Todas foram gravadas e transcritas, 21 por mim e 27 por duas pessoas contratadas para essa tarefa. Em média, tiveram duração de quarenta minutos cada, o que resultou em aproximadamente 38,6 horas de áudios gravados e respectivas 750 páginas de transcrição. Como ferramenta para tratamento e apoio na análise deste material, bem como para compilação da base teórica e revisão da literatura, foi utilizado o programa Nvivo 10.

Assim, o *corpus* desta pesquisa é formado, basicamente, por cinco elementos: Entrevistas com especialistas, minha experiência pessoal como servidor do IFRS desde 2010, revisão da literatura sobre ensino de administração e sobre os IF's, Leis e

documentos assinados pelo MEC que tratam da concepção e criação dos IF's, literatura – livros, teses, dissertações e artigos - da criação e desenvolvimento dos IF's e coleta de dados nos *campi* do IFRS, conforme esquema ilustrativo representado na Figura 5.

Figura 10: Corpus da pesquisa

	Leis e Documentos MEC	Documentos do IFRS
Ex-integrante da SETEC/MEC	LDB	Regimento Geral do IFRS
Ex-integrante da Reitoria do IFRS	Lei de Criação	Estatuto do IFRS
Membro CRA-RS	Resol. CNE 03 de 2002	Plano de Desenv. Institucional
Membro da Reitoria IF Farroupilha	Parecer CNE nº 29 de 2002	Projeto Pedag. Institucional
Ex-secretário da SETEC/MEC	IF's – Concepção e diretrizes	Organização Didática
Ex-integrante da SETEC/MEC	Um novo modelo de EPT	Política de Comunic. Do IFRS
3. Entrevistas com especialistas	4. Leis e literatura da criação e desenvolvimento dos IF's	

1.	2.	5. Coleta de dados – entrevistas – nos <i>Campi</i> do IFRS			
Experiência pessoal como servidor do IFRS desde 2010	Revisão da literatura sobre ensino de Administração e sobre os IF's	Farroupilha	Feliz	Osório	Porto Alegre
		Dir. de Ensino	Dir. de Ensino	Dir. de Ensino	Dir. de Ensino
		Coord. CSTPG	Coord. CSTPG	Coord. CSTPG	Coord. CSTPG
		Coord. DI	Coord. DI*	Coord. DI	Coord. DI
		Pedagogo(a)	Pedagogo(a)	Pedagogo(a)*	Pedagogo(a)*
		2 Docentes	2 Docentes	2 Docentes	2 Docentes
		3 Discentes	3 Discentes	3 Discentes	3 Discentes
		3 Egressos	3 Egressos	3 Egressos	3 Egressos

Fonte: Elaborado pelo autor. * entrevistas não realizadas

Também é relevante informar que a categorização e as análises dos dados iniciaram logo após cada entrevista, ou bloco de entrevistas, para não se perder as impressões não escritas de cada uma (MORSE; RICHARDS, 2002). Todas as entrevistas foram realizadas individualmente, para garantir a isenção e independência dos atores ao confirmar ou negar algo dito por outros, com exceção da entrevista com as pedagogas da Reitoria, na qual a pedagoga convidada chamou uma colega para lhe ajudar com as respostas, sem prejuízo para os dados coletados.

3.2. TÉCNICAS DE ANÁLISE DOS DADOS

Conforme ficou claro, a construção desse *corpus* ocorreu em um espaço de tempo de doze meses, com a inclusão de literaturas e de transcrições de entrevistas de modo concomitante com a realização de novas entrevistas e com a descoberta de novas fontes de literatura. As categorizações das entrevistas foram realizadas sempre imediatamente após a anexação das transcrições ao projeto criado no software de apoio.

Morse e Richards (2002) alertam que em pesquisas qualitativas, quando a análise – a categorização, que é o primeiro passo para a análise – começa antes do final da constituição do *corpus*, é comum ter que revisar a categorização várias vezes, porque a figura definitiva da pesquisa ainda não está totalmente definida. É preciso reconhecer que foi isso que aconteceu, e o trabalho de categorização das entrevistas que já era extenso, devido a quantidade de material, ficou ainda mais pesado.

A partir da análise do conteúdo das entrevistas (BARDIN, 2011), emergiram da primeira rodada de categorização aproximadamente 77 temas que mereciam análise, por dialogar – de alguma forma – com os processos de criação ou modificação dos PPC's e Currículos, com foco na FHI Conforme eu já afirmei, eu tinha duas categorias tomadas a priori, que eram justamente Projetos Pedagógicos de Curso e os respectivos Currículos dos CSTPG. Em razão do direcionamento das perguntas dos roteiros de entrevista, estas categorias se confirmaram como relevantes, e as demais – como um processo natural a partir do momento em que eu fui “entendendo a riqueza dos dados” (MORSE; RICHARDS, 2002, p.134) – foram se consolidando na medida em que mais entrevistas eram analisadas, sobretudo a partir da intensificação do processo em setembro de 2018.

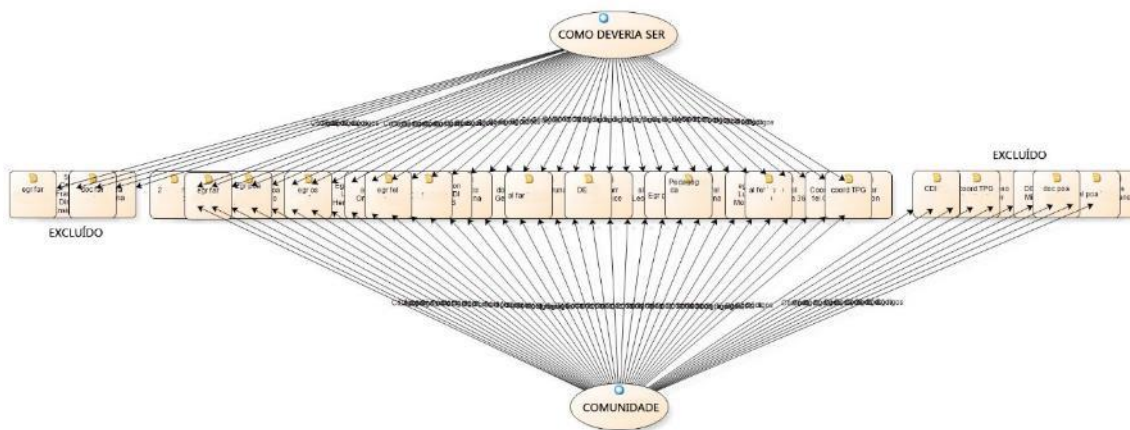
Foi neste momento que ocorreu o ponto de inflexão no andamento da pesquisa, após a definição das categorias de análise e da seleção da documentação, enfim, a definição do *corpus* da pesquisa. Após essas definições, segui a orientação metodológica da Dialética Negativa (ADORNO, 2009), buscando “tensionar o aparente e o real”, confrontar a primazia da ideia com a primazia do real, ou seja, confrontar “aquilo que algo promete ser (almeja/parece ser) e o que é na realidade”, “entre o que é o como não deveria ser” (VILELA; NAPOLES, 2019, p.4).

Conforme ensinam Morse e Richards (2002) e Saldanha (2009), a categorização em pesquisas qualitativas, consiste em reunir informações que simbolicamente representam a essência sobre um mesmo tema em ‘gavetas’, a partir das quais possam facilmente ser resgatadas, ainda mais com o recurso computacional. Porém, para o

interesse desta pesquisa, isso não era suficiente, uma vez que as questões dicotômicas, entre “aquilo que algo promete ser (almeja/parece ser) e o que é na realidade” (VILELA; NAPOLES, 2019, p.4), estavam categorizadas na mesma ‘gaveta’, com os dados da literatura e das falas dos entrevistados.

Para resolver isso, criei duas ‘gavetas’ auxiliares, com nomes autoexplicativos, que permitiram a separação do material: uma chamada “como foi feito” e outra “como deveria ser”. Assim, lançando mão das ‘gavetas’ já criadas, uma para cada categoria de análise, em conjunto com as duas ‘gavetas’ auxiliares, as informações categorizadas a partir do *corpus* puderam ser resgatadas nesses termos: “como foi feito” e “como deveria ser”.

Figura 11: Exemplo de procedimento de filtro dos dados



Fonte: Elaborado pelo autor, com base no software Nvivo 10®.

Essa forma de filtragem dos dados serviu como ponto de partida para exploração do *corpus*, sobretudo para a análise do extenso material empírico. O diagrama abaixo é um exemplo ilustrativo de como esse filtro opera, onde as caixas centralizadas representam os dados da literatura e as transcrições das entrevistas; e as setas indicam as categorizações feitas na ‘gaveta’ da categoria de análise ‘comunidade’, no exemplo, e na ‘gaveta’ auxiliar “como deveria ser”. Excluídas as extremidades, o conjunto de categorizações simultâneas às duas ‘gavetas’ – categoria de análise #comunidade e ‘gaveta’ auxiliar “como deveria ser” – reúne as categorizações do *corpus* sobre “como deveria ser” o processo de relacionamento dos IF’s com a comunidade.

As categorizações ou fontes que aparecem nas extremidades da figura, que foram excluídas, são trechos que dizem respeito somente a uma ‘gaveta’, e não as duas simultaneamente. À direita, dados sobre comunidade, mas sem relação com o aspecto “como deveria ser”; e à esquerda dados sobre “como deveria ser”, relativo a outras

categorias de análise. Esse mecanismo de filtro pôde, então, ser aplicado para todas as demais categorias de análise em conjunto com as duas ‘gavetas’ auxiliares, “como deveria ser” e “como foi feito”.

Importante relatar – sem pretender adiantar resultados, mas a título de informação que compõe o procedimento de filtragem e análise dos dados – que grande parte das filtrações com uso da ‘gaveta’ auxiliar “como deveria ser” advém, majoritariamente, dos documentos do *corpus*, e que as filtrações com a gaveta “como foi feito” advém, majoritariamente, da fala dos entrevistados e de pesquisas que tiveram os IF’s como objeto.

Dito de outra forma, os documentos de criação dos IF’s e seus documentos internos representam a “primazia da ideia”, como deveriam ser os processos; já a compilação das falas dos atores entrevistados representa a “primazia do real” (VILELA; NAPOLES, 2019, p.4). Isso porque são os documentos, em geral, que contêm determinações, regras e normas de como os processos devem ocorrer. Já os depoimentos dos entrevistados e os dados secundários versam, majoritariamente, sobre como os processos são efetivamente realizados. Ainda, literaturas permaneceram sendo incluídas no projeto até o final das análises, para dar conta de temas emergentes que demandavam aprofundamento.

A criação dos procedimentos adotados na realização da pesquisa, com apoio na literatura sobre pesquisas qualitativas (MORSE; RICHARDS, 2002; SALDANHA, 2009; BAUER; GASKELL, 2002), buscou manter a vigilância do alinhamento entre “a perspectiva epistemológica, o posicionamento epistemológico e o enfoque epistemológico” (TELLO; MAINARDES, 2015, p.156), a coesão entre os objetivos e a base teórica crítica, mantendo no horizonte a apresentação e interpretação dos resultados. A preparação para o tratamento e análise do material empírico foi construído com vistas a viabilizar uma análise crítica das relações entre o *corpus*, as categorias de análise e dos resultados da tese.

Os principais resultados desta tese estão representados à direita na figura 7. Uma instrução normativa (IN) que configura uma metodologia para criação ou modificação de cursos no âmbito dos IF’s, e contribuições para fomentar o Observatório do Mundo do Trabalho, em sintonia com a IN e com os objetivos estratégicos dos IF’s discutidos nesta tese. Além destas contribuições, há outras não exploradas que serão citadas para estudos futuros.

Essas contribuições da tese podem ser consideradas como tangentes a variáveis internas e externas, variáveis que estão sob controle da instituição e variáveis que independem do IF. Por óbvio, há elementos que podem ser modificados através da IN proposta, mas especialmente no contexto deste estudo, há variáveis consideradas fora de controle – pelo menos no curso prazo – tais como o perfil dos professores e o mundo do trabalho, temas que são explorados em outros estudos recentes (D'ARISBO, 2018; KERCH, 2019).

Figura 12: Ilustração da relação atores, categorias de análise e resultados da pesquisa.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Fiz questão de manter no desenho original as categorias de análise que, depois, foram retiradas do escopo da análise. Por isso, na figura 12, as setas são tracejadas ou esmorecidas entre estas duas categorias de análise e a representação da IN, porque a construção da metodologia delineada na IN considera a influência destas categorias, mas sem uma retroalimentação até estas dimensões. É verdade que o IF já promove treinamentos e seminários sobre o que é EPT para professores, sobre especificidades relativas ao mundo do trabalho, mas os resultados não são imediatos. Segundo depoimento de especialistas, “quem mais precisa ir, não vai” e alguns que frequentam, acham “tudo uma perda de tempo” (entrevistado 51).

A categoria Barreiras também acabou por ficar de fora da análise e, ainda que tenha se configurado com categoria que dialoga com os objetivos da tese, por falta de espaço e fôlego, foi para o rol de estudos futuros.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo farei a apresentação e análise dos dados coletados, com foco nas categorias de análise da pesquisa. É relevante lembrar que as análises foram feitas sem identificar os *campi* ou os atores. Esta estratégia é parte de um compromisso assumido com as pessoas que responderam à pesquisa, firmado no termo de consentimento, para evitar a identificação pessoal de cada contribuição. Também, porque a intenção não é apontar falhas pontuais nos processos de cada *campi*, mas identificar as contradições que minam a realização dos objetivos institucionais no agregado, ou seja, considerando os quatro *campi* em conjunto.

Em outras palavras, retomando o objetivo geral e objetivos específicos da tese, a ideia é amearhar contribuições, a partir das falas dos entrevistados em contraste com as diretrizes institucionais, para subsidiar uma proposta de metodologia de criação e modificação dos cursos do IFRS, tendo em vista aproximar o perfil do curso com o perfil dos estudantes. Além disso, esta pesquisa tem a intenção de colaborar para o Observatório do Mundo do Trabalho no âmbito do IFRS.

Conforme eu já afirmei antes, cada *campi* têm uma trajetória própria, um contexto social, cultural, econômico e, principalmente, um perfil de público e de servidores diferente. Com isso, não há como se esperar homogeneidade, e nem é esse o objetivo desta pesquisa, uma vez que a busca, nesta tese, é pela não identidade (ADORNO, 2009). Por outro lado, em alguns momentos será necessário distinguir, sem identificar, elementos de algum campus em particular, para benefício da análise.

Para compilar as contribuições dos atores, os trechos relevantes das entrevistas de cada tipo de ator, para cada categoria de análise, são descritos e analisados. Alguns atores são descritos pelo cargo: Diretores de Ensino (DE), Coordenadores de Desenvolvimento Institucional (CDI), Coordenadores de Curso (CC) e Pedagogos(as). Os outros atores formam grupos – (dois) docentes, (três) discentes em curso e (três) egressos – e são tratados ora de forma agregada, ora em separado.

Adotei a estratégia de colocar cada trecho relevante de entrevista de cada um dos atores nas categorias de análise em separado, porque assim me senti mais seguro. Com isso, o texto pode se tornar repetitivo e, por isso, maçante para o leitor mais objetivo. Então, se o leitor preferir, inclusive eu recomendo ao leitor mais objetivo, pode ir direto à parte final de cada uma das categorias de análise, onde faço um apanhado geral das contribuições com vínculo mais estreito com a base teórica. Esses apanhados têm,

aproximadamente, cinco páginas que resumem quatorze ou quinze de exposição de dados. Havendo dúvida ou curiosidade, o leitor poderá retornar no texto e ler as contribuições dos atores em separado.

Ainda, antes avançar, é importante evidenciar mais uma vez o alinhamento teórico-metodológico da pesquisa e retomar alguns elementos já citados. A Dialética Negativa (ADORNO, 2009) pressupõe a “intersecção entre a primazia do real e a primazia da ideia”, onde o que importa é desvelar justamente o que está contido na interrelação crítica entre estes dois polos (MARANHÃO; VILELA, 2010, p. 16). Nesta pesquisa, espero ter deixado claro que a primazia da ideia está representada na Legislação e documentos oficiais assinados pelo MEC que tratam da concepção e da expansão da RFEPCT, apresentados anteriormente; já a primazia do real, espero que esteja refletida nas contribuições dos atores que responderam as entrevistas, que passo a apresentar daqui para a frente.

Faço questão de recolocar estes termos, imediatamente antes da análise dos dados coletados, porque após a apresentação das contribuições dos atores por categoria, são confrontadas a “primazia da ideia” – as leis e documentos do IFRS, “aquilo que algo promete ser (almeja/parece ser)” – e a “primazia do real”, aquilo “que é na realidade” (VILELA; NAPOLES, 2019, p.4).

4.1. COMUNIDADE – CONTRIBUIÇÕES DOS ATORES

A primeira categoria a ser analisada é a comunidade, que significa uma concepção ampla de comunidade acadêmica bem como as formas de diálogo da instituição com esta comunidade. As perguntas que abordaram este tema, contextualizadas no roteiro de entrevista – anexo I – após a explicação da missão dos IF’s, são as seguintes: “Um aspecto que eu investigo é a necessidade de integração do campus com a comunidade, com objetivo de conhecer e ajudar no desenvolvimento local: - E como tu vê, hoje a integração do campus com a comunidade local? Quem são os atores que deveriam participar da criação ou modificação de um curso?”

Lembrando que, quem quiser, pode avançar até a última parte desta seção e ler somente o apanhado geral das contribuições dos atores para esta categoria de análise e, se achar necessário, pode voltar no texto para consultar as contribuições por grupo de atores, que são mais detalhadas.

4.1.1. *Direção de Ensino*

A apresentação e análise das contribuições começam pelas falas da Direção de Ensino (DE) de cada campus. A DE, pelo Art.60 da OD (BRASIL, 2017b) e Art. 23 do Regimento do IFRS (BRASIL, 2017a), tem a responsabilidade de encaminhar ao Conselho do Campus a proposta de criação de curso novo ou alteração de curso existente, bem como planejar, desenvolver, divulgar, coordenar, supervisionar, orientar e avaliar a execução das políticas, projetos, ações de ensino, bem como gerir os projetos pedagógicos dos cursos.

A DE(a), com relação a criação ou modificação de cursos, relata ter em conta a necessidade de pesquisas de demanda, sob responsabilidade da CDI, como instrumento de diálogo da instituição com a comunidade para fins de oferta de um curso, mas pondera, dizendo que:

Eu acho falta pra nós, no IF, uma visão ou até ferramentas, ferramentas de diagnóstico de acompanhamento de mercado, talvez, e projetar cursos lá adiante... nessa ideia de pelo menos acessar algumas áreas relevantes, conforme a área de cada curso pretendido ou do público alvo (entrevistado 18).

Ainda com relação a prospecção de cursos a ofertar, a DE(a) sugere “tentar parcerias com a secretarias municipais, então tentar achar parceiros que trariam ou não, confirmariam ou não, a demanda de um determinado curso” (entrevistado 18).

Para a DE(a), o processo de diálogo do campus com a comunidade “tá bem longe. Assim, existem esforços, conforme o campus vai amadurecendo, vai amadurecendo, né. Mas, acho que falta muito ainda” (entrevistado 18). A DE(a) reconhece que:

Essa integração [com a comunidade] previa ações de extensão, ações em que as pesquisas de TCC's busquem os problemas reais, acho que isso pode ser ampliado, acho que ele não é ainda tão grande quanto deveria. Poderiam ser mais focados em problemas reais, vinculados a empresas, enfim, a uma associação, aproximar de tecnologia de processos gerenciais (entrevistado 18).

A DE(a) demonstra conhecer os processos internos de criação ou modificação de cursos, bem como a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, pois cita a necessidade dos relatórios de DI para criação de curso, e as atividades de pesquisa e extensão como formas de diálogo com a comunidade.

Porém, expõe a ausência desse diálogo e, como solução, expõe uma abordagem superficial para o problema, ao sugerir parcerias com as secretarias municipais. Para o

CSTPG é crucial a parceria com escolas municipais, sobretudo de ensino médio. Contudo, é preciso conhecer e buscar ativamente parte do público-alvo dos IF's que não está frequentando o ensino regular.

Outro comentário relevante da DE(a), sobre ferramentas de diagnóstico e de acompanhamento de mercado para projetar cursos, diz respeito a necessidade de criação do Observatório do Mundo do Trabalho no âmbito do IFRS.

Por fim, é relevante informar que a DE(a) tem uma visão diversa da CDI(a), que – conforme será mostrado adiante – considera bom o diálogo do campus com a comunidade. Também é relevante informar que a desagregação entre ensino, pesquisa e extensão neste campus é tal, que os coordenadores de pesquisa e extensão solicitaram desligamento da Comissão de Ensino, segundo informações fornecidas por docentes.

A DE(b) relata que “essa parte de trazer empresa pra dentro do campus sempre foi muito deficitária, nunca foi muito bom” e que o diálogo com o poder público enfrenta problemas relativos a boicotes partidários.

O prefeito que tá agora, ele é mais parceiro do IF. Antes havia uma certa resistência política, com o próprio conceito do IF... disputas partidárias (entrevistado 35).

A DE(b) explica que o boicote tem uma faceta nacional, relativa a origem e proposta de EPT do IF em contraste com o perfil conservador da região, uma informação confirmada por um docente do mesmo campus; e uma faceta estadual, derivada da política do governo do RS, que a DE(b) explica da seguinte forma:

Algumas escolas são, ainda, muito resistentes. A gente vai fazer divulgação do processo seletivo e algumas escolas não permitem que se faça. Vai trazer o aluno bom deles pra estudar aqui, eles vão perder o aluno deles. Aqui tem algumas escolas estaduais que estavam ameaçadas de ter a escola fechada, agora, acho que o ano passado [2017] ou retrasado [2016], o governo do Estado estava fechando várias escolas, tinha muitas escolas aqui da região que estavam fazendo campanha para arrecadar aluno para não ter a única escola do município fechada (entrevistado 35)

A DE(b) relata que, mais recentemente, o diálogo está melhorando, e que “a associação comercial mesmo, ela tem bastante interesse na mão de obra que sai daqui... há empresas que se oferecem para divulgar o nosso processo seletivo” (entrevistado 35).

A DE deste campus expõe um cenário de diálogo difícil com a comunidades e, ainda que o relato seja de que está melhorando, a referência ao termo “mão de obra” é motivo de uma análise crítica sobre o teor destes diálogos.

A DE(c) diz que a integração com a comunidade não é institucionalizada, é de iniciativa individual de determinados professores e que as questões são trazidas por alunos, algo que a Coordenação de Curso confirma mais adiante. Porém, faz uma reflexão, de que o campus não pode se colocar numa posição de determinação pelo mercado.

O que eu sinto, que por vezes nos falta, é, nós não termos dados concretos, do que tanto a sociedade, a comunidade, o mercado, precisa, espera desse profissional... nós temos situações que os estudantes que trazem... Porque, muitas vezes nós estamos a serviço – vamos dizer assim – da comunidade, mas não podemos ser determinados pelo que a comunidade, o mercado, as empresas determinam. Então, andar nesse limiar eu acredito que seja a maior dificuldade (entrevistado 4).

Portanto, ainda que a fala da DE(c) esteja sintonizada com o teor do atual PPC do CSTPG, resta estabelecer um diálogo institucional com a comunidade para descobrir o que “a sociedade, a comunidade, o mercado, precisa, espera” dos profissionais egressos do campus.

A DE(d) relata que a instituição já estabeleceu diálogos com a autoridade pública, por questões de segurança no entorno do campus. Em relação ao CSTPG, relata que o corpo docente do curso “trabalhou com temáticas, assessorando” um centro comercial próximo ao campus, com projetos que privilegiaram, inclusive, a verticalização dos cursos da área de gestão.

Com relação a diálogos relativos a concepção ou modificação do curso, a DE(d) diz não ter lembrança da realização de audiência pública, mas menciona a semana acadêmica do curso:

Onde sempre se busca trazer empresas, pra auxiliar, empresários para palestrar, pessoas do mundo do trabalho para darem a sua contribuição, né? Eu acho que semana passada mesmo, nós estávamos com um evento da semana acadêmica que é organizado, majoritariamente, pelos próprios alunos buscando pessoas da comunidade em cursos e palestras pra trazer esse contato, essa conexão externa pra dentro (entrevistado 22)

Ainda que pergunta feita à DE(d) tenha sido relativa ao relacionamento institucional (Como é que tu vê hoje a integração do campus x com o entorno? Quem

são os atores com quem dialoga?), pela resposta se percebe que o diálogo com a comunidade é delegado ao corpo discente, e restrito ao intervalo de tempo da semana acadêmica. É preciso reconhecer que é crucial que estudantes participem dos processos de comunicação do curso com a comunidade, é louvável que eles próprios organizem a semana acadêmica, mas isso não exclui a responsabilidade da instituição de, a seu turno, estabelecer diálogos institucionais com outros atores.

4.1.2. *Coordenador(a) de Desenvolvimento Institucional*

Outro ator relevante neste processo é a Coordenação de Desenvolvimento Institucional (CDI). A CDI, de acordo com Art.60 da OD (BRASIL, 2017b) e Art. 31 do Regimento do IFRS (BRASIL, 2017a), é responsável pela elaboração do relatório institucional que justifica abertura de cursos novos ou modificações que impliquem alterações na estrutura do Campus.

É relevante lembrar que, dos quatro *campi* pesquisados, em dois *campi* não foi realizada entrevista, pois os responsáveis pela CDI não responderam as insistentes solicitações. As duas contribuições obtidas são apresentadas e analisadas a seguir.

Sobre o diálogo do campus com a Comunidade, a CDI(a) relata que “não adianta fazer um trabalho sozinho, né, tem que ser um trabalho do campus” (entrevistado 12), dando a entender que são muitas atividades inerentes ao cargo, uma alegação que tem amparo no Regimento do IFRS (BRASIL, 2017), Art. 10, que diz que são atribuições privativas do Conselho do Campus promover ações que visem à participação da comunidade escolar na elaboração e execução do Projeto Pedagógico, do Plano de Desenvolvimento Institucional, entre outros.

Ainda, sendo a pessoa responsável pela CDI(a) também docente do CSTPG, a CDI(a) relata ter trabalhado em sala de aula as forças, fraquezas, oportunidades e ameaças da instituição: “uma vez eu pedi para eles fazerem do próprio IF, e até apareceu isso. Ah, falta esse relacionamento com a comunidade” (entrevistado 12).

Para criação e modificação do curso, a CDI(a) relata não ter havido audiência pública, e revela ter questionamentos relativos a esta prática.

A audiência pública, não, a gente não fez. Eu confesso que eu tenho alguns pontos de interrogação com relação a audiência pública, pelas que eu já participei, que me põe alguns pontos de interrogação ... eu te confesso que foi uma tristeza, da minha parte. A gente foi para vários lugares, a gente foi pessoalmente entregar o convite, só faltou passar com a viatura recolhendo as

pessoas e [a adesão] ...vou deixar baixa, pra não dizer baixíssima (entrevistado 12).

De fato, é preciso reconhecer que grande parte das atividades da CDI são burocráticas e inerentes a processos internos do campus, tais como elaboração dos planos de ação, relatórios de gestão e, em especial no período de realização das entrevistas, a CDI(a) estava dedicada à construção do Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023. Estas demandas acabam por colocar os processos de diálogo estratégico do campus com a comunidade em segundo plano, uma informação que é confirmada no depoimento de Coordenadores de Curso de outros *campi*.

A CDI(c) relata ter aprimorado o diálogo do campus com entidades públicas, sobretudo prefeituras das cidades da região, viabilizando a oferta de cursos técnicos para alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), “alunos matriculados no EJA vem um dia por semana fazer a parte técnica aqui” (entrevistado 1).

Porém, a CDI(c) diz que o diálogo com a comunidade em geral “está incipiente”, pois “não tem nenhuma ferramenta específica”, e demonstra conhecer a obrigação da instituição em realizar esse processo ao afirmar que:

Tem que ter algum momento de diálogo com a comunidade interna e externa, seja através de uma assembleia, de convite às entidades públicas. Mas tem que ter. Esse diálogo, acho que ele vai ser mais profundo na questão da oferta de vagas. Cursos que vão ser ofertados e quantidades. Que daí tem que ter esse diálogo mais profundo com a comunidade, com os APL, e com a comunidade interna e externa (entrevistado 1).

4.1.3. *Coordenador(a) do Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais*

Um ator crucial no processo de diálogo com a comunidade é a Coordenação de Curso (CC), em conjunto com o grupo docente. A CC, de acordo com os Art. 50 a 52 da OD (BRASIL, 2017b), coordena também o Núcleo Docente Estruturante, responsável por garantir a elaboração, o acompanhamento e a consolidação do PPC, zelar pela consolidação do perfil do egresso, pela integração curricular, pelo cumprimento legislação acadêmica vigente, além de acompanhar e avaliar o desenvolvimento do PPC, propondo e conduzindo atualização, sempre que necessário.

A CC(a) relata que os diálogos com a comunidade “ainda são incipientes”, justificando que “tem muita coisa ainda pra aprender e pra melhorar nesse sentido, né, o

campus como um todo. A gente tem alguns projetos de extensão, e tal, mas eu não sei se vai integrar toda a comunidade em geral” (entrevistado 13).

Sobre audiências públicas, a CC(a) – em que pese tenha chegado ao campus em 2013 – disse: “eu não participei, mas teve vários colegas que participaram, então não posso te afirmar” (entrevistado 13). A fala da CC(b) sobre o diálogo do campus e do CSTPG é esclarecedora:

Eu não tenho muito pra te dizer sobre isso, porque eu não moro na cidade, então eu não tô muito por dentro pra te dizer como se dão esses diálogos. Eu moro em Porto Alegre. Eu sei que tem vários servidores do campus que são participantes de outras instituições da cidade, como associação comercial, essas coisas, então eu acho que há esse intercâmbio, e as ações de extensão são feitas justamente para buscar esses alunos, principalmente em época de vestibular, apesar de que deveria ter sido... ser feito isso em outras épocas também, não só em época de vestibular (entrevistado 29).

Ao ser instigado, sobre formas de melhorar o diálogo com a comunidade, a CC(b) diz que não há um diálogo institucionalizado, e que “essa aproximação tem que se dar em virtude da nossa qualidade de ensino e de cursos e de pesquisa e de extensão, não é através de eventos pontuais”, dando a entender que o IFRS tem que se tornar uma referência para ser demandado pela comunidade.

A CC(c) informa que o diálogo com a comunidade ocorre a partir de “iniciativas individuais, de alguns professores. Existem iniciativas, mas não é dentro de um corpo ordenado, deliberado, que o curso resolveu fazer isso” (entrevistado 3). Relata, ainda, que mesmo os projetos de maior fôlego:

Contam com o voluntarismo dos professores, então, porque não existe, institucionalmente, um esforço... por exemplo, o coordenador de curso, hoje, no plano de ação do coordenador, no plano de ação do NDE, no plano do curso, não tem ali ... não está previsto, então, ocorreu acidentalmente, por oportunismo... ocorreu a oportunidade, a pessoa ‘Ah, te conheci aqui, quem sabe você vai lá’ (entrevistado 3).

Segundo a CC(c), um caminho que está sendo planejado para aproximar o curso da comunidade é a criação de uma empresa júnior, para prestar assessoria para organizações da região. Porém, o diálogo não é qualificado nas relações internas do campus e isso não permite que se estabeleça:

Relações mais duradouras, com qualidade, com os agentes externos. Porque hoje, se a gente for fazer qualquer coisa que realmente estabeleça uma relação de qualidade com qualquer agente externo, tem o risco de a gente criar uma... até uma imagem negativa. Então, hoje nós temos essa vulnerabilidade. Então, eu penso assim, primeiro eu arrumo a minha casa, né? Pra depois começar a convidar o vizinho pra vir visitar, né? (entrevistado 3)

Questionado sobre quem são os atores fundamentais com quem o campus deve estabelecer um diálogo, a CC(c) responde que:

O nosso principal cliente, hoje, ele está totalmente alheio do processo. Que, na realidade, não é o aluno, o nosso cliente é a sociedade aqui, o entorno, né? são os arranjos produtivos, a sociedade, enfim, o nosso entorno, a nossa região aqui. Isso aí a gente, simplesmente, não está ouvindo essa comunidade (entrevistado 3)

A CC(c) sugere a criação de um grupo, um conselho de pessoas “representativas aqui da região”, para participar do processo de construção, da execução e avaliação do curso, e questiona:

Quem é o responsável por avaliar a execução do PPC? O NDE! Que é um processo totalmente viciado, né? A gente não está considerando o nosso cliente. Acho que o PPC tem que ser avaliado também pelos alunos e pela comunidade externa, mas hoje não existe isso” (entrevistado 3)

Para a CC(c), o diálogo com a Reitoria também é falho e o conceito de rede não vigora, “porque cada um faz o que bem entende, o sistema não é o mesmo, os processos [também não]” (entrevistado 3). A falta de sinergia entre os *campi*, entre os servidores da Rede Federal, também é criticada por docentes de outros *campi*.

A CC(d) relata que o curso passou recentemente por uma modificação e que, no NDE do curso, o diálogo com a comunidade foi debatido. A conclusão foi de que “dá pra fazer mais proximidade com o mercado” (entrevistado 21).

Com relação aos atores com quem a CC(d) privilegia o diálogo, são citados “SEBRAE, CIEE, Sindilojas, essas associações, esses sindicatos” e outras universidades. Segundo a CC(d), este é um contexto onde o CSTPG tem um:

Papel quase que complementar, assim, da nossa formação. Eles [os outros atores] mesmos entendem como sendo algo diferenciado. Então, isso nos deixa mais tranquilos, assim, de que... bom, se não estamos no caminho mais certo, é o caminho mais certo possível, digamos (entrevistado 21).

Indagada sobre a origem da demanda por mudança, a CC(d) diz que houve a realização de audiências públicas para elaboração de outro curso da área de Gestão, um curso que ainda não foi ofertado, mas que essa experiência de diálogo profundo com entidades representativas serviu para demonstrar “como a gente errou, digamos assim – entre aspas – quando a gente montou o Processos Gerenciais”, que foi concebido em grupo pequeno e sem a realização de audiências públicas representativas.

Portanto, foi a partir dessa aproximação com o setor produtivo, a partir dos atores citados, que a CC(d) diz ter percebido que:

Precisava, então, fazer algumas orientações, algumas mudanças no Processos Gerenciais. Pensando, não necessariamente o curso, mas pesando o todo ... que a gente, então, enquadrasse o nosso processo de formação na área de gestão de pequenas empresas (entrevistado 21)

A CC(d) também cita o diálogo do CSTPG com um centro comercial da cidade, onde são realizadas trocas com os pequenos e microempresários, resultando em trabalhos de conclusão de curso e projetos de extensão “na área de vendas, na área de marketing, na área de finanças, na área de recrutamento e seleção” (entrevistado 21).

Por fim, tendo em vista a pesquisa e a extensão do campus como forma de diálogo com a comunidade, a CC(d) diz que o campus:

Deveria ser demandado pra muita coisa! Acho que a gente é pouco demandado... e a gente oferta muito pouco também. Se for pensar, por exemplo, e assim... os números estão a favor dessa minha percepção. Se for pegar, por exemplo, projeto de pesquisa, a gente produz muito pouco! Se a gente for pegar projeto de extensão, a gente produz muito pouco (entrevistado 21).

4.1.4. *Pedagogos(as)*

O quarto grupo de atores a colaborar com a categoria de análise comunidade é dos pedagogos(as) dos *campi*, lembrando que em dois *campi* a entrevista não foi realizada. Os(as) pedagogos(as), pelo Art. 62 da OD (BRASIL, 2017b), são responsáveis por participar da elaboração ou modificação dos PPC's.

O(A) pedagogo(a) do campus(a) relata que em 2014 ouvia relatos de que “as pessoas não sabiam nem onde era” o campus, mas que atualmente já é perceptível “um

crescimento nesse envolvimento do campus com a comunidade, através de ações de extensão, vários projetos” (entrevistado 14).

Concordando com a DE(a), o(a) pedagogo(a) afirma que houve uma busca ativa nas escolas de ensino médio, e que isso “favoreceu bastante essa ligação, porque as escolas são a porta de entrada para o IF. A gente vai receber os alunos que estão vindo dessas escolas”. Conforme já afirmei, isso é fundamental, mas insuficiente, porque grande parte do público-alvo dos IF’s não está frequentando o ensino regular.

O(A) pedagogo(a) do campus(a) também comenta que a mídia local, principalmente rádio, abre espaço gratuito para divulgação de ações do campus, dado que foi confirmado por uma egressa entrevistada, que revelou ter tomado conhecimento do campus a partir de uma entrevista que ouviu no rádio.

Com relação a realização de audiência pública, o(a) pedagogo(a) do campus(a) confirma que não houve e menciona uma pesquisa que está sendo realizada com estudantes nas escolas públicas.

O(A) pedagogo(a) do campus-b afirma que a instituição tem tentado ampliar o diálogo com a comunidade, relatando que campus reestruturou o

evento que chama mostra técnica, né, assim, criando um espaço dentro desse evento. A mostra técnica é aquele evento em que a gente tenta mostrar o que o campus faz, o que a gente tem. Então, assim, digamos que foi ampliada essa possibilidade de participação da comunidade nesse evento (entrevistado 32).

4.1.5. *Docentes*

Os docentes do curso, membros do NDE, pelo que diz o Art. 50 da OD, são responsáveis por colaborar com a Coordenação de Curso na condução do PPC, configurando-se como atores cruciais nesse processo.

O docente entrevistado 19 menciona o conceito de inovação hélice tríplice, que se refere a um conjunto de interações entre academia, indústria e governo para potencializar o desenvolvimento econômico e social, dizendo que o IFRS não usa bem esse conceito. Relata, também, que:

Devemos nos integrar mais com a comunidade ... vinculado com pesquisa e extensão, principalmente a extensão. A pesquisa entra junto com o ensino. A pesquisa é um produto que o instituto oferece para as empresas (entrevistado 19).

O mesmo docente afirma que “não estamos pensando no perfil do egresso, não olhamos para o que o mercado e o mundo do trabalho precisa” (entrevistado 19), referindo-se ao processo de criação de cursos. Este campus teve um curso que foi ofertado no passado, em articulação com representantes do APL e da prefeitura, que não teve demanda de estudantes, tendo sido interrompido sem formar nenhuma turma.

O docente entrevistado 36 relata projetos de extensão do campus para valorizar o diálogo com a comunidade, dizendo que este é um caminho, e comenta que:

Acho até que a gente acaba pensando só em empresa, mas não é esse o caso, né? A gente pode pensar em organizações como um todo. Mas o campus, aqui, eu acho que ele poderia participar mais da vida da cidade mesmo, e da região como um todo, né? (entrevistado 36)

O docente entrevistado 45, confirmando o que disse a DE(b), cita o embate político que prejudica o diálogo do campus com a comunidade, diálogo que é descrito da seguinte forma:

Eu não vejo muito, assim, sistematizado isso. Obviamente tem o trabalho político ali, e eu vejo que o campus se alia exclusivamente aos políticos da ideologia que é majoritária no campus, né, e que não é a que está na direção do município, então eu acho que isso acaba trazendo uma rivalidade que é desnecessária. Então, sei que, tipo, tem um deputado do PT que está sempre lá. E aí, tem que ter o jogo político ... eu não sou político, não sei como é o jogo político, mas eu vejo que falta um posicionamento do IF ali, o posicionamento ideológico acaba sendo o oposto do posicionamento status quo da cidade. Então, isso acaba trazendo algumas barreiras (entrevistado 45)

O docente entrevistado 41 refere-se a falta de conhecimento do IFRS e dos CSTPG pelos agentes públicos, pelo setor produtivo e pela população, reputando este desconhecimento à política de comunicação dos IF's. Segundo o docente, uma comunicação mais eficiente por parte dos IF's “poderia possibilitar essa articulação, né, uma maior articulação, para que o aluno também perceba a importância de se manter, e a comunidade reconhecer” (entrevistado 41).

Já o docente entrevistado 5 afirma que o diálogo existe, mas “poderia ser maior. Eu vejo que o papel do CDI, hoje, ele acaba muito mais fazendo uma parte burocrática, interna, do que propriamente essa articulação institucional” (entrevistado 5), e reafirma que esse papel de buscar o diálogo com outros atores da comunidade não pode ser responsabilidade de uma pessoa, mas de um grupo de vários servidores.

O docente entrevistado 24 diz que o diálogo do campus, fazendo a integração com a comunidade local é, “institucionalmente, muito fraco”, “que as iniciativas são muito pontuais de grupos de docentes com alguém que já tem uma parceria, que já faz algum trabalho em conjunto”. O docente cita alguns atores com quem o curso dialoga nesses termos, que são um centro comercial, uma associação de pequenas empresas, um escritório de convenções e o Conselho Regional de Administração, mas pondera que “é muito individual e pouco institucional”, que “não pode ser algo assim, individual. Porque daí o professor sai de afastamento, por exemplo, termina” (entrevistado 24)

Com relação ao CSTPG, o docente entrevistado 23 relata a existência de contatos com outras universidades – locais, nacionais e internacionais – com entidades que atuam no campo da Administração, e menciona uma disciplina do curso como uma forma de diálogo com a comunidade, através da qual “uma vez por ano, o grupo de alunos vai desenvolver um projeto para entregar para a cidade onde é feito o curso”. Porém, com relação ao diálogo do campus com a comunidade, a opinião é de que “faz muito pouco” e “o que é feito, é feito de forma desarticulada, é feito muito em função de iniciativas pessoais” (entrevistado 23).

4.1.6. Discentes em curso

Resta agora, para concluir as considerações dos atores sobre a categoria comunidade, a contribuição dos discentes em curso e dos egressos.

A visão do discente entrevistado 9 é de que

Essas conversas ficam mais na área política ... a administração do Instituto conversa mais com prefeitura, com entidades de gênero, com associações e, às vezes, esquece o público, o potencial estudante e a empresa que vai receber esse estudante no mercado de trabalho (entrevistado 9)

O discente cita o curso que foi ofertado pelo campus, mas que “não deu certo”, porque para os atores com que se conversou antes da elaboração – a prefeitura e representantes do arranjo produtivo – era interessante, mas não se buscou a opinião “da pessoa que está procurando emprego” (entrevistado 9)

Já o discente entrevistado 10 afirma ter participado “de alguns projetos que envolviam [o diálogo com a comunidades] ... até porque quase todo ano, quase todo

semestre é praticada alguma atividade que envolva a comunidade, né?”. Porém, pondera que:

Poderia ser explorado um pouco mais até, no sentido de que, por exemplo, tem cadeiras que a gente tem que desenvolver produtos, não sei o quê, e comercializar, enfim... acho que se a gente pegasse como era feito em algumas outras cadeiras, um projeto envolvendo alguma outra instituição da cidade, que está carente de algo, e botar tudo em prol de resolver aquele problema, eu acho que seria mais útil (entrevistado 10)

Importante esclarecer que houve projetos que beneficiaram Organizações Não Governamentais (ONG's) da cidade, que cuidam de idosos e de animais abandonados, porém nem todas as disciplinas tem esse vínculo. Diante disso, o discente opina que “quando envolve a comunidade externa é mais legal, mais interessante” (entrevistado 10).

Confirmando o que disse o(a) pedagogo(a) do campus(a), que o campus não era conhecido pela comunidade, o discente entrevistado 10 revela que só tomou conhecimento do campus porque foi buscar informações sobre o Campus Bento Gonçalves, que é um dos mais antigos da rede e, por isso, mais conhecido.

Com relação ao diálogo do campus com a comunidade, o discente entrevistado 33 diz:

Eu imagino que tenha bastante coisa além do que eu tenha conhecimento, mas eu sei que tem os cursos de extensão que são promovidos que são abertos para a comunidade em geral. Quando tem algum evento, uma amostra (sic) cultural ou alguma outra coisa, é aberto para a comunidade externa também, para ter essa inclusão (entrevistado 33)

Segundo o discente, para melhorar esse diálogo, poderia haver um evento “que a comunidade, assim, num geral da cidade, conhecesse efetivamente o Instituto Federal”, porque, “por mais que tenham divulgações em mídias, enfim, redes sociais, rádio, jornal, ainda é uma visão muito fechada” (entrevistado 33). Em outras palavras, o discente reconhece os cursos de extensão e mostras de pesquisa como momentos de diálogo com a comunidade, mas sugere eventos específicos para chamar a comunidade a dialogar com o campus, dando conta de que a instituição ainda carece de conhecimento. Já na visão do discente entrevistado 28, o diálogo com a comunidade

É bem evidente, assim, porque tem muitas pesquisas, a maioria das pesquisas que são feitas em disciplinas de metodologia de pesquisa, em disciplinas de TCC, tem alguma relação, muitas vezes grande, diretamente com a população ... muitos trabalhos são feitos aqui, são realizadas amostras, são analisados dados (entrevistado 28)

É preciso dizer que este discente é membro de um grupo de pesquisa da área de gestão do campus e é considerado como “fora de série” pelos docentes. Ele demonstra clareza ao relatar que:

Inclusive esse ano vai ter o IF portas abertas, que eu acredito que... eu não sei se já teve algum ano, mas a UFRGS faz, e eu acho superimportante, convidar, divulgar bem, para as pessoas virem conhecer realmente. Porque muitas pessoas vê (sic) ali, passam na frente, mas não entram, não conhecem, não sabem que curso tem. Então eu acho que a população aqui, por ser interior, não se anima muito a vir, e a instituição está indo no caminho de trazer mais essas pessoas aqui pra dentro (entrevistado 28).

Já o discente entrevistado 34 também cita os projetos de extensão como exemplos de diálogo com a comunidade, unicamente.

O discente entrevistado 38 refere-se ao evento da mostra de pesquisa do campus como momento de diálogo com a comunidade. Além disso, refere-se à participação de alunos do IFRS em eventos internacionais.

O discente entrevistado 39 é da opinião que o diálogo do campus “poderia sair do município, não sei se pode, sé isso é possível, tipo procurar a prefeitura de” outras cidades de região, pois muitos estudantes do campus moram em outras cidades.

Sobre o diálogo com a comunidade, confirmando o que disseram os docentes do curso, o discente entrevistado 25 informa que o curso “tem bastante diálogo aqui com” o centro comercial próximo ao campus, dizendo que o espaço funciona como um laboratório. Refere-se também aos projetos de extensão do campus que são abertos ao público externo.

