

MARIA ALICE SENS BREZINSKI

O novo modelo para a Educação Profissional e Tecnológica e a Avaliação Institucional: Efeitos das Políticas Públicas sobre a configuração do Instituto Federal de Santa Catarina

Dissertação de Mestrado apresentada à Comissão de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais.

Orientador: **Prof. Dr. Luis Enrique Aguilar**

CAMPINAS

2011

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

B759n Brezinski, Maria Alice Sens, 1961-
O novo modelo para a educação profissional e
tecnológica e a avaliação institucional: efeitos das políticas
públicas sobre a configuração do Instituto Federal de Santa
Catarina / Maria Alice Sens Brezinski. – Campinas, SP:
[s.n.], 2011.

Orientador: Luis Enrique Aguilar.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Instituto Federal de Santa Catarina (SC). 2. Sistema
Nacional de Avaliação Superior (SINAES). 3. Políticas
públicas. 4. Avaliação institucional. I. Aguilar, Luis Enrique. II.
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

11-184/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês The new model for a Professional and Technological Education and the Institutional Assessment: Effects of Public Policy about the configuration of the IF-SC

Palavras-chave em inglês:

Instituto Federal de Santa Catarina (SC)
System National Assessment of Higher
Public policy
Institutional Assessment

Área de concentração: Políticas, Administração e Sistemas Educacionais

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora:

Luis Enrique Aguilar (Orientador)
Débora Cristina Jeffrey
Elisa Flemming Luz

Data da defesa: 16-12-2011

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: aliceb@ifsc.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Título:

**O novo modelo para a Educação Profissional e Tecnológica e a
Avaliação Institucional: Efeitos das Políticas Públicas sobre a
configuração do Instituto Federal de Santa Catarina**

Autor: MARIA ALICE SENS BREZINSKI

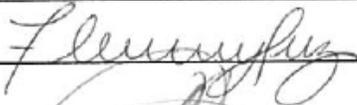
Orientador: Prof. Dr. Luis Enrique Aguilar

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação
de Mestrado defendida por Maria Alice Sens Brezinski e
aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 16 / 12 / 2011

Assinatura Orientador:

COMISSÃO JULGADORA:



2011

DEDICATÓRIA

Ao Claudio,
Fernando e Thiago

Pelo amor que lhes tenho e por terem compreendido
minha ausência, nos vários sentidos.

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela importância do financiamento dos programas e cursos *stricto sensu*;

À Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), pela parceria com o IF-SC na realização do MINTER e pelo acolhimento que me foi dispensado na condição de aluna do mestrado;

Em especial, ao Prof. Dr. Luis Enrique Aguilar, coordenador do programa MINTER, pela maneira exemplar que o conduziu e, na condição de meu orientador, pela relevância de suas orientações e pela maneira gentil que sempre se reportou a mim;

Ao Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), pela possibilidade de realização deste mestrado;

Em especial, à Profa. Dra. Maria Clara Kaschny Schneider, enquanto Pró-Reitora de Pesquisa, Pós Graduação e Inovação, pela persistência e dedicação na implementação do MINTER e pela maneira igualmente exemplar que o conduziu institucionalmente;

Ao Prof. Dr. Newton A. Pacciuli Bryan, pelo respeito dirigido ao IF-SC e a mim e à Profa. Dra. Elisa Flemming Luz, pelo interesse demonstrado em opinar sobre a minha pesquisa e pela especial consideração nesta etapa final;

Às Profas. Maria Angelica Bonadiman e Daniela de Carvalho Carrelas, que me conduziram nos primeiros passos da preparação para a seleção do mestrado e ao Prof. Paulo Cesar Siebert, pela amizade e apoio durante minha licença capacitação;

A todos os amigos da turma MINTER/2009, cada um à sua maneira, sua disponibilidade e com sua experiência, que comigo compartilharam conhecimentos;

A alguns amigos de sempre, outros descobertos no transcurso deste mestrado e que, por razões específicas ou fragmentos de tempo, estiveram mais próximos de mim, com palavras de