4.1.7. Egressos

Para concluir a apresentação e análise das contribuições dos atores, a seguir está a palavra dos egressos. Vale dizer que este é um grupo de atores que tem uma contribuição relevante sobre a instituição e sobre o curso, porque – diferente dos demais atores – já não tem vínculo com a instituição, um distanciamento que lhes permite expressar pontos de vista diferentes.

O egresso entrevistado 16 afirma que o diálogo do campus com a comunidade se expressa “na própria definição dos cursos que o IF oferece”. Contudo, ele complementa dizendo:

O que eu acho que tanto universidades quanto IF deveriam fazer é – da área da pesquisa – integrar mais com as empresas. A pessoa ir pra dentro da empresa, ajudar na solução de problemas. Quando... se você olhar as experiências, eles vão e contribuem muito. Quer dizer, o estudante pode contribuir mais do que ele está contribuindo. Ele tem potencial pra isso (entrevistado 16).

Este egresso, sendo ele próprio microempresário, justifica esta visão fazendo “uma crítica meio séria, assim, em especial aos professores, os gerenciadores dos cursos”, dizendo que “eles não veem as empresas como aliadas”. Para ele, “tem que tirar um pouco esse preconceito que existe com os empresários, em especial com os maiores. Obviamente que eles têm capacidade para resolver seus problemas, mas a universidade, ela tem tudo pra ajudar” (entrevistado 16).

O egresso entrevistado 17, também empresário, cita projetos de extensão como forma de diálogo com a comunidade, embora diga que não acompanha muito. Indagado sobre como poderia ser melhorado esse diálogo, ele diz que “poderia ter feito trabalhos assim, práticos, com pequenas empresas. Por exemplo, o TPG, né, pegar pequenas empresas que quisessem exercitar um planejamento estratégico” (entrevistado 17). Segundo o egresso, os exercícios no CSTPG foram feitos em aula a partir da criação de empresas fictícias, então poderiam “dar uma luz nos pequenos empresários, microempresários que estão começando, que não têm ... né. Seria interessante para eles e para os alunos também poder pegar na prática alguma coisa e... a gente inventava empresas” (entrevistado 17).

O egresso entrevistado 37 afirma que o campus tentou parcerias com empresas, mas não se concretizaram. “Por exemplo, poderia ter oficinas, cursos de extensões (sic), trazer empresas, enfim, acho que isso poderia agregar muito mais no curso, principalmente processos né, processos gerenciais, mas não, praticamente não foi feito nada nesse sentido” (entrevistado 37).

Segundo o egresso, essas parcerias não ocorreram devido a normas internas do IFRS e, caso tivessem ocorrido, dariam uma “visão mais próxima para aqueles que não trabalharam ainda ou que não tem muita experiência, tipo trazer empresas, trazer empresários pra conversar com os alunos” (entrevistado 37).

Já o egresso entrevistado 30 tem a opinião de que, “periodicamente, o IF poderia chamar os egressos, os ex-alunos, para atualizar o conteúdo”, dizendo que essa ação seria “um jeito muito interessante para gerar valor” para o curso e para a instituição. Ainda, conforme este egresso, “parcerias com a CDL, ACI, essas coisas, normalmente ela existe, mas é mais distante”, além disso poderiam ser feitas:

Parcerias com empresas, pra poder, pelo menos, fazer uma visita técnica, para ver o que está acontecendo e daqui a pouco abrir pelo menos um dia, ou algumas umas horas, para esse aluno acompanhar o dia a dia da gestão, sei lá, um RH, um financeiro, comercial (entrevistado 30).

Já o egresso entrevistado 31 afirma que não sabe dizer com precisão como ocorre o diálogo do campus com a comunidade, mas diz que “em questão de empresas da região, a relação do Instituto Federal acho que ainda é baixo”. Ele complementa seu comentário dizendo que:

Eu participo de um grupo de pesquisa que, as vezes, poderia ter empresas que chegassem na Instituição com alguma pesquisa a ser feita ou até o cara ali que quer fazer o trabalho de conclusão dele e tem uma empresa que tem tal dificuldade, apresenta essa dificuldade para o estudante, para o grupo de pesquisa, e o estudante faz o trabalho em cima daquela dificuldade, uma relação assim talvez seria interessante de se ter (entrevistado 31).

Sobre o diálogo do campus com outros atores locais, o egresso entrevistado 42 diz: “Eu vejo muito pouco, não vejo muita coisa. Pouca gente vem aqui. Quando a gente fez a semana acadêmica, a gente trouxe algumas empresas aqui, mas tu não vê (sic), assim”. O egresso entrevistado 42 também diz que:

É pouco, assim, eu não vejo muito o Instituto Federal, embora divulgue, assim, mas eu acho que o curso de TPG talvez deveria ter mais uma ligação com a Associação Comercial, porque as vezes eu vejo que a Associação Comercial...eles são carentes desse conhecimento. Porque eles dão uns cursos, assim, com pouca base, sabe? Não tem muita base, então eu acho que o Instituto Federal poderia ajudar (entrevistado 42).

O egresso completa dizendo, “olha o tamanho da riqueza que é o IF pra região e é muito pouco divulgado”, revelando conhecer os cursos ofertados pela Associação Comercial e considerando que o IF é melhor (entrevistado 42).

O egresso entrevistado 44 cita a semana acadêmica do curso como exemplo de evento onde houve diálogo do curso com a comunidade, dizendo que foi organizada por

um professor e “as palestras que ele trouxe, muito de fora para dentro do Instituto, tinha lá, representantes de empresas contanto a trajetória deles” (entrevistado 44).

O egresso entrevistado 46 destaca que participou de projetos feitos no centro comercial próximo ao campus, e que lá pôde ver “como os negócios se comportam” e que analisar isso na sala de aula foi interessante.

Já o egresso entrevistado 26 diz que, embora não tivesse participado ativamente dos projetos de pesquisa e ensino que buscaram diálogo com o entorno do campus, ele tinha a percepção de que eram momentos de diálogo com a comunidade.

O egresso entrevistado 48 reafirma que “as próprias semanas acadêmicas davam conta disso”, do diálogo com a comunidade. Ele cita os projetos de pesquisa e ensino a partir dos quais as turmas foram estimuladas a ir buscar informações no entorno do campus. Questionado sobre o diálogo do campus como um todo, não só do curso, o egresso diz que talvez não seja a pessoa mais indicada para avaliar, “até porque eu não conseguia viver o dia a dia da direção” (entrevistado 48).

4.1.8. Comentários Finais Sobre a Categoria de Análise Comunidade

Como apanhado geral das contribuições dos atores sobre a categoria de análise comunidade, é preciso fazer algumas análises adicionais a luz da base teórica, contrapondo a “primazia da ideia” com a “primazia do real” (MARANHÃO; VILELA, 2010, p. 16), que devem subsidiar a construção de metodologia de criação e modificação de cursos, proposta nesta tese.

Considerando que cada Campus do IFRS deve “conhecer a região em que está inserido e responder mais efetivamente aos anseios dessa sociedade”, com uma “conduta articulada ao contexto” em sintonia com o “perfil socioeconômico-político-cultural de sua região” (BRASIL, 2008, p. 25), as contradições emergentes das falas dos entrevistados da pesquisa lançam luz sobre quais pontos precisam ser aprimorados para aproximar os CSTPG do público-alvo do IFRS.

A legislação orienta que os IF’s devem “realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade” (BRASIL, 2008). Os atores apontaram que, pelo potencial que tem (CC(d)), a instituição carece de uma melhor integração entre as ações de pesquisa e extensão com a comunidade (DE(a) e docente (entrevistado 19) e que isso teria potencial para colocar os *campi* do IFRS em evidência nas suas comunidades (CC(b)).

Um discente em curso (entrevistado 33) e um egresso (entrevistado 48) afirmam que tiveram contato com empresas através de projetos de pesquisa, e que a experiência foi muito boa. Dois egressos (entrevistado 37, entrevistado 48), ambos microempresários, reclamam que o curso poderia ter uma integração maior das pesquisas com empresas, seja o IFRS demandando empresas ou vice-versa.

Os projetos de pesquisa e extensão, bem como os eventos realizados pelo IFRS de Mostra de pesquisa e extensão, são citados como exemplo de diálogo com a comunidade. Com efeito, a participação dos estudantes na organização e execução desses eventos é louvável. Percebe-se que no IF a proposta da transversalidade que coloca ensino, pesquisa e extensão em mesmo nível e de forma indissociável, tal como recomenda na Lei de Criação (BRASIL, 2008) é fomentada em alguns *campi*.

São formas de buscar “sintonia com as potencialidades de desenvolvimento regional” (PACHECO, 2011, p.14). Sem dúvida, os projetos de extensão são fonte de relacionamento com a comunidade por propiciar a participação institucional nas comunidades, de acordo com o PDI (IFRS, 2019, p.136), é quando o IF “tem a oportunidade de exercer a responsabilidade social que lhe compete”.

Porém, é preciso reconhecer que esta forma de diálogo não exclui a responsabilidade dos *campi* estabelecerem, a seu turno, canais de comunicação institucional com outros atores locais, representantes oficiais do setor produtivo e da sociedade civil organizada na forma de sindicatos e associações. Dito de outra forma, há um mundo de diferenças entre o IF realizar suas mostras de pesquisa e extensão, chamando a comunidade para conhecer sua produção, e o IF dialogar com atores-chave com o intuito de planejar suas ações no médio e longo prazo. Ambos diálogos são importantes, entretanto verifica-se que somente um deles acontece, e isso justifica propor mecanismos que vinculem a realização destes diálogos com o planejamento e oferta de cursos novos ou modificações nos cursos existentes.

Depoimentos de discentes em curso e egressos apontam para uma carência de diálogo com as empresas das suas regiões, referindo-se a diálogos dos mais elementares até convênios para micro estágios. Os depoimentos de todos os DE também dão conta de que “falta muito ainda” (entrevistado 18) para uma comunicação institucional eficiente, que “sempre foi muito deficitária, nunca foi muito bom” (entrevistado 35), que “não é institucionalizada” (entrevistado 4), ou que fica ao encargo de iniciativas individuais de docentes ou restritas a organização da semana acadêmica pelos discentes (entrevistado 22).

Por outro lado, há depoimentos positivos do ponto de vista da aprendizagem de experiências que os estudantes tiveram com organizações comerciais através do CSTPG. Neste ponto vale retomar o Parecer nº29/2002 do Conselho Nacional de Educação, que trata das diretrizes curriculares nacionais no nível de tecnológico, “na educação profissional, o projeto pedagógico deverá envolver não somente os docentes e demais profissionais da escola, mas a comunidade na qual a escola está inserida, principalmente os representantes de empregadores e de trabalhadores (BRASIL, 2002, p.378). Some-se a isso, os atores que elenquei como importantes, as associações de bairros, sindicatos, escolas estaduais e municipais, associação de produtores rurais, familiares de alunos.

As audiências públicas, um dos "fundamentos da proposta político-pedagógica" dos IF's, que deveriam ser consideradas como instrumentos privilegiados de participação democrática direta da comunidade acadêmica na “busca de sintonia com as potencialidades de desenvolvimento regional” (PACHECO, 2011, p.14), raramente são realizadas, sendo motivo de questionamento por parte de servidores (entrevistado 12). Ora, se as audiências públicas não estão funcionando conforme o esperado, acabar com elas não é uma solução, sendo necessário revisar seu planejamento, organização e execução, tarefa que pode ser subsidiada pelo Observatório do Mundo do Trabalho.

Como resultado do baixo nível de diálogo e falta de sintonia com a comunidade, as falas dos entrevistados fazem parecer que cada campus, a seu modo, está tateando no escuro. Não há dados concretos sobre o que a sociedade, a comunidade, o mercado espera dos egressos (entrevistado 4), pois há relato de que “não estamos pensando no perfil do egresso, não olhamos para o que o mercado e o mundo do trabalho precisa” (entrevistado 15). Há, inclusive, uma menção literal para este gap em um dos PPC's em análise, que justifica a oferta do curso “apesar de não haver indicadores específicos” (IFRS, 2013, p.9).

Outrossim, percebe-se que alguns atores apontam a necessidade de uma ferramenta de diagnóstico de acompanhamento de mercado para projetar cursos (entrevistado 18), ou uma ferramenta específica (entrevistado 1) para estabelecer uma comunicação institucional com outros atores na comunidade, que na minha visão também pode ser subsidiado senão abarcado pelo Observatório do Mundo do Trabalho.

Este é o momento de resgatar Freire (1987, p.48) e lembrar que muitos projetos falham por não levar “em conta, num mínimo instante, os homens em situação a quem se dirigia seu programa”, e colocar em evidência a necessidade de se ouvir a voz da comunidade, dos discentes em curso e dos egressos, para a concepção ou modificação de

um curso. Lembrando que “o diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização” e que é “uma decisão e compromisso de colaboração mútua na construção do mundo comum” (FREIRE, 1987, p.10).

Conforme pode-se verificar nas entrevistas, a relação de cada campus com sua comunidade é algo em permanente construção, a construção da história de cada campus, que ocorre no tempo da história, ano após ano, abrindo portas e estabelecendo relações de confiança. Há campus que sofre com a falta de sentimento de pertencimento por parte dos servidores, que não se envolvem nem tem interesse nas relações do campus com a comunidade por não residir na cidade onde o campus está, e isso tem implicações sérias na sintonia do curso com a comunidade e com o perfil dos estudantes.

A conclusão parcial desta categoria de análise é de que o diálogo dos *campi* com suas comunidades não é institucionalizado. É preciso retomar, nos documentos internos do IFRS, que é atribuição privativa do Conselho do Campus – segundo o Regimento do IFRS (BRASIL, 2017), Art. 10, XIII – promover ações que visem à participação da comunidade escolar na elaboração e execução do Projeto Pedagógico, do Plano de Desenvolvimento Institucional, do Plano de Ação e na construção do Relatório Anual do campus.

É preciso reconhecer que o Concamp, o órgão de deliberação máximo dentro de cada campus, em que pese seja uma garantia da participação democrática de todos os segmentos – posto que tem representantes de servidores, discentes e da sociedade civil – é presidido pelo Diretor Geral do Campus e se ocupa, principalmente, em deliberar questões internas. Um único membro representante da sociedade civil não consegue responder pela ampla gama de atores que compõe a comunidade. É preciso reconhecer também que, sendo atribuição da CDI o planejamento estratégico da organização, junto a Direção Geral, é recomendável que esta posição assumira esse papel de estabelecer diálogos com a comunidade, seja em nome da própria CDI, em conjunto com a Direção Geral ou mesmo em nome do Concamp. Pelos relatos, vimos que a CDI não participa ativamente dos diálogos com a comunidade, por sobrecarga de atividades internas.

4.2. PÚBLICO-ALVO – CONTRIBUIÇÕES DOS ATORES

A segunda categoria a ser analisada é o público-alvo, que – de acordo com o que foi exposto no capítulo Categorias de Análise – é aquele público que, não fosse o Instituto Federal, não teria condições de realizar um curso superior. Ele é composto – primordialmente – por toda cidadã ou cidadão que pretende fazer um curso superior, mas não tem condições de arcar com os custos que envolvem fazer esse curso numa instituição privada. Outra forma de representar o público-alvo é dizer que “são milhares de mulheres e homens deixados à margem da sociedade brasileira, seja no que tange a escolaridade, seja na perspectiva de sua inserção no mundo do trabalho” (PACHECO; CALDAS; DOMINGOS SOBRINHO, 2012, p. 18).

As perguntas dos roteiros de entrevistas que serviram para subsidiar as contribuições dos atores para esta categoria de análise são: “Nos documentos de criação dos IF’s, Leis e Diretrizes, diz que o instituto se propõe a ofertar educação àquelas pessoas que historicamente não tinham acesso, e traz questões como educação para a cidadania e emancipação dos sujeitos: - Como tu vê, hoje, o curso de TPG aqui do Campus cumprindo essa função de ofertar educação para este público? - Quais são os desafios, as dificuldades em cumprir esse papel?”. Esta pergunta não foi feita para discentes em curso nem para egressos, dos quais foram coletados dados sociodemográficos com objetivo de esboçar um perfil destes sujeitos, por amostragem.

Vale lembrar, que a exemplo da seção anterior, quem quiser pode avançar até a última parte e ler somente o apanhado geral acerca das contribuições dos atores para esta categoria de análise. Se julgar necessário, pode voltar e consultar as contribuições por grupo de atores. Contudo, nesta categoria em particular, os dados dos discentes e dos egressos são apresentados de um modo diferente, com dados quantitativos.

4.2.1. *Direção de Ensino*

A DE(a) considera que:

A estrutura dos IF’s permite isso [atender a este perfil de público-alvo], a partir do momento em que os IF’s foram para os interiores, e descentralizou da região metropolitana, nos grandes centros onde haviam (sic) universidades públicas, né, a educação chegou num público que antes não acessava (entrevistado 18).

Esta é a mesma percepção de outros atores, de que a interiorização dos *campi* do IF cumpriu a função de permitir o acesso ao ensino superior a uma população que, de outro modo, não teria como acessar.

A DE(b) diz que “a gente atende esse público, aqui da região”, justificando que basta analisar os dados do perfil socioeconômico dos estudantes na Assistência Estudantil. Da mesma forma que a DE(a), menciona a localização geográfica do campus como favorável para atender a esse perfil de público alvo.

Aqui se faz necessário um comentário sobre a contribuição da DE(b), que inadvertidamente respondeu parte das questões com foco no ensino médio integrado (EMI), e não com foco no CSTPG. Isso se justifica porque, primeiro, o servidor revelou ter assumido a DE há apenas um mês, e que antes disso dedicava-se exclusivamente ao EMI. Segundo, porque o EMI “drena toda a energia do campus” (entrevistado 3) – frase de um CC de outro campus – em razão do número de estudantes do EMI e das demandas que esses adolescentes geram no dia a dia dos *campi*.

É relevante colocar, ainda, que a DE(b) não considera o processo seletivo como uma barreira para o público-alvo, porque há cinco ou seis candidatos por vaga. Ora, o fato de haver mais candidatos por vaga não significa que o curso esteja adequado ao perfil do público da região.

A DE(c) faz uma leitura do perfil socioeconômico e cultural da região de abrangência do campus e pondera que trata-se de um público que “tem uma precariedade, uma dificuldade” (entrevistado 4), dando conta de que são relevantes as dificuldades de acesso e permanência nos cursos do campus.

Em face desta leitura, a DE(c) diz que o processo seletivo ainda é uma barreira, “apesar de termos ações afirmativas, as cotas, enfim” (entrevistado 4), e comenta sobre o perfil heterogêneo do corpo discente, dizendo que:

São estudantes em idade regular, que saem do ensino médio. E temos esses estudantes, então, mais... [velhos] que ficaram só com o ensino médio por dez, vinte anos; e temos aqueles pequenos empreendedores, que vêm para buscar uma formação, algo mais (entrevistado 4).

É preciso esclarecer que o perfil heterogêneo citado pela DE(c) não significa que cada perfil elencado seja igualmente representado. A pesquisa que o IFRS realizou (IFRS, 2019) mostra que essa distribuição é de desigual, conforme será mostrado mais adiante.

A DE(d) valoriza a oferta do CSTPG, dizendo que “é uma oferta importante, né, um curso superior”, afirmando que existe uma demanda grande para cursos superiores na região de abrangência do campus, justificada no PPC. Porém, a DE(d) desvia a resposta e não trata do perfil do público-alvo, mencionando aspectos da avaliação do curso pelo INEP.

4.2.2. *Coordenador(a) de Desenvolvimento Institucional*

A CDI(c) afirma que no campus “o perfil dos alunos é completamente diferente do perfil dos alunos que eu tinha em” (entrevistado 12) outro campus. Segundo a CDI(c), “é muito diferente ... aqui, a estrutura até familiar e tudo mais, dos alunos, são estruturas mais... vou usar a palavra tradicional, não sei se essa é a melhor palavra do mundo, mas é mais estruturada, assim, então, isso que eu fico pensando aqui” (entrevistado 12)

A CDI(c) diz que, “em relação ao superior, a gente tende, sim, a atender a camadas da população mais vulneráveis. Pessoas que não tem condições de pagar um acesso a modalidade de ensino superior paga” (entrevistado 1).

4.2.3. *Coordenador(a) do Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais*

Questionada sobre o perfil dos estudantes do CSTPG, face a missão do IF de atender seu público-alvo, a CC(a) diz:

Bah, essa parte eu não saberia te dizer certinho. Tu teria (sic) que falar com o pessoal da assistência [estudantil]. Se eu te falar, eu estaria jogando ... eu prefiro não, porque eu não sei quanto por cento dos meus alunos são... entendeu? Pra te dizer se, há... com convicção, né. Mas com certeza o pessoal vai saber, ah, do TPG, tanto por cento (entrevistado 13).

É perceptível, foi assim durante a entrevista, que a CC(a) não conhece tão bem a realidade dos discentes. A CC(a) não ficou à vontade com a pergunta e demonstrou dificuldades para se expressar na resposta. Chamo a atenção, na sua fala, para a segunda reticências, quando a CC(a) não pronunciou a palavra pobres, ou vulneráveis, ou carentes ou alguma equivalente.

Segundo planilha da Assistência Estudantil, que tive acesso com Autorização Institucional assinada pelo Reitor do IFRS (ANEXO II), dos 149 estudantes do CSTPG,

somente cinco tem algum tipo de assistência, ou seja, um contingente realmente muito baixo.

Some-se essa postura da CC(a) com a fala da CDI(a) e, principalmente, com o depoimento do(a) Pedagogo(a) do Campus(a), e se conclui que este campus não atende ao público-alvo previsto para os IF's.

A fala da CC(b) versa sobre a característica da região onde o campus se encontra, dizendo que “até que é uma região rica, em comparação a outras regiões que eu já tive acesso”. Porém, a CC(b) pondera, afirmando que “a escolha dos cursos é muito infeliz, no campus”, por conta das “pesquisas de mercado, entre outras, as pesquisas de curso, de demanda, [que] são muito malfeitas pelo IF, em vários sentidos, em termos científicos metodológicos, muito malfeito ... Eu acho que isso acaba prejudicando, assim” (entrevistado 29).

Questionada sobre quais são as barreiras para que o campus atenda ao público-alvo, a CC(b) diz não ver nenhuma, que o processo seletivo, por exemplo, é “como qualquer outro curso, né. Tem que selecionar, daqueles inscritos, os melhores. Mas não vejo isso como uma barreira” (entrevistado 29).

É preciso mencionar que tanto da DE(b), quando a CC(b), não entenderam a questão relativa ao perfil do público-alvo, de sujeitos que, não fosse o IF não estaria estudando. Ambos responderam sobre a demanda do curso no processo seletivo, a relação candidatos por vaga. Para eles, a questão sobre o perfil do público-alvo, vulnerável, carente, não fez sentido, porque para eles esse público, não estando presente no campus, é como se não existisse. Suas respostas, bem como as falas do(a) Pedagogo(a) do campus, este(a) um pouco mais sensível ao tema, dão conta de que eles foram “bastante tendenciosos em relação a este tópico”, como se tivessem medo de “sujar as mãos” com a realidade diária da educação, como se tratar desses temas “poluísse” as pessoas (APPLE, 2000, p.17).

Aqui, a gente tem uma realidade muito diferente aqui. Eu não sou daqui, mas com meu olhar de fora eu consigo notar isso, assim. Não temos alunos pobres, por exemplo. Temos alguns, só. Mas não é sua maioria, assim (Entrevistado 29)

A CC(c) afirma que:

Nessa perspectiva, o curso está bem alinhado, a oferta, o público dos estudantes está bem alinhado com isso, o perfil socioeconômico e tudo mais do aluno. É um aluno que, vamos dizer assim, se não tivesse oportunidade de cursar o TPG,

não diria que não cursaria em outro lugar, mas teria dificuldades. Porque tem muitos alunos com o nível socioeconômico baixo, muitos são as primeiras pessoas da família a cursar um curso superior (entrevistado 3).

Ato contínuo, a CC(c) traça um paralelo com o perfil dos discentes do EMI, que na sua visão “é alto, muito alto! ... está muito longe, destoa, da proposta original do Instituto” (entrevistado 3), demonstrando compreender a proposta de público-alvo da instituição.

Com relação ao CSTPG, a CC(c) menciona as alternativas de cursos superiores na região, inclusive as opções à distância, dizendo que o estudante do Campus “gasta cerca de R\$ 400,00 em transporte, mensalmente! Com R\$ 400,00 ele faz um curso à distância em uma instituição que tem um conceito melhor do que o nosso” e conclui:

Então, por si só, a oferta não viabiliza um aluno a cursar o Instituto, né? Tem o transporte... eu recebo demandas de alunas que têm agressão de marido, problemas de vulnerabilidade social, né? E aí, como é que fica isso? Mas respondendo, objetivamente, a tua pergunta. Eu acho que está atendendo a proposta porque, realmente, é um nível socioeconômico baixo, não é médio nem alto, é baixo, o perfil dos alunos (entrevistado 3).

A CC(d) faz um breve resgate das primeiras turmas que ingressaram no CSTPG e diz que “a nossa primeira turma foi a turma mais elitista que a gente teve ... a gente não tinha nenhum aluno negro, por exemplo ... a gente estava olhando uma turma de classe média”. Segundo a CC(d), ao longo do tempo o perfil dos estudantes foi se modificando, “primeiro para estratos mais básicos, assim, desse processo piramidal da sociedade ... começaram a ingressar por conta das cotas, por conta do ENEM, pessoas, então, de camadas da sociedade que, até então, a gente não atendia” (entrevistado 21).

4.2.4. *Pedagogos(as)*

Antes de apresentar e analisar as contribuições dos(as) pedagogos(as), é relevante colocar que estes profissionais tem um contato mais próximo com os estudantes, como informações mais detalhadas do seu perfil. Como membros da Equipe de Ensino, são responsáveis por dar um primeiro acolhimento aos estudantes e suas demandas, e encaminhá-los.

O(A) pedagogo(a) do campus(a) relata que “é difícil a gente conseguir relatar, mensurar” essa questão de, se não fosse o IF não estaria estudando e, imediatamente,

desvia a resposta para a colocação profissional dos estudantes: “todos eles conseguem uma colocação muito rápida no mundo do trabalho, no mercado de trabalho mesmo” (entrevistado 14).

Para resgatar o foco da entrevista, coloquei novamente a questão: “Tu entendes que esse aluno do TPG, pelo perfil, até onde tu conhece (sic)... Esse aluno estaria estudando, se não fosse o IF? Na média, o que que estes alunos estariam fazendo hoje?”, e a resposta foi esclarecedora:

Aqui a gente não tem... claro que em todos os lugares tem, assim, alunos, claro que com uma renda mais baixa, dificuldade socioeconômica, mas [aqui] não é um ponto de alta vulnerabilidade. E daí a gente tem processo seletivo, isso também acaba fazendo uma seleção. Ali, a gente sabe que os nossos alunos, os alunos que ingressam no IF, não tem, assim, aqui no Campus[-a] essa característica de vulnerabilidade de... dificuldades socioeconômicas acentuada. Claro que sempre tem alguns, tem que a questão da assistência, tem as reservas de vaga, que cumprem o seu papel social em todos os cursos. Mas isso acaba não tendo um destaque de forma geral (entrevistado 14).

Diante desse perfil dos discentes, o(a) pedagogo(a) diz que: “Então, a gente acaba tendo sim, alunos, se vamos considerar, não gosto muito desses termos, pensando assim, academicamente, assim, muito bons” (entrevistado 14). Segundo o(a) pedagogo(a), isso se deve, em parte, ao processo seletivo e – respondendo à pergunta – diz que se não estivessem no IF, talvez os estudantes estivessem “em outras instituições aqui da região que oferecem cursos semelhantes ao TPG” (entrevistado 14).

Com objetivo de confirmar a informação sobre o perfil dos estudantes do campus, e avançar sobre o perfil da comunidade acadêmica, fiz a seguinte pergunta: A cidade “não tem contingente de famílias de baixa renda, ou essas famílias de baixa renda não acessam o IF?”. Como resposta, o(a) pedagogo(a) diz que “Não acessam o IF” ... “devido ao fato da prova. A prova [do processo seletivo] acaba fazendo com que muitas dessas pessoas não tenham acesso”.

O(A) pedagogo(a) menciona, por fim, que foi feita uma divulgação intensificada do processo de isenção da inscrição do processo seletivo, da reserva de vagas por renda, e que houve um esforço por uma aproximação com esse perfil de público, mas “ainda que alguns se inscrevam, chega na hora da prova, acaba fazendo esse filtro aí, dificultando o ingresso” (entrevistado 14).

O(A) pedagogo(a) do campus-b considera que o campus atende ao público-alvo, por ser um curso noturno e na cidade, proporciona “que esse aluno trabalhador possa

trabalhar durante o dia e estudar a noite”, ou seja, não fosse o IF – na cidade – não estaria estudando. Segundo o(a) pedagogo(a), mesmo para os estudantes que vem de cidades da região e tem despesa com transporte, por ser gratuito o campus consegue atender.

4.2.5. *Docentes*

O docente entrevistado 19 hesitou, escolhendo palavras, para dizer que tem “posições contrárias a algumas políticas que a instituição adota. A mais recente é a questão do ingresso por sorteio”¹⁶, que para ele “fere um princípio lógico de como o mundo que nós vivemos, ele opera”, dando a entender que se referia à meritocracia. Lembrando que o sorteio só é possível para acesso ao EMI, já nos cursos superiores não há essa possibilidade na legislação.

Como interpretação desse posicionamento do docente, percebe-se que ele valoriza a meritocracia do processo seletivo, considerando que é preciso selecionar os melhores, uma postura que impede que o IF cumpra sua missão institucional de ofertar educação para uma parcela da população que, historicamente, esteve alijada.

O docente entrevistado 19 cita, então, a interiorização dos *campi* do IFRS como uma forma de “dar ensino gratuito de qualidade em um nível mais democrático” mas pondera, dizendo que “eu acho que tem um público que não é atendido”, que isso é um problema que, “assim como muitas políticas públicas, muitas vezes, não conseguem chegar” (entrevistado 19)

Já o docente entrevistado 15, em contraste com o anterior, sobre a questão do público-alvo do CSTPG diz se sentir “bem à vontade de conversar sobre ela, porque ... é um pouco objeto da minha reflexão e do meu interesse de pesquisa”. Para o docente, o perfil dos discentes do TPG não corresponde ao perfil que o IF se propõe a atender, no seu campus e no IFRS como um todo.

O docente relata perceber “uma falta de aderência do aluno ao curso. Na falta de um nome melhor eu uso a palavra aderência, falta de implicação, eu acho ... envolvimento, engajamento, comprometimento”. Para o docente, o discente:

Parece que ele não está muito interessado em fazer daquilo um exercício de carreira, um exercício de profissão. Ele, muitas vezes, vem porque ele sabe que

¹⁶ A época da entrevista, o CONSUP discutia o processo de ingresso por sorteio, possível para o EMI. No caso dos cursos superiores, não há essa possibilidade na legislação.

é uma instituição gratuita e, diante da impossibilidade ao redor de fazer outro curso gratuito que ele deseja, ele vem fazer o TPG (entrevistado 15).

Para o docente, muitos ingressam no CSTPG porque é um curso noturno, gratuito e perto das suas casas, e por isso é preciso lidar com “essa falta de aderência mesmo, de pessoas que querem fazer outros cursos” (entrevistado 15).

O docente entrevistado 45 é taxativo ao responder sobre a relação entre o público-alvo do IF e o perfil dos estudantes do CSTPG do seu campus. Ele diz que o público-alvo do IF “não é o nosso perfil, lá, eu acho que o pessoal estaria estudando, não digo na sua plenitude, todos, mas eu diria que seguramente 70% dos estudantes do nosso curso, 60, 70% estaria estudando em outras instituições” (entrevistado 45).

Questionado sobre as barreiras que o campus enfrenta para atender ao público-alvo, o docente faz uma análise da cultura local dizendo que “o pessoal lá valoriza muito o trabalho e não o estudo, principalmente esses de... maior vulnerabilidade, que são muitas vezes os que entram no curso e, ah, não! eu preciso trabalhar, não tenho condições [de frequentar as aulas]”. Segundo o docente, essa é uma característica marcante, “então a gente tem tido muita dificuldade com alguns alunos que são de vulnerabilidade e outros não, mas que não veem valor” no curso.

Já o docente entrevistado 36 é da opinião de que, dos estudantes do campus, não fosse o IF, “alguns não estariam estudando, realmente” (entrevistado 36). O docente conta que, no início das atividades do campus, muitos migraram das universidades particulares da região para o IF, sendo que hoje em dia esse fluxo diminuiu. Por outro lado, o docente verifica que o campus passou a captar alunos de cidades cada vez mais distantes, que fazem um esforço para acessar o campus, em que pese não haja transporte público nos horários das aulas noturnas do CSTPG. Como reflexo disso, emerge novamente a questão do transporte, pois no IF o estudante “não paga pelo curso, mas tem que pagar o transporte, e não é barato” (entrevistado 36).

Pelo que disseram ambos docentes, confirma-se que o perfil dos estudantes do deste campus não condiz com o perfil do público-alvo proposto para o IF.

O docente entrevistado 5 começa respondendo dizendo que “primeiro, eu entendo que a forma de ingresso ela acaba excluindo um pouco esse público”, e complementa ao afirmar que “eu acho que a gente não tem uma política de comunicação tão eficiente para esse público, e aí a gente acaba, muitas vezes, deixando de atendê-los” (entrevistado 5).

Contudo, com relação ao CSTPG, o docente diz que “hoje, a gente tem muito mais aluno desse público que a gente se propôs a atender, que são alunos de baixa renda, alunos que trabalham e que não tem condições de pagar”, relatando que, da mesma forma que em outro campus, “as primeiras turmas eu acho que foram turmas mais elitizadas”

O docente entrevistado 24 considera o perfil dos estudantes do CSTPG “bastante eclético”, composto por “gente que teria condição de pagar uma faculdade particular”, algum aluno “que é empresário, inclusive, e quer buscar uma formação em gestão”, mas “a grande maioria é trabalhador que não tem formação superior, e também tem gente bastante carente, né, tem bastante gente, acredito, com o benefício” (entrevistado 24).

O docente entrevistado 23 refere-se a política de cotas, citando que mais da metade das vagas são ocupadas pela nota do ENEM ou pelas cotas, “aí você veja que é uma questão de inclusão que está colocada” (entrevistado 23).

4.2.6. Discentes em curso

A contribuição dos discentes em curso para esta categoria de análise foi elaborada a partir de dados sociodemográficos coletados nas entrevistas (vide roteiro no ANEXO I). Lembrando que, nesta pesquisa, foram entrevistados doze discentes em curso, uma amostra de três em cada *campi*, cujos dados serão apresentados a seguir, tendo em vista contrapor o perfil do público-alvo dos IF's com o perfil dos estudantes do CSTPG pesquisados.

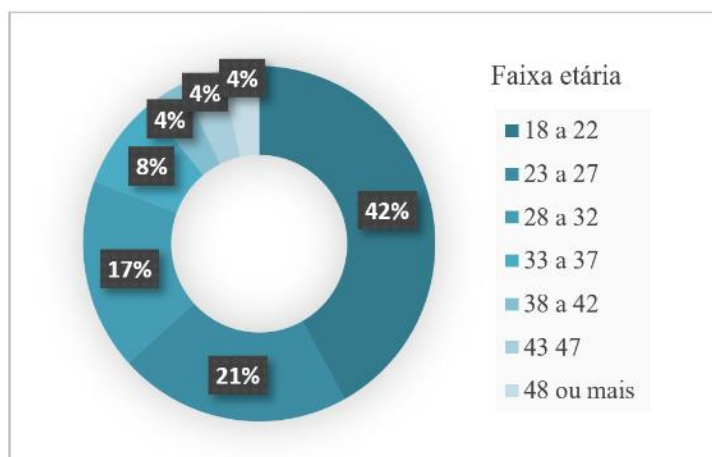
Para complementar a análise, em conjunto com os dados coletados, são apresentados dados secundários oriundos da pesquisa que o próprio IFRS realizou com seus estudantes (IFRS, 2019), por se tratar de uma pesquisa representativa e atualizada. Ainda, excepcionalmente neste quesito, desta categoria, os dados são discriminados por campus, em benefício da análise.

4.2.6.1. Gênero, ocupação, faixa etária, renda e cor da pele

Os dados da pesquisa realizada pelo IFRS (IFRS, 2019), embora não possibilite o recorte por curso, permite um recorte por estudantes de cursos superiores noturnos, que incluem os estudantes dos CSTPG. Ao realizar este recorte, buscando uma aproximação com os estudantes do CSTPG, é possível traçar um perfil quanto a gênero, ocupação e faixa etária.

Figura 13: Gênero, ocupação e faixa etária dos estudantes do IFRS

Gênero	Masculino 56%	Feminino 44%
Ocupação	Trabalha 80%	Não trabalha 20%



Fonte: Adaptado de IFRS (2019).

Este recorte confirma o perfil de estudante trabalhador, inclusive coincide com os dados coletados nesta tese, que mostra que 9 entre os 12 discentes trabalha na área administrativa. Porém, não se confirma a característica de estudantes que estavam afastados da educação por longo tempo estudos (DANTAS; MATOS; MONTEIRO, 2019; ALVES, 2013), dado confirmado por uma questão específica na pesquisa do IFRS (2019) relativa a tempo de afastamento dos estudos, que mostrou que 74% está em idade adequada ou próxima para o CSTPG, que 9% esteve afastado dos estudos entre 5 e 10 anos, e que somente 7% esteve afastado por dez anos ou mais.

Outra forma de avaliar esta questão, é pela faixa etária, que mostra 63% dos estudantes do recorte da pesquisa do IFRS (2019) entre 18 e 27 anos, ou seja, em idade adequada para o curso superior ou próximo dela.

Analisando a renda dos estudantes, os dados coletados nesta tese demonstram uma diferença expressiva na renda *per capita* dos estudantes pesquisados entre os diferentes *campi*.

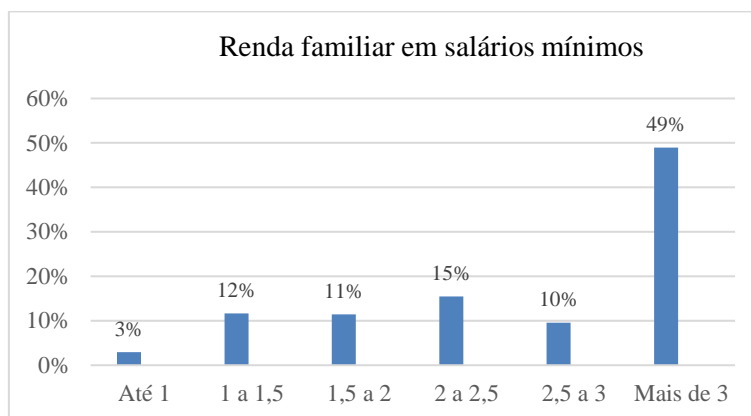
Quadro 27: Renda *per capita* dos discentes dos *campi* pesquisados

Campus	Renda per capita
Campus A	R\$ 1.920
Campus B	R\$ 1.670
Campus C	R\$ 1.890
Campus D	R\$ 1.050

Fonte: Elaborado pelo autor

Já a pesquisa do IFRS (2019), embora use uma escala insuficiente para ilustrar melhor a distribuição desta variável, traz alguns dados passíveis de análises.

Figura 14: Faixa de renda das famílias dos quatro *campi* pesquisados.

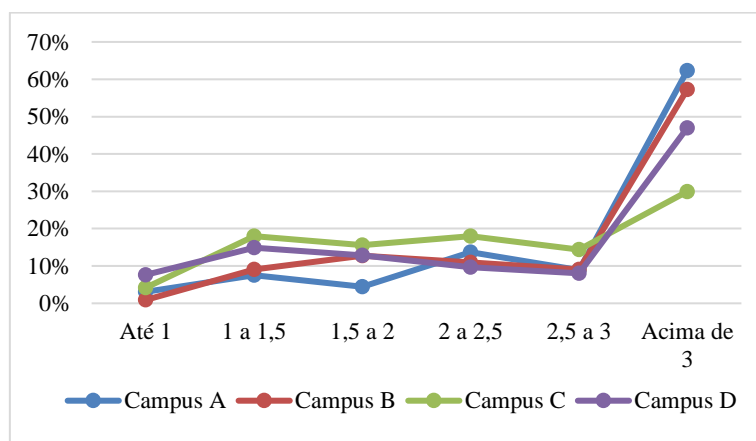


Fonte: Adaptado de IFRS (2019).

Percebe-se que 51% dos estudantes tem renda familiar – somatório das rendas de todas as pessoas que moram na mesma casa – de até três salários mínimos, e que 49% tem renda familiar acima disso.

Analisando-se os dados da pesquisa do IFRS (2019), discriminados por campus, se verifica que há campus (a) onde mais de 60% das famílias tem renda acima de três salários mínimos, e 40%, abaixo. Por outro lado, há campus (c) onde apenas 30% das famílias tem renda acima de três salários mínimos, e consequentemente 60% tem renda familiar abaixo disso. Isto mostra que cada campus do IFRS tem um contexto social, cultural e econômico próprio e confirma a diferença de renda *per capita* percebida na amostra de dados coletados nesta tese.

Figura 15: Faixa de renda das famílias - em salários mínimos – por campus pesquisado.



Fonte: Adaptado de IFRS (2019).

Portanto, embora a média dos quatro *campi* indique que metade dos estudantes integram famílias que ganham até 3 salários mínimos, analisando-se os *campi* em separado percebe-se diferenças que precisam ser consideradas.

Com relação a cor da pele, a distribuição nos quatro *campi* pesquisados é a seguinte.

Quadro 28: Auto declaração quanto a cor da pele

Auto declaração quanto a cor da pele	Branco	Não branco	Não declarado
Campus A	85%	13%	2%
Campus B	88%	12%	0%
Campus C	80%	18%	2%
Campus D	70%	28%	2%

Fonte: Adaptado de IFRS (2019).

Portanto, pode se dizer que o perfil dos estudantes dos quatro *campi* pesquisados nesta tese é composto por – aproximadamente – 50% de famílias com renda inferior a três salários mínimos, e a outra metade com renda de três salários mínimos ou mais, sendo que há diferenças consideráveis quando se observa cada *campi* separadamente. Os dados confirmam o perfil de estudante trabalhador, mas não confirmam o perfil de estudantes que estiveram afastados dos estudos por muito tempo (DANTAS; MATOS; MONTEIRO, 2019; ALVES, 2013).

O corpo discente é de maioria masculina e com cor da pele predominantemente branca. Com relação a cor da pele, vale lembrar que a política de cotas para pretos, pardos ou indígenas reserva aproximadamente 20% das vagas para este público, porém, somente um campus está acima deste percentual. Analisando estes dados, tendo presente os depoimentos dos atores entrevistados no que tange o diálogo do campus com a comunidade acadêmica e o perfil do público-alvo do IF, há uma distância entre aquilo que o IFRS pretende ser e aquilo que realmente é.

4.2.7. Egressos

A apresentação e análise dos dados dos egressos para esta categoria de análise foi realizada tal como foi feita a dos discentes, a partir da coleta de dados sociodemográficos coletados durante a entrevista.

Dos doze egressos entrevistados, é relevante colocar que onze estão trabalhando na área e somente um está desempregado.

Quadro 29: Área de atuação profissional dos egressos entrevistados

Quantidade	Atividade	Observações
4	MEI	2 na área de TI, 1 alimentação, 1 vestuário
3	Auxiliares administrativos	1 na área comercial, 1 geral, 1 serv. público
2	Administradores	1 na área financeira, 1 geral
1	Vendas	Vendedor em rede de lojas
1	Empresário	Ferragem
1	Desempregado	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quanto a renda per capita, em comparação com a renda dos discentes em curso, percebe-se um aumento em todos os *campi*, sendo que em um campus (d) mais do que dobra, já outro campus (c) a diferença é de apenas 8,5%.

Quadro 30: Comparação da renda *per capita* dos discentes e dos egressos nos *campi* pesquisados

	Discentes	Egressos	Aumento
Campus A	R\$ 1.920	2.920	52%
Campus B	R\$ 1.670	2.900	73%
Campus C0	R\$ 1.890	2.050	8,5%
Campus D	R\$ 1.050	2.500	138%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Esse aumento verificado pode ser ilustrado pela fala de um egresso:

Daí um dia a gente fez um cálculo aqui ... de quanto % o meu salário aumentaria ao passo que eu conseguisse mais conhecimento intelectual aqui. O que isso me agregaria [lá] fora? O que eu vou melhorar pra empresa? E eu vejo um salto gigantesco salarialmente (sic). Ele disse que meu salário iria aumentar 30%, mas hoje eu ganho quase 100 % a mais do quanto eu ganhava (entrevistado 42)

4.2.8. Comentários finais sobre a categoria de análise Público-alvo

Por fim, para concluir as considerações sobre a categoria de análise público-alvo, é relevante apresentar e analisar dados sobre os motivos que levaram os estudantes a fazer a escolha pelo CSTPG no IFRS, com dados da pesquisa do IFRS (2019) e dados coletados

para esta tese. Esta discussão lança luz sobre o perfil do público que atualmente ocupa as vagas ofertadas nos IF's.

A pesquisa de alunos do IFRS (2019) tem uma pergunta específica sobre os motivos que levaram os estudantes a fazer a escolha pelo IF. É uma questão de múltipla escolha com cinco critérios diferentes¹⁷, sendo possível marcar vários simultaneamente, inclusive a opção “outros”. Uma análise crítica dos resultados confirma a percepção da especialista do CRA-RS, entrevistada no preâmbulo desta tese, de que opção pelo curso da área de administração não se dá pelo curso em si, mas por outras circunstâncias.

Quadro 31: Motivos de escolha do curso superior noturno no IFRS

Motivo 1	Motivos adicionais	%
Por oferecer um ensino gratuito		18%
Proximidade da minha casa		2%
Por oferecer um ensino gratuito...	e Proximidade da minha casa	50%
Por oferecer um ensino gratuito...	e <qualquer outro critério>	80%
Proximidade da minha casa	e <qualquer outro critério>	34%
...		
Qualidade da instituição		13%
Só o IFRS oferece o curso que você quer		0,5%
Qualidade da instituição...	e Só o IFRS oferece o curso que você quer	17%
Qualidade da instituição	e <qualquer outro critério>	69%
Só o IFRS oferece o curso que você quer	e <qualquer outro critério>	5%

Fonte: Adaptado de IFRS (2019).

Lembrando que estes dados são oriundos da pesquisa do IFRS (2019) – com nove mil estudantes – que foram recortados para representar cursos superiores noturnos, buscando uma aproximação com os estudantes dos CSTPG, esta questão foi analisada contrastando motivos de conveniência e oportunidade – “ensino gratuito” e “proximidade da minha casa” – com motivos que valorizam a oferta do curso em si e a instituição – “qualidade da instituição” e “só o IF oferece o curso” desejado.

O quadro mostra que a gratuidade é o motivo único para 18% dos estudantes terem escolhido fazer o curso superior no IFRS, e que este critério somado ao fato do curso ser de fácil acesso é motivo para metade dos estudantes terem escolhido o curso no IF. Já a

¹⁷ Influência/recomendação da família e/ou amigos; Proximidade da minha casa; Por oferecer um ensino gratuito; Só o IFRS oferece o curso que você quer; Qualidade da instituição; Outros

gratuidade, em conjunto com outro(s) critérios, é citado como motivo por 80% dos estudantes.

Já os motivos que destacam a oferta do curso em si e a qualidade da instituição mostram que a qualidade da instituição é valorizada, sendo citada por 13% como motivo único de escolha pelo IF, e este critério – em conjunto com outros – responde por 69%. Mas, em respeito a metodologia e objetivos desta tese, chama a atenção que a escolha do curso superior por vocação, por desejo ou sonho de fazer o curso que gostaria, por predileção, é citado por apenas meio por cento dos estudantes.

Neste momento é preciso ilustrar estes resultados da pesquisa do IFRS (2019) com contribuições das entrevistas coletadas nesta tese. A primeira contribuição é de um docente, que diz da escolha do curso pelos estudantes:

Eu acho que tem a ver com a política de ser gratuito, mesmo. A informação também, que a gente tem também bom quadro docente, qualificado. Acho que essa junção ... E acho que teria outra coisa a se analisar. Hoje em dia, eu entendo que muita gente quer só o canudo de ensino superior. Não está pensando muito em, ah, eu vou ser um tecnólogo. Eu preciso de um ensino superior pra (sic) ganhar um pouquinho mais na empresa em que eu já estou, e porque é que eu vou pagar, se eu tenho lá gratuito (entrevistado 5).

Além da oportunidade de fazer um curso gratuito, merece ser discutida a opção dos estudantes pelo CSTPG, mesmo não sendo o curso que desejaria fazer. O docente cita o exemplo de uma “menina que trabalha na RGE, ela é técnica na RGE. Ela diz, professora, tudo bem, tem a ver com a minha área, na área administrativa, e tal, mas o meu sonho era ser arquiteta, mas eu não tenho condições de pagar arquitetura” (entrevistado 5).

Uma CC(a) comenta sobre o perfil das turmas, dizendo que:

O ideal seria as turmas mais mescladas, ter idade um pouquinho maior e idades mais novas, porque tu percebe (sic) assim, quando são extremamente novos, há uma questão, mais imaturidade. Então tu traz (sic) conceitos para eles que eles não... eles... não é o momento pra eles. Eles não tão (sic) prontos pra aquilo, as vezes, precisam de um pouco mais de amadurecimento (entrevistado 13).

Segundo a CC(a), resulta que esta é “uma dificuldade que a gente tem hoje, é que muitos alunos não têm adesão ao curso. Vamos dizer assim, eu estou fazendo o curso de Administração, mas de repente não é aquilo que ele quer (sic)”

Então tu não vê (sic) essa adesão, muitas vezes, de alguns alunos. E isso no decorrer da formação, eles acabam caindo fora, porque eles veem que não é o curso deles, eles não estão felizes no curso. Então tu vê (sic) que não tem essa adesão, muitas vezes, eles entraram por questões diversas – ah, é de graça, é perto de casa, por inúmeros fatores. E de repente eles entram aqui, eles veem... não é isso que eu quero (entrevistado 13).

O que disse a CC(a) se confirma no do depoimento de outro docente, que já coloquei antes, mas retomo aqui, que percebe uma falta de “aderência ... envolvimento, engajamento, comprometimento” nos estudantes. Na percepção deste docente, o estudante vai ao Campus “porque ele sabe que é uma instituição gratuita e, diante da impossibilidade ao redor de fazer outro curso que ele deseja, ele vem fazer o TPG ... [então,] é preciso lidar com essa falta de aderência mesmo, de pessoas que querem fazer outros cursos” (entrevistado 15).

Sobre este aspecto, a CC(b) também é da opinião de que “a gente reúne muitos alunos que na verdade não gostariam de estar em sala de aula, por alguns motivos, mas que fazem, vem só pelo diploma de curso superior ... junta muita gente desinteressada. Simplesmente pela oferta (entrevistado 29)

A CC(b) completa, dizendo que os estudantes, “não tem interesse mesmo, eu noto muito isso”, mas:

Como temos a oferta de cursos gratuitos, muita gente acaba se inscrevendo mesmo sem saber o que que está fazendo. E isto é um problema, porque se tu for transferir em termos número, é ótimo, nós temos muitos alunos. O TPG é o curso mais procurado aqui, são dez doze por vaga, chega a ter, mas não reflete exatamente o que o aluno quer no final, porque eu tenho muito aluno em sala de aula que não sabe que curso é esse (entrevistado 29)

Os discentes entrevistados relataram como se deu a escolha pelo CSTPG no IF. Um discente conta que, quando concluiu o ensino médio:

Ainda estava em uma dúvida, por exemplo, de que área que eu vou, entendeu? Porque eu gostava de muitas coisas diferentes umas das outras. Sempre fui músico, daí eu pensava, ah, eu quero fazer música... só que aí eu pensava, bah, música não dá dinheiro, não vai dar pra arrumar trabalho, né, aqui na região ... Então eu acabei escolhendo Administração justamente pela amplitude da área, né? (entrevistado 10).

O mesmo discente continua seu relato, dizendo que “Pô, mesmo que não seja 100% o que eu quero, mas eu vou ter a oportunidade de ter uma formação em um curto espaço de tempo, né?”

Outro discente relata que começou a faculdade de Letras, dizendo que chegou a dar aulas de monitoria, mas “não gostava nem de dar aula de monitoria, então quem dirá quando eu me formasse dar aula para uma turma”. Que depois fez Psicologia “por que eu gostava na verdade, e aí foi mais questão de conhecimento, por que eu gostava ... e eu desisti, na verdade, por motivo, assim, ah, muito caro, muito longe...”. Já o CSTPG “eu posso dizer que [faço o curso] é pelo conhecimento, por que no dia-a-dia na empresa a gente já aprende muita coisa ... a gente tem um conhecimento maior, estando aqui todos os dias aprendendo” (entrevistado 34).

Por fim, como apanhado geral, é preciso reconhecer que a descentralização dos *campi* dos Institutos Federais representa uma possibilidade de acesso a cursos superiores gratuitos e de qualidade para uma parcela significativa da população, pessoas que não tem condições arcar com os custos das instituições privadas. Mas como disse uma CC(c), “a oferta, por si só, não viabiliza o atendimento do público-alvo”, pois há uma série de outras questões envolvidas quando se analisa criticamente esta questão.

O mesmo raciocínio se aplica àqueles que colocam o número de candidatos por vaga no processo seletivo como justificativa para oferta do curso (entrevistado 35). É preciso reconhecer que há uma grande diferença entre o alinhamento do curso com o perfil do setor produtivo e perfil da comunidade, e o fato do curso ser demandado no processo seletivo, ainda mais que o IF – conforme pesquisa apresentada – tem na gratuidade um componente muito significativo para escolha da instituição e curso.

Várias características demonstram que os *campi* pesquisados não têm um perfil de estudantes totalmente compatível com o perfil do público-alvo projetado para os IF's delineado pelo apanhado da literatura (PACHECO; CALDAS; DOMINGOS SOBRINHO, 2012, p. 18).

Aproximadamente três quartos dos estudantes (74%) está em idade regular ou próxima para um curso superior, apresentando uma defasagem de menos de quatro anos. Isso precisa ser investigado com maior profundidade, discriminando por campus e cruzando com outros dados sociodemográficos, tarefa que pode ser facilitada através de um Observatório ativo.

A renda das famílias, ou a renda *per capita* é outro dado que colabora para esta constatação. Além disso, mesmo não sendo objetivo desta tese comprovar a relação entre

cor da pele e renda, é digno de nota que o campus que tem maior percentual de estudantes não brancos é também o campus com menor renda *per capita*, outro desafio para os Observatórios.

Claramente, há dois *campi* que não só deixam de atender ao público-alvo previsto para os IF's como defendem um novo posicionamento para a instituição, conforme depoimento de servidores – Direção de Ensino e Coordenadores de Curso – e de egressos. Nestes *campi*, instigados a falar sobre o perfil dos estudantes e a dar um feedback ao IFRS “para reformular os PPC's?”, egressos confirmam que a maioria teria condições de fazer um curso superior em instituição privada, e que o CSTPG deveria ser transformado em um bacharelado em Administração (entrevistado 31 e entrevistado 37)

Diante disso, é preciso reconhecer que estes atores não estão simplesmente errados, pelo contrário. Eles estão refletindo uma realidade que se desdobra diante deles todos os dias, nos seus *campi*. Para desfazer esse quadro e aproximar o perfil do curso do perfil do público-alvo proposto para os IF's, uma série de atores e ações precisam ser mobilizados.

Nos outros dois *campi*, percebe-se um perfil de estudantes mais próximo da proposta dos IF's, sendo que em um deles há um caso o típico de estudante do perfil do público-alvo dos IF's. Entrevistei um egresso, negro, formado no CSTPG depois de ter ficado 15 anos sem estudar e que, não fosse o IF, não teria como fazer um curso superior. Além disso, durante o curso era um aluno trabalhador, morador de uma cidade da região do campus, e que não tinha conhecimento do IFRS. Ele foi incentivado pela sua chefia imediata de que poderia fazer um curso superior no Instituto Federal. Chama a atenção, também, que após a formatura, este egresso mudou de emprego e, atualmente, aufera uma renda de familiar (ele e esposa) de mais de sete mil. O casal tem dois filhos e ele, atualmente, se prepara para fazer concurso de nível superior da área de administração.

Sobre a “falta de aderência” dos estudantes, que estão lá fazendo CSTPG porque não conseguem fazer o curso que sonhavam, ou porque o curso não é ofertado ou porque não conseguiriam arcar com os custos envolvidos, é de se refletir sobre esse perfil de público que o IF acaba por absorver. Em que pese, o perfil das turmas esteja se modificando a medida em que entram novas turmas, tornando-se menos elitizados e passando a representar melhor pessoas de perfil socioeconômico mais baixos (entrevistado 3 e entrevistado 21), há que se fazer ajustes para tornar o curso mais significativo.

O CSTPG, sendo um curso de gestão, tem relevância porque, seja qual for o curso dos sonhos que o estudante diz ter, seja qual for a profissão, e mesmo para organizar a vida pessoal, o curso tem potencial para contribuir significativamente, se for levado a sério desde o início até a formatura. Todas as profissões exigem algum conhecimento de gestão, de planejamento e organização, e os estudantes podem ser alertados sobre isso. Podem considerar, também, que o CSTPG, por ser curto e profissionalizante, pode ser uma ponte até a profissão que eles sonham (BATISTA-DOS-SANTOS e OLIVEIRA, 2015).

Temos o exemplo de um egresso (entrevistado 46) que sonhava fazer o curso de comércio exterior e que, durante o CSTPG conseguiu estágio num escritório que intermedia contratos de importação e exportação. Com este estágio, encontrou condições para iniciar o curso de Direito, visando especializar-se em direito internacional.

Por fim, é preciso reconhecer que a metodologia bola de neve para escolha dos discentes em curso e egressos, a partir de uma indicação inicial da coordenação do curso, não foi uma boa estratégia. As Coordenações de Curso não observaram meu pedido – a indicação de um estudante cujo perfil representasse sujeitos que, não fosse o Instituto Federal, não estariam estudando ou não teriam se formando. As indicações resultaram em sujeitos cujo perfil é de estudantes que se destacaram, de alguma forma, pelo aproveitamento do curso. Ou são membros de grupo de pesquisa, ou empresários, ou já possuíam curso superior, ou são alunos de especialização no mesmo campus, ou desenvolveram trajetórias profissionais extraordinárias.

4.3. FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

A terceira categoria a ser analisada é a Formação Humana Integral (FHI), uma categoria fundamental desta tese, uma proposta que tem origem na concepção dos Institutos Federais, que significa preparar profissionais bem capacitados não só tecnicamente, mas cidadãos emancipados e socialmente responsáveis, com capacidade de refletir ética e criticamente acerca da própria atividade profissional e acerca dos desafios que a atual conjuntura social lhes apresenta.

Aqui na análise de dados é possível dizer que esta categoria se tornou a mais crucial da tese, passando a figurar no seu título, porque encerra em si uma série de conceitos. O conceito de FHI nesta tese é tratado como uma constelação (ADORNO, 2009) da qual fazem parte, também, os conceitos de emancipação e cidadania. Por isso, é

útil retomar que nesta categoria de análise as contribuições serão perseguidas “por meio da análise de elementos singulares, dispersos e por vezes antagônicos, que precisam ser considerados em diferentes ordenações, até que sinalizem uma resposta legível” (ROMEIRO, 2015, p. 76).

Outrossim, retomar também que nas diretrizes curriculares da EPT os projetos de curso devem prever uma formação “profissional e tecnológica contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos mais dignos de vida”, sem perder de vista “as demandas sociais, econômicas e culturais, permeando-se das questões de diversidade cultural e de preservação ambiental” (BRASIL, 2008, p.28).

Esta faceta da EPT prevista para os IF’s – a FHI – requer que os servidores da instituição estejam devidamente apropriados dos significados dos conceitos que compõem esta constelação. As perguntas que nortearam as contribuições dos atores para esta categoria de análise, conforme roteiro de entrevistas (ANEXO I), são as seguintes: “Nos documentos de criação dos IF’s, Leis e Diretrizes, diz que o Instituto se propõe a ofertar - junto com a formação profissional - uma educação chamada Formação Humana Integral, que é trabalhar questões com os estudantes de modo que eles desenvolvam também responsabilidade profissional, ética, cidadania... como é que tu vê isso hoje sendo trabalhado no CSTPG? Nos documentos internos do IF se vê muito sobre a proposta de proporcionar uma Formação Humana Integral, complementar a formação tecnicista. Como tu vê isso?”

Conforme já coloquei nas seções anteriores, o leitor que quiser avançar até a última parte da seção e o apanhado geral das contribuições dos atores para esta categoria de análise, pode fazê-lo. Se houver dúvida, pode voltar ao texto para consultar as contribuições por grupo de atores.

4.3.1. Direção de Ensino

A DE(a) considera que a FHI no CSTPG se faz presente porque, desde a “construção dos PPC’s, ela tem a base lá na Lei de criação e no PPI, que são da mesma linha, então são bem Freirianos também”. Além disso, a DE(a) comenta que “tem muitos profes (sic) inseridos nesse sistema, que a gente consegue em todas as disciplinas trabalhar esses conceitos de cidadania mesmo, de integração, e eu não sei se tem como avaliar” (entrevistado 18)

Chama a atenção a contradição na fala da DE(a), que por um lado diz que os Projetos de Curso estão alinhados e que o corpo docente está inserido, mas por outro lado diz que não sabe se tem como avaliar. A DE(a) diz que “talvez alguns tenham mais sensibilidade, talvez alguns consigam vincular isso melhor, porque outros... também não sei como que a gente avalia isso, [são] percepções muito subjetivas” (entrevistado 18).

A DE(a) finaliza sua contribuição reconhecendo que é um desafio fazer com que o todo o corpo docente:

Entenda o público que a gente atende, entenda que o PPC, a sua disciplina, ela tem que ter o viés dessa FHI, o que que aquele conceito de física estrito tem a ver com o resto da vida da pessoa, com coisas lá de fora, com a formação profissional dele. O que que um conhecimento da ... ah eu trabalho, sei lá, redes, trabalho com alguma condição técnica, [como] que isso se relaciona com a parte ética da atuação profissional dele, por exemplo. Então, ah, agora eu aprendi a acessar informações e transmitir informações para outros computadores, e como isso pode ter um questionamento ético ou não, então vão se pondo situações assim. É tudo envolvimento dos próprios profes (sic) em sala de aula (entrevistado 18).

Ao abordar o conceito de Formação Humana Integral com a DE(b), pela resposta da percebe-se que a interpretação foi sobre a integração entre disciplinas, algo que é exercitado no EMI nos IF's. O curioso é que, mesmo com perguntas adicionais que buscaram trazer a discussão para o âmbito do CSTPG, as respostas permaneceram centradas nos EMI.

O TPG não tem conselho de classe, mas no EMI, no conselho de classe, o professor olha para a sua disciplina. O aluno está aprovado ou reprovado na minha disciplina. Mesmo que essa disciplina seja, por exemplo, sei lá, filosofia, sociologia, história, num desses componentes curriculares, não conseguiu, não conseguiu, não conseguiu, não conseguiu. Não tem essa visão de forma mais integrada, mais abrangente... (entrevistado 35)

A DE(c) resgata exemplos de estudantes que tiveram êxito após a formatura no CSTPG graças não tanto ao curso em si, mas pela participação em projetos de extensão que lhes abriu horizontes. Sobre a FHI, a DE(c) faz uma reflexão sobre o papel do campus e do curso, dizendo que “nos leva a repensar sempre, porque daí a gente não pode ficar muito no abstrato, mas também não podemos cair naquela tentação de estarmos a serviço daquilo que as empresas ou a comunidade, mercado, espera do profissional do TPG” (entrevistado 4)

Para a DE(c), é um desafio e encontrar um balanço entre a FHI e a formação técnica, buscar:

Um acordo possível... e cidadão, né, porque se a gente está querendo transformar essas pessoas que já estão a serviço, muitas vezes, assim, dessa exploração, as vezes, do trabalho, a gente precisa também..., não podemos..., temos que trabalhar essa questão da emancipação, para que não caia nessa tentação [da educação tecnicista], por vezes (entrevistado 4).

A DE(d) afirma que:

Nesse sentido da formação para a cidadania, nós entendemos que tem várias questões específicas contempladas já na avaliação do PPC, né? São necessárias aquelas questões de meio ambiente, questões étnico-raciais, são itens obrigatórios na avaliação do INEP, que já constam obrigatoriamente no PPC e isso é avaliado bem rigorosamente pela pró-reitoria de ensino e, além disso, a efetivação disso se dá através dos professores e também dos núcleos que atuam no campus (entrevistado 22).

Os núcleos a que a DE(d) se refere são aqueles dedicados a portadores de necessidades especiais, núcleo de estudos de gênero, núcleo de estudos afro-brasileiros e indígenas. A interpretação da contribuição da DE(d) sobre a FHI é que ela deve extrapolar os limites do instrumento burocrático representado pelo projeto de curso, ultrapassar o espaço restrito da sala de aula e deve acontecer, portanto, com base na estrutura e organização do campus como um todo.

A DE(d) aborda a FHI ao falar das características dos cursos de tecnologia, que em comparação com os bacharelados tem:

Essa formação, digamos assim, mais rápida, ela possibilita uma inserção no mercado de trabalho pra que o aluno entenda o mundo do trabalho como tendo... essa inserção ele vai ter perspectivas de ascensão social. E, também, enquanto sujeito, né? sujeito participativo do mundo trabalho, buscando alternativas para a melhoria desse cenário (entrevistado 22).

Esta consideração da DE(d) traz para a discussão o que entra e o que fica de fora do currículo de um curso de tecnologia, que tem duração menor. Especialistas da área, entrevistados para esta tese, concordam que o que fica de fora é justamente aqueles componentes que dialogam com a FHI. Indagado sobre isso, a DE(d) defende que a formação do corpo docente, com “uma grande maioria de mestres e doutores”, que “resulta em boas avaliações pelo INEP”, e atuando “institucionalmente através das

atividades dos núcleos de ações afirmativas, nós temos trabalhado isso com os professores e a comunidade em geral, sobre a vinculação das temáticas transversais trabalhando isso dentro dos cursos” (entrevistado 22).

4.3.2. *Coordenador(a) de Desenvolvimento Institucional*

Sobre a FHI, a CDI(a) relata que, em conjunto com a CC(a), sobre uma modificação que está em processo no curso, que segundo a coordenação dialoga com a FHI: “relações humanas nas organizações, a gente acabou dividindo em duas, uma com esse enfoque mais administrativo, e outra no sentido de relações humanas nas organizações, então a parte da cultura... não a parte operacional dos RH”, com um viés mais da psicologia e da sociologia (entrevistado 12).

Na opinião da CDI(a), o CSTPG do campus nunca foi tecnicista e que só “agora tá (sic) ficando mais equilibrado com relação a FHI”. Para a CDI(a), a FHI “sempre fez parte” (entrevistado 12). Porém, revela que, quando se compara o CSTPG com um bacharelado, “o que saiu da matriz foram aquelas disciplinas que embasam ainda mais a reflexão”. Ainda que as disciplinas consideradas mais técnicas também tenham carga horária reduzida, a FHI “acaba sendo enxugada também”, e esses conhecimentos que no bacharelado são disciplinas específicas – filosofia e sociologia– no CSTPG são absorvidos por outras, como a sociologia na disciplina de Relações Humanas e filosofia na disciplina de Ética nas organizações.

A CDI(c) diz que vê “pouca transformação dos nossos alunos”, porque a maioria são estudantes que trabalham durante o dia, não tem uma renda muito alta, e optam por fazer o curso numa instituição pública, e “eu vejo que a grande maioria continua trabalhando no que vinha trabalhando antes, mas eu não sei se é uma questão da instituição ou uma questão da própria região”

4.3.3. *Coordenador(a) do Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais*

A CC(a) menciona que o PPC está em processo de revisão e diz que “eu não lembro, de um modo geral, mas eu lembro de algumas que a gente colocou, inclusive, a gente não tinha e a gente incluiu ... Disciplina com enfoque diferente”. Ato contínuo, a CC(a) ilustra com um exemplo, confirmando o que dissera a CDI(a) sobre a divisão da disciplina de Relações Humanas nas Organizações, da disciplina que foi dividida em

duas, uma com viés mais da “área de gestão de pessoas, tal e tal ... e ter uma [outra] de sociologia das organizações, que é pra (sic) atender esse contexto” (entrevistado 13).

A CC(a) reforça a ideia, dizendo que o NDE “preferiu diminuir uma carga horária e agregar uma carga horária de sociologia porque a gente... acho que era relevante para o entendimento do aluno em alguns contextos hoje” (entrevistado 13).

Questionada se o curso tem um perfil mais tecnicista ou busca desenvolver a capacidade de reflexão crítica, CC(a) diz que o NDE “está tentando o equilíbrio das duas coisas, né, não sei se a gente vai conseguir na íntegra, né, mas a gente está procurando isso” (entrevistado 13). Para a CC(a), a capacidade de reflexão crítica dos estudantes só virá a partir do “autoconhecimento do aluno. É a única forma de fazer isso. Ele se autoconhecer. Tu percebe (sic) que muitos alunos não têm esse autoconhecimento” (entrevistado 13).

Como incentivo, a CC(a) destaca as visitas técnicas e atividades que se desenvolvem fora da sala de aula, como forma de promover o autoconhecimento e, por via de consequência, a emancipação e a reflexão crítica, dizendo que:

A gente está retomando esse assunto novamente. Testes psicológicos para que eles se autoconheçam. São os suportes que a gente pode dar, mas tu não pode (sic) chegar lá no aluno e ooolha! Tu não tem (sic) como fazer isso, entende? ... tu percebe (sic) eles assim, eles saem do ambiente aqui e vão pro ambiente totalmente aberto, onde tem atividades, desafios, então isso faz com que eles se abram um pouco. Então sai um pouquinho da sala de aula... só que assim, uma coisa é tu tá (sic) naquele ambiente diferente, onde as pessoas te dizem, ó fulano, tu tem (sic) essas e essas falhas, mas tu tem (sic) tais e tais pontos positivos. Aí depende dele, como ele vai trabalhar com isso. E isso pra mim é o autoconhecimento, de ele procurar melhorias... ai vai depender [de cada estudante] (entrevistado 13).

Por fim, a CC(a) pondera que o CSTPG é de curta duração, três anos, e que por isso “é muito complexo tu fazer (sic) isso”. A CC(a) diz não ver emancipação no ambiente acadêmico, “nem numa universidade. Tô (sic) te sendo sincera” (entrevistado 13).

Para a CC(b), a FHI e a formação técnica são trabalhadas de forma intrínseca, nas disciplinas e “no relacionamento que os alunos têm com os professores, como em qualquer outra IES. Eu não vejo isso de forma separada, assim, vejo isso de forma integralizada com todo o resto que a gente faz, ensino, pesquisa e extensão” (entrevistado 29).

Diante disso, fiz uma questão sobre a integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão, e o CC(b) disse que “temos muitos professores que não fazem pesquisa, a maioria deles não faz, não se interessa”.

A CC(c) diz que a FHI, “se você ler o PPC do curso, tudo isso que você está perguntando, isso está lá, só que... tu sabe (sic), né, o papel aceita tudo, né?”, e comenta que o campus tem uma rotatividade muito grande de docentes, por conta de afastamentos e consequente contratação de docentes temporários, “tem um turnover muito alto, então, isso compromete, sempre comprometeu”. Segundo a CC(c), como resultado o corpo docente “não é um grupo coeso, não tem unidade, é uma dificuldade”, em que pese seus esforços para unir o grupo (entrevistado 3).

Diante disso, tratando da FHI, a CC(c) revela ter uma visão contrária a proposta do IF, dizendo que “o curso destoa do que deveria ser um curso tecnológico em Processos Gerenciais ... ele é um mini bacharelado em Administração” (márcio). Na visão da CC(c) o CSTPG “deveria ser mais técnico, atender, instrumentalizar mais o aluno. E ele, hoje, eu diria que a orientação que tem ali não é”. A CC(c) diz que no final do curso “tem uma série de disciplinas que assim, ok, vai formar uma pessoa mais consciente e tudo mais, provavelmente, sim... pode ser que sim, mas isso destoa um pouco do que deveria ser um curso tecnológico” (entrevistado 3).

Por fim, a CC(c) fala da sua intenção de criar um mecanismo de controle sobre o trabalho dos docentes do curso, pois “uma das atribuições do coordenador de curso é zelar – é uma das primeiras atribuições – zelar pela qualidade do processo de ensino-aprendizagem. E é processo, não é o produto! Então, é o seguinte, eu preciso avaliar como está sendo executado isso! Aula a aula [bate na mesa]! E eu não tenho como fazer!” (entrevistado 3).

[Hoje] não tem um controle, o professor faz, ou não faz, não se sabe como ele faz, se a execução está sendo a mais apropriada, né? Nem todos fazem, e fica nessa ... Hoje, se o professor disser pra mim que sim, eu vou ter que acreditar, porque não tem nenhum tipo de controle, né? Então, isso aí não pode ser assim. Até porque os professores, eles se sentem invadidos, né? Confundem autonomia com independência (entrevistado 3).

A CC(d) começa tratando da dicotomia entre CSTPG e bacharel em Administração, dizendo que, desde o início do curso – passando por todas as revisões – “a gente sempre teve muito claro que a gente não queria fazer um curso bacharelesco ... mas a gente não tinha claro o que era um curso tecnológico”. Contudo, reconhece que o

primeiro PPC tinha “uma matriz muito tecnicista, eu acho assim, excessivamente tecnicista”; que na primeira revisão “já deu uma quebrada nisso, e nessa última agora, ela está muito mais dialógica, digamos assim, [o curso] ele tá (sic) muito mais... tá um curso muito mais reflexivo” (entrevistado 21).

A CC(d) ilustra essa questão mencionando uma disciplina que busca “debater o consumo em uma sociedade contemporânea de consumo ... qual é o papel do consumo, como é que ele se organiza, porque a gente consome, as estruturas que estão por trás do consumo”. Cita, também, a inclusão de temas de sustentabilidade socioambientais em disciplinas do curso.

4.3.4. *Pedagogos(as)*

Ambos pedagogos(as) referiram-se ao tema da FHI de forma semelhante, de que está contemplado no projeto de curso, que ainda é incipiente e – principalmente – depende muito da iniciativa individual dos docentes. O(A) pedagogo(a) do campus(a) vê:

O CSTPG aqui no nosso campus com uma tensão bem grande para essa FHI. É claro que eu vou mentir se eu disser assim que já está no ideal. Acho que não, acho que tem muito ainda a melhorar. Mas, existem professores que atuam nesse curso e que tem essa preocupação, e que acabam então trazendo para o curso, para os debates, para as atividades que acontecem de forma integrada, essa preocupação com a FHI (entrevistado 14).

O(A) pedagogo(a) do campus(b) afirma que:

Nos textos dos PPC's, isso tá (sic) colocado. Uma formação humana, sujeito crítico reflexivo, capaz de se posicionar, assim, isso é contemplado nos textos. Só que no desenvolvimento do curso depende muito do professor (entrevistado 32)

4.3.5. *Docentes*

O docente, entrevistado 19, destaca a FHI como “fundamental pra (sic) execução dos relacionamentos, da convivência, visão de mundo. E não vejo isso como tenha que ser entre uma e outra”, ou seja, dicotômica entre formação tecnicista e humana. Aponta, ainda, que na sua experiência enquanto estudante, egresso de uma antiga escola técnica, a formação humana “não estava na matriz curricular, na grade”. Por isso, o docente entrevistado 19 defende que:

Amarrar essa questão da FHI no PPC, acho um erro. Nós temos é que usar as outras ferramentas institucionais. A extensão tem um papel fundamental nesse processo. Hoje ela se limita a fazer projetos pequenos. É pífia. A nossa pesquisa, também é pífia. E são esses braços que dão sustentação, que integram a parte social, a parte humana, os APL. Daí amarrar no ensino, isso, no PPC, acho que deveria ter no PPC, só que o nosso curso não foi projetado pra (sic) isso (entrevistado 19).

Já o docente, entrevistado 15, considera que:

Essa formação integral que se encontra nos documentos é uma peça de ficção, e eu acho que a história filosófica mostra, notadamente, isso. Jamais nós conseguiremos a formação integral, porque isso não é um problema que os Institutos Federais, a Rede Federal possa dar conta. Isso é um problema estrutural. Um problema estrutural que está pautado, desde muito cedo, no limiar da nossa civilização e, fundamentalmente, com o advento da Revolução Industrial e do Capitalismo (entrevistado 15).

O docente justifica seu posicionamento citando os aspectos escravagista e racista da sociedade brasileira, bem como critica o desenvolvimento capitalista, que “decreta que essa formação integral, essa unidade entre aquilo que a teoria chama de formação e instrução, em um processo único chamado educação, isso só existe enquanto uma retórica” (entrevistado 15).

Questionado, então, sobre qual é o acordo possível diante deste cenário, desta forma de refletir sobre a FHI nos IF's, se a emancipação seria uma utopia, o docente afirma que entra em sala de aula:

Eu penso que, independentemente, o aluno que está ali, independentemente de suas defasagens, eu tenho que dar conta dessas questões que tu me trazes. Se esse aluno conseguir aumentar a sua capacidade reflexiva e crítica, se ele conseguir aumentar a capacidade de se experimentar eticamente, tá ganho o jogo pra mim (entrevistado 15).

O docente conclui dizendo que, se não fosse assim, “minha própria vida cotidiana se tornaria insustentável, porque a minha fixação nesse ideal, ela testaria o meu cotidiano, a impossibilidade” (entrevistado 15).

O docente entrevistado 36 diz perceber “que isso é trabalhado no dia-a-dia”, através de estudos de caso e exemplos de organizações, “mas tendo uma visão crítica com relação a isso e também uma visão ética”, usando exemplos de empresas menores, “de

empresas da região, de trazer mais para a realidade deles”, “porque muitas coisas, principalmente daquilo que a gente vai ver nos manuais que tem na Administração, normalmente são de grandes empresas” (entrevistado 36).

O docente entrevistado 41 é da opinião de que a FHI poderia ser melhor, porque “alguns alunos se sentem não acolhidos pelo campus, ou não entendem a proposta do Instituto Federal”. Relata que, em um projeto de pesquisa com o qual trabalha, concluiu que:

Os alunos não entendem o que que é cidadania, por exemplo. Chegar no final do curso, no último ano, não está muito claro pra eles o que é cidadania. Isso que eu formação para a conscientização. Eles não percebem isso. O que eu percebi é que eles procuram essa formação para trabalhar (entrevistado 41).

Segundo o docente, os estudantes estão mais interessados em “manter o emprego”, e que a percepção é de que estão fazendo o curso “mais pelo diploma. A maioria pelo diploma. Infelizmente” (entrevistado 41).

O docente entrevistado 5 relata que os estudantes não demonstram entusiasmo e que em disciplinas, como empreendedorismo, eles avançam até certo ponto e depois falam: “eu até tenho vontade de aprender, mas eu não tenho capital para investir, como é que eu vou fazer” (entrevistado 5).

Contradizendo a CC(c), o docente entrevistado 5 valoriza uma disciplina de final de curso que dialogam com a FHI, dizendo que “ela foi proposta por conta da própria Lei de Criação do Instituto, que prevê que a formação para a cidadania. Não é só técnica”. O docente, também que a FHI pode ser trabalhada “nas demais disciplinas, de forma diluída ou contextualizada, mas percebo que pontuar e reservar esse espaço bem delimitado eu acho que é importante” (entrevistado 5).

Para ilustrar, o docente comenta a respeito da disciplina de projetos, que busca na comunidade alguma demanda local para “tentar colaborar”, sobre projeto realizado com ONG’s locais que, inclusive, envolvem trabalho conjunto com o EMI (entrevistado 5).

O docente entrevistado 23 vê a FHI sendo trabalhada em algumas disciplinas, citando como exemplo aquelas com as quais trabalha, onde “eu procuro trazer a reflexão, a crítica, e a técnica, os dois! Então, não é simplesmente aplicar a técnica, seguir um script” (entrevistado 23).

4.3.6. *Discentes em curso*

Neste ponto, é preciso informar uma falha metodológica desta pesquisa, pois não foram formuladas questões sobre a Formação Humana Integral para os discentes e egressos do campus (A). Foi somente a partir das análises das entrevistas deste campus que questões sobre este tema foram elaboradas para os demais *campi*. Assim, nos dados apresentados a seguir, um campus não vai figurar, ficando a pesquisa parcialmente prejudicada por isso.

O discente entrevistado 33 considera que as questões de ética, cidadania e responsabilidade social são trabalhadas nas “disciplinas da área de direito”. Porém, ao ser solicitado para opinar se o curso é mais tecnicista ou mais dedicado a FHI, considera que é “mais técnico”, e que a “formação humana ela não é direta, não é específica, sempre tá (sic) interligada, sempre é feita alguma colocação, mas não é trabalhado diretamente só essa questão, digamos especificamente só isso” (entrevistado 33).

O discente entrevistado 28 acredita que há um equilíbrio entre a formação técnica e a FHI no curso, “eu colocaria mais pró técnico do que pró humano, mas é pouca diferença mesmo, mas é bem equilibrado” (entrevistado 28).

Já o discente entrevistado 34 diz que lhe chamou a atenção “o nosso curso não tem uma disciplina de ética, mas ... por exemplo, em direito, na disciplina de direito o professor acaba sempre dando uma pincelada”. Segundo o discente, “algumas coisas que faltaria assim, que não tem uma disciplina bem específica, os professores acabam comentando com a gente, tentando dar uma noção para que a gente não fique sem” (entrevistado 34).

Questionado sobre a FHI, o discente entrevistado 40 diz que “tem, tem algumas tentativas de abordagem, alguns professores né, que tentam desenvolver para nós isso daí ... tem outros que não, tem um que na verdade que não, que é claramente visto que não”. Na sequência, o discente muda o foco da resposta e diz:

Tem professores que pregam comunismo. Então, uma Instituição que prega comunismo, um professor que prega comunismo, dizer que isso é a melhor coisa do mundo. Cara, só um pouquinho. Tô (sic) no lugar errado, é onde eu tô louco ... eu falei para o [CC], eu tô louco para terminar agora e pegar o diploma e cair fora (entrevistado 40).

O discente 2c entrevistado 38 faz referência aos projetos realizados com ONG's no campus e comenta que:

De uma forma geral, os professores, nas suas dinâmicas, eles sempre buscaram trazer a realidade, melhor, trazer referências de postura. Houve a tentativa de se discutir, de se mostrar, existe sim a tentativa de procurar estimular, para que nós participássemos ou participemos das atividades, como voluntário. Na própria ética, às vezes política, ciência, participar de pesquisas (entrevistado 38).

Porém, o discente pondera que “da parte de nós, estudantes, nem sempre ela [a FHI] é bem aproveitada”, porque o perfil do público que o campus atende não é de “pessoas comprometidas em ser um bom profissional. Eu acho que, da forma como que é, muitas vezes o canudo tem maior peso” (entrevistado 38).

Já o discente 3c entrevistado 39, durante a entrevista, faz uma série de perguntas para se certificar sobre o que exatamente eu queria dizer com FHI, e depois diz que “eu tomei muitas decisões baseada no que eu aprendi aqui. Hã ... consegui..., mudei a minha maneira de trabalhar também, a minha visão com os meus funcionários”. Então eu perguntei: Como? Ao que o discente respondeu:

Eu sempre pensava assim. Ah, trabalho é trabalho, não costumo misturar. Mas não tem como não misturar. Eu passo a maior parte do dia com elas do que com a minha família, né, mais tempo do que com a minha família, então uma visão mais humana assim de... Isso, assim ó (sic), eu tinha, mas assim, com o curso me deixou mais sensível. E assim, outra coisa também é o respeito ao... não que eu não respeitasse, mas ser mais tolerante com as pessoas, assim... a percepção do que a pessoa tá (sic) esperando do serviço, do que ela veio procurar (entrevistado 38).

O discente entrevistado 48 diz que o curso “tem uma parte muito técnica ... muito técnica”, mas diz ter visto também matérias a partir das quais ele afirma que consegue se “posicionar diante de outra pessoa da sociedade ... não tão tecnicamente. Tu consegue (sic) abranger isso, como é que eu vou dizer... mais sociável”. Então, o discente estima que o curso é “70% técnico e 30% humanista” (entrevistado 48).

Na mesma linha, o discente entrevistado 27 diz que o curso:

É técnico, mas eu acho que ele não é só isso, porque ele é voltado pra nossa área profissional. E a área profissional na tua carreira, tu precisa botar (sic) em prática os teus conhecimentos ali, eu acho que ele abrange bastante coisa, então eu acho que... o que eu vou dizer de técnico... sei lá, de técnico, 70% - 30% (entrevistado 27).

4.3.7. Egressos

Para concluir a apresentação e análise das contribuições dos atores sobre a Formação Humana Integral, a seguir está a palavra dos egressos, lembrando que um campus ficou ausente nesta questão.

O egresso entrevistado 37 afirma que o curso é predominantemente técnico, mas que desenvolveu “senso crítico” durante o curso, não em uma disciplina ou atividade específica, mas “pelo curso todo”. O egresso lembra que “a gente era muito desafiado”.

A gente teve que fazer uma pesquisa do início ao fim, buscar nas casas as respostas das pessoas, sabe. Isso foi um divisor de águas do curso, assim, pra mim pelo menos. Porque a gente passou a valorizar como uma pesquisa pode fazer diferença, por exemplo, na vida das pessoas. Uma coisa, aí sim, mais social, enfim. Na época, a gente pesquisou ali em relação entre renda, educação e felicidade. Então, no início, não fazia sentido nenhum, mas no final... Pô, isso é uma coisa bacana, sabe? Então assim, era desenvolvido sim, questão de ética, era sempre falado (entrevistado 37)

Já o egresso entrevistado 30 diz não lembrar “qual seria a disciplina focada a isso, porque eu não consigo te dizer que a gente viu alguma coisa nesse sentido”. O egresso conta que seu TCC versou sobre desonestidade, e que muitas vezes isso fora “motivo de chacota, por que na vida real não era assim”. Conclui que o tema da FHI “eu diria que muito pouco, foi trabalhado muito pouco” e que “se isso fosse trabalhado mais ou melhor, não teria necessidade de [meu TCC] talvez ter virado piada por ser ético”

Ao final da entrevista, ao ser questionado se tinha algo mais a acrescentar sobre o curso, sobre os assuntos que tinham sido abordados, o egresso faz um desabafo que merece ser colocado quase na sua íntegra, nos seguintes termos:

Eu sou a favor de transformar o tecnólogo em bacharel. *Eu sei que o IF tem aquela história, de atender mais pessoas, tem que incluir todo mundo, dar as mesmas oportunidades, enfim. Isso baixa a qualidade do curso.* Então eu acho que, mesmo sendo gratuito, o foco tem que ser alto nível, assim. E mesmo que prejudique alguns, mesmo que alguns reprovem, mesmo que alguns desistam (entrevistado 30, *grifo nosso*).

Tem uma situação no Campus aqui, que é [da área] de humanas ... em que o professor tem que se adaptar ao aluno, direitos iguais, não pode exigir nada diferente, nivela por baixo. Está claro assim? Não é meritocracia. O aluno que tem mais dificuldade, ele em que ter a mesma chance de aprovação do que o que tem mais facilidade. Então, tem que dizer que a prova tem que ser mais fácil, pra que todos passem, porque dependendo da quantidade de alunos, a

gente tem uma renda [orçamento] no instituto. Então, eu preciso ter muitos alunos, preciso que se formem, preciso que entrem novos ... *e isso baixa a qualidade do curso* (entrevistado 30, *grifo nosso*).

Eu não vou colher mais frutos disso, mas um amigo, se um dia for bacharel, aí entra aquela questão de trabalhar mais ética e questão sociais, que hoje o tecnólogo não tem tempo pra trabalhar, que muitos alunos acham que é enchimento de linguiça essas cadeiras (entrevistado 30, *grifo nosso*).

Por fim, o egresso entrevistado 31 menciona as matérias da área de direito, e diz que o professor “dava as vezes umas pinceladas, na aula, de como funcionava (sic) as questões políticas, a próprio da parte da economia, que é uma parte que eu me interessei mais ... tipo, essas coisas começaram a despertar um pouquinho, querer saber mais sobre” (entrevistado 31).

O egresso entrevistado 42 diz que “o conhecimento liberta a gente, né? Ele tem a capacidade de libertar”, que com o aprendizado do curso “tu passa a ver o mundo com outros olhos”. Segundo o egresso, é sabido:

Que o Instituto tem defeitos, o ensino público tem alguns defeitos, isto vai ter sempre, eternamente. Só que pra mim, pelo menos, pra mim deu resultado. Eu acho que vai muito do cara também. Não adianta a gente ter uma escola de ensino público de qualidade e a gente não se esforçar pra isso. Hoje, eu sou fluente em libras também. Até isso. Eu tive um colega surdo e aqui teve libras e a gente fez extensão e eu fiz os projetos de extensão, todos, e aprendi várias coisas (entrevistado 42).

O egresso finaliza sua contribuição dizendo que “eu acho que eu sou um ser humano muito melhor em relação a como eu era antes”, e que isso é resultado da experiência de ter passado pelo CSTPG como um todo, “não tem como isolar um fato, porque tudo que eu aprendi um pouco em cada coisa eu ia tirando, palestras, conversas que nós tínhamos aqui fora da sala de aula com professores, as conversas aleatórias, fora do horário debatendo sobre assuntos” (entrevistado 42).

Já o egresso entrevistado 43 diz que no curso “não desenvolvem realmente só o lado técnico e teórico, mas com as disciplinas práticas, né, a gente pode vivenciar muito isso, esse lado humano das pessoas, o trabalho em equipe, as responsabilidades que cada um tem”, e ilustra citando uma série de projetos dos quais participou e que levaram benefícios a ONG's da cidade (entrevistado 43).

Por fim, o egresso entrevistado 44 diz que “depende do que o professor passava”, cita um dos projetos do qual participou, que gerou uma ajuda de seis mil reais para um

asilo da cidade, e conclui dizendo que “mais humano e prático do que isso, acho que não existe” (entrevistado 44).

O egresso entrevistado 47 diz que “percebe alguns professores que eles levam para esse lado como, por exemplo, alguns projetos que eles incitam a gente a fazer”, citando projetos de pesquisa que envolvem comerciantes da região do campus. Porém, pondera que é fácil fazer uma relação entre essa FHI e “notar assim, ah, ele tá me preparando para o mercado de trabalho e ... que eu consiga me conscientizar, com todo o mundo. Eu não, nunca notei, pelo menos esse intuito” (entrevistado 47).

O egresso menciona, então, uma disciplina que “foi uma das principais que todo mundo se olhava e pensava assim. Porque diabos eu tenho que saber isso, sabe. Pra mim, pra minha vida, agora, pro meu curso, por que que eu tenho que saber isso?”. O tema da aula dialogava com sociologia e história, com ênfase na área política, algo que para ele não tinha nenhuma relação com a formação em PG.

O egresso entrevistado 48 também cita a mesma disciplina, dizendo que “a gente brincava sobre isso. Bom, hoje é o dia do curso de história” e, ainda sorrindo durante a entrevista, afirma: “teve uma parte proveitosa, porque hoje eu sei muito mais da história brasileira do que antes, mas dentro do que era a expectativa da cadeira, não (entrevistado 48).

4.3.8. *Comentários finais sobre a categoria de análise FHI*

Percebe-se que a FHI não é um conceito cristalino para muitos atores entrevistados (DE(b)) e sua realização fica muito por conta de iniciativas pontuais de docentes (DE(a)), restrita a ementas e disciplinas, ou simplesmente vinculadas a legislação (entrevistado 51). Sem considerar a falta de apropriação do conceito demonstrada por alguns, há contradições evidentes nas falas dos atores, que iniciam com uma série de intencionalidades (KERSCH, 2019) quanto a FHI, seguidas de opiniões desacreditadas e depoimentos repletos de desesperança.

Lembrando Giroux (1988), quando não se consegue fazer da educação formal um espaço de contestação, “essa vertente teórica frequentemente nos fornece uma versão muito simplificada da dominação, parecendo sugerir que o abandono é a única alternativa política para o atual papel que a escola desempenha na sociedade mais ampla” (GIROUX, 1988, p.56). Mas, como eu disse antes com Giroux (1988), o momento atual não nos permite abandonar, pois a definição dos atores e seus papéis para manter vivo o processo

democrático são mais urgentes agora do que nunca. A contribuição desta tese busca, justamente, resgatar as relações entre a educação crítica e a mudança social.

Olhando para o outro lado do espectro, é compreensível que muita gente não tenha presente o conceito de FHI, em razão da lógica da racionalidade tecnocrática enraizada no espírito do instrumentalismo e do individualismo, comuns nos cursos da área de gestão (MOTTA, 2001). As Instituições de Educação, para muitas pessoas, inclusive trabalhadores da educação, “são vistas meramente como local de instrução, e ignora-se que são também locais culturais e políticos, locais de contestação e luta entre grupos culturais e econômicos com diferentes graus de poder” (GIROUX, 1983, p. 17).

Alguns servidores, mais apropriados do conceito, reconhecem ser um desafio conciliar a FHI com a formação técnica (DE(c)) no CSTPG, afirmando que é uma questão difícil de se avaliar (DE(a)). Chegam a afirmar que a emancipação, “é muito complexo tu fazer (sic) isso ... [que] nem numa universidade” isso seria possível (CC(a)) ou ainda os que consideram a FHI “uma peça de ficção” (entrevistado 15).

Refletindo sobre estas contribuições, com a figura do espectro, aqueles que reconhecem a importância da FHI encaram essa missão como um desafio complexo, algo impossível. Eu prefiro uma abordagem mais integrativa, um acordo possível, uma emancipação possível, um degrau a mais na capacidade de refletir criticamente, a partir da valorização do “discurso das culturas vividas”, de Giroux (1988, p.95), que diz respeito a como docentes e estudantes “dão significado às suas vidas por meio de complexas formas históricas, culturais e políticas, que eles tanto incorporam como produzem”.

No caso específico dos IF's, a FHI para o perfil do seu público-alvo deverá servir “para esclarecer como o poder e o conhecimento se cruzam para negar o capital cultural dos estudantes de grupos subordinados”, para abrir possibilidades (GIROUX, 1988, p.97).

Há casos – que eu chamaria de um esforço incidental para a FHI – de docentes que buscam trazer a realidade da comunidade onde estão inseridos para seus estudantes, com visão crítica e exemplos de empresas da região (entrevistado 36). Outros, ainda, falam de experiências relevantes, tais como a valorização da pesquisa e da extensão (entrevistado 29, entrevistado 15, entrevistado 43), a importância dos núcleos de ações afirmativas existentes nos *campi* (entrevistado 22), além de evidenciarem que a estrutura do campus como um todo deve estar orquestrada com este olhar para a FHI, não só na matriz curricular (entrevistado 19). Todos estes esforços precisam ser valorizados, comunicados, como um compromisso político do pesquisador crítico (GIROUX, 2014,

p.26), dando visibilidade às lutas contra hegemônicas, uma prática política que “valoriza as lutas conjunturais com sua especificidade histórica como organizadora da agenda para teoria crítica; coloca os movimentos sociais como os mais importantes modeladores de tais lutas” (APPLE, 1997, p.21).

Neste ponto é relevante destacar o esforço relatado por uma CC, com a realização de exercícios para desenvolver o autoconhecimento nos discentes (entrevistado 13). Desde já afirmo que não é por ser um caso único que ele não é relevante, com base em Maranhão e Vilela (2010, p.5). O autoconhecimento, trabalhado pela CC, dialoga com a fase de vida pela qual os estudantes estão passando, enquanto fazem o CSTPG. Este é um tema que surgiu como categoria de análise desta tese, mas por delimitação de escopo ficou de fora da pesquisa. A fase de vida independe da idade cada estudante, se ele tem um perfil de jovem adulto que prolonga sua adolescência, ou se é um aluno trabalhador pai/mãe de família - o aproveitamento do curso é totalmente diverso para estes dois perfis. Esse aspecto ficou como indicação para estudos futuros. Esta é uma das poucas manifestações que tem relação com a FHI.

Assim como se manifestaram alguns docentes e coordenadores de curso, a CDI também confunde o conceito de FHI com ementas de disciplinas. É verdade que – principalmente no caso da CDI, mas também para alguns docentes que fazem pesquisa e extensão – que há uma considerável carga de trabalho burocrático extraordinário que limita as possibilidades de se pensar – e agir – fora da caixa. Por outro lado, há relatos de que muitos docentes não fazem pesquisa, em alguns *campi* são maioria (entrevistado 29). Em outras palavras, docentes que comparecem no campus somente nos horários de suas aulas e nada mais, casos que dão margem às críticas à Educação Pública.

Por fim, uma consideração sobre o perfil dos estudantes. Segundo relatos, muitos – por diferentes motivos – buscam somente o diploma, literalmente querem “pegar o diploma e cair fora” (entrevistado 40), ou estão fazendo o CSTPG para manter o emprego (entrevistado 41). Os relatos dão conta de uma valorização da formação técnica do curso, por CC (entrevistado 3), discentes (entrevistado 40, 31) e egressos (entrevistado 42), em desequilíbrio ante a FHI.

Uma análise crítica desta questão aponta para um perfil de estudante que não está interessado em FHI, que não está interessado em refletir, que passa pelo curso com desídia, e não permite que o curso passe por ele, no sentido de modificar sua forma de pensar e agir.

Chama a atenção a contradição que se expressa pelos relatos de alguns discentes e egressos que valorizaram a FHI que vivenciam no curso (entrevistado 30), que são os mesmos discentes que relatam não perceber isso nos seus colegas

Portanto, tal como foi visto na categoria comunidade, que a oferta de um CSTPG, por si só, não garante o acesso, aqui nesta categoria vale dizer que não basta que a FHI esteja na Lei de Criação dos IF's, nos documentos internos como PDI e PPI e mesmo nos projetos pedagógicos de curso. Porque, conforme um CC (entrevistado 3), o “papel aceita tudo”. É crucial que o conceito esteja disseminado e sensibilize todos os atores no dia a dia, em todo o campus, para além da sala de aula. Em outras palavras, diferente do que colocam alguns servidores (DE(d)), não basta ser mestre ou doutor, que o curso tenha boa avaliação pelo INEP, para que a FHI – bem como os conceitos de emancipação e cidadania expressos na raiz da concepção dos IF's – seja uma realidade.

Além disso, cada campus tem suas dificuldades, inerentes a sua história, como falta de pertencimento (CC(b)) e rotatividade (CC(c)) de servidores, perfil do CC e dos membros do NDE – com um espectro amplo, do mais inoperante (CC(a)) e flexível até o mais rígido e gerencialista (CC(c)).

Sem querer estabelecer uma medida, uma distância entre a primazia da ideia e a primazia do real, tampouco reivindicar o resultado como verdade absoluta, é preciso reconhecer que os *campi* pesquisados do IFRS estão muito aquém do que se propõe em termos de FHI. É fato que alguns estão mais adiantados do que outros, que alguns amadureceram com o tempo (CC(d)) e outros ficaram parados no tempo sem estabelecer sequer um foco para o curso, que dirá desenvolver a FHI.

4.4. PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO E CURRÍCULOS

A quarta categoria a ser analisada é dos Projetos Pedagógicos de Curso e seus respectivos Currículos. Lembrando que “o PPC consiste em estrutura de planejamento que apresenta a proposta político pedagógica do curso, em consonância com a legislação educacional em vigor e com os documentos institucionais” (IFRS, IN 002/2016).

As perguntas do roteiro de entrevistas (anexo I) que serviram para subsidiar as contribuições dos atores para esta categoria de análise foram: “Tu, pessoalmente, participaste da criação ou revisão do PPC do TPG?”; e “Quando o campus decide criar um curso novo, como se dá esse processo, desde a demanda pelo curso até a submissão para aprovação na reitoria?”

Mais uma vez, quem quiser ler somente o apanhado geral das contribuições dos atores no final da seção, pode fazer isso e, havendo dúvida, pode voltar no texto e consultar as contribuições dos atores.

4.4.1. *Direção de Ensino*

A DE(a) comenta que, embora não tenha participado diretamente da elaboração ou da última modificação do PPC do CSTPG, refere-se ao processo de criação de cursos no IF dizendo que este “é um trabalho que demandaria de ter uma maior...[equipe] ou suporte, com mais pessoas trabalhando, talvez uma metodologia mais clara ... enquanto IFRS, nos falta muito isso” (entrevistado 18), dando a entender que o processo não é claro e que a equipe envolvida é pequena.

Na sequência, a DE(a) trata da origem da demanda para criação de cursos, e diz que vê “muitos cursos sendo propostos, e não concordo[a]. Vejo muitos cursos sendo propostos conforme o grupo de docentes que já está no campus”. Solicitada a citar um exemplo, a DE(a) diz:

O campus tá (sic) começando e chegaram aqui profs (sic) pra abrir um curso de informática, e aí o próximo curso que a gente tem que abrir é de... sei lá, de automação, porque quem está na informática consegue seguir na automação. Mas talvez a automação não tenha nada a ver com a região. Talvez seja uma coisa de meio ambiente na região. Então, sinto que o IF falha um pouco em... nisso, ainda (entrevistado 18).

Já a DE(b), questionada sobre o processo de criação de cursos, faz o resgate de uma pesquisa realizada para identificar os cursos de maior demanda na região do campus. A DE(b) conta, e isso é digno de nota, que a pesquisa foi realizada por uma professora de estatística e não pela CDI. Nesta pesquisa, um curso que teve apenas 3% de representatividade, acabou sendo ofertado no campus.

Ainda que a DE(b) tenha respondido grande parte da pesquisa tendo o EMI em mente, fugindo do foco do CSTPG, o exemplo citado serve para ilustrar como ocorre um processo de modificação de curso:

Esse curso que está trocando a modalidade. Foi criada uma comissão. Essa comissão fez uma reunião com as áreas. Depois, essa comissão se reuniu e montou uma proposta inicial de distribuição das disciplinas. Foi feita uma reunião com todos os servidores, por convite, que foram dadas sugestões. Essa comissão voltou a se reunir de novo e reformulou essa grade, e vai enviar de

novo aos docentes para apreciarem essa semana. A pedagoga está trabalhando nisso, junto com [a CC]. E para a gente aprovar no Concamp, já que não precisa ir para o CONSUP (é EMI). É EMI, e pra ter ingresso nesse ano, já entrar nesse edital agora, pra começar no início do ano que vem. E já é um curso que já existia, a gente só tá (sic) trocando a modalidade. Na modalidade subsequente, que já existia, ele não vinha formando turma já há alguns anos. A gente acredita que na modalidade EMI, tendo em vista a procura dos outros dois cursos, a gente acredita que vai ter procura nessa área, né (entrevistado 35).

Ora, pela pesquisa que consta no PPC do CSTPG, a área do curso em questão não apresentou demanda e como solução – diante da dificuldade em formar turmas – o campus está mudando a modalidade, pois o EMI tem maior demanda do que o subsequente. Além disso, é preciso reconhecer que o processo descrito pela DE(b) não considerou o diálogo com a comunidade externa em nenhum momento.

Cabe dizer que neste campus não há EMI na área de Administração, que seria uma oferta natural, alinhada com a verticalização dos cursos do campus e apoiada na pesquisa de demanda, mas segundo a DE(b) “houve resistência, várias alegações... ia aumentar carga horária docente, coisas desse tipo. Esse curso não foi a frente” (entrevistado 35).

A DE(c) também não participou de nenhum processo de criação ou modificação de PPC de CSTPG, mas relata ter assumido a DE quando a última modificação do PPC estava no “processo final, exatamente, [tendo ajudado] com a leitura, ajustes, até porque já estava num processo de que tinha ido para a reitoria e voltado com solicitação de algumas recomendações de ajustes”, segundo a DE, “num processo mais burocrático do que exatamente a criação, a reorganização de partes bem específicas, que é da Gestão, dos Negócios” (entrevistado 4).

Questionada de onde teria vindo a demanda pela mudança no PPC, a DE(c) diz que veio “principalmente dos colegas [docentes] que atuavam [no curso], quanto dos alunos”, sendo que estes ansiavam por mudanças, demandavam atividades mais práticas. Com efeito, atividades extracurriculares, de atividades práticas de sucesso que o campus vinha realizando, foram curricularizadas.

Contudo, a DE(c) diz que:

Foi um processo bem doloroso ... porque os cursos, eu entendo dessa maneira, muitas vezes os cursos são criados a partir do perfil do docente do campus aqui no IFRS. Então, mexer nisso, mexe na autonomia do docente, mexe em tudo... porque, o papel, ele aceita os nossos objetivos. Mas e transformar aquela situação na prática? É o que gera os maiores atritos nas reuniões, as

divergências, as situações mais complexas, mas foi com esse objetivo que a gente fez (entrevistado 4).

Como contribuição dos relatos da DE(c), vale destacar a curricularização de atividades que, de certa forma, tiveram êxito sendo realizadas no âmbito extracurricular.

A DE(d) entrevistado 22 relata, resumidamente, como se dá o processo de criação ou modificação de cursos no campus.

A partir de uma iniciativa, né, de um grupo de professores, eles elaboram um esboço inicial de PPC, isso é levado para as áreas acadêmicas, né? Nesse esboço, já vai ter uma previsão de encargos que vão ser necessários pra esse curso. As áreas acadêmicas estando de acordo, elas vão designar membros, das áreas envolvidas ... A partir do PPC pronto, é necessária uma aprovação do Concamp, tá? Então, apesar de não fazer parte do fluxo da PROEN passar pelo Concamp, ele é enviado, digamos assim, mais ou menos em paralelo à PROEN e ao Concamp, né? Então, o Concamp vai dar... ele não tem poder pra deliberar sobre o PPC, mas ele pode dar um parecer de concordância com aquele projeto pedagógico ... O Concamp, usualmente, vai avaliar se as áreas estão de acordo com aqueles encargos. Se as áreas não estiverem de acordo com a geração e alteração dos encargos, o Concamp, vai... pode avaliar se, independente (sic) dessa concordância ou não, se o Concamp está de acordo com alteração ou criação do curso novo (entrevistado 22).

Ora, resta claro que neste campus, assim como nos demais, a iniciativa para criação ou modificação dos cursos tem origem em questões endógenas (GUERRINI, 2014), sendo que a preocupação primeira é com a carga horária que vai gerar. Raros são os casos que escapam a esta regra. É um processo eminentemente interno, pois em nenhum momento há referência a diálogos com a comunidade, pesquisas de demanda ou audiências públicas.

4.4.2. Coordenador(a) de Desenvolvimento Institucional

Sobre PPC, a CDI(a) relata que a última modificação tratou de curricularizar os projetos integradores, ou seja, atividades que envolvem mais de uma disciplina do curso, e modificar algumas ementas que “estavam paradas no tempo”. Além disso, a modificação visou “adequação em relação a OD, aquela questão de ter a semana de exames, então tem que ter essa revisão que muda o calendário. E também a média do curso, de 6 para 7”, além de outras demandas da OD (entrevistado 12). Assim, conclui-se que não houve participação da CDI no processo.

4.4.3. *Coordenador(a) do Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais*

Uma CC não respondeu sobre processos de criação ou modificação de PPC's porque não tinha participado de nenhuma experiência neste sentido no IF, tendo demonstrado completa falta de adesão ao documento.

A CC(a) entrevistado 13 também sobre a modificação que está em processo no CSTPG, dizendo que houve uma reavaliação, e que as discussões no NDE foram sobre “usar um projeto integrador no final do curso, como forma de integrar as disciplinas, né. E utilizar também projetos integradores durante o curso, como forma de vincular as disciplinas” (entrevistado 13). Segundo a CC(a), a ideia é sair do tradicional, “porque o nosso PPC, hoje, ele é muito focado... lá no final tem que escrever um artigo acadêmico. A gente percebe que a gente tem que ter mais uma questão associativa entre o mercado e o que a gente está colocando em sala de aula”

A CC(a) relata que “o curso precisa se aproximar da dita realidade”, então a solução encontrada foi curricularizar os projetos integradores e no final do curso ter um projeto integrador maior, que isso é algo que já vinha sendo feito, em caráter de teste, e que agora será institucionalizado.

A referida aproximação com o mercado de trabalho, no entendimento da CC(a) é necessária porque “os alunos, muitas vezes, têm dificuldade de conectar as disciplinas... e isso [essa capacidade de conectar] auxilia eles no trabalho lá fora... Então, o projeto integrador vai auxiliar eles nesse sentido, e com isso, com certeza, vai tornar o perfil diferente lá fora (entrevistado 13).

A CC(c) fala do atual PPC do CSTPG “com uma visão de fora, de quem não participou do processo” e opina que o curso destoa muito do que deveria ser um curso tecnólogo. A CC(c) afirma que a orientação da legislação e dos documentos internos do IFRS, “tudo isso está representado no PPC”, mas isso não é garantia de sua efetivação.

A CC(d) relata que a última modificação do curso surgiu em função de diálogos com os estudantes, que levaram à CC(d) algumas demandas, com o seguinte discurso: “Professor, a gente nunca usou derivada, diferencial, matrizes. Então, assim, em compensação, a gente acha que é muito pouco dois créditos de matemática financeira. Matemática financeira a gente usa bastante, mas cálculo diferencial a gente não usa” (entrevistado 21).

Com relação ao estudo de línguas, o grupo identificou que a carga horária de duas horas semanais em um semestre apenas não possibilitava o estudante a dominar

minimamente o idioma. Mesmo com a disputa por espaço no currículo, entre as disciplinas técnicas da administração e as não técnicas, a decisão foi ampliar a carga horária de idiomas. Porém, não houve concordância por parte do grupo de docentes da área de letras. A opção foi – portanto – eliminar a disciplina e incentivar os estudantes a fazer curso de idiomas através de cursos de extensão.

Essa modificação abriu espaço para a inclusão de novas disciplinas que não existiam, mas eram demandadas pelos estudantes, na área de Informática “focada em ferramentas”, além de inovação e empreendedorismo, em resposta a elementos que estudantes trabalhadores e egressos trouxeram do mercado do trabalho.

Ao final da entrevista, a CC(d) comenta sobre o conceito equivocado que a comunidade tem sobre o CSTPG, dizendo que “não é um curso de curta duração, ele é um curso intenso”

4.4.4. Pedagogos(as)

Para o(a) pedagogo(a) do campus(b), criação ou modificação de PPC significa falar da atual mudança de modalidade de um curso de outra área que estava ocorrendo no campus, já referida. Mesmo não sendo um CSTPG, o caso é ilustrativo de como os processos ocorrem. O curso está mudando de subseqüente para EMI, porque “a gente percebe também que há uma procura muito grande aqui pelo EMI”. Lembrando que esse curso foi pouco demandado na pesquisa que embasou sua oferta.

4.4.5. Docentes

O docente entrevistado 19 resgata informações de quando participou da criação do primeiro PPC do CSTPG, citando uma figura de linguagem usada pela reitoria à época, sobre como o processo iria ocorrer: “tem que trocar o pneu da bicicleta com a ela andando ... [ou seja] as coisas iam acontecendo e você ia montando, né”:

Eu participei de todo o processo, eu participei da demanda da audiência pública, eu participei da construção do primeiro PPC, eu participei da primeira revisão... revisão do PPC também a toque de caixa, porque tinha que ajustar umas demandas que não estavam alinhadas com o instrumento de avaliação do MEC (entrevistado 19).

O docente entrevistado 15, confirmando a urgência relatada pelo colega, diz que “foi exatamente um processo muito rápido” e coloca outra característica que foi identificada nesta pesquisa, a prática de copiar projetos de outros *campi*, “eu me recordo de chegar e eu ver os meus colegas fazendo PPC no recorta e cola, porque tu tinha que criar cursos para [o ano seguinte]. Então foi assim o primeiro integrado, o Técnico em Informática, foi assim o próprio PPC de Processos Gerenciais” (entrevistado 15). Essa fala confirma o que eu mesmo verifiquei analisando os projetos dos cursos pesquisados.

Como resultado, o docente também confirma a informação de que o projeto “tinha problemas tão graves que se percebeu que precisava submetê-lo a uma reforma antes que o reconhecimento viesse ... foi uma realidade de, praticamente, todos os primeiros cursos do nosso campus”:

Em um dado momento, eu falei para o diretor que eu tinha uma experiência no curso de Administração, ele me perguntou qual era a minha experiência e eu disse, olha, eu trabalho [com três disciplinas]. Beleza, vamos colocar! Aí me dá a incumbência de criar essas ementas, eu crio essas ementas, se incorpora no PPC, naquela perspectiva de empilhamento das disciplinas, sem que elas te conduzam, necessariamente, a uma ideia coletiva de curso a um perfil coletivo, é uma coisa... vamos lá (entrevistado 15).

O docente pondera que, em que pese os esforços para corrigir o perfil do curso, o fato de ter sido criado desta forma, os problemas persistem, segundo ele, porque alguns servidores demonstram “uma dificuldade de levar a sério os fundamentos e princípios filosóficos que estão presentes lá na criação da Rede Federal.

Um exemplo que existe, entre outros tantos, mas eu acho que ilustra um pouco isso, nós estávamos discutindo, no ano passado, a reformulação de todos os PPC's pra sintonizá-los com o a OD. E aí, em um dado momento, um coordenador de curso técnico, cuja formação é engenharia, meio incomodado com a discussão, que estava presente lá, que se tratava da Direção de Ensino dizer o que deveria estar presente, mais de cunho filosófico, político... ele chega para a Direção e diz assim: - Bem, digam pra mim o que eu preciso colocar no PPC, porque isso é um blábláblá, isso é um blábláblá que está lá no PPI e, antes do PPI, está em todos os documentos oficiais. Isso é um blábláblá, é um blábláblá que não repercute na minha prática, é um blábláblá que não repercute na prática dos meus colegas. Obviamente eu coloco o que vocês quiserem que eu coloque! Mas eu não vou escrever isso, eu não sei escrever isso, eu não acredito nisso, eu não vou escrever (entrevistado 15).

Segundo o docente, “esse não é um caso isolado! Se fosse um caso isolado, de um colega coordenador de um curso, eu nem usaria! Eu diria que esse é um

comportamento muito frequente. Isso se faz muitas vezes presente, também no curso de TPG, ainda que não com essa radicalidade” (entrevistado 15).

O docente entrevistado 36, indagado sobre a origem das mudanças realizadas no PPC, relata que:

A demanda, em si, foram os outros professores que já estavam trabalhando, anteriores a gente (sic), aqui. Até porque, quando eu entrei aqui no campus, depois entraram mais outros dois professores da Administração e as duas professoras que estava antes, que eram da área da Administração, elas saíram, então a gente meio que perdeu essa linha histórica, assim, um pouco, sabe? (entrevistado 36).

O docente diz que a mudança no PPC ocorreu, também, porque “os alunos comentavam muito que existiam conteúdos repetidos”, dizendo: “isso eu já tive na disciplina anterior”. O docente reflete sobre o processo e diz que, atualmente no IF:

Não existe nada que [avaliar o PPC] a gente só consegue comprovar se deu certo depois de colocar na prática. Depois de mudar o PPC e ver se funciona, né? Então, se a gente fosse avaliar agora, como que esse PPC está funcionando, só assim que a gente poderia ver se, realmente, deu certo o que tinha pensado (entrevistado 36).

Por fim, o docente pondera que essa avaliação poderia incluir, além do NDE e do grupo de professores, os estudantes e os empregadores que receberam os egressos. “Porque, muitas vezes, fica focado só aqui dentro. A gente só tem a visão que, normalmente, é do professor e do aluno ... a gente não tem muito essa visão externa do que se busca. Acho que é isso que falta” (entrevistado 36).

Já o docente entrevistado 45, sobre as mudanças mais recentes do PPC, relata que quando chegou na instituição e já havia um grupo de docentes trabalhando nisso, mas a mudança que estava sendo proposta era muito grande, de modo que os estudantes em curso seriam muito afetados. Esta questão dificultava ao grupo chegar a um consenso.

Então, o docente relata que houve uma greve, e os docentes que aderiram à greve eram aqueles que defendiam que “tem que ter filosofia II; a gente tem que ter sociologia e tal, e aí tem que ter um monte de coisa, [mas] não pensavam na operacionalização, como a gente iria gerir os alunos antigos, como a gente daria atratividade ao curso”. O grupo de docentes que não aderiu a greve, acabou por concluir o trabalho de reformulação do PPC. Segundo o docente, a demanda pela mudança veio da DE e da Reitoria, “porque tinha

umas mudanças relativas ao a avaliação do MEC” que ocorreria em breve (entrevistado 45).

O docente entrevistado 41 diz ter participado da última reformulação do PPC por convite “por livre adesão, e nós fazíamos reuniões semanais, as vezes quinzenais. Assim, no início foi um desafio, porque nós tínhamos pouco tempo”. A demanda por mudanças foram, na sua maioria, para atender a OD, adequação de cargas horárias, TCC, estágio obrigatório, “a gente não conseguiu se debruçar e fazer modificações tão grandes ... “neste primeiro momento [foi] para resolver umas questões pontuais” (entrevistado 41).

Além disso, relata o docente, houve a inclusão de disciplinas e, embora não tenha sido dito explicitamente, reuni informações que dão conta de que a disciplina ofertada tem origem na pesquisa de pós-graduação de um docente que retornara ao campus. O docente relata que, para além da adequação a OD, a mudança:

Foi por iniciativa do próprio grupo, assim, que tocou nesses pontos para discutir. Porque quando a gente vai rever, por exemplo, objetivo do curso, para que que ele se propõe? De fato, se nós tivéssemos que reestruturar todo o curso, nós teríamos que ir para a comunidade, fazer uma audiência pública, né, com auxílio do DI, pra entender se realmente o curso ele ainda é necessário, de repente tem que mudar para um outro curso. De fato, atende as expectativas da comunidade? Aí isso não foi feito, para esse PPC, mas assim, era de consenso do grupo que nós não conseguiríamos dar conta, por conta do tempo, né. A gente só faria essas modificações pontuais, e essas outras inserções que não impactassem tanto assim, né (entrevistado 41).

O docente retoma o processo de mudança do PPC a partir da emissão da portaria da direção geral que nomeou a comissão responsável pelo processo, composta pelo NDE, “por alguns professores, alguns técnicos, e a gente começou a revisar ele [o PPC], mas sempre assim, a gente fazia as proposições e a gente levava para o colegiado, então o colegiado participou, participou ativamente”

A fala do docente anterior é completamente contraditória com a fala do docente entrevistado 5, ambos do mesmo campus, que relata que foram feitas pesquisas com alunos e egressos, para “colher deles algumas informações deles pra que a gente pudesse proceder uma alteração, assim, mais embasada naquilo que realmente a comunidade acadêmica pensa que é necessário”. Segundo o docente, foi difícil em função do prazo que era apertado, a única informação que se confirma.

O diálogo com os alunos foi na seguinte forma. Primeiro a gente passou e-mail e entrou nas salas para comunicar a alteração, porque isso gera um desconforto,

porque eles ficam assim sem saber o que vai acontecer, se eles vão ou não terminar o curso no mesmo tempo, principalmente aqueles que estão regulares. E depois a gente fez um diálogo, no sentido de fazer um questionário via *Googledocs* (entrevistado 5).

Além disso, “como são poucos alunos, a gente pegou aluno por aluno ... em torno de 80 oitenta e poucos alunos, que a gente teve que fazer [uma verificação], pontualmente, alunos por aluno”, para garantir que nenhum ficasse prejudicado com a modificação. Tudo registrado em ata e assinado pelas partes. O docente registra que não foi uma tarefa fácil, que houve conflito, “professor querendo ser dono da disciplina, muitas vezes querendo colocar o nome que ele acha que é, e a gente sempre tendo que dizer: a disciplina não é tua, hoje tu estás dando ela, mas amanhã pode ser que outra pessoa” (entrevistado 5).

Por fim relata que a rotatividade dos professores acaba influenciando no curso, “tem professor que participou da construção que é economista, mas o foco dele é [um], então acaba que essas disciplinas tendo um peso maior”, ao passo que “na vez passada, a gente tinha muito professor voltado para [outra área] ... acaba formatando a cara do curso”. Ou seja, dependendo do perfil dos docentes que estão no campus, muda o perfil do curso e, como o campus tem alta rotatividade, o curso muda de foco frequentemente.

O docente entrevistado 24 diz que mudanças de PPC tem um “gargalo”, que é da “PROEN, pelo grande volume de PPC’s que eles tiveram pra analisar. Acredito que agora deva diminuir um pouco” (entrevistado 24).

Já o docente entrevistado 23 relembra a criação do primeiro PPC, dizendo que o grupo era muito pequeno, que “na parte de Administração, praticamente a dupla [fulano] e eu meio que tocamos, claro que nós procuramos sempre integrar todas as pessoas disponíveis e com vontade. Agora, a iniciativa um pouco partiu, no caso na época, do [fulano]” (entrevistado 23).

Para além do projeto de curso original, tratando da última revisão que teve participação de um grupo maior de pessoas, o docente foi questionado sobre qual seria a sua leitura do processo, ao que ele respondeu:

Não são as letras escritas que vão modificar a forma de ser de um professor, ou de uma pessoa, vai ser no convívio e no dia-a-dia, nas observações, no acompanhamento, no exemplo. Eu diria o seguinte, nas reuniões, por exemplo, de professores, se discute diversas situações, certo? ... Porque você sabe quando o professor tem um viés mais para que vai... vamos tornar ele um pouco mais equilibrado [riso contido] eu não vou modificar a pessoa, mas pelo menos

eu vou dar a oportunidade a ele de enxergar que existem outros olhares, outras perspectivas (entrevistado 23).

Para concluir, o docente refere-se à concepção de EPT, da missão do IF, questionando se “o Instituto Federal vai atender 100% aquela orientação que colocou na sua origem?”, e afirma que não, e que “nem seria necessário! Porque quem colocou [aquelas diretrizes] também colocou em função do momento do país”, e pondera que agora, as pessoas que estão no dia-a-dia da instituição, estão tendo que lidar com isso, e finaliza dizendo que “estamos fazendo muito pouco do que se pode fazer, muito pouco do que se poderia fazer” (entrevistado 23).

Questionado se teria algo a acrescentar, ao final da entrevista, o docente diz que há uma questão crucial relativa a criação de PPC's no IF, que “poucas pessoas falam. Se faz uma reunião no início do ano com os professores, se fala muito de abobrinhas. E o essencial não se fala!”, e explica a questão: “Que tipo de estudante nós estamos preparando? Que tipo de pessoa estamos preparando? Isso não se fala. E não se fala só no campus, não se fala no campus, não se fala na Reitoria e não se fala lá fora” (entrevistado 23).

4.4.6. *Discentes em curso*

O discente entrevistado 9 afirma conhecer a proposta e o projeto do CSTPG, porque o projeto mudou quando ele estava no meio do curso. Questionado sobre como deveria ser o processo de participação discente na reformulação do curso, afirma que “primeiro, tem que ver a procura do mercado por aquele curso”, através de uma pesquisa que envolva “não só dos alunos que estão cursando, mas também da comunidade em geral, né? E saber separar isso... Porque são visões diferentes, e aí, nisso dá pra montar cenários e procurar adaptar e achar o meio termo” (entrevistado 9).

O discente entrevistado 10 disse que consultou o PPC do curso uma única vez, porque um “professor pediu um trabalho, em uma cadeira, enfim, que envolvia n situações, e eu fui consultar pra ver se a gente podia mesmo fazer aquilo daquela forma”. Questionado sobre como deveria ser o processo de participação discente na reformulação do curso, ele opina que seria “expondo as suas dificuldades ... sua visão quanto a todo o andamento do curso, como foram as aulas, como foram os feedbacks dos professores...

até com questões de postura de professor, de formato de trabalhos, formatos de avaliações”, uma resposta que, de certa forma, dialoga com a anterior (entrevistado 10).

É preciso lembrar que já há um instrumento de avaliação institucional que contempla estas questões, entre outras. É um formulário online, anônimo, onde há questões fechadas de avaliação de satisfação, e questões abertas de feedback, inclusive para cada docente em particular. O discente diz que acha “confortável esse formato de avaliação que a gente faz hoje, só que eu acho que o pessoal não é muito adepto, porque eu noto que eu converso com vários colegas que se esquecem e acabam nem fazendo essa avaliação”. De fato, ela não é obrigatória (entrevistado 10).

O discente entrevistado 11 diz não ter o hábito de consultar o PPC, mas lembra de ter visto “quando a gente ingressou, foi uma palestra explicando isso. Então a gente não tem acesso, pelo menos eu não achei onde tem isso. A matriz curricular sim, a gente tem ela disponível no [sistema informatizado do campus]”. Questionado sobre como deveria ser o processo de participação discente na reformulação do curso, o discente diz que “mais ou menos tem uma avaliação, todo final de semestre, para fazer sugestões e tal”, referindo-se a avaliação institucional, já mencionada. Ele se diz confortável com a contribuição anônima, para que “o aluno consiga se soltar mais”, e dizer algo que, identificado, não diria (entrevistado 11).

Sobre conhecer e consultar o PPC do CSTPG, o discente entrevistado 33 diz “ser bem sincer@...não [consulta]”. Sobre o processo de modificação, opina que:

A questão de fazer online é uma [forma] que tu consegue pegar a grande maioria, só que eu acho que não é a forma mais fidedigna que vem as respostas ... Porque até olhar assim, ah tem que fazer de novo aquela avaliação, tem que ir lá fazer e não sei o que... Nossa é muita coisa pra responder... Nossa agora tem que responder de cada professor ainda. Já escutei tanto comentário desses, e eu fico pensando se a pessoa já tem esse pensamento é porque ela vai responder ali por obrigação” (entrevistado 33).

Já na visão do discente entrevistado 28 diz ter consultado no PPC “mais a parte de matriz curricular mesmo, pra saber aquilo que já passou, ou aquilo que eu já vi para relembrar algumas coisas, mas seria mais parte de matriz curricular mesmo”, que a ementa e outras informações ele costuma ver no plano de ensino, normalmente entregue no início do semestre. Questionado sobre como deveria ser o processo de participação discente na reformulação do curso, diz que a “forma digital, que tem no final do ano, ela tá meio como obrigação ... tá meio banalizado”, e sugere que se faça uma amostragem

com investigação em profundidade, “ia (sic) ser muito mais útil, ia (sic) trazer mais informações relevantes” (entrevistado 28).

O Discente entrevistado 34 que o PPC do curso, “olhei mais para ver as disciplinas que tem ali, quais as disciplinas optativas, assim, mas não que eu sentei e li, isso eu não posso te dizer que eu fiz”.

Questionado se conhece o PPC do curso, ou costuma consultar, o discente entrevistado 38 diz “Não, eu não sei aonde (sic) fica até, é no site lá?”. Quanto a essa questão, o entrevistado 39 também não costuma consultar o PPC do curso, e questionado sobre como deveria ser o processo de participação discente na sua reformulação defende que seja em reunião presencial, porque a “discussão sempre é o mais agregador hoje em dia, na minha opinião, e também tu tá (sic) atrás de um computador, às vezes tu fala coisas que tu não falaria em um grupo, né” (entrevistado 39).

O discente entrevistado 25 informa que já leu o PPC, mas revela que – por causa do TCC – foi “conhecer esse documento neste semestre. Até então eu nem sabia que existia ... aliás, eu sabia que existia, mas não sabia onde estava... porque ... lá na aula de integração não é dito, olha, a gente tem o PPC, imprimam isso, isso aqui é uma Bíblia... podiam falar, né?” (entrevistado 25).

O discente entrevistado 26 disse conhecer o PPC, que “antes de entrar eu consultei a grade pra ver quais eram as matérias do curso”, mas não era um documento de consulta recorrente. Questionado sobre como deveria ser o processo de participação discente na reformulação do curso, opina que a contribuição “online, anônimo, tem bastante retorno... mas de repente, acho que ao final do curso ou ao final de cada ano fazer também em sala de aula”, porque criaria no estudante o hábito de pensar sobre o curso (entrevistado 26).

O discente entrevistado 27 diz ter visto o PPC “antes de entrar aqui, fiz o vestibular e eu acho que depois, na metade do curso, mas acho que faz um bom tempo que eu não olho”.

4.4.7. *Egressos*

Para concluir a apresentação e análise das contribuições dos atores, a seguir está a palavra dos egressos.

O egresso, entrevistado 16, diz que quando estava no curso, “até olhava [o PPC], mas não era uma coisa que chamasse a atenção”. O egresso entrevistado 17 diz que lembra “de ter visto ele, rapidamente assim”.

Já o egresso, entrevistado 20, conta que “nós fomos a segunda turma ... e como estava pra sair a acreditação do MEC, ele fez, explicou muito bem, pra todo mundo [o PPC], o que era, como é que era”. E lembrou que os avaliadores do MEC fizeram “uma sabatina. Então a gente sabia, a gente tinha noção do porquê isso, porque aquilo”.

O egresso, entrevistado 37, diz que consultou o PPC “antes de iniciar o curso, pra conhecer. Eu busquei, acho que no site lá tem”, mas revela que “depois disso não consultei mais, foi mais pra conhecer o curso sabe”. O egresso entrevistado 30 diz que não costumava consultar o PPC, porque “no primeiro dia de aula da disciplina, ele [o professor] mostrava o plano da disciplina, então eu olhei antes de me matricular, mas depois a gente era exposto no início da disciplina”. Já o egresso entrevistado 31 simplesmente respondeu que “não consultava [o PPC]”.

O egresso, entrevistado 42, disse que, “de vez em quando eu olhava, sim ... Só por cima, eu vou ser bem sincero contigo, eu não lia profundamente”. Questionado sobre como deveria ser o processo de participação dos egressos na reformulação do curso, opina que o IF deveria “trazer todo mundo, fazer... criar um projeto e depois votar, né? Democraticamente”, ponderando que “Eu sei que é muita gente, é difícil, é uma tempestade de ideias, né, é gigantesco, mas tu traz (sic) meio filtrado”

O egresso entrevistado 43 disse que leu o PPC “quando fui me inscrever pro curso, depois no final eu li, tipo, pra ver se tinha cumprido a proposta né”. Segundo avaliação do egresso, o projeto “tinha a ver sim com a realidade [da região], mas poderiam ser usados alguns termos mais fáceis, mais próximos, mais da vivência dos alunos, e também ser mais prático porque o curso em si tem muita teoria”.

Questionado sobre como deveria ser o processo de participação dos egressos na reformulação do curso, diz que nos formulários online da avaliação institucional:

Tu não escreve (sic) tudo que tu quer escrever, e onde tem mais pessoas juntas contribui mais eu acho. Um debate, uma reunião pós, ex-alunos, alguma coisa assim eu acho que poderia contribuir mais, porque aí um conta uma vivência e o outro já lembra e ajuda mais do que aquele formulário (entrevistado 43).

Já o egresso entrevistado 44 diz que “Não [consultava o PPC], (risos) eu não vou mentir né”. O egresso entrevistado 46 diz que consultou o PPC:

Muitas vezes. Eu lembro que tanto pra mim quanto para meus colegas. A gente usava muito esse documento como base para esclarecimento de dúvidas ... Desde antes do curso, pra ter um conhecimento justamente dessas questões

mais amplas, durante o curso para a questão curricular, até pra acompanhar se o professor estava cumprindo com a ementa ou não, se a gente achava algo estranho a gente ia ver se estava destoando realmente em algum caso a gente via que o nome da disciplina não combinava muito bem com a descrição dela naquele documento, então fazia mais sentido então pela descrição do que pelo nome da disciplina (entrevistado 46).

Já o egresso entrevistado 47 diz ter consultado o PPC “muito pouco”, e o egresso entrevistado 48 disse que leu “antes de entrar, e depois não busquei mais”.

4.4.8. *Comentários finais sobre a categoria de análise PPC's e Currículos*

Analisar a contribuição de um grupo tão heterogêneo de atores, não é tarefa fácil. Porém, vale lembrar Maranhão e Vilela (2010) que dizem que “os silenciamentos de uns, o confronto com outros e a predominância de poucos é o objeto de desvendamento da crítica, que resgatará todas estas relações e analisará historicamente, as razões pelas quais determinadas versões da realidade se cristalizaram como Real” (MARANHÃO; VILELA, 2010, p. 16). O silenciamento de uma coordenação de curso, que não respondeu sobre esse assunto porque não participou de nenhum processo, assim como dois pedagogos e dois CDI, tem uma mensagem a ser interpretada criticamente.

Como apanhado geral das contribuições dos atores sobre a categoria de análise Projetos Pedagógicos e Currículos, verifica-se que o grupo de servidores que se envolve na proposta de um curso novo ou na modificação de um curso existente é, de fato, muito pequeno, sobretudo quando se considera o conceito de comunidade acadêmica adotado nesta pesquisa. Com base nos depoimentos colhidos, a interpretação que faço é a mesma que se manifesta nas falas de alguns atores, de que o ideal seria o envolvimento de uma equipe de apoio maior (entrevistado 18 e entrevistado 51).

Retomando o em parecer do Conselho Nacional de Educação, publicado à época da concepção da expansão da RFEPC (BRASIL, 2002, p.324), o projeto pedagógico de curso deve ser “concebido e elaborado pela comunidade escolar, em especial pelos seus docentes”, e eu chamo a atenção não para os docentes, e sim para a comunidade escolar. No capítulo da categoria de análise comunidade, busquei deixar claro que esse conceito vai além de “corpos discente, docente e técnico-administrativo” (BRASIL, 2017c, p.15) que consta no Estatuto da instituição. Incluí, mas não se restringe, associações de bairros, sindicatos, escolas estaduais e municipais de nível fundamental e médio, associação de produtores rurais, familiares de alunos. Além destes, também participam da comunidade

os atores tradicionais que sempre dialogam com os *campi* dos IF's, como prefeituras, câmara de vereadores, associação comercial e associação empresarial.

Ampliar esse grupo de atores que participam da elaboração de um projeto de curso, de acordo com a literatura, é uma necessidade. Segundo Giroux (1988), “é preciso ouvir a voz de todos”, da instituição, dos professores e a voz dos estudantes, sem exceção, mas estas escutas devem ser analisadas “menos como opostas, no sentido de se desqualificarem mutuamente, e mais como uma interação de práticas que modelam umas às outras na constante luta por poder, significado e autonomia” (GIROUX, 1988, p.97).

O resultado de um trabalho como este, a preparação de um projeto pedagógico de curso, realizado a poucas mãos, somado ao caráter endógeno e de controle acadêmico burocrático (GUERRINI, 2014) que prevalece na instituição, são cursos que carecem de sintonia fina com as demandas da comunidade, com o perfil do público-alvo e do arranjo produtivo da região onde o campus está.

Em alguns casos, esse controle acadêmico interno é forte o suficiente para se sobrepor às metas institucionais dos *campi* (b), barrando ofertas de EMI que, pelos documentos que norteiam as ações dos IF's (BRASIL, 2008), seriam obrigatórias (entrevistado 18). Em outras palavras, dependendo do perfil dos docentes que estão no campus, muda o perfil do curso e, como a rotatividade é alta em alguns *campi*, o curso muda de foco frequentemente (entrevistado 3, entrevistado 41).

Os *campi* que promoveram mudanças nos cursos em resposta a demandas de estudantes (d) alinhadas com a percepção do corpo docente, relataram resistências e conflitos (entrevistado 5, entrevistado 22). Resistência por parte de alguns membros internos, por conta de alterações de carga horária e inclusão de temas com os quais não se sentem confortáveis, e conflitos que derivam destas situações. Retomando Paes de Paula e Rodrigues (2006), que alertam que mudança mudanças de perspectiva que não ocorre sem dificuldades, porque as pessoas preferem a manutenção de um estado do que qualquer mudança, não estarem acostumadas a questionar o que está estabelecido.

Por outro lado, para o bem do curso e do alinhamento deste com o perfil dos estudantes, é preferível enfrentar estas resistências e conflitos porque, no longo prazo, os resultados tendem a ser melhores. Revisitando Apple (2003), “nesses tempos de restauração conservadora, os múltiplos projetos de educação crítica são realmente cruciais. Uma boa dose de realismo não vai fazer mal a ninguém, e acredito que, na verdade, vai torná-lo mais eficiente a longo prazo” (APPLE, 2003, p.122).

Isso é o que revela a comparação entre diferentes cursos/*campi*. Aqueles mais integrados com as comunidades, mais atentos ao perfil do público que atendem, demonstram ter uma sinergia melhor, tanto internamente no campus quanto em relação a comunidade, do que aqueles que não conseguem ou simplesmente não tem essa preocupação (entrevistado 29). Na pesquisa foi possível identificar cursos mais bem sintonizados com os arranjos tecnológicos e produtivos regionais, que “sustentam a organização curricular e a identidade dos cursos” e imprimem “a direção dos seus projetos pedagógicos” (PACHECO, 2011, p.65).

De outro lado, também é possível verificar que há cursos desconectados da realidade dos estudantes, sobretudo daqueles que mais precisam, o que é uma “falha teórica e política”, por não dar conta de fazer da educação um espaço de contestação (GIROUX, 1988, p.56).

Outro aspecto, são os caminhos próprios que cada campus trilhou. Enquanto um campus resolveu eliminar o estudo de língua estrangeira do currículo, porque a carga horária era insuficiente para capacitar os estudantes a dominar outro idioma, outro campus resolveu ampliar a carga horária, por conta de demanda específica da região onde está inserido. Assim, em um campus a oferta de curso de idiomas através de cursos de extensão revelou ser mais eficiente, já em outro campus, a ampliação dentro do currículo fez mais sentido. Isso se explica pelo que diz no Estatuto do IFRS (BRASIL, 2017c, p.3), que valoriza “as demandas sociais e peculiaridades regionais” de cada região.

Voltando a origem das modificações que foram realizadas nos PPC’s dos cursos investigados, ficou claro que ocorreram, principalmente, por fatores endógenos e burocráticos (GUERRINI, 2014). A adequação dos projetos de curso à Organização Didática do IFRS foi o principal fator que levou os cursos a aproveitar a oportunidade para promover alterações.

Por outro lado, há relatos de que alguns *campi* criaram mecanismos para ouvir estudantes e egressos com a intenção de aprimorar o CSTPG. Também é preciso reconhecer que as contribuições que chegaram ao NDE dialogam mais com o tecnicismo do que com a Formação Humana Integral. Em outras palavras, muitas contribuições dos estudantes – em curso e egressos – registradas nesta pesquisa, confirmadas por servidores, apontam para pedidos como: aulas mais práticas e menos teorias, mais instrumental e menos blábláblá. Poucas, ou nenhuma contribuição dialoga com a ampliação da capacidade de reflexão crítica ou emancipação (entrevistado 21). Paes de Paula e Rodrigues (2006) explicam que a pressão da cultura imediatista, sobretudo nos cursos de

gestão, vem levando boa parte dos alunos a demandarem das escolas de negócios uma pedagogia tradicional.

Também, de um modo geral, percebe-se que os primeiros PPC's de cursos foram criados muito com base no empirismo, com os recursos escassos que a instituição tinha nos primeiros anos de existência, e frequentemente com prazos muito curtos que comprometeram a qualidade destes projetos. Os relatos demonstram que muitos *campi* tiveram que improvisar para resolver algumas questões no início das suas atividades. Eu vivi isso quando ingressei no IF, e os relatos dos entrevistados vão no mesmo sentido. Por conta disso, as primeiras modificações não demoraram a acontecer, sobretudo para ajustar requisitos mínimos de legislação.

Esta característica é compreensível, quando se considera que a consolidação dos IF's ocorreu num contexto bastante complexo e que sua realização envolveu a disputa de projetos para a sociedade como um todo, não apenas para a EPT (PACHECO, CALDAS e DOMINGOS SOBRINHO, 2012, p. 30). Os números da ampliação dos *campi* do IFRS, 422 unidades em aproximadamente 5 anos (VIDOR, 2015; BRASIL, 2018), nos dão uma noção do quanto foi intenso esse período.

A adequação dos PPC's, sobretudo quanto a legislação, remete a uma discussão sobre o papel dos profissionais da pedagogia no IF, em particular no processo de criação ou modificação dos PPC. Retomando novamente Maranhão e Vilela (2010, p.16), sobre “os silenciamentos de uns, o confronto com outros e a predominância de poucos”, os relatos confirmam que os pedagogos(as) tanto dos *campi* quanto da reitoria tem um espaço bem delimitado, que não vai além da conferência da legislação e requisitos de forma dos projetos de curso.

A regulamentação atual do trâmite de PPC's no IFRS não vincula a participação de um pedagogo no processo. Refere-se a participação deste profissional somente no caso de cursos novos, dizendo que “poderão ser nomeadas, pela Direção Geral do campus, comissões de servidores docentes e técnicos administrativos em educação, com a necessária representação da equipe pedagógica, **preferencialmente um Pedagogo**” (BRASIL, 2016, **grifo da autoria**). Ora, logo os pedagogos, profissionais dedicados e preparados para tornar os cursos mais harmônicos no balanço entre o tecnicismo e a FHI, não encontram espaço para contribuir. Vale lembrar que dois/duas pedagogos(as), de dois *campi*, não atenderam ao meu pedido de entrevista.

Também são ilustrativos os embates, os conflitos relatados em momentos de rediscussão dos PPC's, entre visões progressistas e liberais, ou neoliberais, seja na

manifestação de servidores que chamam a política de EPT do IF de blábláblá, seja na discussão que confirma o que diz a literatura, da disputa por espaço no currículo. São as batalhas na arena da Educação (APPLE, 1997; GIROUX, 1988) ganhando forma.

De um lado, é preciso reconhecer que tem fundamento as críticas aos progressistas que tendem a extrapolar a razoabilidade discutindo longamente e sem objetividade como realizar um trabalho, muitas vezes negligenciando prazos e metas. Perdem a “alma política no altar da grande teorização” (APPLE, 1997, p.20) e ficam no “verbalismo vazio” de Freire (1987) reforçado por Giroux (1988, p.58).

Essa prática acaba por abrir espaço para que outros grupos assumam as tarefas e as realizem a seu modo. Conforme vimos, os neoliberais e os conservadores falam sem rodeios e negligenciam – por princípio – disciplinas que remetem a reflexão crítica e a emancipação, como a sociologia e a filosofia. Como dizem Antunes e Pinto (2017) e Apple (2003, p.122), vão direto ao ponto e oferecem soluções rápidas e fáceis. Dedicam-se a atratividade do curso para o mercado, transitando no terreno perigoso da alienação, da ideologia e do senso comum construído pelo bloco hegemônico, como se a atratividade para o mercado, por si só, pudesse resolver os problemas da instituição e dos seus cursos.

Ora, conforme afirmo em vários pontos deste texto, não há expectativa de se resolver todos os problemas, ou radicalizar uma proposta, mas encontrar um acordo possível entre a falta de objetividade e a solução simples. Retomando a base teórica, Figueiró (2015) afirmou que há uma lacuna nos currículos, uma ênfase insuficiente nas dimensões sociais e éticas da tomada de decisão, principalmente sob a perspectiva crítica; e Closs (2010) reforçou o quanto é crucial desenvolver a capacidade de reflexão crítica, “reflexões críticas que possam propiciar processos de aprendizagem, envolvendo questionamentos e mudanças mais profundas” (CLOSS, 2010, p.226).

O esforço será neste sentido, lembrando que a reflexão crítica, a ética e a emancipação são conceitos dentro da constelação da FHI e, importante notar, este não é um tema passível de ser curricularizado, senão construído em conjunto pelos atores que participam do processo. São conceitos trabalhados, na proposta nesta tese, “por dentro da análise da racionalidade imanente das instituições sociais e de suas práticas que se vai compondo a interpretação crítica, confrontando o conceito enunciado com o seu resultado revelado” (VILELA, 2009, p. 3).

Para que fique claro, defendo a formação para o trabalho do ponto de vista marxista, o trabalho como princípio educativo, “como atividade criativa fundamental da vida humana e em sua forma histórica”, que passa pela identificação dos arranjos

tecnológicos e produtivos, inerentes a cada curso, que “sustentam a organização curricular e a identidade dos cursos” e imprimem “a direção dos seus projetos pedagógicos” (PACHECO, 2011, p.65). Desnecessário dizer o contrário, senão para marcar posição radicalmente oposta a formação para o mercado de trabalho, alienado e alienante, resultante da intensificação e da flexibilização da mão de obra que caracterizam a organização da produção e a sociedade moldada a feição dos negócios. (ANTUNES e PINTO, 2017; SAMPAIO Jr., 2017).

Com relação a avaliação dos discentes em curso e egressos sobre o processo de criação e modificação de PPC's, percebe-se que isso é algo distante da realidade deles. São muito raros os que conhecem o projeto de curso, que consultam ou consultavam ao longo do curso. Não é um documento que eles tenham presente. Aqueles que disseram estar apropriados do documento, são aqueles estudantes que se destacaram de alguma forma no curso e, por isso, foram indicados pelos CC para responder a pesquisa. Talvez por isso que Freire (1987, p.48) afirma que muitos desses projetos falham, porque não levam em conta as pessoas a quem se dirigem, “a não ser como puras incidências de sua ação”.

Alguns *campi* mantem a prática de apresentar o PPC nos primeiros dias de aula dos primeiros semestres, junto com a apresentação do campus, da estrutura e regulamentos pertinentes. Porém, talvez isso não seja suficiente, até porque estes episódios são práticas bancárias (FREIRE, 1987), momentos em que se despeja nos estudantes uma grande quantidade de informações de uma vez só. Essas práticas sugerem o planejamento de novas atribuições para o NDE ou coordenação de curso, tal como reservar um dia no semestre para discutir o curso com as turmas.

Muitos discentes em curso e egressos também mencionaram aspectos do currículo que gostariam que fosse alterado: componentes curriculares a ampliar e a eliminar, métodos mais práticos, informações até sobre o horário de início e fim das aulas. Porém, não é o objetivo aqui fazer um apanhado destes comentários, senão destacar que todos os atores entrevistados, sem exceção, têm algum feedback para dar sobre o curso. Uma vez que cada campus decidir adotar a metodologia proposta nesta tese, será possível reunir e apurar as contribuições de cada campus em sua comunidade e julgar o que é pertinente e o que não adequado em cada caso.

Para concluir essa seção, não é demasiado retomar Apple (2000), que reforça a valorização dos movimentos sociais e das condições de sua formação, posição contrária ao neoliberalismo. A metodologia que será apresentada logo a seguir, se reveste deste

espírito de envolvimento com as comunidades e com o público-alvo, pensada para combater relações de poder nem sempre explícitas que prevalecem atualmente, quais sejam. A “política de redistribuição”, cujo foco é a manutenção da injustiça socioeconômica, através da manutenção das condições que levam a exploração da mão de obra, a marginalização econômica e a reprodução de “uma categoria de trabalho remunerado confinado a empregos mal pagos e indesejáveis, ou mesmo não ter acesso real a empregos sérios” (APPLE, 2000, p. 228).

A IN também se reveste para combater a “política de reconhecimento” através dos símbolos, na qual “a injustiça baseia-se nos modelos sociais de representação e de interpretação de uma sociedade”, que torna as pessoas – sobretudo aquelas com o perfil do público-alvo dos IF’s – invisíveis às formas culturais dominantes da sociedade, que dizem respeito a ser “rotineiramente estereotipado ou desacreditado nas representações públicas na mídia, nas escolas, nas políticas governamentais ou na conduta cotidiana” (APPLE, 2000, p. 229).

5. PROPOSTA DE METODOLOGIA PARA CRIAÇÃO DE CURSOS

Na Administração é lugar comum entender que planejar errado é o caminho mais curto para o fracasso. Assim, propor uma metodologia que faz valer a orientação legal e institucional, que traz as vozes não ouvidas atualmente e que só aparecem nas teorias ou nas intencionalidades; que busca na comunidade as pistas que apontam para um PPC mais alinhado com o perfil dos estudantes e do arranjo produtivo da região – tudo isso colabora para diminuir a distância entre o curso que um campus apresenta e o que a comunidade demanda.

Os resultados desta tese identificam as vozes não ouvidas nos processos de criação e modificação de cursos. Dentro da instituição são os discentes em curso e os(as) pedagogos(as), e fora dela são quase todos os membros da comunidade acadêmica. Envolvê-los ativamente, sem dúvida, passa por uma redefinição da distribuição do poder no processo, poder visto como um conjunto concreto de práticas que produzem formas sociais, por meio das quais diferentes padrões de experiências e modos de subjetividade são construídos. Nesse sentido, o poder inclui, mas transcende, a exigência de mudança institucional ou de distribuição de recursos políticos e econômicos, pois significa também um nível de conflito e luta que se desenrola em torno do intercâmbio do discurso e das experiências que tal discurso produz, medeia e legitima (GIROUX, 1997).

Com base em Giroux (1988), a proposta de uma metodologia para criação ou modificação de curso é uma “necessidade teórica e política” que aponta estratégias de ação, vinculadas a realidade da comunidade acadêmica, através das quais “uma pedagogia radical se torne realizável” (GIROUX, 1988, p.57).

É natural esperar que esta proposta não seja adotada, nem mesmo apreciada em alguns casos, mas terei cumprido o meu papel de oferecer uma alternativa – prática e útil – para diminuir a distância entre o perfil dos cursos e o perfil da comunidade.

A proposta ora apresentada tem inspiração em uma prática do Instituto Federal Farroupilha, que em face de um panorama de IGC baixo (entrevistado 8), resolveu adequar o processo de criação de cursos tendo como base as variáveis passivas de avaliação pelo MEC. Esta proposta que apresento se assemelha aquela pelo de perfil burocrático que assume, mas se diferencia porque ao delinear os passos do processo, antes de privilegiar as variáveis de avaliação do MEC, privilegia das demandas do público-alvo dos IF's na comunidade onde o campus se insere, levando-se em conta as características socioeconômicas do local e do setor produtivo que predomina na região. Para que fique

ainda mais claro, na emergência de algum conflito de interesse durante o processo de elaboração ou modificação de um curso, que coloque em lados opostos a adequação do curso às variáveis de avaliação do INEP/MEC e de outro o alinhamento do curso com a comunidade, suas características socioeconômicas e perfil do setor produtivo, deverá prevalecer esta última.

Me apresso em esclarecer que a padronização e a pretensa neutralidade que a burocratização confere aos processos, conforme Apple (2000) escondem as relações de poder envolvidas. Porém, sendo o IF uma organização pública, uma expressão do Estado burocrático por excelência, a definição de processos ainda é uma das principais ferramentas de gestão.

Aqui é preciso ter muito cuidado e ter a consciência que a instrução normativa proposta não deixa de ser uma burocratização. É uma faca de dois gumes, e sei que andarei perigosamente no fio das navalhas desses dois gumes. Em primeiro lugar, fiz um esforço para assegurar que, embora seja um instrumento que vai engessar processos e tornar mais burocrática a abertura e reforma de cursos, também é preciso deixar claro que o próprio instrumento vai assegurar uma participação mais ampla da comunidade acadêmica.

Dito de outra forma, embora a IN possa parecer uma neutralização de julgamentos (APPLE, 2000), que torna implícito e não explícito o conteúdo das decisões, ela é proposta com o intuito de retomar um território historicamente perdido, para trazer vozes para criação de cursos que não costuma ser ouvidas. Será uma ferramenta para a construção de consensos e legitimação, de redistribuição de poder através da participação de uma gama maior de atores cruciais para a realização da política pública que o IF se propõe a cumprir.

Além disso, retomando Souza e Ornelas (2015) e seu estudo com Guerreiro Ramos, os sistemas sociais burocráticos são mais avançados que os não burocráticos e a burocracia em si não é boa nem má, mas um reflexo social de determinado contexto histórico.

Respostas duradouras vão requerer muito mais pesquisa sobre questões econômicas, sociais e políticas, e uma reestruturação consideravelmente maior de nossos compromissos sociais. Além disso, elas precisarão vir acompanhadas da democratização de nossos modos aceitos de distribuir e controlar empregos, benefícios, educação e poder. A não ser que levemos esses contextos econômicos e sociais mais amplos tão a sério quanto eles merecem, ficaremos simplesmente sem condições de responder adequadamente às necessidades da juventude desse país, fornecendo-lhe apenas séries infinitas de placebos de vida curta” (APPLE, 2000, p.116).

5.1. INSTRUÇÃO NORMATIVA PARA CRIAÇÃO E MODIFICAÇÃO DE CURSOS

A Instrução Normativa (IN), que configura a metodologia para criação e modificação de cursos superiores no IFRS proposta como contribuição desta tese, encontra-se no anexo III. Esta metodologia é uma adaptação da Resolução 25/2013 do IFFar (Brasil, 2013), anexo IV neste texto. Conforme já foi informado, a adaptação buscou garantir a determinados grupos de atores uma participação efetiva no processo, além de vincular com práticas já existentes no IFRS e delimitar sua aplicação a cursos superiores.

Porém, antes mesmo de analisar a proposta em maiores detalhes, alguns elementos merecem ser destacados.

O processo se divide, resumidamente, em duas etapas principais. Primeiro, a etapa de “preparação e encaminhamento do pedido de criação de curso”, que tramita no âmbito do campus e passa pelo Concamp. Havendo parecer favorável no âmbito do Campus sobre a pertinência do pedido, é constituída a comissão que vai criar um Projeto de Criação de Curso (PCC), que ainda não é o projeto pedagógico. Se o parecer for desfavorável, o pedido é arquivado. A segunda etapa é a apreciação pelo CONSUP do Projeto de Criação de Curso (PPC). Se for aprovado nesta instância, é criada uma comissão para elaboração do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), que ficará sujeita a procedimento de conferência de dados e de visita avaliativa simulada ao campus demandante. Ou seja, só depois de atendidos os requisitos do PCC é que, sendo aprovado no CONSUP, o Projeto Pedagógico de Curso é elaborado. As etapas serão detalhadas logo a seguir.

O Art. 2º da IN proposta, no quadro 32, resume as duas etapas do processo, desde o pedido inicial até a autorização para funcionamento do curso, com arquivamento do processo.

Quadro 32: Etapas para criação de cursos no IFRS

- | |
|--|
| <p>I – Preparação e encaminhamento do pedido de criação de curso;
 II – Apreciação do pedido pela Direção Geral;
 III – Análise e parecer do pedido pela Comissão de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE.
 IV – Constituição de Comissão de Elaboração de Projeto de Criação de Curso – CEPCC;
 V – Elaboração e encaminhamento Projeto de Criação de Curso – PCC;
 VI – Apreciação pelo Conselho do Campus;
 VII – Apreciação do PCC pelo Conselho Superior – CONSUP;
 VIII – Criação do Curso e Autorização para funcionamento;
 IX – Arquivamento final do processo.</p> |
|--|

Fonte: Elaborado pelo autor, adaptado da Resolução 25/2013 do IFFar (BRASIL, 2013).

A primeira etapa, de preparação e encaminhamento do pedido de criação ou modificação de curso não difere da atual prática, verificada nesta pesquisa. Ou seja, conforme é feito hoje, o pedido de um curso pode ser feito por uma pessoa ou um grupo pequeno de pessoas, servidores ou não, interessadas. Lembrando que, pelo Parecer n. 29 do Conselho Nacional de Educação, que cita a LDB (BRASIL, 1996), “incorporando o estatuto da convivência democrática”, o processo de elaboração do projeto pedagógico é um processo que deve contar – necessariamente – “com a participação efetiva de todos, **especialmente dos docentes**, e deve ser fruto e instrumento de trabalho da comunidade escolar” (BRASIL, 2002, p. 377, **grifo nosso**). Ou seja, é função do grupo de docentes ou dos trabalhadores em educação em geral prever e elaborar propostas de cursos. Entretanto, a IN que apresento contém etapas de verificação quanto a pertinência das solicitações.

O Diretor Geral do campus está encarregado de verificar, além nome do proponente, nome do curso e o motivo da oferta, se há previsão no Plano de Desenvolvimento Institucional do campus. Para abertura de cursos novos ou eixo de cursos ainda inexistentes, é preciso constar no planejamento estratégico da instituição. Além disso, neste pedido inicial, o DG poderá verificar a adequação em relação a comunidade acadêmica, ao público-alvo e ao setor produtivo da região.

Uma vez que o pedido cumprir estes requisitos de forma, o DG deverá encaminhar o pedido para uma comissão composta por membros do ensino, da pesquisa e da extensão, a Comissão de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE. Esta comissão não está prevista como um colegiado permanente nos documentos internos do IFRS, embora seja plenamente justificável por configurar-se como a materialização organizacional da transversalidade entre estes três pilares dos institutos federais, em consonância com a legislação e documentos internos. Vale lembrar que, conforme Silva *et al.* (2009), a transversalidade e a territorialidade, que coloca ensino, pesquisa e extensão em mesmo nível e de forma indissociável na concepção dos IF's.

A entrega do pedido de abertura ou modificação de curso, recebido e aceito pelo DG, para a CEPE marca o início do processo formal, que deverá ser protocolado no campus. A CEPE configura-se como segunda instância de verificação, mais minuciosa, pois está encarregada de analisar e emitir parecer sobre a pertinência do pedido inicial, com base na legislação e documentos internos do IFRS. Esta etapa também envolve a anexação de documentos que comprovem a adequação em relação a comunidade

acadêmica, ao público-alvo e ao setor produtivo da região, de acordo com as diretrizes dos documentos internos do IF, pois “o PPC consiste em estrutura de planejamento que apresenta a proposta político pedagógica do curso, em **consonância com a legislação educacional em vigor e com os documentos institucionais**” (BRASIL, 2016, **grifo nosso**).

Após parecer favorável da CEPE, a DG designa a Comissão de Elaboração de Projeto de Criação de Curso (CEPCC) que inicia a elaboração do Projeto de Criação de Curso (PCC), que ainda não é o projeto pedagógico. Cuidado para não confundir as siglas PCC com PPC.

Essa comissão, a CEPCC, é crucial para as pretensões desta tese, porque é ela que vai assegurar a participação efetiva de diversos atores e vai tratar do vínculo do projeto com a comunidade acadêmica, o público-alvo e o setor produtivo da região. Ela é presidida pela DE e tem como membros natos, além da DE, a CDI, a Diretoria de Administração e Planejamento (DAP), Coordenação de Pesquisa, Coordenação de Extensão, um pedagogo do Campus e, no mínimo, dois servidores docentes efetivos do IFRS com formação na área específica do curso proposto, preferencialmente, com experiência na área do curso solicitado. O resultado do trabalho da Comissão de Elaboração de Projeto de Criação de Curso (CEPCC) é o PCC.

O PCC tem a finalidade de justificar a necessidade, pertinência e a relevância da criação do curso no IFRS. Levando-se em consideração todas as dimensões acadêmicas científicas do impacto do curso no desenvolvimento local e regional, principalmente os impactos socioambientais para a comunidade e socioeconômicos para o setor produtivo característico da região, é nesta etapa que ocorre o terceiro nível de verificação da adequação do curso solicitado em relação a comunidade acadêmica, ao público-alvo e ao setor produtivo da região. Além disso, são conferidas as necessidades de médio e longo prazo relativas a infraestrutura e quadro de servidores necessários para realização do curso proposto.

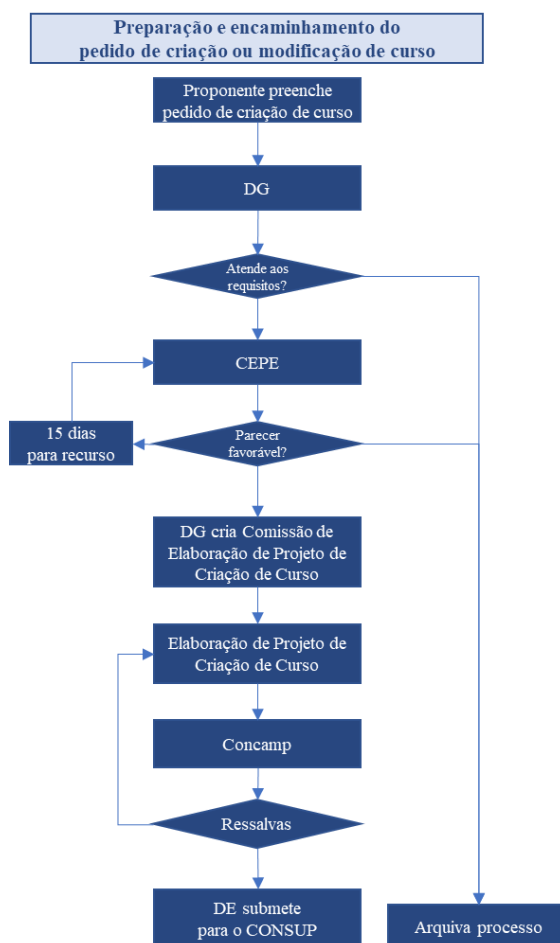
O PCC, uma vez concluído, segue para apreciação do Concamp, em caráter consultivo. Lembrando que o Concamp é o órgão máximo deliberativo em cada campus, sendo também o fórum de maior representatividade, com servidores, discentes e membros da sociedade civil. Essa prerrogativa democrática justifica que a solicitação de abertura de curso passe por esta instância, porém em caráter consultivo, assim definida porque há previsão de trâmite em instância deliberativa maior, o CONSUP. A proposta é que,

havendo ressalvas como resultado da apreciação do PCC no Concamp, o projeto seja revisto e siga com as recomendações anexadas no seu protocolo.

Assim, após a passagem pelo Concamp, a DE fica encarregada de submeter o PCC para o CONSUP do IFRS. Finalizando a primeira etapa do processo proposto na IN em tela. A figura 16 resume o fluxo do processo inicial.

A segunda etapa tem início com o recebimento do PCC pelo CONSUP, que segue rito processual já estabelecido para este colegiado. Após a avaliação da matéria pelo Conselho Superior, sendo aprovado o PCC, a Comissão de Elaboração de Projeto de Criação de Curso (CEPCC), passa a ser designada como Comissão de Elaboração de Projeto Pedagógico de Curso (CEPPC), que terá prazo fixado para conclusão do trabalho.

Figura 16: Fluxo do processo de pedido de criação de curso até submissão para o CONSUP



Fonte: Elaborado pelo autor, adaptado da Resolução 25/2013 do IFFar (BRASIL, 2013).

Esta comissão, ao mudar de status, poderá ser complementada com novos membros sendo, porém, vedada a saída dos representantes da Pesquisa e da Extensão, bem como a Pedagogo(a), com objetivo de manter a transversalidade Ensino, Pesquisa e

Extensão, e também garantir que o(a) pedagogo(a) do campus seja protagonista no processo, em observação ao Art. 62 da OD (BRASIL, 2017b).

Antes de avançar, é preciso dizer que o(a) pedagogo(a) da equipe do Ensino de cada campus é um ator crucial e, pelo que se verificou nesta pesquisa, não contribuem com os processos de criação e modificação de PPC's e Currículo a altura da sua capacidade. Para avançar neste sentido, além de garantir a sua participação através da IN proposta, é preciso reconhecer que os papéis de Direção de Ensino, de Coordenação de Curso, de docentes têm uma grande rotatividade. Já os(as) pedagogos(as) não tanto. Relatos da pesquisa dão conta de que a memória, o histórico, de como foi concebido cada curso, suas motivações, suas dificuldades e virtudes, muitas vezes são perdidas por conta dessa rotatividade. Se cada campus conseguir manter, na figura do(a) pedagogo(a), uma pessoa de referência nos processos de criação e modificação de curso, a instituição – campus e reitoria – só tem a ganhar (entrevistado 51).

Assim, a Comissão de Elaboração de Projeto Pedagógico de Curso terá prazo para finalizar o Projeto Pedagógico de Curso e, com base neste prazo, o CONSUP irá fixar uma data para a realização de uma avaliação simulada no campus, por uma comissão designada e coordenada pela Pró-Reitoria de Ensino e Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional, e ainda contará com um membro incluindo a Comissão Própria de Avaliação (CPA) e um membro da Procuradoria Educacional Institucional (PI).

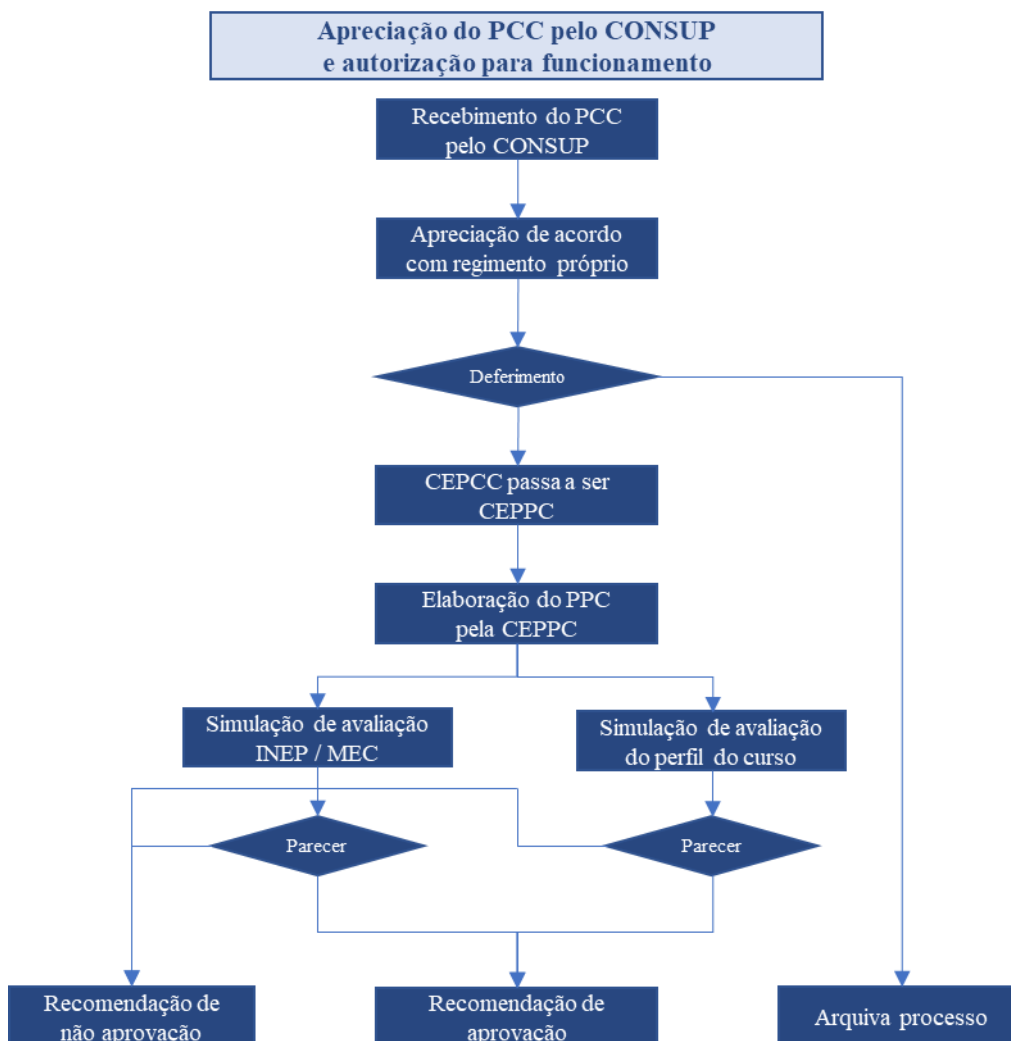
Essa avaliação usará como critério a legislação vigente e parâmetros do Instrumento de Avaliação aplicado pelo Instrumento de Avaliação dos Cursos Superiores do INEP. Além disso, a comissão de avaliação vai fazer contato com representantes da sociedade civil que colaboraram para justificar o pedido de criação curso, tanto da comunidade e do público-alvo, quanto do setor produtivo da região.

Cumprida esta agenda, a comissão de avaliação poderá recomendar ao CONSUP a não autorização de funcionamento do curso se a nota da simulação de avaliação com os critérios do INEP for inferior a três. A recomendação negativa também pode ocorrer se os documentos comprobatórios do diálogo da CEPPC com representantes da sociedade civil (associações de bairro, sindicatos de trabalhadores ou outra entidade representativa da sociedade) e com os representantes do setor produtivo (associação comercial, empresarial, industrial, sindicatos patronais ou outra entidade representativa do setor) não se mostrarem suficientes para a adequação do curso às diretrizes institucionais.

Vencidas todas estas etapas, a partir da aprovação do Projeto Pedagógico de Curso no CONSUP, o processo segue o rito existente na IN 002/2016 (BRASIL, 2016) de

tramitação até a inclusão de abertura de turmas nos processos seletivos da instituição. A figura 17 resume o fluxo desta etapa do processo.

Figura 17: Apreciação do PCC pelo CONSUP e simulação e avaliação.



Fonte: Elaborado pelo autor, adaptado da Resolução 25/2013 do IFFar (BRASIL, 2013).

Por fim, cabe tratar da última parte da IN proposta, que rege o processo de modificação de PPC existente. O processo inicia com o pedido de modificação de curso, elaborado pelo NDE e entregue para a Direção de Ensino. Alterações em projetos pedagógicos que tem como motivação adequação a Organização Didática, a Legislação ou outras normas e regulamentos internos do IFRS que dizem respeito a forma do Projeto de Curso, mas que não redundem em modificações do perfil do curso, perfil do egresso, da comunidade, do público-alvo ou do setor produtivo do PPC, serão regidas por regulamento existente.

Atualmente está em desenvolvimento na PROEN do IFRS uma normativa que permite que mudanças assim, de menor impacto, nos PPC's dos cursos, inclusive os cursos superiores, possam ser feitas no âmbito do campus, sem envolver a PROEN nem o CONSUP (entrevista 51).

O fluxo segue a partir da apreciação do pedido de modificação pela DE. Cumpridos os requisitos da solicitação, com a identificação do(s) interessado(s), nome do curso, breve motivação que justifique a modificação, explicitando as implicações no perfil do curso, perfil do egresso, da comunidade, do público-alvo ou do setor produtivo, abre-se um protocolo no campus e o processo é enviado para análise e parecer da CEPE.

A partir de um parecer favorável da CEPE, o NDE realiza as modificações no PPC e submete o documento para apreciação do Concamp. Não havendo ressalvas no Conselho do Campus, o PPC é devolvido para a CEPE, nas mãos do DE que é o responsável pela submissão do processo para análise no CONSUP, quando o processo passa a ser regulamentado pela norma existente de trâmite de PPC. Um parecer desfavorável da CEPE, após um recurso, poderá ensejar o arquivamento do processo.

Uma vez que todas estas etapas estiverem concluídas com êxito, o processo é arquivado e as modificações passam a valer, observando-se se as modificações irão demandar currículos de adaptação para discentes ainda em curso, ou se haverá migração dos discentes em curso para o novo PPC. Como em alguns campi o número de estudantes é relativamente pequeno, variando de 70 a 120, algumas vezes é possível tratar caso a caso.

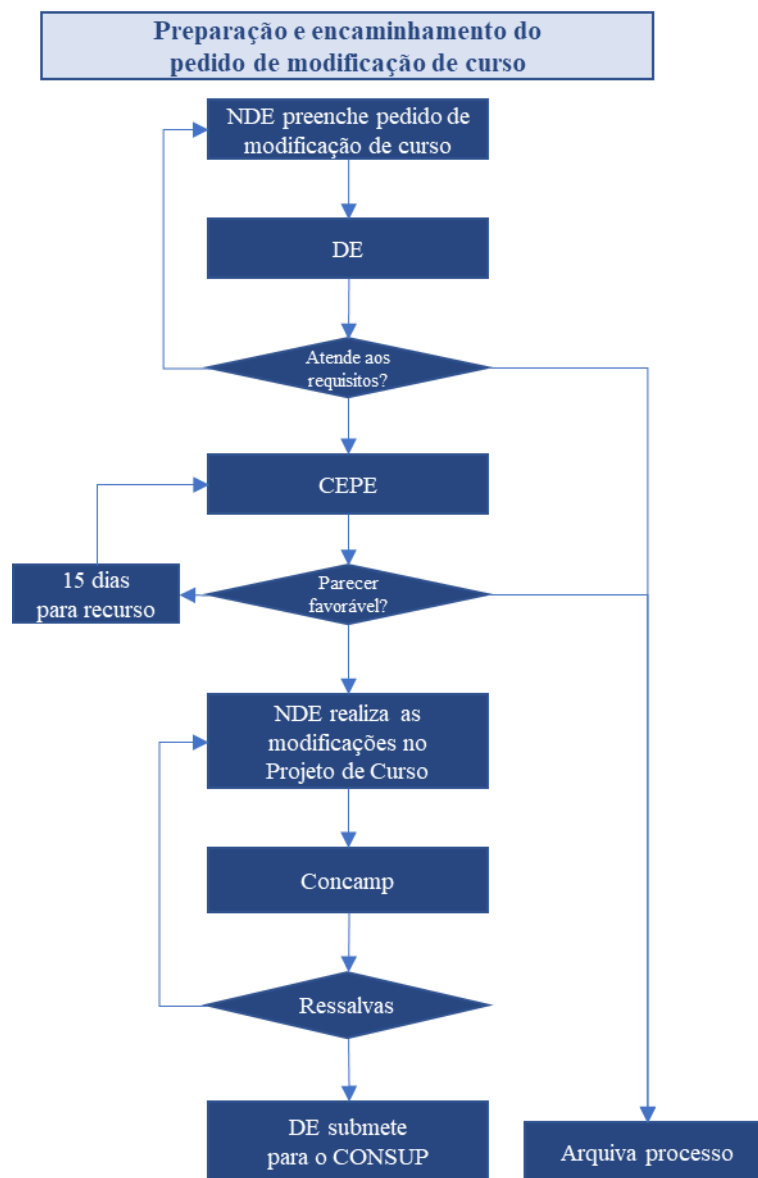
A figura 18 resume o fluxo de solicitação de modificação de PPC conforme a IN proposta, lembrando que após a aprovação pelo CONSUP, o processo não está finalizado, mas segue rito regulado pela IN 002/2016 (BRASIL, 2016) até homologação final.

É preciso reconhecer que, sendo esta uma proposta inicial, ela está sujeita a críticas e melhorias. Ainda que esta proposta tenha sido inspirada pela Resolução 25/2013 do IFFar (BRASIL, 2013), ela foi profundamente modificada. Prazos para recurso, o número de rodadas de revisão após parecer desfavorável ou ressalvas do Concamp, brechas não previstas que podem dar margem a desvios nos processos – tudo isso ainda precisa ser aprimorado.

É uma ideia inicial, é mais uma ferramenta que, em conjunto com tantas outras, especialmente em conjunto com o Observatório do Mundo do Trabalho, pode contribuir para um resultado mais significativo para a instituição, para a comunidade, para o público-

alvo, para o setor produtivo da região onde estão os *campi* do IFRS, enfim, para uma Formação Humana Integral.

Figura 18: Processo de solicitação de modificação de PPC



Fonte: Elaborado pelo autor.

6. OBSERVATÓRIO

Neste capítulo vou tratar brevemente do Observatório do Mundo do Trabalho, tema cuja intenção era trazer uma contribuição mais aprofundada, mas por questões de tempo e escopo, acabou ficando a menor do que fora planejado.

Conforme já foi escrito, o Observatório do Mundo do Trabalho está previsto nos documentos de criação e cada Reitoria de Instituto Federal, ou mesmo cada campus de IF, deveria possuir. Trata-se de um espaço estruturado que conta com infraestrutura pessoal e de tecnologia da informação, para articular, integrar e realizar estudos sobre o mundo do trabalho e a Educação Profissional, Científica e Tecnológica, propondo um elo entre a instituição e o seu território. Esta estrutura, prevista para estabelecer esta sintonia fina entre os *campi* e suas comunidades, foi concebida já na raiz do projeto de reestruturação e expansão da RFECPT, desde 2003 (MEC, 2004). O documento “Institutos Federais, Concepção e Diretrizes” (MEC, 2008, p.22) diz que “cada Instituto Federal deverá dispor de um observatório de políticas públicas enquanto espaço fundamental para o desenvolvimento do seu trabalho”.

Dito de outra forma, usando a palavra observatório não como figura, há que se observar de onde vem e para onde vão os estudantes dos IF's; há que se conhecer a comunidade, o público-alvo e o setor produtivo do entorno de cada campus. Para suprir esta demanda, nada mais adequado do que uma organização dedicada para este fim na instituição.

Alguns Observatórios de Institutos Federais já existem e podem servir de inspiração para o IFRS, como o Observatório do Trabalho na Bahia, Observatório Socioeconômico e Educacional em Alagoas, o Observatório Regional em Rondônia. No âmbito do IFRS já está em operação o "Observatório de Permanência e Êxito de estudantes no IFRS", dentro do Plano Estratégico de Permanência e Êxito, coordenado pela pró-reitoria de Ensino, com objetivo de analisar e propor “indicadores e possíveis estratégias de prevenção à evasão e ao abandono escolar” (BRASIL, 2018b, p. 60).

Porém, um o Observatório do Mundo do Trabalho, da forma como foi concebido na raiz do projeto da Rede Federal, com escopo amplo, com olhares para a comunidade e público-alvo, no acompanhamento dos estudantes desde antes de ingressarem no IF até o acompanhamento depois de formados, amalhando dados do setor produtivo, ainda está em fase inicial. As leis e documentos internos dos IF's orientam claramente que os cursos

devem ser oferecidos em sintonia com as comunidades e o público-alvo, e que o Observatório deve acompanhar os egressos e realimentar o processo de oferta dos cursos.

Pois esta pesquisa pretende contribuir com a ampliação das iniciativas de Observatórios já existentes no IFRS a fim de consolidar estas estruturas na instituição, de modo que possam servir de instrumento para sintonizar os *campi* com suas comunidades e respectivos arranjos produtivos. Esta é uma iniciativa que está prevista no atual PDI da instituição (BRASIL, 2019, p. 95-96). O Observatório, em conjunto com a IN proposta anteriormente e alinhado com outros instrumentos de gestão, são iniciativas que tem potencial para cumprir os objetivos institucionais.

A IN proposta, inclusive, considera a existência de Observatório do Mundo do Trabalho como fonte de dados, através de pesquisas, que demonstrem o alinhamento das propostas de criação ou modificação de cursos com a comunidade, o público-alvo e o setor produtivo. Ou seja, o Observatório é uma parte relevante da contribuição desta tese sobretudo tomado em conjunto com a IN proposta.

Além disso, é preciso considerar algumas contribuições dos atores entrevistados nesta pesquisa, que evidenciaram a necessidade desta estrutura. O Observatório não foi mencionado literalmente, mas referido em falas como: "ferramentas de diagnóstico e de acompanhamento de mercado para projetar cursos" (entrevistado 18, entrevistado 1). Também se configura como solução para as audiências públicas, que não são realizadas (entrevistado 12, 22, 32) ou não tem sucesso (entrevistado 12). O Observatório também tem o potencial para aprofundar o diálogo dos *campi* com as empresas, algo demandado pelos estudantes e citado por servidores (entrevistado 3, 4, 18, 19, 21, 22, 35).

Por tudo isso, as contribuições desta tese para o Observatório do Mundo do Trabalho do IFRS mereciam ser aprofundadas. Cabe discutir se esta estrutura deve ser mantida pela Reitoria ou capilarizada nos *campi*, ou ambos. Sobre este aspecto há que se aproveitar a força do grupo, dos 2.297 currículos de servidores, 9.048 projetos de pesquisa, ensino e extensão, além de 200 laboratórios, nove habitats de inovação e 130 grupos de pesquisa registrados no CNPq, que atualmente compõe o Portfólio do IFRS¹⁸.

Também vale explorar se o Observatório ficará vinculado a Pró-reitoria de Extensão – conforme aponta a legislação e é executado em outros Institutos Federais – ou na Pesquisa, pelo caráter de investigação inerente as suas atividades, ou se deve

¹⁸ <https://portfolio.ifrs.edu.br/>

assumir um caráter transversal e envolver Ensino, Pesquisa e Extensão. Enfim, o lugar do Observatório na organização da instituição.

Além disso, há que se debater sobre os mecanismos de financiamento das suas atividades, como envolver estudantes bolsistas, quantas horas cada servidor poderá alocar para contribuir com o Observatório, se haverá bolsa para servidores também.

Enfim, tudo isso fica como indicação para estudos futuros, já que não foi possível aprofundar aqui neste espaço, senão dizer que penso o Observatório como um instrumento de diálogo permanente com a comunidade, com os egressos, com o setor produtivo.

7. DISCUSSÃO

Como se pode perceber pelo teor deste texto, frequentemente ele tem o tom de um ensaio teórico, onde as ideias dialogam para alimentar outras, e as reflexões se impõem diante dos conflitos de não identidade, com inspiração adorniana. Porém, isso entra em contradição com a IN proposta, de uma metodologia para construção de cursos, uma instrução normativa de caráter prescritivo. Por isso, preciso aprofundar esse aparente paradoxo e tentar deixar claro qual é o acordo possível entre estas duas posições.

Romeiro (2015) diz que “o pensamento ensaístico é contra qualquer sistema, não, porém, contra qualquer procedimento sistemático” (TÜRCKE, 2004, p.47-48 apud ROMEIRO, 2015, p.55). Então, em que pese o teor ensaístico deste texto, a IN se propõe a modificar um sistema, um procedimento sistemático. Como resultado, esta IN surge como uma solução possível, para formalizar aquilo que não pode ser formalizado, a FHI, porque, dada a parcela de realidade observada no campo, este é um recurso disponível na gestão do IFRS para a construção de uma proposta que avance neste sentido.

É preciso reconhecer que a formalização de uma proposta – a IN como metodologia de criação de cursos – deixa de contemplar uma série de elementos, muitos deles importantes, porque é sabido que é impossível encerrar a realidade num documento. Por outro lado, vai extrapolar seu escopo, por pretender estender seus efeitos para além daquilo que encerra.

É fato que o IFRS já caminha na mesma direção dos apontamentos desta tese, se configurando a IN, portanto, em mais um vetor a direcionar as ações da instituição em direção aos seus objetivos, firmados na sua concepção original e que se desdobram em documentos recentes como o atual PDI (BRASIL, 2019).

A IN proposta, de um lado, faz valer diretrizes institucionais não observadas ou interpretadas, e por outro lado, amplia o escopo das ações inerentes a criação e modificação de cursos, trazendo para a construção dos PPC's vozes que – geralmente – não são ouvidas (GIROUX, 1988). Este é o desdobramento imanente da contradição de uma proposta burocrática e formal, que vislumbra o alcance de um aspecto crucial da missão do IF's, tão intangível quanto relevante, que é a FHI. Dito de outra forma, é a superação da indiferença e impotência frente ao que é dado como certo, pronto e acabado; é um leque de possibilidades, onde algumas das possibilidades de progresso econômico e social que existem nos currículos se mantem, mas novas se abrem.

Retomando a figura de Apple (2003), do mapa rodoviário que só tem um caminho que leva ao mercado, e que só tem placas sinalizando “individualismo, que leva a uma outra estrada chamada a opção do consumidor”, esta proposta de IN não é um novo caminho, mas representa a instalação de placas nos caminhos que não estavam sinalizados no mapa, desenhado pelos tecnocratas a serviço do bloco hegemônico. Nesta IN estão placas que sinalizam caminhos que levam a “sindicatos, liberdade coletiva, o bem comum, justiça social e outros destinos semelhantes ... um bocado de deliberações coletivas sobre o lugar para onde poderíamos ir” (APPLE, 2003, p.12-13).

Importante dizer que a proposta não é um caminho novo, um mapa novo, porque busca dialogar com situações reais, de pessoas reais da comunidade acadêmica dos IF's, e houve esforço para que não ficasse perdida no altar da teorização (APPLE, 1997, 2003). A IN proposta vincula a participação da comunidade, do público-alvo e do setor produtivo num processo do qual estes atores têm pouca ou nenhuma representatividade. Mas é preciso reconhecer que a IN, por si só, talvez não seja suficiente para fazer esse ajuste, trazendo estes atores à condição de plenamente representados nos Projetos de Curso e Currículos.

Assim, a Formação Humana Integral, tema que funda esta tese, em que pese não apareça não apareça explicitamente na IN, é um conceito que dela transborda, que surge “da análise da racionalidade imanente das instituições sociais e de suas práticas, tomadas como objeto” e, a partir disso “vai compondo a interpretação crítica, confrontando o conceito enunciado com o seu resultado revelado” (VILELA, 2009, p. 3).

Antes de mais nada, é preciso reconhecer que a FHI, tal como foi vislumbrada na concepção dos IF's, não é uma realidade. Discordando de Kersch (2019), que concluiu que a cidadania é contemplada nos CSTPG, eu concluí que a FHI, da qual a emancipação e a cidadania fazem parte, resta insuficiente, quando se confronta a concepção e execução dos CSTPG do IFRS analisados. Conforme a contribuição de um docente, não é a instituição, não é o curso, não é o PPC formal – não é um processo formalizado – que vai fazer com que o egresso do IF saia da instituição emancipado e refletindo criticamente. Isso

está muito ligado à ação dos professores, vai ter professores... e aí é interessante, por mais que eu tenha uma reunião aqui e coloque para os professores uma mesma mensagem: Pessoal, vamos pensar uma educação dialogada, uma educação participativa, educação daquilo, daquilo lá... Depois que o professor fechou a porta, ele vai fazer a aula que acha que deve fazer (entrevistado 23).

Outros atores também se referiram a isso com expressões do tipo “o papel aceitado” (entrevistado 3), ou mesmo expressões que não disfarçam a desfaçatez como “isso tudo é um blábláblá” (entrevistado 15). Lembrando que optei por não adentrar a sala de aula, não tratar do modo como se ensina, as práticas pedagógicas. Mas é preciso reconhecer que é nas salas de aula que as coisas acontecem.

Não é um Projeto Pedagógico que vai modificar a forma de um professor dar as suas aulas, mas eu ofereço esta proposta de IN como uma janela pedagógica, tanto para estudantes como para servidores, especialmente docentes. Conforme já escrevi, as possibilidades estão justamente no processo de criação, com a IN, e no acompanhamento do curso, através do Observatório. Através desta janela é que os atores poderão, metaforicamente, trocar olhares e se aproximar, se conhecer, se conscientizar de “como o poder e o conhecimento se cruzam para negar o capital cultural dos estudantes de grupos subordinados” e, assim, possibilidades (GIROUX, 1988, p.97).

Os relatos de diversos atores demonstram que, de fato, muitas ações, tanto as que se aproximam quanto aquelas que se distanciam dos objetivos institucionais, são iniciativas pontuais de servidores. A instituição é constituída de pessoas, e as idiosincrasias são inerentes, os conflitos são naturais, mas é preciso reconhecer que as iniciativas atomizadas, de pequenos grupos, dialogam mais com um “conteúdo ideológico fundado no individualismo e na competitividade que marcam a sociedade contemporânea”, o neoliberalismo (PACHECO, 2011, p.5). Por outro lado, se afastam da proposta de EPT dos IF's, que buscam fortalecer, para alcançar a inclusão, de modo isonômico e democrático, os diversos segmentos sociais, sobretudo aqueles historicamente situados à margem das ofertas educativas (PACHECO; CALDAS; DOMINGOS SOBRINHO, 2012, p. 19).

Por isso que a proposta desta tese vislumbra extrapolar seu escopo, porque vislumbra, ao formalizar um processo neste momento, criar uma cultura de engajamento das pessoas na construção dos cursos. Porque é no alinhamento deste grupo de atores em torno dos temas construídos em conjunto que os projetos pedagógicos serão seriamente tomados como lembrete diário em cada dia letivo por todos, servidores em geral, discentes e comunidade acadêmica. É esse projeto, construído com muitas mãos, é essa postura e esse envolvimento dos atores que servirão como força motriz para o cumprimento de um projeto genuíno e pedagogicamente útil.

Vejamos no depoimento de um docente e um coordenador de curso, aspectos relacionados a esta discussão. Um docente relata que “as vezes a gestão usa o chicote, e a coisa vem meio imposta, e o que o pessoal faz? Tiram o corpo fora! Por que vou fazer pesquisa? Por que vou fazer extensão?” (entrevistado 19). Um coordenador reclama que “os professores fazem o que eles querem... porque não tem nenhum tipo de controle, né? Então, isso aí não pode ser assim... eu preciso avaliar como está sendo executado isso, aula a aula [bate na mesa], e eu não tenho como fazer!” (entrevistado 3)

O coordenador tem razão quando diz que os professores se sentem invadidos e confundem autonomia com independência, dizendo que “eles não são independentes do curso. O curso dele está dentro de um PPC. Tem uma coerência ali” (entrevistado 3). O docente também pondera, dizendo que “a instituição tem que oferecer uma experiência de trabalho, de autonomia, porque se o grupo resolver tirar o corpo fora, não tem PPC que resolva, não tem política pública” (entrevistado 19).

Portanto, trago isso para evidenciar que a burocratização deste processo, através da IN proposta, tem que ser entendida como elemento que pretende agregar qualidade ao processo, mas com resultados que as vezes fogem ao alcance de quem tem que cumprir os regramentos. Ainda que o IFRS promova seminários sobre EPT, sobre especificidades relativas ao mundo do trabalho para seu público-alvo, os resultados não são imediatos, além do que, conforme o entrevistado 51, “quem mais precisa ir, não vai” e os que frequentam, acham “tudo uma perda de tempo”. O perfil dos servidores e considerações acerca do Mundo do Trabalho, que não puderam ser abordadas neste trabalho, constam de outros trabalhos recentes que tiveram o IFRS como objeto (KERSCH, 2019; D'ARISBO, 2018).

Além disso, o momento atual exige que lutemos por cada palmo de terreno neste campo de batalha que é a Educação (APPLE, 1997; GIROUX, 1988). Dia a dia vemos a educação pública sendo posta em xeque e por isso, mais do que nunca, este é o momento defender a Formação Humana Integral, que desenvolva nos estudantes a capacidade de refletir criticamente, é o momento de “recusar o silêncio e correr certos riscos, exercitando a reflexão crítica e a denúncia” (ANTUNES; PINTO, 2017, p.8).

Conforme Santos (2016), a reflexão crítica e seu anverso, a autocrítica são emancipatórios, “uma vez que esse processo de pensar criticamente liberta o sujeito de pensar a partir de paradigmas pré-definidos, dando-lhe a possibilidade de aprender a pensar por si mesmo” (SANTOS, 2016, p. 38). Por isso que é crucial chamar, periodicamente, os atores envolvidos com os CSTPG para rediscuti-lo. Os discentes em

curso, em conversas das turmas com o NDE e os egressos e representantes da sociedade civil – comunidade e setor produtivo – com auxílio do Observatório.

No dia a dia, mais do que um núcleo docente estruturante, um campus, um curso e seu projeto, precisa de um núcleo duro, duro na defesa daquilo que foi proposto para os IF, objetivado no PPC e nos documentos que lhe dão suporte, como regulamentos e normativas, ou seja, a sua sintonia com a realidade da comunidade, do seu público, do setor produtivo da sua região.

O Instituto Federal, como instituição pública, precisa prestar contas para a sociedade sobre os recursos que emprega e o seu resultado pode ser percebido pela trajetória dos seus egressos. Mais uma vez, surge a figura do Observatório para auxiliar neste processo. Pelo que se viu nesta tese, é verdade que os egressos do IF são, sim, sujeitos na sua própria história, mas essa história não é desconectada da história de docentes, gestores, comunidade, empregadores etc. Suas histórias são entrelaçadas e seus percursos condicionados, sobretudo condicionados por aquilo que cada estudante traz de casa, seu histórico familiar e estudantil, o bairro onde mora, a cor da pele, gênero e todas as contingências que cada uma dessas variáveis lhe interpõe.

Assim também são os docentes, gestores do IF e demais atores. Por isso é crucial que fique claro, para os profissionais da EPT e para os próprios estudantes, que a emancipação tão desejada desses egressos, cidadãos, se dá, primordialmente, na unidade das lutas que eles deverão enfrentar ao saírem do IF. Se não é para capacitar os egressos a se tornarem genuinamente fazedores de história, para serem sujeitos da própria história, qual será então a missão dos IF's? A emancipação desses egressos é crucial que eles estejam conscientes e capacitados para exercer as lutas, partir da apropriação do seu espaço na sociedade (GRUSCHKA, 2014)

Para colaborar com isso, a IN proposta é mais uma prática, em meio a tantas outras como o Observatório, que somadas podem gerar o resultado que se espera, que o IF dialogue mais com a comunidade, com seu público e com o setor produtivo, de modo que a FHI venha por acréscimo, como resultado imanente de todo esse processo. A Instrução Normativa, o Observatório, as iniciativas que já estão em curso no IFRS tais como o seminário de Educação Profissional Tecnológica, os esforços realizados nas formações pedagógicas no início de cada ano letivos – tudo isso vem ao encontro da realização dos objetivos institucionais.

7.1. LIMITAÇÕES DA TESE

A primeira e grande limitação desta tese foi exposta logo de início, que diz respeito ao fato de que eu não sou um estudioso da pedagogia e que a minha trajetória no campo da pesquisa em Educação e Ensino de Administração é ainda muito incipiente. Ainda assim, conforme escrevi, assumi correr este risco e entrei, o mais fundo que pude, no assunto, por dialogar com a minha carreira.

Na trajetória desta pesquisa, cheguei até a Teoria Crítica e a Dialética Negativa, de Adorno (2009), teorias que ainda não tinha abordado e um texto que tem uma densidade tal que me obrigou a recorrer mais aos comentaristas do que ao próprio autor.

Outra limitação desta pesquisa foi não ter conseguido incluir no grupo de atores entrevistados representantes do mundo (mercado) do trabalho, representantes da associação comercial ou industrial da região de cada campus, representantes dos sindicatos ligados ao curso, representantes da sociedade civil. Estes atores, que considero cruciais para o processo de elaboração de um PPC, tanto que há referência a eles na própria IN proposta, por falta de fôlego não foram entrevistados.

Mais uma questão que me parece uma limitação neste estudo. Para que uma tese com tantas páginas? Isso se coloca como uma barreira para que mais pessoas leiam na íntegra, e consigam juntar todas as peças que coloquei nesta obra, algumas mal colocadas, longe umas das outras. Para aqueles que tiveram fôlego de chegar até aqui, é preciso retomar Apple (2003),

“É difícil não ser desleixado e não escrever de uma forma tal que as nuances teóricas e políticas não sejam sacrificadas no altar do senso comum, mas também de uma forma que a dificuldade da leitura possa realmente ser recompensadora para o leitor / leitora. É difícil e demorado escrever em múltiplos níveis. Mas, se não fizermos isso, os neoliberais e os neoconservadores farão. E nós vamos ficar numa situação muito pior por causa disso. Nesses tempos de restauração conservadora, os múltiplos projetos de educação crítica são realmente cruciais. Uma boa dose de realismo não vai fazer mal a ninguém, e acredito que, na verdade, vai torná-lo mais eficiente a longo prazo” (APPLE, 2003, p.122).

Apesar disso, espero que o sumo desta tese tenha o potencial de provocar alguma mudança positiva no campo de estudo, nos campi do IFRS e outros IF's Brasil afora. Conforme mencionei na introdução, minha mudança de carreira foi promovida com o intuito de provocar mudanças positivas e sustentáveis para a sociedade, especialmente

para os estudantes dos cursos da área de gestão com os quais passei a trabalhar quando me tornei docente em 2010. Até agora foram quase dez anos plantando – mestrado, doutorado, outros cursos e vivências. A partir de agora, vou continuar plantando – a carreira docente não nos permite cessar a sementeira, a cada semestre – mas espero ver surgir alguns frutos deste trabalho.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando os objetivos da tese, expressos no capítulo um, creio ter conseguido resgatar e analisar criticamente o histórico de criação dos Institutos Federais, suas concepções e diretrizes, quanto a oferta de cursos no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Busquei trazer elementos da origem da concepção, conversando com pessoas que estiveram à frente deste processo no MEC, e explorei os documentos oficiais e regulamentos internos que objetivaram a proposta de FHI na EPT no âmbito do IFRS.

Com base nisso, fui a campo e analisei, através de mais de cinquenta entrevistas, a Formação Humana Integral na concepção e implantação dos Cursos Superiores de Tecnologia em Processos Gerenciais em quatro *campi* do IFRS.

Assim, com “os silenciamentos de uns, o confronto com outros e a predominância de poucos” busquei evidenciar as “razões pelas quais determinadas versões da realidade se cristalizaram como Real”, e outras não (MARANHÃO e VILELA, 2010, p. 16).

Confrontando a “primazia da ideia”, nas leis e normas, com a “primazia do real” nas entrevistas realizadas, tratei de tensionar os conceitos rumo às possibilidades de como os processos poderiam ser, e não como eles são, com apoio na Dialética Negativa de Adorno (2009) como inspiração metodológica (MARANHÃO e VILELA, 2010, p. 16). Como resultado deste tensionamento, da não identidade entra a primazia da ideia e a primazia do real, emergiram as contradições nos processos de criação e modificação de Cursos Superiores de Tecnologia em Processos Gerenciais nos *campi* investigados que, por sua vez, subsidiaram a contribuição desta tese. Uma proposta de metodologia para criação de cursos, na forma de uma Instrução Normativa.

Esta contribuição foi objeto de autocrítica neste texto, mas faço questão de retomar o tema. A solução burocrática que a IN representa pretende, com apoio na Teoria Crítica, desvelar as relações de poder implícitas nos processos analisados, porém a

burocracia é reconhecida por ocultar relações de poder e conferir falsa neutralidade aos processos que regula (APPLE, 2000).

É preciso reconhecer que a IN é um instrumento de gestão burocrático, e que a proposta que faço não diminui ou simplifica, mas aumenta o número de etapas no processo, demandando a anexação de mais papelório. Por outro lado, é preciso reconhecer também que a formação do Estado está ligada à criação, estabilização e regularização de relações de poder e autoridade, sendo assim também no IFRS. Apple (2000) diz que o Estado, através da administração burocrática, “procura (tenta) manter os interesses da educação distantes não apenas do controle das elites, mas também da influência de impulsos populistas de base” (APPLE, 2000, p. 94). Ora, é justamente isso que a IN que proponho procura fazer.

Pode ser que daqui há algum tempo, esta IN não seja mais necessária, quando os servidores estiverem devidamente apropriados do que significa EPT, de qual é o público-alvo dos IF's, da importância que há na sintonia entre os cursos que a instituição oferece e o perfil da comunidade e do setor produtivo da região onde ela está. De outra parte, que a instituição também se torne amplamente conhecida e que seja demandada pela comunidade através de canais permanentes de comunicação. Quando este tempo chegar, teremos nos Institutos Federais uma Formação Humana Integral mais próxima daquela que foi concebida nos seus documentos de criação.

Até que isso ocorra, será necessário lidar diuturnamente com as idiosincrasias inerentes a esta arena tão crucial da nossa sociedade, que é a Educação. Do ponto de vista de onde eu falo agora, no final deste trabalho, por estar tão perto e tão envolvido, pode ser que a miopia não me permita enxergar com clareza todo o processo e avaliar o quão significativos são os resultados.

Pode ser que a IN proposta não seja adotada, sequer apreciada pelos IF's Brasil afora. Cabe a mim mesmo transformar esta pesquisa em artigos, para que ganhe visibilidade. Mas mantenho a consciência tranquila com relação a um resultado inexpugnável desta trajetória que começou em 2015 e termina em 2019: pessoalmente eu me tornei um profissional melhor, um servidor público melhor, mais capacitado, uma pessoa melhor. Só por isso, valeu a pena ter concluído este trabalho.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Dialética negativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, 3ª edição, Editora: Paz e Terra, 1995.
- ALVES, C. G. M. **A atuação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia frente ao sistema nacional de pós-graduação: uma reflexão a partir da Lei nº 11.892/2008**. 2016. Tese (Doutorado em Educação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- ALVES, N. B. **A consciência ambiental dos jovens: uma pesquisa com estudantes de nível médio técnico e superior tecnológico**. 2013. Dissertação (Mestrado em Administração) – Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- ALVES, N. B.; ECKERT, D.; GONZALES, R. L. Inovação em Educação para a Sustentabilidade nos Cursos de Administração à luz da Open Innovation e Design Thinking. In: XVIII ENGEMA - Encontro Internacional sobre Gestão Empresarial e Meio Ambiente, 2016, São Paulo. São Paulo: FEA-USP, 2016. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://engemausp.submissao.com.br/18/anais/arquivos/451.pdf> Acesso em: 10 jan. 2018.
- ALVES, N. B.; NASCIMENTO, L. F. M. do. De onde vem esse currículo? A educação sustentável nos cursos de Administração. **Organizações e Sustentabilidade**, v.6, n. 2, jul/dez. 2018.
- ALVES, N. B.; TOMETICH, P. Teoria da Aprendizagem Experiencial e Design Thinking para Criação de uma Feira da Sustentabilidade. **Revista Interdisciplinar de Gestão Social**, v. 7, n. 3, p. 59-80, set./dez. 2018.
- ANCINI, D. M. B. **Implantação de ações de educação em saúde no Instituto Federal Farroupilha Campus Alegrete integradas ao Programa Saúde na Escola**. 2017 (Mestrado Profissional) – Faculdade de Medicina, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
- ANJOS, T. M. **Experiências profissionais das pedagogas e pedagogos técnico-administrativos em educação do IFRS**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.
- APPLE, M. W. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- APPLE, M. W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo freire, 2003.
- APPLE, M. W. **Política cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

ARAÚJO, J. J.; HYPÓLITO, A. M. Novos significados para educação profissional e tecnológica no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense: a política de criação dos institutos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 32, n.1, 2016, p. 247-265.

BARBOSA, J. K. S. F.; MEDEIROS NETA, O. M. As mudanças na carreira docente e o desenvolvimento profissional nos Institutos Federais: avanços e retrocessos. **Research, Society and Development**. v.7, n.9, 2018.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, A. B. M. **A relação entre os saberes-experiência do trabalho e os saberes escolares, vista por alunos do proeja do IFSUL de Sapucaia do Sul**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

BATISTA-DOS-SANTOS, A. C.; OLIVEIRA, J. A. Concepções de administração e administrador em tempos de capitalismo flexível: uma abordagem crítica. **Cad.EBAPE.BR**, v. 13, n. 1, Jan./Mar. 2015.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BOSTRÖM, M. A missing pillar? Challenges in theorizing and practicing social sustainability: introduction to the special issue. **Sustainability: Science, Practice and Policy**, v8, n.1, p. 3-14, 2012.

BOTSMAN, R.; ROGERS, R. **O que é meu é seu: como o consumo colaborativo vai mudar o nosso mundo**. Porto Alegre: Bookman, 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 0[2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 12 jul. 2019.

BRASIL. Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande Do Sul. **Resolução nº 44, de 27 de maio de 2014. Estatuto do IFRS**. Aprovado pela Resolução do Conselho Superior do IFRS nº 07, de 20 de agosto de 2009. Alterado pelas Resoluções do Conselho Superior do IFRS nº 44, de 27 de maio de 2014, nº 27, de 29 de março de 2016, nº 37, de 19 de abril de 2016 e nº 27, de 20 de junho de 2017c. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2018/12/Anexo_Res_027_2017_Estatuto.pdf Acesso em: 12 ago. 2018.

BRASIL. **Instrução Normativa PROEN n. 02, de 9 de junho de 2016**. Regulamenta os procedimentos, os prazos e os fluxos para a elaboração e reformulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) dos cursos de Nível Médio Integrado, Integrados na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, Concomitantes, Subsequente e Graduação e nas modalidades de ensino presencial e a distância no IFRS, bem como da

sua extinção. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/08/in-002-2016.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2017.

BRASIL. Instrução Normativa PROEN n. 11, de 21 de dezembro de 2018. Regulamenta as atribuições e o funcionamento da Comissão de Acompanhamento de Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes (CIAAPE) nos Campi do IFRS. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/ensino/observatorio-de-permanencia-e-exito/>. Acesso em: 12 mar. 2019.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 18 abr. 2018.

BRASIL. Lei n. 11.195, de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei no 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2005.

BRASIL. Lei n. 8.948, de 08 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8948.htm. Acesso em: 09 jan. 2019.

BRASIL. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. Lei n. 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm. Acesso em: 12 jan. 2019.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Sinopse Estatística da Educação Superior 2013. [Online]. Brasília: Inep, 2013. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 28 jul. 2019.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Sinopse Estatística da Educação Superior 2014. [Online]. Brasília: Inep, 2014. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 28 jul. 2019.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Sinopse Estatística da Educação Superior 2015. [Online]. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 28 jul. 2019.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. [Online]. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior> Acesso em: 28 jul. 2019.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2017**. [Online]. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior> Acesso em: 28 jul. 2019.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia**. 3ª ed. Brasília, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/catalogo-nacional-dos-cursos-superiores-de-tecnologia-> Acesso em: 12 fev. 2019.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: um novo modelo em educação profissional e tecnológica - concepção e diretrizes**. Brasília: MEC/SETEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: Concepção e diretrizes**. Brasília: MEC/SETEC, 2008b. Disponível em: https://www.poa.ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2010/03/concepcao_diretrizes.pdf. Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. **Parecer do CNE n.º 29, de 03 de dezembro de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico. MEC – Conselho Nacional de Educação: Brasília – DF, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/cp29.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 29, 2002**. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais no Nível de Tecnólogo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer_292002.pdf Acesso em: 12 fev. 2019.

BRASIL. Planalto. Presidência da República. **Lei n° 9.934/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9934.htm . Acesso em 11 jan. 2018.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal do RS 2019-2023**. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/pdi-2019-2023/> Acesso em: 07 mar. 2019.

BRASIL. **Resolução n° 086, de 17 de outubro de 2017b**. Aprova as alterações na Organização Didática do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, aprovada pela Resolução n° 046, de 08 de maio de 2015. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/07/OD-Alterada-Publica%C3%A7%C3%A3o-Portal-1.pdf> Acesso em: 12 mar. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 064, de 23 de outubro de 2018b**. Aprova o Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes do Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/ensino/observatorio-de-permanencia-e-exito/> Acesso em: 12 mar. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 054, de 15 de agosto de 2017a**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande Do Sul. Regimento dos Campi do IFRS. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Resolucao_054_17_Completa.pdf. Acesso em: 12 mar. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 025 de 22 de maio de 2013**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. Aprova o Regulamento para criação ou extinção de cursos do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/component/k2/attachments/download/1541/c80d4e908dbca8f643c3b6a53dceb002>. Acesso em: 3 mar. 2019.

CARBONE, T. S. **Educação a distância no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul: da teoria à prática**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2015.

CARVALHO, J. L. M. **Instituto Federal do Piauí - Campus Parnaíba: trajetória de hoje, memória do amanhã (2007 – 2012)**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2013.

CARVALHO, O. F.; SOUZA, F. H. M. Formação do docente da educação profissional e tecnológica no Brasil: um diálogo com as faculdades de educação e o curso de Pedagogia. **Educ. Soc.** v.35 n.128, jul./set. 2014.

CONIF - Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Livreto comemorativo dos dez anos da Rede Federal**. Disponível em: <http://portal.conif.org.br/br/institucional/publicacoes>. Acesso em: 10 jun. 2019. Brasília, 2018.

D'ARISBO, A. **A trajetória dos cursos superiores de tecnologia do Instituto Federal do Rio Grande do Sul: um olhar a partir da sociologia econômica**. 2018. 223f. Tese (Doutorado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

DAMINELI, E. **A pesquisa e a produção de conhecimento nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do RS: um estudo sobre a iniciação científica com estudantes de ensino médio técnico**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

DANTAS, L. M. V.; MATOS, D. A.; MONTEIRO, D. A. A. Perfil do Ingressante em Gestão Pública no Contexto do Recôncavo da Bahia: Quem é e o que Espera este Aluno

desta Formação? **Revista Interdisciplinar de Gestão Social - RIGS**, v.8 n.1 jan./abril 2019.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

DUNLAP, R. E.; VAN LIERE, K. D.; MERTING, A. G.; JONES, R. E. Measuring Endorsment of the New Ecological Paradigm: A Revised NEP Scale. **Journal of Social Issues**, v. 56, n. 3, p. 424-442, 2000.

DUNLAP, R. E.; VAN LIERE, K. D. The new environmental paradigm. **Journal of Environmental Education**. v.40, n.1, p.10-19, 1978.

FARIA, J. H.; MARANHÃO, C. M. S. A.; MENEGHETTI, F. K. Reflexões Epistemológicas para a Pesquisa em Administração: Contribuições de Theodor W. Adorno. **RAC**, v. 17, n. 6, p. 642-660, nov./dez. 2013.

FAVRETTO, J.; MORETTO, C. F. Os cursos superiores de tecnologia no contexto de expansão da educação superior no Brasil: a retomada da ênfase na educação profissional. **Educ. Soc.** v.34 n.123, abr./jun. 2013.

FONTOURA, J. S. D. A; MOROSINI, M. C. Educational training in the perspective of academic production (2011 – 2016): the case of the Federal Institutes/Brazil. **Revista Internacional de Formação de Professores**. v.3, n.1, p.190-204, 2018.

FORTES, M. C. **Entrelaçamentos de vidas: a constituição da docência na educação profissional e tecnológica**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, G (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

GADOTTI, M. **Educar para um outro mundo possível**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GATTERMANN, B.; POSSA, L. B. Inclusão e aprendizagem como imperativos da governamentalidade neoliberal e a criação dos Institutos Federais de Educação no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. v.13, n.5, p.1632-1651, 2018.

GIROUX, H. **A escola crítica e a política cultural**. São Paulo: Cortez, 1988.

GIROUX, H. **Neoliberalism's War on Higher Education**. Haymarket Books, 2014.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação.** Petrópolis: Vozes, 1983.

GRONHOJ, A.; THOGERSEN, J. Like father, like son? Intergenerational transmission of values, attitudes, and behaviours in the environmental domain. **Journal of Environmental Psychology**, v. 29, p. 414–42, 2009.

GUERREIRO RAMOS, A. **A redução sociológica: introdução ao estudo da razão sociológica.** 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro Ltda., 1965.

GUERREIRO RAMOS, A. **A nova ciência das organizações: uma reconceituação da riqueza das nações.** 2.ed. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1989.

GUERREIRO RAMOS, A. **Introdução crítica à sociologia brasileira.** Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1995.

GUERREIRO RAMOS, A. **Uma introdução ao histórico da organização racional do trabalho.** Brasília: Conselho Federal de Administração, 2008.

GUERRINI, D. **O sistema de ensino superior brasileiro em perspectiva comparada: a formação de uma moral estamental do dever entre pesquisadores.** 2014. Tese (Doutorado em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

IABEL, L. A. C. **Ensino médio técnico integrado no IFRS – Campus Sertão: o cuidado afetuoso nas relações do ensinar.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

IBGE. **Censo 2010 - Amostra da população.** Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/pesquisa/23/25888?detalhes=true>
Acesso em: 12 mar. 2019.

IFRS. **II Fórum 2º Fórum de Educação Profissional e Tecnológica do IFRS.** Bento Gonçalves, 2019. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/2-forum-ept> Acesso em: 21 ago. 2019.

IFRS, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. **Projeto Pedagógico: Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais.** IFRS: Campus Farroupilha – RS, 2013. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/farroupilha/wp-content/uploads/sites/12/2018/04/Projeto-Pedag%C3%B3gico-do-Curso-2.pdf> Acesso em: 05 jul. 2019.

IFRS, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. **Projeto Pedagógico: Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais.** IFRS: Campus Feliz – RS, 2015. Disponível em: https://feliz.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2016315112519788ppc_cspg_2016.pdf Acesso em: 05 jul. 2019.

IFRS, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. **Projeto Pedagógico:** Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais. IFRS: Campus Osório – RS, 2017a. Disponível em: <https://osorio.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2018120115936792018-tpg-a-ppc.pdf> Acesso em: 05 jul. 2019.

IFRS, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. **Projeto Pedagógico:** Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais. IFRS: Campus Porto Alegre – RS, 2017. Disponível em: https://poa.ifrs.edu.br/images/Cursos/Superiores/Tecnologia_Processos_Gerenciais/PPC-SPG_VERSO-FINAL_APROVADO_RES-CONSUP012-2018.pdf Acesso em: 05 jul. 2019.

KERSCH, A. L. **A formação de tecnólogos em processos gerenciais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul sob a perspectiva da educação para a cidadania.** 2019. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-graduação em Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

KRAMER, J. C. **A economia compartilhada e a uberização do trabalho: utopias do nosso tempo?** Dissertação. (Mestrado em Direito) - Setor de Ciências Jurídicas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

KWECKO, F. R. **Os desafios do diálogo entre autoavaliação institucional e gestão estratégica do IFRS - Campus Rio Grande.** 2017. Dissertação (Mestrado profissional) – Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2017.

LIMA, R. C. **A reorganização curricular da educação profissional após o decreto n° 5154/2004: um estudo sobre o Instituto Federal de Santa Catarina - Campus Araranguá.** 2012. Dissertação (Mestre em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

LODER, L. L. **Estudo para construção de uma estratégia de abordagem para estruturação do Plano Diretor do IFRS- Campus Rio Grande.** 2011. TCC (Especialização) – Curso de especialização em gestão estratégica do território urbano, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2011.

LORENZET, D. **Expansão e democratização da educação superior brasileira: a oferta de Licenciaturas nos Institutos Federais no estado do Rio Grande do Sul.** 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

MAAR, W. L. Adorno, Semiformação e Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 459-476, 2003.

MAINARDES, J.; TELLO, C. A pesquisa no campo da política educacional: explorando diferentes níveis de abordagem e abstração. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 54, 2016.

MARANHÃO, C. M. S. A. Indústria cultural e semiformação: análise crítica da formação dos Administradores. 2010. Tese (Doutorado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

MARANHÃO, C. M. S. A.; VILELA, J. R. P. X. Teoria Crítica e Pesquisa Empírica: um estudo sobre Theodor Adorno. In: XXXIV EnAnpad - Encontro da ANPAD, 2010, Cidade. Cidade: Local, 2010. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/eor1044.pdf> Acesso em: 12 ago. 2019.

MEC. Ministério da Educação. **Concepções e Diretrizes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. Brasília: MEC/SETEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 27 jun. 2019.

MEC. Ministério da Educação. **Proposta em discussão - Políticas públicas para a educação profissional tecnológica**. Brasília: MEC/SETEC, 2004. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019.

MORSE, J. M.; RICHARDS, L. **Readme First for a User's Guide to Qualitative Methods**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2002.

MOTTA, Fernando P. C. Teoria das organizações: evolução e crítica. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

MURPHY, K. The social pillar of sustainable development: a literature review and framework for policy analysis, **Sustainability: Science, Practice and Policy**, v. 8, n.1, 15-29, 2012.

OLIVEIRA, B. C.; CRUZ, S. P. S. Verticalização e trabalho docente nos institutos federais: uma construção histórica. **Revista Histedbr On-line**. v.17, n.2, p.639-661, 2017.

PACHECO, E. M.; CALDAS, L.; DOMINGOS SOBRINHO, M. Institutos Federais de educação, ciência e tecnologia: limites e possibilidades. In: PACHECO, E. M.; MORIGI, V. (orgs). **Ensino técnico, formação profissional e cidadania: a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil**. Porto Alegre: Tekne, 2012.

PACHECO, E. M. (org.). **Institutos Federais - uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011.

PAES DE PAULA, A. P.; MARANHÃO, C. M. S. A.; BARROS, A. N. Pluralismo, pós-estruturalismo e “gerencialismo engajado”: os limites do movimento. **CADERNOS EBAPE. BR**, v. 7, n. 3, 2009.

PALMA, L. C.; ALVES, N. B.; SILVA, T. N. Educação para a sustentabilidade: a construção de caminhos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) Revista de Administração Mackenzie, **RAM**, v.14, n.3 São Paulo mai/jun, 2013.

PAMPLONA, N.; VETTORAZZO, L. 'Tem que ir tudo', diz Guedes ao defender privatização das estatais. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 15 mar. 2019. Mercado. Disponível em <<https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2019/03/em-evento-no-rio-presidentes-de-estatais-defendem-privatizacao.shtml>>. Acesso em: 7 mai. 2019.

PEDROSO, A. P. Estudo socioeconômico: atribuição privativa do serviço social? **Revista Libertas**, v. 18, n. 2, ago./dez., 2018.

PERUCCHI, V.; MUELLER, S. P. M. Características das atividades de pesquisa dos professores dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Encontros Bibli**, v. 20, n.44, p.73-88, 2015.

PERUCCHI, V.; MUELLER, S. P. M. Estudo com as patentes produzidas e o perfil dos inventores dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**. v.12, n.1, p.191-213, 2014.

PERUCCHI, V.; MUELLER, S. P. M. Produção de conhecimento científico e tecnológico nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma investigação sobre a sua natureza e aplicação. **Perspect. ciênc. inf.** v.21 n.1, jan./mar. 2016.

PEREIRA, A. C. C. **As representações docentes sobre os estudantes incluídos nos cursos do IF Sul-Rio-Grandense, Campus Charqueadas. 2011.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

PEREIRA, E. M. P.; HOLANDA, D. A. S. H.; SOARES, R. V. S.; SOUZA SILVA, S. E. S. S. Educação, "neodesenvolvimentismo" e Serviço Social: os IFs em questão. **Serv. Soc. Soc.** n.122, p.317-340, abr./jun, 2015.

PERIUS, O. **Sobre a atualidade da filosofia: Theodor Adorno e Jacques Derrida.** In: SOUZA, R. T.; CAIRES, F.; MESSERSCHMIDT, M.; GUADAGNIN, R.; SAVI NETO, P.; SANTOS, M. L.; PERIUS, O. (orgs.), Theodor W. Adorno: a atualidade da crítica: vol. 1. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2017.

PETERSON, N. Introduction to the special issue on social sustainability: integration, context, and governance, **Sustainability: Science, Practice and Policy**, v. 12, n.1, p. 3-7, 2016.

PINEL, W. R.; RESES, E. S. A pedagogia de Makarenko: aproximações de um modelo socioeducativo na revolução russa. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 3, p. 317-324, 2017.

POCHMANN, M.; CAMPOS, A.; AMORIM, R. **Demanda e perfil dos trabalhadores formais no Brasil em 2007.** Comunicado da Presidência. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Brasília: nov. 2007. Disponível em <<http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/destaque/mapadoemprego.pdf>>. Acesso em: 22 mai. 2019.

POZZEBON, M.; PETRINI, M. C. Critérios para Condução e Avaliação de Pesquisas Qualitativas de Natureza Crítico-Interpretativa. In: TAKAHASHI, A. R. W. **Pesquisa Qualitativa em Administração: fundamentos, métodos e usos no Brasil**. São Paulo: Atlas, 2013, p.51-72.

PRADA, T. P.; GARCIA, M. L. T. Perfil das assistentes sociais dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Brasil. **Serv. Soc. Soc.** n.129, p.304-325, mai/ago. 2017.

PREDEBON, F. **Formação inicial e perfil profissional docente: um estudo de caso no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2016. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

ROMEIRO, A. E. **Dialética negativa, teoria estética e educação: experiência formativa e racionalidade estética em Theodor w. Adorno**. 2105. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

SAMPAIO Jr. P. S. de A. **Entre a nação e a barbárie: uma leitura das contribuições de Caio Prado Jr., Florestan Fernandes e Celso Furtado à crítica do capitalismo dependente**. 1997. Tese (Doutorado em Economia). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1997.

SAMPAIO Jr. P. S. de A. O projeto da burguesia é transformar a economia brasileira numa megafetoria moderna. Entrevista com Plínio de Arruda Sampaio Jr. **Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, 19 out. 2017. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/eventos/159-noticias/entrevistas/572789-na-era-do-salvem-se-todos-a-solucao-exige-uma-refundacao-do-estado-brasileiro-entrevista-com-plinio-de-arruda-sampaio-jr>>. Acesso em 20 dez. 2019.

SANTANA, D. J. S. **Memórias docentes: trajetórias profissionais e história da educação profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (1970-2010)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2015.

SANTANA, P. M. de. **Dependência e superexploração do trabalho no capitalismo contemporâneo**. Brasília: Ipea: ABET, 2013. 130 p.

SANTOS, C. J. S. **Reflexão crítica e aprendizagem transformados no ensino de empreendedorismo social: uma análise do ponto de vista da aprendizagem dos alunos**. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2016.

SCHUTZ, A. **Oficinas de aprendizagem como estratégia de intervenção no ensino técnico e superior**. 2018. Dissertação (Mestre em Educação) – Programa de Pós-

Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SILVA, C. J. R.; PACHECO, E. M.; PEREIRA, L. A. C.; VIDOR, A. M. (org.). **Institutos Federais: Lei 11.892, de 29/12/2008 - Comentários e Reflexões**. 1. ed. Natal-RN: IFRN Editora, 2009.

SILVA, C. O. B. **Análise da atividade do docente de informática que atua na educação profissional dos Institutos Federais e Educação, Ciência e Tecnologia**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SILVA, E. P. **Limites e possibilidades de contribuição aos processos de integração regional, desenvolvimento local e combate às desigualdades pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2015. Tese (Doutorado em ciências Sociais) Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2015.

SILVA, F. X. **Análise de processos de compras públicas: um estudo de caso no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Coxim**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SILVA, M. E.; CZYKIEL, R.; FIGUEIRO, P. S.; SANTOS, W. S. F.; GALVAO, U. P. Um espelho, um reflexo! A Educação para a Sustentabilidade como subsídio para uma tomada de decisão consciente do Administrador. **RAM. Revista de Administração Mackenzie** (Online), v.14, n.3, p.154-182, 2013.

SILVA NETO, O. **A formação dos professores de matemática no Instituto Federal Catarinense**. 2015. Dissertação (Mestre em Ensino de Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SILVA, R. C. Controle organizacional, cultura e liderança: evolução, transformação e perspectivas. **Revista de Administração Pública**. v. 37, n.4, p.797-816, jul./ago. 2003.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA NETO, R.; SERRA, R. V.; SILVA, D. V. C.; BARRAL NETO, J. F. Projeto de desenvolvimento, implantação, suporte e manutenção do Observatório Nacional do Trabalho e da Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. v. 1, n. 1, p.98-117, 2008.

SILVEIRA, F. X. **Mapeamento da pesquisa e produção acadêmica da área de ciências biológicas e ciências ambientais do IFRS campus Porto Alegre (RS)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SOUZA, G. C.; ORNELAS, A. L. Alberto Guerreiro Ramos e a autonomia dos estudos organizacionais críticos brasileiros: esboços de uma trajetória intelectual. **Cad. EBAPE.BR**, v. 13, n. 3, jul./set. 2015.

STERLING, S. Riding the storm: towards a connective cultural consciousness. *In*: ARJEN, E. J. W. (Ed). **Social learning towards a sustainable world: Principles, perspectives, and praxis**. Wageningen Academic Publishers. Netherlands, 2009.

STF. Supremo Tribunal Federal. **Website do Superior Tribunal Federal**. STF decide que venda de subsidiárias de estatais não exige autorização legislativa. Imprensa. Disponível em <http://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=413384>. Acesso em: 7 mai. 2019.

VERDUM, P.; MOROSINI, M. C.; GIRAFFA, L. M. M. A formação inicial de professores para a educação básica nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: potencialidades e desafios na visão de gestores. **Revista E-CURRICULUM (PUCSP)**, v. 15, p.177-199, 2017.

VIEIRA, A. **Trajetórias formativas profissionais em música: um estudo com estudantes do curso técnico em Instrumento Musical do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará**. 2017. Tese (Doutor em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

VIEIRA, Marcelo M. F.; CALDAS, Miguel P. **Teoria Crítica e Pós-modernismo: principais alternativas à hegemonia funcionalista**. *Revista de Administração de Empresas*, v. 46, n. 1, p. 59-70, 2006.

VIDOR, A. M.; REZENDE, C.; PACHECO, E. M.; CALDAS, L. Institutos Federais: Lei no 11.892 de 29/12/2008 – Comentários e reflexões. *In*: PACHECO, E. M. (org.). **Institutos Federais - Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011.

VIDOR, A. M. **Educação profissional e tecnológica: a contribuição do Instituto Federal do Rio Grande do Sul no desenvolvimento de Viamão (RS)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

VILELA, R. A. T.; NOACK-NAPOLES, J. "Hermenêutica Objetiva" e sua apropriação na pesquisa empírica na área da Educação. **Linhas Críticas**, v. 16, n. 31, p. 305-326, jul./dez. 2010.

VILELA, R. A. T. Para uma Sociologia Crítica da Educação em Adorno e Horkheimer: apontamentos. *In*: MAFRA, L. A.; TURA, M. L. R. (org.). *Sociologia para Educadores 2: o debate sociológico da educação no século XX e as perspectivas atuais*. Rio de Janeiro: **Quartet**, v. 2, p. 1-192, 2005.

VILELA, R. A. **A presença da Teoria Crítica no debate e na pesquisa educacional no Brasil e na Alemanha no período de 1995 à atualidade**. Relatório Técnico de

Pesquisa CNPq 2016-2018. Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Minas, Belo Horizonte: 2009.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. **Dimensões da análise sociológica na Teoria Crítica: Theodor Adorno e a crítica à sociedade danificada e à educação.** In: OLIVEIRA, Damião Bezerra; ABREU, Waldir Ferreira de; BRITO, Maria dos Remédios de. Educação Em Tempos Precários. Belém/Pará: Ed. Universitária - UFPA, 2010.

VILELA, R. A. T.; NAPOLES, J. N. **A Pesquisa Sociológica “Hermenêutica Objetiva”: novas perspectivas para a análise da realidade educacional e de práticas pedagógicas.** In: 31ª Reunião Anual da Anped, 2008, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Disponível em:
<<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/trabalho14.htm>>. Acesso em: 22 jul. 2019.

ZANOLLA, S. R. S. Dialética negativa e materialismo dialético: da subjetividade decomposta à objetividade pervertida. **Kriterion**, v. 56, n. 132, p. 451-471, 2015.

ANEXOS

ANEXO I – Roteiros de entrevistas

Roteiro: Direção de Ensino

Início: Explicação da pesquisa

- *Esta pesquisa busca (OBJ) desenvolver uma metodologia para criação/revisão de projetos pedagógicos do CSTPG, com objetivo de agregar conceitos de sustentabilidade sociocultural.*
- *Essa metodologia servirá para que os alunos e a comunidade em geral participem mais ativamente da criação e revisão dos cursos, ajustando a relação campus – comunidade, para diminuir a distância entre o que o curso oferece e a realidade do mundo do trabalho da região do campus.*
- *Vou fazer isso através de entrevistas com servidores, alunos em curso e alunos egressos.*
- *A tua colaboração será trazer a visão da Direção de Ensino. Tu não serás identificado nominalmente, os dados serão tratados sempre no agregado por campus ou por posição.*

Primeiro bloco de perguntas: PPC, público-alvo, FHI

- Antes iniciar, me fala da tua formação e trajetória, até chegar no IF?
- Tu, pessoalmente, participaste da criação ou revisão do PPC do TPG?
- Quando o campus decide criar um curso novo, como se dá esse processo, desde a demanda pelo curso até a submissão para aprovação na reitoria?

(Incentivo:

*- Nos documentos de criação dos IFs, Leis e Diretrizes, diz que o instituto se propõe a ofertar educação àquelas pessoas que historicamente não tinham acesso, e traz questões como **educação para a cidadania e emancipação dos sujeitos.**)*

- Como tu vê hoje o curso de TPG aqui do Campus cumprindo essa função de ofertar **educação para este público?**

(Incentivo:

- Como tu interpreta essa diretriz, o que é emancipação pra ti? Qual é a emancipação possível, de acordo com o perfil dos alunos (de todo campus e do TPG em particular). Corresponde a esta diretriz?

- Quais são os desafios, as dificuldades em cumprir esse papel? Quais são as barreiras para o ingresso/acesso da comunidade às vagas do IF? Qual é a tu visão quanto ao processo seletivo?)

- Qual é o papel da **Direção de Ensino** nesse contexto, no cumprimento dessa missão de atender a esse público e com essa proposta de EPT? Se fala muito sobre a proposta do IF de proporcionar uma Formação Humana Integral, complementar a formação tecnicista. Como tu vê isso? Porque a gente está falando de EPT e de CSTPG.

(Incentivo:

- O que diferencia a EPT da educação tradicional? O que caracteriza a EPT?

E sobre o foco que os CST devem ter, que diferenças eles têm para o bacharelado?

- Sobre o perfil dos professores, querendo criar bacharelados ou fazer dos CST mini bacharelados. Tu entendes que no IF haja uma hierarquia de saberes, de que um bacharelado vale mais que um CST?

- Tu terias algum exemplo de resgate da cidadania e emancipação dos alunos do TPG aqui do campus?)

Segundo bloco: Diálogo com a comunidade, atores, processo de comunicação

Outro aspecto que eu investigo é a necessidade de integração do campus com a comunidade, com objetivo de conhecer e ajudar no desenvolvimento local.

- E como tu vê hoje a **integração do campus com a comunidade** local?

(Incentivo:

- Especialmente em relação ao curso TPG, quais são as ações concretas que o curso tem para integração com a comunidade?

- O Campus realizou audiência pública para a criação do TPG ou outro curso do campus?

- Se fôssemos criar um curso hoje, do zero, quem deveria participar da criação/modificação de um projeto de curso? Como deveria ser a participação desses atores na tua opinião?

(Incentivo:

- E os alunos egressos? E os empregadores?)

- Tem algum instrumento de acompanhamento de egressos? Posso ver?

Bloco final: Bola de neve

- Qual outro professor(a) do curso que eu poderia falar sobre o tema da minha tese?

- Tem algum técnico que tu entendes que eu deveria entrevistar, pedagogo(a) ou técnico em assuntos educacionais?

- Tem mais alguma coisa que tu queiras falar ou saber sobre a pesquisa?

Roteiro: Coordenação do CSTPG

Início: Explicação da pesquisa

- *Esta pesquisa busca (OBJ) desenvolver uma metodologia para criação/revisão de projetos pedagógicos do CSTPG, com objetivo de agregar conceitos de sustentabilidade sociocultural.*
- *Essa metodologia servirá para que os alunos e a comunidade em geral participem mais ativamente da criação e revisão dos cursos, ajustando a relação campus – comunidade.*
- *Vou fazer isso (MET) através de entrevistas com servidores, alunos em curso, alunos egressos e empregadores dos nossos egressos. Depois vou criar a metodologia e testar no campus Viamão.*
- *A tua colaboração será trazer a visão da Coordenação de curso. Tu não serás identificada nominalmente, os dados serão tratados sempre no agregado por campus ou por posição.*

Primeiro bloco de perguntas: Criação/modificação do PPC

- Me fala um pouco da tua formação? Desde a graduação (ou antes) até chegar no IF.
- Desde quanto o CSTPG é oferecido aqui no Campus?
- Como foi o processo de trabalho para criação/modificação do PPC em *(ano da criação/última modificação¹⁹)*? Quem participou e como foi o processo de trabalho de criação?
- De onde surgiu a demanda, a necessidade, pela criação/mudança? Houve audiência pública?
- Foram consultados outros PPCs (de outros campi, universidade ou outro lugar)?
- Quais documentos do IF guiaram o processo? Quais outros documentos foram consultados?
- Como foi o processo de escolha dos itens do currículo, na matriz curricular?

Segundo bloco de perguntas: Público-alvo

Nos documentos de criação dos IF's, Leis e Diretrizes, diz que o instituto se propõe a ofertar educação àquelas pessoas que historicamente não tinham acesso, e traz questões como **educação para a cidadania** e **emancipação dos sujeitos**.

- Como tu vê hoje o curso de TPG aqui do Campus cumprindo essa função de ofertar **educação para este público**?

(Incentivo:

- *Como tu interpreta essa diretriz, o que é emancipação pra ti? Qual é a emancipação possível, de acordo com o perfil dos alunos (de todo campus e do TPG em particular). Corresponde a esta diretriz?*

¹⁹ O ano de criação ou data da última modificação muda de acordo com o Campus, portanto esse dado trocava a cada entrevista.

- *Quais são os desafios, as dificuldades em cumprir esse papel? Quais são as barreiras para o ingresso/acesso da comunidade às vagas do IF? Qual é a tua visão quanto ao processo seletivo?)*

- Qual é o papel da **Coordenação de curso** nesse contexto, no cumprimento dessa missão de atender a esse público? Se fala muito sobre a proposta do IF de proporcionar uma Formação Humana Integral, complementar a formação tecnicista. Como tu vê isso? Porque a gente está falando de EPT e de CSTPG.

(Incentivo:

- O que diferencia a EPT da educação tradicional? O que caracteriza a EPT?

- E sobre o foco que os CST devem ter, que diferenças eles têm para o bacharelado?

- Sobre o perfil dos professores, querendo criar bacharelados ou fazer dos CST mini bacharelados. Tu entendes que no IF haja uma hierarquia de saberes, de que um bacharelado vale mais que um CST?

- Tu terias algum exemplo de resgate de cidadania ou emancipação dos alunos do TPG aqui do campus?)

Segundo bloco de perguntas: Diálogo com a comunidade

Outro aspecto é a necessidade de integração do campus com a comunidade, com objetivo de conhecer e ajudar no desenvolvimento local.

- E como tu vê hoje a **integração do campus com a comunidade** local?

(Incentivo:

- Especialmente em relação ao curso TPG, quais são as ações concretas que o curso tem para integração com a comunidade? Como e com quem são estabelecidos diálogos?

- Como se expressa essa integração do campus e do curso com a comunidade, no PPC, na matriz curricular, nas reuniões do NDE?)

- Tem algum instrumento de acompanhamento de egressos?

- Se fôssemos criar um curso hoje, do zero, quem deveria participar da criação/modificação de um projeto de curso? Como deveria ser a participação desses atores na tua opinião?

(Incentivo:

- E os alunos egressos? E os empregadores?)

Bloco final: Bola de neve

- Qual outro professor(a) do curso que eu poderia falar sobre o tema da minha tese?

- Tem algum técnico que tu entendes que eu deveria entrevistar, pedagogo(a) ou técnico em assuntos educacionais?

- Tu poderias me indicar algum egresso e também aluno em curso, para eu conversar?
Pode me passar o contato deles?

- Tem mais alguma coisa que tu queiras falar ou saber sobre a pesquisa?

Roteiro: Docentes do NDE *(mesmas perguntas feitas para a coordenação de curso)*

Início: Explicação da pesquisa

- *Esta pesquisa busca (OBJ) desenvolver uma metodologia para criação/revisão de projetos pedagógicos do CSTPG, com objetivo de agregar conceitos de sustentabilidade sociocultural.*
- *Essa metodologia servirá para que os alunos e a comunidade em geral participem mais ativamente da criação e revisão dos cursos, ajustando a relação campus – comunidade.*
- *Vou fazer isso (MET) através de entrevistas com servidores, alunos em curso, alunos egressos e empregadores dos nossos egressos. Depois vou criar a metodologia e testar no campus Viamão.*
- *A tua colaboração será trazer a visão de Docente. Tu não serás identificado nominalmente, os dados serão tratados sempre no agregado por campus ou por posição.*

Primeiro bloco de perguntas: Criação/modificação do PPC

- Me fala um pouco da tua formação? Desde a graduação (ou antes) até chegar no IF.
- Desde quanto o CSTPG é oferecido aqui no Campus?
- Como foi o processo de trabalho para criação/modificação do PPC em *(ano da criação/última modificação²⁰)*? Quem participou e como foi o processo de trabalho de criação?
- De onde surgiu a demanda, a necessidade, pela criação/mudança? Houve audiência pública?
- Foram consultados outros PPC's (de outros campi, universidade ou outro lugar)?
- Quais documentos do IF guiaram o processo? Quais outros documentos foram consultados?
- Como foi o processo de escolha dos itens do currículo, na matriz curricular?

Segundo bloco de perguntas: Público-alvo

Nos documentos de criação dos IF's, Leis e Diretrizes, diz que o instituto se propõe a ofertar educação àquelas pessoas que historicamente não tinham acesso, e traz questões como **educação para a cidadania e emancipação dos sujeitos**.

- Como tu vê hoje o curso de TPG aqui do Campus cumprindo essa função de ofertar **educação para este público**?

(Incentivo:

- Como tu interpreta essa diretriz, o que é emancipação pra ti? Qual é a emancipação possível, de acordo com o perfil dos alunos (de todo campus e do TPG em particular). Corresponde a esta diretriz?

²⁰ O ano de criação ou data da última modificação muda de acordo com o Campus, portanto esse dado trocava a cada entrevista.

- *Quais são os desafios, as dificuldades em cumprir esse papel? Quais são as barreiras para o ingresso/acesso da comunidade às vagas do IF? Qual é a tua visão quanto ao processo seletivo?)*

- Qual é o papel dos **Docentes** nesse contexto, no cumprimento dessa missão de atender a esse público? Se fala muito sobre a proposta do IF de proporcionar uma Formação Humana Integral, complementar a formação tecnicista. Como tu vê isso? Porque a gente está falando de EPT e de CSTPG.

(Incentivo:

-O que diferencia a EPT da educação tradicional? O que caracteriza a EPT?

- E sobre o foco que os CST devem ter, que diferenças eles têm para o bacharelado?

- Sobre o perfil dos professores, querendo criar bacharelados ou fazer dos CST mini bacharelados. Tu entendes que no IF haja uma hierarquia de saberes, de que um bacharelado vale mais que um CST?

- Tu terias algum exemplo de resgate de cidadania ou emancipação dos alunos do TPG aqui do campus?)

Segundo bloco de perguntas: Diálogo com a comunidade

Outro aspecto é a necessidade de integração do campus com a comunidade, com objetivo de conhecer e ajudar no desenvolvimento local.

- E como tu vê hoje a **integração do campus com a comunidade** local?

(Incentivo:

- Especialmente em relação ao curso TPG, quais são as ações concretas que o curso tem para integração com a comunidade? Como e com quem são estabelecidos diálogos?

- Como se expressa essa integração do campus e do curso com a comunidade, no PPC, na matriz curricular, nas reuniões do NDE?)

- Tem algum instrumento de acompanhamento de egressos?

- Se fôssemos criar um curso hoje, do zero, quem deveria participar da criação/modificação de um projeto de curso? Como deveria ser a participação desses atores na tua opinião?

(Incentivo:

- E os alunos egressos? E os empregadores?)

Bloco final: Bola de neve

- Qual outro professor(a) do curso que eu poderia falar sobre o tema da minha tese?

- Tem algum técnico que tu entendes que eu deveria entrevistar, pedagogo(a) ou técnico em assuntos educacionais?

- Tu poderias me indicar algum egresso e também aluno em curso, para eu conversar?
Pode me passar o contato deles?

- Tem mais alguma coisa que tu queiras falar ou saber sobre a pesquisa?

Roteiro: Pedagogos(as) da equipe do Ensino

Início: Explicação da pesquisa

- *Esta pesquisa busca (OBJ) desenvolver uma metodologia para criação/revisão de projetos pedagógicos do CSTPG, com objetivo de agregar conceitos de sustentabilidade sociocultural.*
- *Essa metodologia servirá para que os alunos e a comunidade em geral participem mais ativamente da criação e revisão dos cursos, ajustando a relação campus – comunidade.*
- *Vou fazer isso (MET) através de entrevistas com servidores, alunos em curso, alunos egressos e empregadores dos nossos egressos. Depois vou criar a metodologia e testar no campus Viamão.*
- *A tua colaboração será trazer a visão como pedagogo(a). Tu não serás identificado(a) nominalmente, os dados serão tratados sempre no agregado por campus ou por posição.*

Primeiro bloco de perguntas: PPC do CSTPG, público-alvo e barreiras

Nos documentos de criação e diretrizes dos IF, aparecem com destaque dois aspectos que eu queria abordar contigo. Um tem a ver com a proposta que o instituto tem de ofertar educação àquelas pessoas que historicamente não tinham acesso, trabalhando questões como **cidadania e emancipação**. O outro aspecto é a necessidade de **integração do campus com a comunidade**, com objetivo de conhecer e ajudar no desenvolvimento local.

- Tu participaste da criação ou da última modificação do PPC do TPG? Como foi o processo?

- Como tu vê hoje o curso de TPG aqui do Campus cumprindo essa função de ofertar **educação para este público**?

(Incentivo:

- O perfil dos alunos (do campus todo e do TPG em particular) corresponde a esta diretriz?

- Qual é o resultado disso para a equipe do Pedagógico?

- Quais são os desafios, as dificuldades em cumprir esse papel? Quais são as barreiras para o ingresso/acesso da comunidade às vagas do IF? Processo seletivo?)

Segundo bloco de perguntas: O papel do pedagógico, diálogo com a comunidade e atores

- Qual é o papel do Pedagógico nesse contexto, no cumprimento dessa missão de atender a esse público? Porque a gente está falando de EPT e de CSTPG. Se discute muito sobre a proposta do IF de ofertar uma Formação Humana Integral, complementar a formação eminentemente tecnicista. Como tu vê isso?

(Incentivo:

- O que caracteriza a EPT?

- E sobre o foco que os CST devem ter, que diferenças eles têm para o bacharelado?

- *Perfil dos professores querendo bacharelado e fazer dos CST mini bacharelados, Hierarquia de saberes)*

- E como tu vê hoje a **integração do campus com a comunidade** local?

(Incentivo:

- Especialmente em relação ao curso TPG, quais são as ações concretas que o curso tem para integração com a comunidade?

- Como se expressa a integração do curso com a realidade socioeconômica da cidade e região, aqui no setor Pedagógico?)

- Na tua visão, quem deveria participar da criação/modificação de um projeto de curso? Como deveria ser a participação desses atores na tua opinião?

(Incentivo:

- E os alunos egressos? E os empregadores?)

Roteiro: Coordenador de Desenvolvimento Institucional

Início: Explicação da pesquisa

- *Esta pesquisa busca (OBJ) desenvolver uma metodologia para criação/revisão de projetos pedagógicos do CSTPG, com objetivo de agregar conceitos de sustentabilidade sociocultural.*
- *Essa metodologia servirá para que os alunos e a comunidade em geral participem mais ativamente da criação e revisão dos cursos, ajustando a relação campus – comunidade.*
- *Vou fazer isso (MET) através de entrevistas com servidores, alunos em curso, alunos egressos e empregadores dos nossos egressos. Depois vou criar a metodologia e testar no campus Viamão.*
- *A tua colaboração será trazer a visão como CDI. Tu não serás identificado(a) nominalmente, os dados serão tratados sempre no agregado por campus ou por posição.*

Perguntas: PPC do CSTPG, diálogo com a comunidade

Nos documentos de criação e diretrizes dos IF, aparecem com destaque dois aspectos que eu queria abordar contigo. Um tem a ver com a proposta que o instituto tem de ofertar educação àquelas pessoas que historicamente não tinham acesso, trabalhando questões como **cidadania e emancipação**. O outro aspecto é a necessidade de **integração do campus com a comunidade**, com objetivo de conhecer e ajudar no desenvolvimento local.

- Como foi a participação da coordenação de DI do Campus na criação/modificação do PPC do TPG?

- Como tu vê hoje o curso de TPG aqui do Campus cumprindo essa função de ofertar **educação para este público**?

(Incentivo:

- Quais são os desafios, as dificuldades em cumprir esse papel?

- Qual é o resultado disso para a coordenadoria de DI?)

- E como tu vê hoje a **integração do campus com a comunidade** local?

- Especialmente em relação ao curso TPG, quais são as ações concretas que o curso tem para integração com a comunidade?

Roteiro: Discentes em curso

Início: Explicação da pesquisa

- *Esta pesquisa busca (OBJ) desenvolver uma metodologia para criação/revisão de projetos pedagógicos do CSTPG, com objetivo de agregar conceitos de sustentabilidade sociocultural.*
- *Essa metodologia servirá para que os alunos e a comunidade em geral participem mais ativamente da criação e revisão dos cursos, ajustando a relação campus – comunidade.*
- *Vou fazer isso (MET) através de entrevistas com servidores, alunos em curso, alunos egressos e empregadores dos nossos egressos. Depois vou criar a metodologia e testar no campus Viamão.*
- *A tua colaboração será trazer a visão como estudante do curso. Tu não serás identificado(a) nominalmente, os dados serão tratados sempre no agregado por campus ou por posição.*
- *Conforme diz no termo (TCLE), não nenhum risco envolvido e tu poderás desistir da entrevista a qualquer momento, sem nenhum problema.*

Primeiro bloco de perguntas: *background*

- Me conta um pouco da tua trajetória de estudos. Desde o pré-zinho até entrar para o CSTPG.

Segundo bloco de perguntas: Percepção do curso, perfil dos professores, currículo

- O que tu valorizas mais no curso, os conhecimentos ou o diploma no final do curso?

- Tu acreditas que isso (*conhecimento ou diploma*) vai fazer a diferença depois que tu te formares? Como? O que te faz pensar assim?

- Tu achas que os professores conhecem bem a realidade dos alunos? Onde trabalham, quanto ganham, o que pretendem fazer depois do curso? Eles “falam a mesma língua” que os alunos ou tu achas que a comunicação poderia ser melhor? Como?

- Quanto ao perfil dos professores do curso, sua formação, o que tu achas? Como isso ajuda no curso e como isso ajuda na tua formação?

- Tu já deves ter feito essa pergunta várias vezes: 'por que é que eu tenho que aprender isso?' Isso já ocorreu? Se sim, queria que tu explicasses de onde surgiu esse questionamento? Qual era o contexto?

Terceiro bloco de perguntas: PPC e diálogo com a comunidade

- O curso, tu deve saber e já viu, tem um Projeto Pedagógico, onde tem um currículo e uma série de outras informações. Tu conheces esse PPC? Tu entendes que, de alguma forma, tu ajudaste a construir esse projeto?

- Como tu acha que os alunos deveriam participar das revisões do PPC? Que tipo de contribuição alunos poderiam dar para reformular os PPC's? Como?

- Qual é a tua percepção quanto a integração do IFRS Campus X com a comunidade de X? Sabe que na legislação de criação dos IF tem todo um discurso de integração com a comunidade, pra conhecer e colaborar com o desenvolvimento. Em outras palavras, tu percebe que o campus está integrado com a comunidade? Como? Poderia citar algo que é bom e algo que poderia melhorar quanto a isso?

Quarto bloco de perguntas: Perfil socioeconômico

Agora, algumas questões de perfil socioeconômico:

- Onde tu moras? Cidade, bairro
- Como tu te declaras quanto a: Cor da pele? Gênero?
- Tua idade?
- Estado civil?
- Tem filhos?
- Atividade profissional?
- É na área do CSTPG?
- Qual a tua faixa de renda familiar? (somatório das rendas das pessoas da família)
(até 1mil - de 1 a 2mil - de 2 a 4mil - de 4 a 7mil - mais de 7mil)
- Quantas pessoas vivem com essa renda? Quantas pessoas moram na casa?
- Tu és o principal provedor da família?
- Tem mais alguma coisa que tu queiras falar ou saber sobre a pesquisa?

Roteiro: Egressos

Início: Explicação da pesquisa

- *Esta pesquisa busca (OBJ) desenvolver uma metodologia para criação/revisão de projetos pedagógicos do CSTPG, com objetivo de agregar conceitos de sustentabilidade sociocultural.*
- *Essa metodologia servirá para que os alunos e a comunidade em geral participem mais ativamente da criação e revisão dos cursos, ajustando a relação campus – comunidade.*
- *Vou fazer isso (MET) através de entrevistas com servidores, alunos em curso, alunos egressos e empregadores dos nossos egressos. Depois vou criar a metodologia e testar no campus Viamão.*
- *A tua colaboração será trazer a visão como estudante do curso. Tu não serás identificado(a) nominalmente, os dados serão tratados sempre no agregado por campus ou por posição.*
- *Conforme diz no termo (TCLE), não nenhum risco envolvido e tu poderás desistir da entrevista a qualquer momento, sem nenhum problema.*

Primeiro bloco de perguntas: *background*

- Me conta um pouco da tua trajetória de estudos. Desde o prézinho até entrar para o CSTPG.

Segundo bloco de perguntas: Percepção do curso, perfil dos professores, currículo

- Quando tu entrastes no curso, o que tu buscavas? os conhecimentos ou o diploma no final do curso?

- Como que isso (*conhecimento ou diploma*) fez ou está fazendo a diferença pra ti hoje?

(Incentivo:

- O que te faz pensar assim?)

- Tu achas que os professores do curso conhecem bem a realidade dos alunos? Onde eles trabalham, quanto ganham, seus planos para depois do curso? Eles “falam a mesma língua” que os alunos no geral, ou tu achas que a comunicação poderia ser melhor? Como?

- Quanto ao perfil dos professores do curso, sua formação, o que tu achas? Como isso ajuda no curso e como isso ajuda na tua formação?

- Tu já deves ter feito essa pergunta várias vezes: 'por que é que eu tenho que aprender isso?' Isso já ocorreu? Se sim, queria que tu me explicasses de onde surgiu esse questionamento? Qual era o contexto?

Terceiro bloco de perguntas: PPC, atores e diálogo com a comunidade

- O curso, tu deve saber e deve ter visto, tem um Projeto Pedagógico, onde tem a matriz curricular e uma série de outras informações. Tu conhecestes o PPC do TPG?

- De alguma forma, tu te enxergavas no curso, tu ajudou a construir esse projeto?

- E se os alunos egressos fossem chamados para participar de uma revisão do PPC? Que tipo de contribuição alunos poderiam dar para reformular os PPC's? Qual seria a tua contribuição?

(Incentivo:

Procura, agora, exercitar a empatia, te colocar no lugar dos teus colegas também. Não pensa só na tua carreira ou trajetória, mas como o curso poderia ser modificado para ficar melhor para toda a turma.)

- Na criação dos IF, na Lei e diretrizes, há previsão de que os Campus do IF têm como missão se integrar com as comunidades. Qual é a tua percepção, como tu poderia citar a integração do IFRS Campus X com a comunidade de X?

(Incentivo:

- Poderias citar algo que é bom e algo que poderia melhorar quanto a isso?)

Quarto bloco de perguntas: Perfil socioeconômico

Agora, algumas questões de perfil socioeconômico:

- Onde tu moras? Cidade, bairro
- Como tu te declaras quanto a: Cor da pele? Gênero?
- Tua idade?
- Estado civil?
- Tem filhos?
- Atividade profissional?
- É na área do CSTPG?
- Qual a tua faixa de renda familiar? (somatório das rendas das pessoas da família)
(até 1mil - de 1 a 2mil - de 2 a 4mil - de 4 a 7mil - mais de 7mil)
- Quantas pessoas vivem com essa renda? Quantas pessoas moram na casa?
- Tu és o principal provedor da família?
- Tem mais alguma coisa que tu queiras falar ou saber sobre a pesquisa?

ANEXO II – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO SUL – IFRS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO – PROPI
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, Júlio Xandro Heck, responsável pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, autorizo a realização da pesquisa intitulada “Educação Sustentável nos Cursos Superiores de Tecnologia em Processos Gerenciais dos Institutos Federais de Educação: proposta de uma metodologia de construção e revisão de projetos pedagógicos e currículos”, a ser conduzido pelos pesquisadores abaixo relacionados. Fui informado pelo responsável do estudo sobre objetivos, metodologia, riscos e benefícios aos participantes da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Foi assegurado pelo pesquisador responsável que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466/2012, que trata da Pesquisa envolvendo seres humanos e que serão utilizados tão somente para a realização deste estudo.

Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Serão disponibilizados, ao pesquisador, dados do setor de Assistência Estudantil dos sete campi que ofertam Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais, quais sejam, Campi Feliz, Farroupilha, Caxias, Rolante, Viamão, Osório e Porto Alegre, resguardados dados pessoas que possam identificar os estudantes individualmente.

Bento Gonçalves, 9 de agosto de 2018.

Assinatura e carimbo do responsável institucional

Reitor do IFRS

JÚLIO XANDRO HECK
Reitor pro tempore do IFRS
Portaria/MEC nº 465, de 17/05/2018
Publicado no D.O.U. de 18/05/2018

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, consultar: **CEP/IFRS**

E-mail: cepesquisa@ifrs.edu.br

Endereço: Rua General Osório, 348, Centro, Bento Gonçalves, RS, CEP: 95.700-000

Telefone: (54) 3449-3340

Pesquisador(a) principal: Nilo Barcelos Alves

Telefone para contato: 51 99999 2225

E-mail para contato: nilo.barcelos@viamao.ifrs.edu.br

ANEXO III – Proposta de Instrução Normativa

(proposta de) Regulamento para criação ou modificação de curso no IFRS

Regulamenta os procedimentos para criação e modificação de cursos superiores no IFRS

TÍTULO I

DA CRIAÇÃO DOS CURSOS SUPERIORES

Capítulo I

DAS DEFINIÇÕES

Art. 1º Para fins deste Regulamento, projeto de criação de curso (PCC) é a proposta de constituição de um curso ainda não ofertado no Campus proponente.

Capítulo II

DAS ETAPAS PARA CRIAÇÃO DE CURSO

Art. 2º A criação de cursos no IFRS implica a realização das seguintes etapas:

- I – Preparação e encaminhamento do pedido de criação de curso;
- II – Apreciação do pedido pela Direção Geral;
- III – Análise e parecer do pedido pela Comissão de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE.
- IV – Constituição de Comissão de Elaboração de Projeto de Criação de Curso – CEPCC;
- V – Elaboração e encaminhamento de Projeto de Criação de Curso – PCC;
- VI – Apreciação pelo Conselho do Campus;
- VII – Apreciação do PCC pelo Conselho Superior – CONSUP;
- VIII – Criação do Curso e Autorização para funcionamento;
- IX – Arquivamento final do processo.

Art. 3º A preparação e o encaminhamento do pedido de criação de curso deve observar o que segue:

I – O pedido de criação de curso – anexo I – deverá ser preenchido pela parte interessada, doravante identificada como Proponente, e entregue ao Diretor Geral do Campus, contendo: Identificação do(s) interessado(s); denominação do curso pretendido; e breve motivação que justifique a viabilidade de encaminhamento da proposta, comprovando que a mesma está de acordo com o Planejamento de Desenvolvimento Institucional no que tange aos eixos tecnológicos oferecidos e a verticalização do ensino no Campus, e vinculação com o perfil da comunidade, do público-alvo e do setor produtivo da região.

II – O Diretor Geral do Campus deverá, em até 15 dias, apreciar o pedido de criação de curso e, se este atender ao disposto no Art. 3º, Inc. I, deste Regulamento, encaminhar o pedido para apreciação da CEPE;

III – O encaminhamento do pedido de criação de curso à CEPE dará início ao Processo de Criação de Curso, a ser protocolado no Campus e ao qual deverão ser anexadas todas as documentações relativas às demais etapas até autorização formal para funcionamento do curso ou arquivamento do processo.

IV – A etapa de preparação e encaminhamento do pedido de criação de curso encerra-se com o cumprimento integral dos procedimentos previstos nos incisos anteriores.

Art. 4º Aceitação do pedido pela CEPE deve observar o que segue:

I – A CEPE apreciará o pedido de criação de curso e emitirá parecer pela continuidade ou arquivamento do processo;

II – Para emitir parecer ao pedido inicial a CEPE deverá basear-se no disposto no Art. 7º, Inc. II;

III – Indeferido o pedido, registrar-se-á o fato em Ata da CEPE. O Proponente poderá, no prazo de 15 dias, interpor recurso à CEPE retificando o pedido;

IV – Deferido o pedido, a CEPE solicitará ao Diretor Geral a constituição de Comissão de Elaboração de Projeto de Criação de Curso – CEPCC;

V – O Diretor Geral terá o prazo de 15 dias a contar do deferimento do pedido pela CEPE para solicitar a emissão de ato administrativo constituindo a CEPCC.

Art. 5º Caso ainda não exista no Campus demandante uma CEPE permanente, esta deverá ser composta por:

I) um membro Comissão de Avaliação e Gestão de Ações de Ensino (CAGE), preferencialmente o(a) Diretor(a) de Ensino (DE);

II) um membro da Comissão de Avaliação e Gestão de Projetos de Pesquisa e Inovação (CAGPPI), preferencialmente o(a) Coordenador(a) de Pesquisa;

III) um membro da Comissão de Avaliação e Gerenciamento de Ações de Extensão (CGAE), preferencialmente o(a) Coordenador(a) de Extensão.

§ 1º A CEPE deverá analisar e emitir parecer sobre a criação cursos no âmbito do Campus, atendendo às exigências do desenvolvimento tecnológico, cultural, socioeconômico e ambiental da região.

§ 2º A comissão será instituída por ato do Diretor Geral, que deverá apresentar o objetivo, os nomes dos membros, bem como o prazo para conclusão da análise e emissão do parecer sobre o pedido de criação de curso;

§ 3º Não sendo uma comissão permanente do Campus, a CEPE permanecerá constituída até o arquivamento final do processo.

Art. 6º A constituição da Comissão de Elaboração de Projeto de Criação de Curso (CEPCC) deve observar o que segue:

I – A CEPCC, presidida pelo(a) Diretor(a) de Ensino, terá como membros natos, a DE, CDI, DAP, Coordenação de Pesquisa, Coordenação de Extensão, um pedagogo do Campus e, no mínimo, dois servidores docentes com formação na área específica do curso proposto; estes últimos, não necessariamente do Campus em que está sendo proposto o curso, mas docentes efetivos do IFRS, preferencialmente com experiência na área do curso solicitado;

II – A DG e/ou os membros natos da CEPCC poderão solicitar, *ex-officio* ou a pedido, a designação de outro(s) servidor(es) para compor(em) a CEPCC, considerando como critério para o convite a expertise do(s) convidado(s);

IV – O ato de Constituição da CEPCC deverá nomear todos os membros da comissão, bem como determinar os prazos para que seja concluída a minuta do PCC e seja apresentada ao Conselho do Campus para apreciação e, não havendo ressalvas, ser encaminhado para a DE submeter ao CONSUP;

Art. 7º A elaboração e encaminhamento do Projeto de Criação de Curso - PCC deve observar o que segue:

I - O Projeto de Criação de Curso tem a finalidade de justificar a necessidade, pertinência e a relevância da criação do curso no IFRS e no Campus em que está sendo proposto, levando-se em consideração todas as dimensões acadêmicas científicas e seu impacto a curto, médio e longo prazo no desenvolvimento local e regional, principalmente os impactos socioambientais para a comunidade e socioeconômicos para o setor produtivo característico da região;

II - A comprovação de viabilidade de criação do curso se dará sob os aspectos de compatibilidade do perfil e objetivos do curso com os objetivos e finalidades dos Institutos Federais, baseados na Lei 11.892/08 e demais legislações do IFRS, especialmente em relação a:

a) compatibilidade com os eixos tecnológicos ofertados no Campus e com a verticalização do ensino;

b) adequação do curso ao perfil do público-alvo dos Institutos Federais, a ser demonstrada mediante pesquisa recente (menos de dois anos), realizada exclusivamente para este fim, com participação da Coordenação de Desenvolvimento Institucional do Campus, com especificações como: características socioeconômicas da população da região, em especial da comunidade próxima ao Campus; dados quantitativos e qualitativos referentes a escolaridade, emprego e renda desta população. Solicita-se anexar parecer justificado de representantes da sociedade civil ligados à comunidade, tais como associações de bairro, sindicatos de trabalhadores ou outra entidade representativa da sociedade civil, sobre a oferta do curso proposto;

c) adequação do curso às demandas do arranjo produtivo regional, a ser demonstrada mediante apresentação de pesquisa recente (menos de dois anos), realizada exclusivamente para este fim, com participação da Coordenação de Desenvolvimento Institucional do Campus, com especificações como: características do arranjo produtivo regional, dados quantitativos e qualitativos do mercado de trabalho e mão de obra. Solicita-se parecer justificado de representantes da sociedade civil ligados ao arranjo produtivo local ou regional, tais como associação comercial, empresarial, industrial, sindicatos patronais ou outra entidade representativa do setor produtivo local ou regional, sobre a oferta do curso proposto;

d) disponibilidade efetiva de pessoal docentes, considerando carga horária de encargos didáticos atuais e projetados, e pessoal técnico-administrativos, conforme a qualificação e formação acadêmica exigida para o nível, forma/grau e modalidade do respectivo curso proposto;

e) condições adequadas de infraestrutura física, incluindo instalações, equipamentos disponibilizados aos docentes e estudantes do curso e laboratórios, conforme a necessidade;

f) disponibilidade do acervo bibliográfico adequado à formação do estudante.

III - A elaboração do PCC deverá seguir a estrutura disposta no Anexo II, devendo as informações ser comprovadas e anexadas ao processo;

IV - Na elaboração do PCC, a CEPCC poderá solicitar assessoria das Pró-Reitorias do IFRS para esclarecimentos e informações no que tange aos Regulamentos e Diretrizes Institucionais e à legislação vigente;

V - Concluído o PCC, a CEPCC deverá apresentá-lo ao Conselho do Campus para apreciação da matéria e parecer, de caráter consultivo;

VI - Se o parecer for favorável, o Conselho do Campus deverá integrá-lo ao processo e entregá-lo à CEPE que, na pessoa do Diretor de Ensino do Campus, deverá fazer o encaminhamento do para apreciação no CONSUP;

VII – Se o parecer for desfavorável, o Conselho do Campus deverá devolvê-lo à CEPCC para revisão;

VII – Havendo, no Campus demandante, um Observatório do Mundo do Trabalho ou estrutura equivalente, as pesquisas e pareceres de que tratam as alíneas ‘b’ e ‘c’ do inc. II deste artigo poderão ser fornecidos pelo Observatório do Campus, sem prejuízo dos procedimentos de que trata o Art. 9º deste Regulamento.

Art. 8º A apreciação do PCC pelo CONSUP deve observar o que segue:

I - Conhecimento integral, pelos membros do CONSUP, sobre o teor do processo de pedido de criação de curso;

II - Apreciação do pedido pelo CONSUP de acordo com os procedimentos próprios previstos no Regimento deste colegiado;

III - Indeferido o PCC e não sendo mais cabível recurso ao CONSUP, o processo será arquivado;

IV - Deferido o PCC pelo CONSUP, dar-se-á se início à criação do Projeto Pedagógico de Curso e ao pedido de autorização para funcionamento do curso no Campus, de acordo com as Diretrizes, Regulamentos Institucionais (IN 002/2016) e a legislação vigente;

V – A partir do deferimento do PCC pelo CONSUP, a Comissão de Elaboração de Projeto de Criação de Curso (CEPCC), passa a ser designada como Comissão de Elaboração de Projeto Pedagógico de Curso (CEPPC);

VI – A DE, presidente da CEPPC, poderá requerer à DG, a pedido ou *ex officio*, a inclusão ou exclusão de membros da Comissão, sendo vedada a exclusão da Coordenação de Pesquisa, da Coordenação de Extensão e do(a) Pedagogo(a) do Campus;

VII – O CONSUP deverá fixar prazo para conclusão do PPC pela comissão e data para realização da simulação de avaliação de que trata o Art. 9º, inc. II;

VIII - A aprovação do PCC não implica a imediata abertura de processo seletivo, mas sim, a autorização para criação do curso, que deverá, primeiramente, comprovar que atende aos critérios mínimos estabelecidos nesse Regulamento no que se refere à capacidade de funcionamento no Campus.

Art. 9º A autorização para funcionamento deve observar o que segue:

I - Elaboração do Projeto Pedagógico de Curso - PPC, de acordo com as Diretrizes, os Regulamentos Institucionais (IN 002/2016) e a legislação vigente;

II – Simulação de avaliação *in loco*, a ser realizada por comissão de avaliação *ad hoc*.

a) A comissão que fará a simulação de avaliação *in loco* será constituída por ato administrativo a ser emitido pelo(a) Reitor(a), contendo o nome dos membros da comissão; objetivo e prazos para realização da avaliação e elaboração do relatório e parecer devidamente fundamentados e justificado a ser apresentado para apreciação do CONSUP e anexado ao processo.

b) A simulação de avaliação para reconhecimento de curso levará em consideração as dimensões pedagógica, corpo docente e infraestrutura suficientes para os dois primeiros anos de funcionamento do curso e deve resultar num conceito mínimo 3 (três);

c) A simulação incluirá agenda de reuniões e/ou visitas às entidades representantes da sociedade civil a que se refere o Art. 7, inciso II, alíneas 'b' e 'c', para confirmação dos pareceres anexos ao processo. Caso estes pareceres tenham sido fornecidos pelo Observatório do Campus, a comissão irá se reunir com os seus membros para avaliar a metodologia de levantamento e apuração dos dados.

d) A simulação de avaliação para reconhecimento de curso será feita por comissão designada e coordenada pela Pró-Reitoria de Ensino e Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional, um membro incluindo a Comissão Própria de Avaliação (CPA), um membro da Procuradoria Educacional Institucional (PI), e tendo por base os critérios da legislação vigente e do Instrumento de Avaliação aplicado pelo Instrumento de Avaliação dos Cursos Superiores do INEP e objetivos/critérios da avaliação de desempenho dos estudantes, ENADE, que compõem o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES);

III – A Comissão de Avaliação poderá recomendar ao CONSUP a não autorização para funcionamento do curso caso a nota da avaliação seja inferior a 2,6 (dois vírgula seis) ou caso a representação da sociedade civil, de que trata o Art. 7, inc. II, alíneas 'b' e 'c' e inc. VII, não cumpra os requisitos.

IV – Após a aprovação final pelo CONSUP, o encaminhamento do PPC passa a ser regido pela IN 002/2016.

Art. 10º O arquivamento final do processo deve observar o que segue:

I - O arquivamento do processo poderá ocorrer:

a) a qualquer momento, a pedido do proponente;

b) após parecer desfavorável da CEPE no âmbito do Campus, resguardado o direito de recurso;

c) por parecer negativo ou *ex officio* no Conselho Superior do IFRS;

d) por recomendação da Comissão de Avaliação, conforme inc. III do Art. 9º;

e) após trâmite com pareceres favoráveis e homologação da autorização para funcionamento.

II - Incluído o curso no edital de processo seletivo posterior à aprovação e autorização de funcionamento do mesmo pelo CONSUP, dar-se-á baixa ao processo e encaminhar-se-á para arquivamento final com cópia a ser arquivada no Campus demandante e no Gabinete da Reitoria ou outro espaço destinado para arquivo de documentos institucionais;

III - Toda e qualquer pessoa (física ou jurídica) poderá solicitar vistas ao processo arquivado, mediante registro em protocolo no Campus ou no Gabinete da Reitoria;

IV - O pedido de vistas do processo deverá ser encaminhado ao Gabinete do(a) Reitor(a) ou ao Gabinete da Direção Geral do Campus demandado;

V - Em hipótese alguma será permitida a retirada do processo, salvo para fins de fotocópia a ser acompanhada pela supervisão de um servidor público efetivo do IFRS a ser designado pela respectiva Chefia de Gabinete;

TÍTULO II

DA MODIFICAÇÃO DOS CURSOS SUPERIORES

Capítulo I

DAS DEFINIÇÕES

Art. 11º Para fins deste regulamento, modificação de curso é a proposta de mudança em projetos pedagógicos de curso ofertado no Campus proponente que implica alterações no perfil do curso, perfil do egresso, da comunidade, do público-alvo ou do setor produtivo descrito no PPC.

Parágrafo único: Alterações em projetos pedagógicos que têm como motivação adequação à Organização Didática, à Legislação ou a outras normas e regulamentos internos do IFRS que dizem respeito a forma do Projeto de Curso, mas que não implicam modificações do perfil do curso, perfil do egresso, da comunidade, do público-alvo ou do setor produtivo do PPC, serão regidas por regulamento existente.

Capítulo II

DAS ETAPAS PARA MODIFICAÇÃO DE CURSO

Art. 12º A modificação de cursos no IFRS implica a realização das seguintes etapas:

- I – Preparação e encaminhamento do pedido de modificação de curso;
- II – Apreciação do pedido pela Direção de Ensino;
- III – Análise e parecer do pedido pela Comissão de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE.
- IV – Elaboração da(s) modificação(ões) no Projeto de Criação de Curso pelo NDE, conforme regulamento existente;
- V – Apreciação pelo Concamp;
- VI – DE envia processo para homologação no CONSUP, seguindo regulamento existente.

Art. 13º A preparação e encaminhamento do pedido de modificação de curso deve observar o que segue:

- I – O pedido de modificação de curso – Anexo III – deverá ser preenchido pelo NDE e entregue ao Diretor de Ensino do Campus, contendo: Identificação do(s) interessado(s), denominação do curso, breve motivação que justifique a modificação, explicitando as implicações no perfil do curso, perfil do egresso, da comunidade, do público-alvo ou do setor produtivo.
- II – O Diretor de Ensino do Campus deverá apreciar o pedido de modificação de curso e, se este atender ao disposto no Art. 13º inc. I, deste Regulamento, encaminhar o pedido para apreciação da CEPE;
- III – O encaminhamento do pedido de modificação de curso à CEPE dará início ao Processo de Modificação de Curso, a ser protocolado no Campus e ao qual deverão ser anexadas todas as documentações relativas às demais etapas até homologação final da modificação do curso ou arquivamento do processo.
- IV – A etapa de preparação e encaminhamento do pedido de criação de curso encerra com o cumprimento integral dos procedimentos previstos nos incisos anteriores.

Art. 14º A apreciação do pedido pela CEPE deve observar o que segue:

- I – A CEPE aprecia o pedido de modificação de curso e emite parecer pela continuidade ou arquivamento do processo;

II – Para emitir parecer a CEPE deverá justificá-lo com base no disposto no Art. 15º, inc. II;

III – Indeferido o pedido, registra-se em Ata da CEPE. O NDE poderá, no prazo de 15 dias, interpor recurso à CEPE retificando o pedido;

IV – Deferido o pedido, a CEPE encaminha para apreciação do Concamp.

Parágrafo único: caso ainda não exista no Campus uma CEPE permanente, esta deverá ser composta conforme Art. 5º deste Regulamento.

Art. 15º A elaboração e encaminhamento das modificações no PPC seguirá regulamento existente no IFRS, observando-se ainda o que segue:

II – As modificações de curso deverão observar a compatibilidade do perfil - do egresso, da comunidade, do público-alvo e do setor produtivo - e objetivos do curso com os objetivos e finalidades dos Institutos Federais, baseados na Lei 11.892/08 e demais legislações do IFRS, especialmente em relação a:

a) adequação do curso ao perfil do público-alvo dos Institutos Federais, a ser demonstrada mediante pesquisa recente (menos de dois anos) que justifique as alterações, com dados quantitativos e qualitativos referentes a escolaridade, emprego e renda desta população, preferencialmente acompanhada de parecer de representantes da sociedade civil ligados à comunidade, tais como associações de bairro, sindicatos de trabalhadores ou outra entidade representativa da sociedade civil;

b) adequação do curso às demandas do arranjo produtivo regional, a ser demonstrada mediante apresentação de pesquisa recente (menos de dois anos) que justifique as alterações, com dados quantitativos e qualitativos do arranjo produtivo regional, do mercado de trabalho e mão de obra, preferencialmente acompanhada de parecer de representantes da sociedade civil ligados ao arranjo produtivo, tais como associação comercial, empresarial, industrial, sindicatos patronais ou outra entidade representativa do setor produtivo;

d) implicações, se houver, no quadro de pessoal (docentes e técnico-administrativos) conforme a qualificação e formação acadêmica exigida para o nível, forma/grau e modalidade do curso;

e) implicações, se houver, na infraestrutura física, incluindo instalações, equipamentos disponibilizados aos docentes e estudantes do curso e laboratórios, conforme a necessidade;

f) necessidade de ampliação do acervo bibliográfico adequado à formação do estudante.

III - Na elaboração das modificações o NDE poderá solicitar assessoria das Pró-Reitorias do IFRS para esclarecimentos e informações no que tange aos Regulamentos e Diretrizes Institucionais e à legislação vigente;

IV – Concluídas as modificações, o NDE deverá apresentá-lo ao Conselho do Campus para apreciação da matéria e parecer, de caráter consultivo;

V – A partir do parecer do Conselho do Campus, este deverá ser integrado ao processo e entregue à CEPE, na pessoa do Diretor de Ensino do Campus, que deverá fazer o encaminhamento para a PROEN, seguindo rito regulado por regulamento existente no IFRS (IN 002/2016).

VI – Havendo, no Campus demandante, um Observatório do Mundo do Trabalho ou estrutura equivalente, as pesquisas e pareceres de que tratam as alíneas ‘b’ e ‘c’ do inc. II deste artigo poderão ser fornecidos pelo Observatório do Campus.

Art. 16º O arquivamento final do processo deve observar o que segue:

I - O arquivamento do processo poderá ocorrer:

- a) a qualquer momento, a pedido do NDE;
- b) após parecer desfavorável da CEPE, resguardado o direito de recurso;
- c) por parecer negativo do Concamp acolhido pela DE que, *ex officio* poderá solicitar o arquivamento;
- d) após pareceres favoráveis e trâmite do processo através de regulamento existente (IN 002/2016).

TÍTULO III

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 17º O presente Regulamento entra em vigor na data de sua publicação por meio de Resolução do CONSUP.

Art. 18º Os casos omissos serão decididos pelo CONSUP.

ANEXO I (da IN proposta)



Ministério da Educação
 Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
IFRS Campus Viamão

OFÍCIO Nº

À

Direção Geral

FORMULÁRIO DE PEDIDO DE CRIAÇÃO DE CURSO
Identificação do(s) interessado(s):
Nome do curso:
Eixo tecnológico:
Motivação que justifique a viabilidade:
Previsão Planejamento de Desenvolvimento Institucional: () sim () não
Adequação do curso em relação a comunidade acadêmica:
Adequação do curso em relação ao público-alvo:
Adequação do curso em relação ao setor produtivo regional:

Atenciosamente

Cidade, data.

Proponente(s): _____

ANEXO II (da IN proposta)

ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DO PROJETO DE CRIAÇÃO DE CURSO

1. IDENTIFICAÇÃO DO CAMPUS
1.1. Instituto Federal do Rio Grande do Sul Campus:
1.2. Equipe de Gestão do Campus
Direção Geral
Direção de Ensino
Diretor de Administração
Coord. Pesquisa
Coord. Extensão
Coord. de Desenvolvimento Institucional
1.3. Eixos Tecnológicos do Campus, conforme PDI vigente.
1.4. Número de docentes do Campus (efetivos, temporários, substitutos)
1.5. Número de técnicos administrativos em educação
1.6. Número de alunos do Campus (presenciais e EaD)
1.7. Modalidades de oferta e percentual das vagas, conforme Lei 11.892/08.
EMI (___%) $\geq 50\%$ Licenciaturas (___%) $\geq 20\%$ FIC (___%)
Técnico subsequente (___%) Técnico concomitante (___%) PROEJA (___%)
Bacharelado (___%) Tecnólogo (___%) Engenharia (___%)
Pós-graduação Lato Sensu (___%) Pós-graduação Stricto Sensu (___%)
2. IDENTIFICAÇÃO DO CURSO
2.1. Eixo tecnológico
2.2. Curso
2.3. grau () tecnológico () licenciatura () bacharelado
2.4. Duração do curso em semestres
2.5. Carga horária total do curso
2.6. Turno
2.7. Número de vagas
3. JUSTIFICATIVA DO CURSO
4. OBJETIVOS DO CURSO
Geral
Específicos
5. PERFIL PROFISSIONAL DO EGRESSO

6. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR				

7. PESSOAL DOCENTE E TÉCNICO-ADMINISTRATIVO				
Nome	Formação	Titulação	Regime de trabalho	Carga horária semanal*

* conforme regulamento de atividades docentes.

8. PESSOAL TÉCNICO-ADMINISTRATIVO EFETIVO			
Formação	Titulação	Função/Cargo	Carga horária

9. INFRAESTRUTURA		
Estrutura física (salas de aula, laboratórios etc.)	Descrição	Área aproximada
9.1. EQUIPAMENTOS E MATERIAL DISPONÍVEL		
Equipamentos e materiais (projetores, computadores portáteis etc.)	Descrição	Quantidade

10. BIBLIOTECA		
Título	Tipo de material (livros, normas, periódicos, catálogos online etc.)	Número de exemplares

11. ATIVIDADES DE PESQUISA E EXTENSÃO
Demonstrar como será a curricularização das atividades de pesquisa e extensão, vinculadas com as demandas sociais, econômicas, ambientais e culturais, em observância a Lei 11.892-08, com vistas a integrar segmentos e setores da sociedade com o conhecimento científico e tecnológico desenvolvido no IFRS, criando condições para inserção e permanência dos egressos no mundo do trabalho.

12. ANEXOS – documentação comprobatória

ANEXO III (da IN proposta)

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
IFRS Campus Viamão

OFÍCIO Nº

À

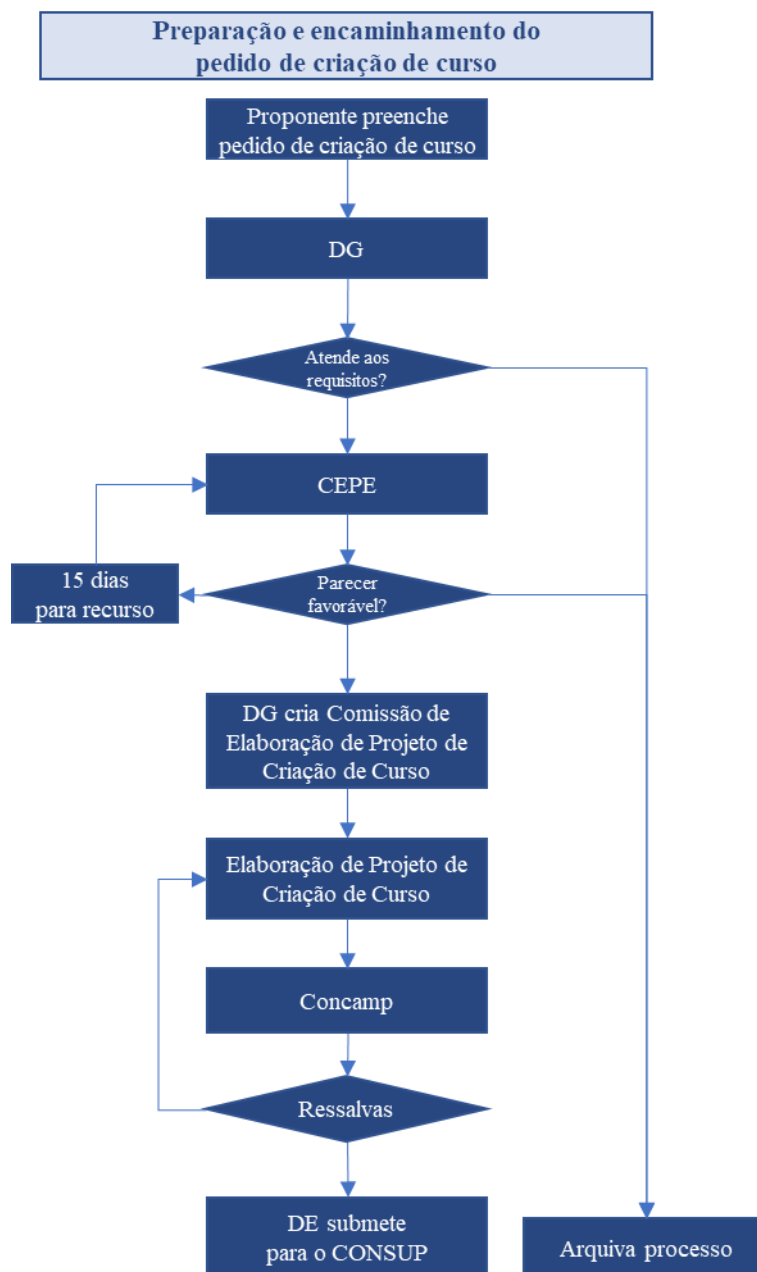
Direção de Ensino

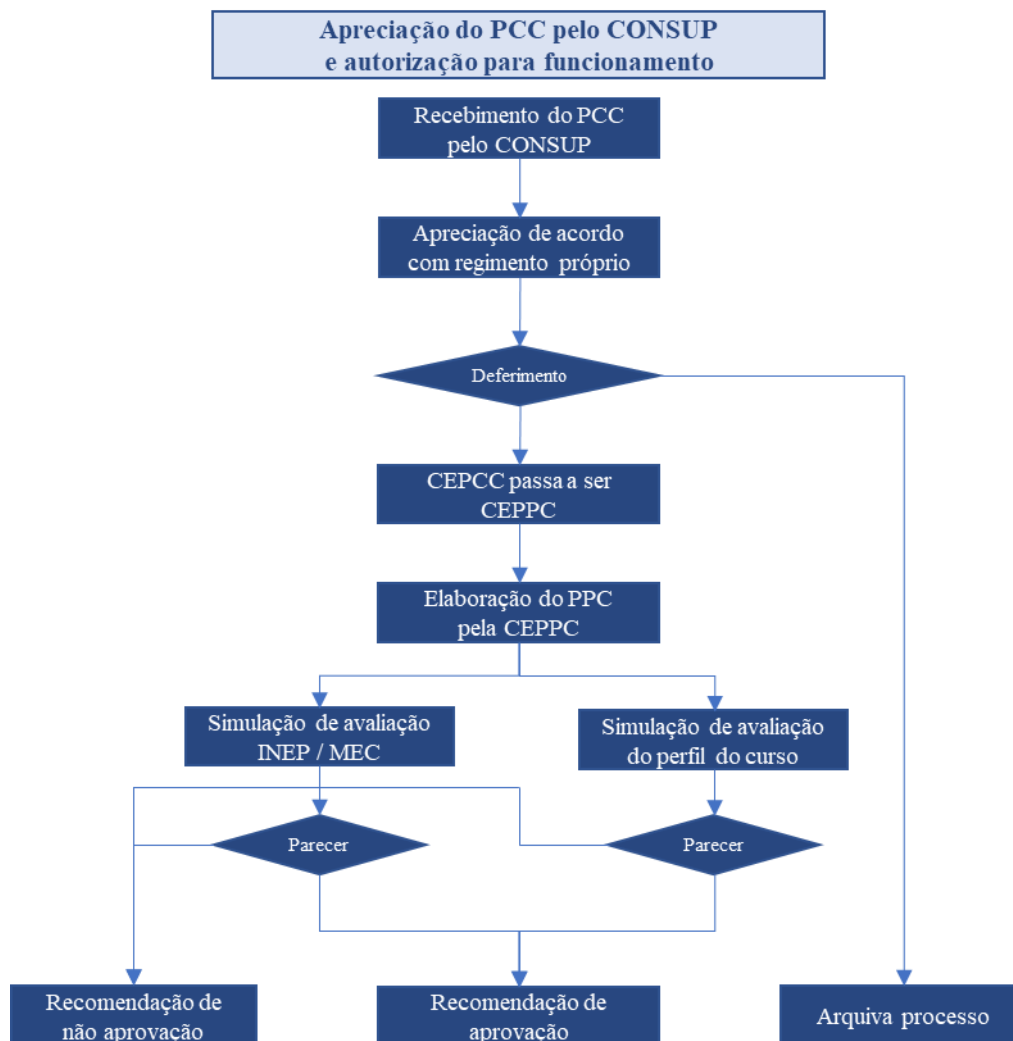
FORMULÁRIO DE PEDIDO DE MODIFICAÇÃO DE CURSO
Identificação do(s) interessado(s):
Nome do curso:
Eixo tecnológico:
Motivação que justifique a modificação:
Implicações quanto à adequação do curso em relação a comunidade acadêmica:
Implicações quanto à adequação do curso em relação ao público-alvo:
Implicações quanto à adequação do curso em relação ao setor produtivo regional:

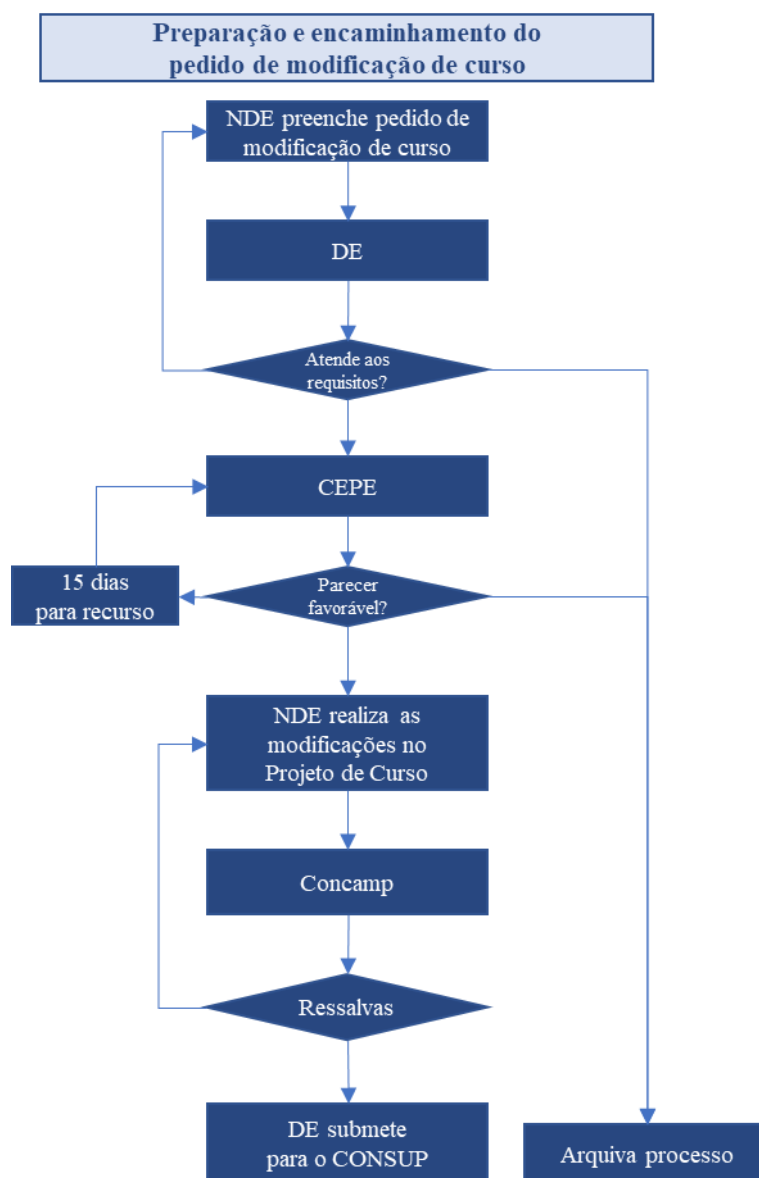
Atenciosamente

Cidade, data.

Presidente do NDE do curso _____ Prof(a).: _____

ANEXO IV (da IN proposta)

ANEXO V (da IN proposta)

ANEXO VI (da IN proposta)

ANEXO IV – IN 025/2013 IFFar



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA
REITORIA

Rua Esmeralda, 430 - 97110-060 – Faixa Nova – Camobi – Santa Maria – RS
Fone/FAX: (55) 3226 1603



E-Mail: gabreitoria@iffarroupilha.edu.br

RESOLUÇÃO - CONSELHO SUPERIOR Nº 025/2013


Aprova o Regulamento para criação, suspensão temporária ou extinção de cursos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha.

A Reitora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, RS, no uso de suas atribuições legais, com a aprovação do Conselho Superior, nos termos da Ata nº 05/2013 da 3ª Reunião Ordinária do Conselho, realizada em 22 de maio de 2013, considerando o disposto no Artigo 9º, Inciso IV do seu Estatuto, RESOLVE:

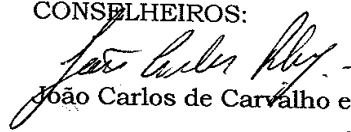
Art. 1º - APROVAR, nos termos e à forma do anexo a esta Resolução, o Regulamento para criação, suspensão temporária ou extinção de cursos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, conforme as competências delegadas ao Conselho Superior pela Lei nº 11.892, de 29/12/2008 – D.O.U. de 30/12/2008, regulamentadas pela Portaria nº 118/2009, de 20/08/2009 – D.O.U de 24/08/2009.

Art. 2º - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Santa Maria/RS, 22 de maio de 2013.

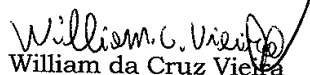

Carla Comerlato Jardim
PRESIDENTE CONSELHO SUPERIOR

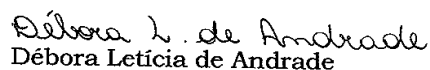
CONSELHEIROS:

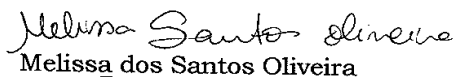

João Carlos de Carvalho e Silva Ribeiro

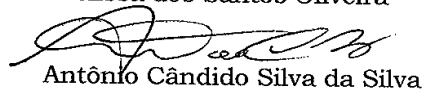

Jaubert de Castro Menchik


Maida Jähn Karnikowski


William da Cruz Vieira

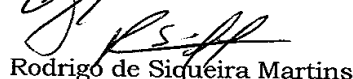

Débora Leticia de Andrade


Melissa dos Santos Oliveira


Antônio Cândido Silva da Silva


Gabriel Adolfo Garcia


Jovani Patias


Rodrigo de Siqueira Martins



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA
REITORIA

Rua Esmeralda, 430 - 97110-060 - Faixa Nova - Camobi - Santa Maria - RS
Fone/FAX: (55) 3226 1603



INSTITUTO FEDERAL
FARROUPILHA
Reitoria

E-Mail: gabreitoria@iffarroupilha.edu.br

José Valdeir da Silva Gomes

Darci Roberto Schneid

Liege Camargo da Costa

Ana Rita Kraemer da Fontoura

Ana Paula da Silveira Ribeiro

Marcelo Eder Lamb

Francisco Antônio Manteze



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA
REITORIA

Rua Esmeralda, 430 - 97110-060 - Faixa Nova - Camobi - Santa Maria - RS
 Fone/FAX: (55) 3226 1603



INSTITUTO FEDERAL
 FARROUPILHA
 Reitoria

E-Mail: gabreitoria@iffarroupilha.edu.br

Regulamento para criação, suspensão temporária ou extinção de cursos no IF Farroupilha

Regulamenta os procedimentos para criação, suspensão temporária e ou extinção de cursos técnicos e superiores no Instituto Federal Farroupilha.

TÍTULO I

DA CRIAÇÃO DE CURSOS TÉCNICOS OU SUPERIORES

Capítulo I

DAS DEFINIÇÕES

Art. 1º Para os fins deste regulamento se entende por projeto de criação de curso a proposta de constituição de um curso ainda não ofertado no câmpus proponente.

Capítulo II

DAS ETAPAS PARA CRIAÇÃO DE CURSO

Art. 2º A criação de cursos no IF Farroupilha implica a realização das seguintes etapas:

- I – Preparação e encaminhamento do pedido de criação de curso;
- II – Aceitação do pedido;
- III – Constituição de Comissão de Elaboração de Projeto de Criação de Curso – PCC;
- IV – Elaboração e encaminhamento do Projeto de Criação de Curso – PCC;
- V – Análise do PCC pelo Colegiado de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE;
- VI – Aprovação do PCC pelo Conselho Superior – CONSUP;
- VII – Criação do Curso e Autorização para funcionamento;
- VIII – Arquivamento final do processo.

Parágrafo único. No caso de câmpus em fase inicial de implementação, na impossibilidade de



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA
REITORIA

Rua Esmeralda, 430 - 97110-060 - Faixa Nova - Camobi - Santa Maria - RS
 Fone/FAX: (55) 3226 1603



E-Mail: gabreitoria@iffarroupilha.edu.br

atender os critérios para realização destas etapas, as mesmas serão realizadas conforme determinação do Gestor Máximo da Instituição observada a Regulamentação Institucional e legislação vigente bem como garantido o atendimento aos princípios da transparência e da gestão democrática.

Art. 3º A preparação e encaminhamento do pedido de criação de curso deve observar o que segue:

I – O pedido de criação de curso deverá ser elaborado pela parte interessada e entregue, de forma expressa ao Diretor Geral do Câmpus, contendo: Identificação do interessado, denominação do curso pretendido e breve motivação que justifique a viabilidade de encaminhamento da proposta, comprovando que a mesma está de acordo com o planejamento de desenvolvimento institucional no que tange aos eixos tecnológicos oferecidos e a verticalização do ensino no câmpus.

II – O Diretor Geral do Câmpus deverá apreciar o pedido de criação de curso e, se este atender o disposto no Art.3º inciso I, deste regulamento, deverá encaminhar o pedido para apreciação do Colegiado do Câmpus que será denominado, no processo de criação de curso, Proponente;

III – O encaminhamento do pedido de criação de curso ao Colegiado do Câmpus dará início ao Processo Formal de Criação de Curso a ser protocolado no câmpus e ao qual deverão ser anexadas todas as documentações relativas às demais etapas até autorização formal para funcionamento do curso ou arquivamento do processo.

IV – A etapa de preparação e encaminhamento do pedido de criação de curso encerra com o cumprimento integral dos procedimentos previstos nos incisos anteriores.

Art. 4º Aceitação do pedido deve observar o que segue:

I – O Colegiado do Câmpus aprecia o pedido de criação de curso e emite parecer pela continuidade ou arquivamento do processo;

II – Para emitir parecer ao pedido inicial o Colegiado deverá demonstrar e justificá-lo com base no disposto do artigo 6º, inciso II;

III - Indeferido o pedido, registra-se em Ata do Colegiado. O proponente poderá no prazo de 15 dias, interpor recurso ao Colegiado retificando o pedido;

IV - Deferido o pedido o Colegiado do Câmpus solicita ao Diretor Geral a Constituição de Comissão de Elaboração de Projeto de Criação de Curso – PCC;

V – O Diretor Geral terá o prazo de trinta dias a contar do deferimento do pedido pelo Colegiado do Câmpus para solicitar emissão de ato administrativo constituindo a Comissão de Elaboração de Projeto de Criação de Curso.

Art. 5º A Constituição de Comissão de Elaboração de Projeto de Criação de Curso deve observar o que segue:

I – A Comissão terá como membros natos, a Direção de Ensino, Direção de Planejamento e



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA
REITORIA

Rua Esmeralda, 430 - 97110-060 - Faixa Nova - Camobi - Santa Maria - RS
 Fone/FAX: (55) 3226 1603



E-Mail: gabreitoria@iffarroupilha.edu.br

Desenvolvimento Institucional, Direção de Administração e Direção de Pesquisa e Extensão, um pedagogo do Câmpus e, no mínimo, dois (2) servidores docentes com formação na área específica do curso proposto. Estes últimos não necessariamente do câmpus proponente, mas, preferencialmente, professores efetivos do IF Farroupilha;

II – O Diretor Geral e/ou os membros natos da comissão, poderão designar, *ex officio* ou a pedido do Colegiado do câmpus, outro(s) servidor(es) para compor(em) a comissão;

III - Para assessorar na elaboração do PCC, a comissão poderá convidar outros profissionais conforme seu entendimento considerando como critério para o convite o perfil técnico do(s) convidado(s);

IV – O ato de Constituição de Comissão de Elaboração de Projeto de Criação de Curso deverá nomear todos os membros da comissão bem como determinar os prazos para que a comissão conclua a minuta de PCC e a apresente ao Colegiado de Câmpus para apreciação e, não havendo ressalvas, encaminhar para análise do CEPE.

Art. 6º A elaboração e encaminhamento do Projeto de Criação de Curso – PCC deve observar o que segue:

I - O Projeto de Criação de Curso tem a finalidade de justificar a necessidade, pertinência e a relevância da criação do curso no Instituto Federal Farroupilha e no Câmpus em que está sendo proposto, levando-se em consideração todas as dimensões acadêmicas científicas e seu impacto a curto, médio e longo prazo no desenvolvimento local e regional;

II – A comprovação de viabilidade de criação do curso se dará sob os aspectos de:

- a) compatibilidade dos objetivos do curso com os objetivos e finalidades do Instituto Federal Farroupilha, baseados na Lei 11.892/08 e demais legislações;
- b) compatibilidade com os eixos tecnológicos ofertados no câmpus e com a verticalização do ensino;
- c) adequação do curso às demandas do arranjo produtivo regional;
- d) disponibilidade efetiva de pessoal (docentes e técnico-administrativos) conforme a qualificação e formação acadêmica exigida para o nível, forma/grau e modalidade do respectivo curso proposto;
- e) condições adequadas de infraestrutura física, incluindo instalações, equipamentos disponibilizados aos docentes e estudantes do curso e laboratórios conforme a necessidade;
- f) disponibilidade do acervo bibliográfico adequado à formação do estudante.

III – A elaboração do PCC deverá seguir a estrutura disposta no Anexo I deste regulamento e as informações devem ser comprovadas e anexadas ao processo;

IV - No caso em que o curso proposto já esteja em funcionamento em outro câmpus/unidade da Instituição, o câmpus proponente deverá elaborar novo PCC de acordo com este regulamento bem como com as Diretrizes e Regulamentos Institucionais vigentes e ainda:

- a) Para fins de preenchimento do Anexo I deste documento, no que tange à organização didático-



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA
REITORIA
 Rua Esmeralda, 430 - 97110-060 - Faixa Nova - Camobi - Santa Maria - RS
 Fone/FAX: (55) 3226 1603



E-Mail: gabreitoria@iffarroupilha.edu.br

pedagógica, o PCC deverá observar a última versão do Projeto Pedagógico de Curso - PPC já aprovado pelo CONSUP, vigente no(s) câmpus onde o curso é ofertado, ressalvada a flexibilidade prevista nas Diretrizes Institucionais para elaboração dos Projetos Pedagógicos de Curso - PPC;

- b) Qualquer sugestão de alteração no PPC, no que tange a alínea 'a', inciso IV, deste artigo, dependerá de aprovação conforme Regulamento Institucional e, se aprovadas, implicarão na alteração dos demais PPCs vigentes conforme o caso.

V - Na elaboração do PCC a Comissão poderá solicitar assessoria das Pró-Reitorias do IF Farroupilha para esclarecimentos e informações no que tange aos Regulamentos e Diretrizes Institucionais e à legislação vigente;

VI - Concluído o PCC a Comissão deverá apresentá-lo ao Colegiado do Câmpus para apreciação da matéria e parecer;

VII - Se o parecer do Colegiado do Câmpus for favorável, deverá integrá-lo ao processo e solicitar ao Diretor Geral do Câmpus, encaminhamento do processo ao Colegiado de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), nas versões impressa e digital (pdf e doc.) via ofício conforme procedimentos próprios previstos no Regimento do CEPE.

Art. 7º A análise do PCC pelo CEPE deve observar o que segue:

I - O Colegiado de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), de acordo com seu regimento próprio, deverá "analisar e emitir parecer sobre a criação, reestruturação e extinção de cursos de Educação Profissional e Tecnológica, de nível médio, de Graduação e Pós-graduação *Lato sensu* e *Stricto sensu* e de Formação Inicial e Continuada do Trabalhador - FIC - atendendo às exigências do desenvolvimento tecnológico, cultural, socioeconômico e ambiental da região";

II - Para análise do PCC o CEPE deverá compor uma comissão a ser composta por:

- a) um membro de cada Pró-Reitoria, preferencialmente pelo respectivo Pró-Reitor ou Diretor de cada Pró-Reitoria;
- b) um membro docente ou técnico do Colegiado de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), preferencialmente do eixo tecnológico e/ou área, e por;
- c) no mínimo, 2 (dois) servidores docentes e/ou técnicos que atuam no eixo tecnológico e/ou área e que não tenham feito parte da Comissão de Criação do PCC;
- d) Caso o CEPE entenda ser necessário, poderá fazer a inclusão de outros membros para compor a comissão.

III - A comissão será constituída formalmente após emissão de portaria pelo Gabinete da Reitoria a ser solicitada pelo presidente do CEPE. A portaria deverá apresentar o objetivo e o nome dos membros, bem como prazo para conclusão do relatório de análise e apresentação ao CEPE;

IV - Após apreciação da matéria e discussão com base no relatório elaborado pela comissão e nos demais documentos do processo de pedido de criação de curso, o CEPE deverá emitir parecer favorável ou desfavorável ao pedido;

- a) o parecer do CEPE deverá ser devidamente justificado e anexado ao processo de pedido de



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA
REITORIA

Rua Esmeralda, 430 - 97110-060 – Faixa Nova – Camobi – Santa Maria – RS
 Fone/FAX: (55) 3226 1603



E-Mail: gabreitoria@iffarroupilha.edu.br

- criação de curso junto ao relatório da comissão constituída pelo CEPE para análise do PCC;
- b) se o parecer do CEPE for desfavorável será reencaminhado ao Colegiado do Câmpus para pedido de reconsideração, realização das devidas alterações sugeridas pelo CEPE ou arquivamento do processo;
 - c) se houver pedido de reconsideração o mesmo será apreciado conforme Regimento do CEPE cabendo, se for o caso, recurso ao Conselho Superior, no prazo de trinta dias, a contar da ciência do indeferimento;
 - d) se o Colegiado de Câmpus, via Comissão de Elaboração de Projeto de Criação de Curso, realizar as alterações sugeridas pelo CEPE, dá-se seguimento ao processo nos ditames deste Regulamento;
 - e) se o parecer do CEPE for favorável, dar-se-á ciência ao Colegiado do Câmpus e o CEPE encaminhará seu parecer anexo ao processo para o Gabinete do(a) Reitor(a) para submissão, apreciação e deferimento ou indeferimento do pedido a ser feito pelo CONSUP nos termos do regulamento próprio deste Conselho Superior;
 - f) os demais procedimentos seguirão o que dispõe o Regimento do CEPE.

Art. 8º A aprovação do PCC pelo CONSUP deve observar o que segue:

I – Conhecimento integral, pelos membros do CONSUP sobre o teor do processo de pedido de criação de curso;

II – Apreciação do pedido pelo CONSUP de acordo com os procedimentos próprios previstos no Regimento deste colegiado;

III – Indeferido o PCC e não sendo mais cabível recurso ao CONSUP, o Processo de Pedido de Curso será arquivado;

- a) O Colegiado do Câmpus poderá pedir, mediante justificativa e complementação de informações, reabertura do processo devendo o mesmo passar novamente pela apreciação e parecer do CEPE bem como pela aprovação do CONSUP;
- b) O pedido de reabertura do processo após indeferimento do CONSUP prescreve em 12 (doze) meses a contar do seu arquivamento.

IV – Deferido o PCC pelo CONSUP, dá-se início à criação do curso e ao pedido de autorização para funcionamento do curso no câmpus;

V - A aprovação do PCC não implica na imediata abertura de processo seletivo, mas sim, na autorização para criação do curso, que deverá, primeiramente, comprovar que atende aos critérios mínimos estabelecidos nesse regulamento no que se refere à capacidade de funcionamento no câmpus.

Art. 9º A autorização para funcionamento deve observar o que segue:

I - Elaboração do Projeto Pedagógico de Curso – PPC, de acordo com as Diretrizes, Regulamentos Institucionais e a legislação vigente;

II - Simulação de avaliação *in loco*:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA
REITORIA

Rua Esmeralda, 430 - 97110-060 – Faixa Nova – Camobi – Santa Maria – RS
 Fone/FAX: (55) 3226 1603



INSTITUTO FEDERAL
FARROUPILHA
 Reitoria

E-Mail: gabreitoria@iffarroupilha.edu.br

- a) A simulação de avaliação para reconhecimento de curso (inclusive para os técnicos) levará em consideração as dimensões pedagógica, corpo docente e infraestrutura suficientes para os dois primeiros anos de funcionamento do curso e deve resultar num conceito mínimo 3(três);
- b) A simulação de avaliação para reconhecimento de curso será feita por comissão designada e coordenada pela Pró-Reitoria de Ensino e Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional, incluindo a CPA e tendo por base os critérios da legislação vigente e do Instrumento de Avaliação aplicado pelo Instrumento de Avaliação dos Cursos Superiores do INEP e objetivos/critérios da avaliação de desempenho dos estudantes, ENADE, que compõem o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES). Na ausência de instrumentos específicos de avaliação para o ensino técnico (nível médio), os instrumentos acima mencionados serão utilizados como parâmetro, resguardadas as devidas especificidades conforme legislação específica e regulamentação institucional;
- c) A comissão que fará a simulação de avaliação *in loco* será constituída por ato administrativo a ser emitida pelo Gabinete do(a) Reitor(a) contendo o nome dos membros da comissão, objetivo e prazos para realização da avaliação e elaboração do relatório devidamente fundamentados e justificado a ser apresentado para apreciação do CONSUP e anexado ao processo.
- III – Aprovação final, pelo CONSUP e autorização para criação de processo seletivo conforme cronograma institucional;
- a) O tempo hábil para inclusão do curso novo no processo seletivo deverá ser de no mínimo 6 (seis) meses anteriores a data prevista para lançamento do edital de abertura do processo seletivo;
- b) O Câmpus demandante terá, no máximo, um ano após autorização de funcionamento pelo CONSUP para realizar o primeiro processo seletivo para o curso. Decorrido esse prazo a realização da autorização para realização do processo seletivo dependerá de nova realização dos procedimentos previstos nos incisos II a VI deste regulamento.
- IV – Realização do primeiro processo seletivo para o curso conforme regulamento institucional e legislação vigente.

Art. 10 O arquivamento final do processo deve observar o que segue:

I - O que arquivamento do processo poderá ocorrer, a qualquer momento, a pedido do proponente ou *ex officio* pelo Conselho Superior do IF Farroupilha – CONSUP;

II – Incluído o curso no edital de processo seletivo posterior à aprovação e autorização de funcionamento do mesmo pelo CONSUP, dar-se-á baixa ao processo e encaminhado para arquivamento final com cópia a ser arquivada no câmpus demandante e no Gabinete da Reitoria ou outro espaço destinado para arquivo de documentos institucionais;

III - Toda e qualquer pessoa (física ou jurídica) poderá solicitar vistas ao processo arquivado, mediante registro em protocolo no Câmpus ou no Gabinete da Reitoria;

IV – O pedido de vistas do processo deverá ser encaminhado ao Gabinete do(a) Reitor(a) ou ao Gabinete da Direção Geral do Câmpus demandado;



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA
REITORIA

Rua Esmeralda, 430 - 97110-060 - Faixa Nova - Camobi - Santa Maria - RS
 Fone/FAX: (55) 3226 1603



E-Mail: gabreitoria@iffarroupilha.edu.br

V – Em hipótese alguma será permitida a retirada do processo, salvo para fins de fotocópia a ser acompanhada pela supervisão de um servidor público efetivo do IF Farroupilha a ser designado pela respectiva Chefia de Gabinete;

Art. 11 Casos omissos sobre a criação e autorização para funcionamento de cursos no IF Farroupilha serão resolvidos pelo CONSUP.

TÍTULO II

DA SUSPENSÃO TEMPORÁRIA DE CURSOS TÉCNICOS OU CURSOS SUPERIORES

Capítulo I

DEFINIÇÕES

Art. 12 Entende-se por suspensão temporária a medida cautelar, de suspensão preventiva da admissão de novos alunos em cursos técnicos ou superiores do IF Farroupilha.

Parágrafo único. No caso da suspensão temporária será garantida aos alunos em curso a conclusão integral dos seus estudos nos termos da legislação vigente.

Capítulo II

DAS ETAPAS PARA SUSPENSÃO TEMPORÁRIA DE CURSO

Art. 13 A suspensão temporária de cursos no IF Farroupilha implica a realização das etapas de: Pedido, análise e decisão da suspensão temporária de curso; Arquivamento final do processo.

§ 1º Os cursos técnicos ou superiores que por dois processos seletivos consecutivos não tiver mais que 70% (setenta por cento) de alunos matriculados, serão automaticamente suspensos para avaliação da viabilidade de continuação do curso ou readequações do curso para obter no mínimo um candidato por vaga.

§ 2º Os cursos superiores que receberem avaliação do MEC inferior ao conceito 3 (três) serão automaticamente suspensos para avaliação da viabilidade de continuação do curso ou readequações do curso para elevação do conceito.

§ 3º Os cursos técnicos ou superiores deverão ter o quadro de docentes efetivos para atuar no curso equivalente aos critérios estabelecidos nos instrumentos de avaliação do curso levando-se em consideração o Art. 9º, inciso II e alínea “a” deste regulamento. Não atendido esses critérios serão automaticamente suspensos para avaliação da viabilidade de continuidade ou readequações do curso.

Art. 14 O pedido de suspensão temporária de curso deve observar o que segue:

I – Poderá ser feito pelo Colegiado do Curso, Colegiado do Câmpus, Direção Geral do Câmpus,



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA
REITORIA

Rua Esmeralda, 430 - 97110-060 – Faixa Nova – Camobi – Santa Maria – RS
 Fone/FAX: (55) 3226 1603



INSTITUTO FEDERAL
 FARROUPILHA
 Reitoria

E-Mail: gabreitoria@iffarroupilha.edu.br

CODIR, CEPE, CONSUP ou pelo(a) Reitor(a);

II - O pedido deverá ser formal, contendo:

- a) Qualificação do requerente e do curso a ser suspenso;
- b) Resolução que autorizou a criação do curso;
- c) Justificativa e fundamentos que motivam a suspensão temporária do curso;
- d) Resultados favoráveis e desfavoráveis que poderão ser obtidos a partir da suspensão da oferta do curso (levar em consideração os resultados do ponto de vista do câmpus, do IF Farroupilha e da comunidade externa ao campus);
- e) Descrever como serão atendidos os alunos em curso;
- f) Proposta de aproveitamento dos servidores que atuam no curso a ser suspenso.

III – Quando feito pelo Colegiado do Curso, Colegiado do Câmpus ou Direção Geral do Câmpus, o pedido deve se referir apenas para suspensão de curso ofertado no respectivo câmpus;

- a) O pedido deverá ser encaminhado pelo Diretor Geral do Câmpus ao Gabinete do(a) Reitor(a) para análise pelo CONSUP;
- b) O pedido formal de suspensão temporária curso dará início à abertura do Processo de suspensão temporária de Curso a ser protocolado no câmpus, pelo Diretor Geral, e ao qual deverão ser anexadas todas as demais documentações até a autorização expressa para a suspensão, como também, deverá ser anexado ao processo que originou o pedido de criação do curso ou novo processo, no caso de ausência deste para os cursos criados anteriores a este regulamento;
- c) O CONSUP analisará os fundamentos e motivos do pedido e decidirá pelo deferimento ou indeferimento do mesmo;
- d) Se deferido o pedido, o curso será suspenso por prazo indeterminado e o processo será arquivado com cópia da Resolução do CONSUP;
- e) Se indeferido o pedido, o curso continuará a ser ofertado salvo se reapresentado ao CONSUP pelo CODIR, CEPE, ou pelo(a) Reitor(a);
- f) Os procedimentos para recursos, análises e demais encaminhamentos observarão o regulamento/regimento próprio de cada um dos órgãos citados na alínea 'f' deste artigo.

IV - Quando feito pelo CODIR, CEPE ou CONSUP, o pedido poderá se referir à suspensão de qualquer curso técnico ou superior ofertado no IF Farroupilha;

V - Quando feito pelo CODIR ou CEPE o pedido deverá ser encaminhado pelo presidente do respectivo órgão ao Gabinete do(a) Reitor(a) para análise pelo CONSUP;

- a) O pedido formal de suspensão temporária de curso, através do encaminhamento do mesmo ao Gabinete do(a) Reitor(a), dará início ao Processo Formal de Suspensão Temporária de Curso a ser protocolado no Gabinete do(a) Reitor(a) e dada ciência ao(s) câmpus em questão que poderá se manifestar, via recurso, dentro de 30 (trinta) dias a contar do recebimento. A este processo deverão ser anexados todos os demais documentos relacionados ao mesmo até sua conclusão ou arquivamento do processo que deverá ser anexado aos autos do processo que originou o pedido de criação do curso ou novo processo, no caso de ausência deste para os cursos criados anteriores a este regulamento;
- b) O CONSUP analisará os fundamentos e motivos do pedido e decidirá pelo deferimento ou indeferimento do mesmo;



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA
REITORIA

Rua Esmeralda, 430 - 97110-060 - Faixa Nova - Camobi - Santa Maria - RS
 Fone/FAX: (55) 3226 1603



E-Mail: gabreitoria@iffarroupilha.edu.br

- c) Se deferido o pedido, o curso será suspenso por prazo indeterminado e o processo será arquivado com cópia da Resolução do CONSUP;
- d) Se indeferido o pedido, o curso continuará a ser ofertado não cabendo recurso a esta decisão;
- e) Os demais procedimentos observarão o regulamento/regimento próprio de cada um dos órgãos citados na alínea 'a' deste artigo.

VI - Quando feito pelo CONSUP o pedido será formalizado pelo presidente do respectivo órgão e emitida resolução com a motivação e fundamentos da decisão dando ciência ao(s) câmpus em questão. A resolução do CONSUP deverá ser anexada ao processo que originou o pedido de criação do curso ou novo processo, no caso de ausência deste para os cursos criados anteriores a este regulamento. Não cabe recurso a esta decisão;

- a) Os demais procedimentos, inclusive, prazos para recurso, observarão o regulamento/regimento próprio do CONSUP.

VII - O(a) Reitor(a) poderá suspender temporariamente, *via ad referendum*, a oferta de qualquer curso técnico ou superior ofertado no IF Farroupilha. Neste caso, observam-se os procedimentos institucionais e a legislação vigente;

- a) A decisão do(a) Reitor(a) deverá ser anexada ao processo que originou o pedido de criação do curso ou novo processo, no caso de ausência deste para os cursos criados anteriores a este regulamento.

Art. 15 As mesmas partes legítimas para interpor pedido de suspensão de curso poderão interpor pedido de reabertura de curso suspenso.

§ 1º O pedido deverá conter a qualificação do requerente, justificativa e fundamentação da viabilidade do pedido dando origem ao desarquivamento do processo.

§ 2º Para avaliação do pedido de reabertura de curso suspenso temporariamente serão verificados se foram sanados os motivos que levaram a suspensão do curso, bem como se continuam assegurados os demais critérios para o seu funcionamento.

Art. 16 O arquivamento final do processo deve observar o que segue:

I - Após decisão final sobre o pedido de suspensão temporária de curso, a mesma será anexada ao processo que deu origem à criação do curso;

II - Os demais procedimentos para arquivamento do processo deverão observar o disposto nos incisos II, parte final, a V do Art. 9º deste regulamento.

Art. 17 Casos omissos sobre a suspensão temporária de cursos no IF Farroupilha serão resolvidos pelo CONSUP.

TÍTULO III

DA EXTINÇÃO DE CURSOS TÉCNICOS OU CURSOS SUPERIORES



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA
REITORIA

Rua Esmeralda, 430 - 97110-060 - Faixa Nova - Camobi - Santa Maria - RS
 Fone/FAX: (55) 3226 1603



E-Mail: gabreitoria@iffarroupilha.edu.br

Capítulo I

DAS DEFINIÇÕES

Art. 18 Por extinção de curso se entende o ato de interromper definitivamente a oferta de vagas para cursos técnicos ou superiores no Instituto Federal Farroupilha.

Parágrafo único. No caso da extinção de curso será garantida aos alunos em curso a conclusão integral dos seus estudos nos termos da legislação vigente.

Capítulo II

DAS ETAPAS PARA EXTINÇÃO DE CURSO

Art. 19 A extinção de cursos no IF Farroupilha implica a realização das seguintes etapas:

I – Pedido, análise e decisão sobre a extinção de curso;

II – Arquivamento final do processo.

Art. 20 O pedido de extinção de curso poderá ser feito pelas mesmas partes legítimas para interpor o pedido de suspensão temporária de curso e deverá observar os mesmos procedimentos deste conforme Art. 13, incisos I a VII, observando ainda se:

- a) a oferta do curso tornou-se inviável do ponto de vista educacional, institucional e econômico;
- b) o número de alunos matriculados está abaixo do ponto de equilíbrio necessário para sua existência;
- c) corpo docente efetivo insuficiente;
- d) reestruturação do IF Farroupilha;
- e) proposta de destinação da infraestrutura, máquinas, equipamentos, ferramentas e bibliografias utilizadas no curso;
- f) proposta de aproveitamento dos servidores que atuam no curso a ser extinto em outros cursos em funcionamento no câmpus ou em outros câmpus do Instituto Federal Farroupilha;
- g) demais critérios para o desenvolvimento institucional e oferta de educação pública qualificada.

Art. 21 O arquivamento final do processo deve observar o que segue:

I – Após decisão final sobre o pedido de extinção de curso, a mesma será anexada ao processo que deu origem à criação do curso;

II – Os demais procedimentos para arquivamento do processo deverão observar o disposto nos incisos II, parte final a V do Art. 9º deste regulamento.

Art. 22 Da decisão final pela extinção de curso não caberá pedido de reabertura de curso.

Parágrafo único. Para que o câmpus volte a ofertar curso extinto deverá observar os mesmos procedimentos para pedido de criação de curso.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA
REITORIA

Rua Esmeralda, 430 - 97110-060 - Faixa Nova - Camobi - Santa Maria - RS
Fone/FAX: (55) 3226 1603



INSTITUTO FEDERAL
FARROUPILHA
Reitoria

E-Mail: gabreitoria@iffarroupilha.edu.br

Art. 23 Casos omissos sobre a extinção de cursos no IF Farroupilha serão resolvidos pelo CONSUP.

TÍTULO III

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 24 O presente regulamento entra em vigor na data de sua publicação por meio de Resolução do CONSUP.

Art. 25 Os casos omissos serão decididos pelo CONSUP.

[Handwritten signatures and initials]



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA
REITORIA

Rua Esmeralda, 430 - 97110-060 - Faixa Nova - Camobi - Santa Maria - RS
 Fone/FAX: (55) 3226 1603



E-Mail: gabreitoria@iffarroupilha.edu.br

ANEXO I

ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DO PROJETO DE CRIAÇÃO DE CURSO

1. IDENTIFICAÇÃO DO CÂMPUS
1.1. Instituto Federal Farroupilha Câmpus:
1.2. Endereço:
1.3. Equipe de Gestão do Câmpus
Diretor (a) Geral do Câmpus:
Diretor (a) de Ensino:
Diretor (a) de Administração:
Diretor (a) de Pesquisa e Extensão:
Diretor (a) de Desenvolvimento e Planejamento Institucional:
1.4. Eixos Tecnológico, Licenciaturas, Tecnólogos e Bacharelados do Câmpus.
Números do Câmpus
1.5. Número de docentes (efetivos, temporários e substitutos)
1.6. Número de técnicos administrativos em educação
1.7. Número de alunos do Câmpus (Presenciais e EaD)
2. IDENTIFICAÇÃO DO CURSO
2.1. Eixo Tecnológico:
2.2. Curso:
2.3. Forma (nível médio): () integrado, () subsequente () concomitante
2.4. Grau (nível superior): () bacharelado () licenciatura () tecnólogo
2.5. Modalidade: () Educação a distância () EJA () Educação no Campo () outra. Qual? _____
2.6. Ano/semestre pretendido para início da oferta do curso:
2.7. Duração do curso em semestres:
2.8. Carga horária total do curso:
2.9. Previsão de turno de oferta do curso:
2.10. Número de vagas a serem ofertadas:
3. JUSTIFICATIVA DO CURSO
<p>Fazer uma caracterização regional de aspectos relacionados à área profissional a que pertence o curso a ser criado, ressaltando as possibilidades de inserção do profissional formado neste contexto. Justificar a pertinência e relevância do curso para a instituição e região. Demonstrar através do Termo de Metas e das Atas de Reuniões, Audiência Pública, etc. a justificativa para Criação do Curso, apontando na justificativa a verticalização no câmpus. Demonstrar o processo de construção coletiva do curso.</p>



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA
REITORIA
 Rua Esmeralda, 430 - 97110-060 - Faixa Nova - Camobi - Santa Maria - RS
 Fone/FAX: (55) 3226 1603



E-Mail: gabreitoria@iffarroupilha.edu.br

4. OBJETIVOS DO CURSO

Objetivo Geral:
Objetivos Específicos:

5. PERFIL PROFISSIONAL DO EGRESSO

Definir claramente as competências profissionais a serem desenvolvidas levando em conta a coerência com os objetivos do curso e conseqüentemente com o que preconiza o PDI.
 Observar diretrizes curriculares nacionais e institucionais, catálogos de cursos e conselhos profissionais.

6. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Observar o itinerário formativo como base para planejamento dos cursos conforme orientações do MEC e conforme diretrizes institucionais e orientações próprias da Pró-Reitoria de Ensino.

7. PESSOAL DOCENTE E TÉCNICO - ADMINISTRATIVO

7.1. DESCRIÇÃO CORPO DOCENTE EFETIVO

(listar exclusivamente os professores com atuação no curso)

Nome	Formação	Titulação	Regime de trabalho e carga horária	Horas de atividades/semanais*

* No somatório das horas semanais, considerar a carga horária do docente de acordo com o regulamento de atividade docente.

7.2. DESCRIÇÃO CORPO TÉCNICO-ADMINISTRATIVO EFETIVO

Nome	Formação/ Titulação	Função/ Cargo	Carga horária

7.3. DESCRIÇÃO CORPO DOCENTE A SER COMPLEMENTADO

Formação	Titulação	Regime de trabalho e carga horária	Horas de atividades/semanais

[Handwritten signature]



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA
REITORIA

Rua Esmeralda, 430 - 97110-060 - Faixa Nova - Camobi - Santa Maria - RS
 Pone/FAX: (55) 3226 1603



E-Mail: gabreitoria@iffarroupilha.edu.br

7.4. DESCRIÇÃO CORPO TÉCNICO-ADMINISTRATIVO A SER COMPLEMENTADO		
Formação/ Titulação	Função/ Cargo	Carga horária

8. DESCRIÇÃO DA INFRAESTRUTURA

8.1. Infraestrutura disponível		
Estrutura física disponível (Salas de Aula, Laboratórios...)	Descrição	Área aproximada

8.2 Infraestrutura a ser implantada		
Estrutura física a ser implantada (Salas de Aula, Laboratórios...)	Descrição	Área aproximada

8.3. Equipamentos e materiais disponíveis		
Equipamento e Materiais disponíveis	Descrição	Quantidade



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA
REITORIA

Rua Esmeralda, 430 - 97110-060 – Faixa Nova – Camobi – Santa Maria – RS
 Fone/FAX: (55) 3226 1603



INSTITUTO FEDERAL
FARROUPILHA
 RS 97201-900

E-Mail: gabreitoria@iffarroupilha.edu.br

8.4. Equipamentos e materiais a serem adquiridos		
Equipamento e Materiais a serem adquiridos	Descrição	Quantidade

9. DESCRIÇÃO DA BIBLIOTECA

9.1. Acervo específico do curso existente na biblioteca			
TÍTULOS	TIPO DE MATERIAL (braille, cartazes, catálogos, cd-roms, dissertações, folhetos, gravação de som, gravação de vídeo, literatura, livros, mapas, monografia, música, normas, periódicos, recortes, slides, teses, transparências)	EXEMPLARES	Curso(s) para o(s) qual(is) a bibliografia foi adquirida

9.2. Acervo a ser adquirido		
TÍTULOS	TIPO DE MATERIAL (braille, cartazes, catálogos, cd-roms, dissertações, folhetos, gravação de som, gravação de vídeo, literatura, livros, mapas, monografia, música, normas, periódicos, recortes, slides, teses, transparências)	EXEMPLARES

Obs: Número aproximado de títulos e exemplares a serem adquiridos para bibliografia básica e complementar.

10. ATIVIDADES DE PESQUISA E EXTENSÃO
Demonstrar como o curso a ser criado inserirá as atividades de pesquisa e extensão em sua organização curricular, partindo do princípio que as ações voltadas à pesquisa e extensão devem

J
R
se



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA
REITORIA

Rua Esmeralda, 430 - 97110-060 – Faixa Nova – Camobi – Santa Maria – RS
 Fone/FAX: (55) 3226 1603



E-Mail: gabreitoria@iffarroupilha.edu.br

surgir das demandas sociais, considerando as singularidades econômicas, sociais e culturais de cada região. Segundo a Lei 11.892, de 29/12/2008, os conhecimentos produzidos pelas pesquisas devem estar colocados a favor dos processos locais. É nessa via que a extensão pode possibilitar a segmentos e setores – que tradicionalmente estão excluídos das atividades desenvolvidas nessas instituições – o acesso ao conhecimento científico e tecnológico a fim de criar condições favoráveis à inserção e permanência no trabalho, de geração de trabalho e renda e exercício da cidadania, ao mesmo tempo em que aprende o conhecimento construído pela sociedade enriquecendo os currículos de ensino e áreas de pesquisa.

11. DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

Contextualizar a proposta do curso no Plano de Desenvolvimento Institucional do IF Farroupilha.

12. REFERÊNCIAS

Somente as utilizadas para elaboração do Projeto;

13. ANEXO

Anexar documentação comprobatória.

Handwritten signatures and initials at the bottom of the page, including a large signature on the left and several smaller ones on the right.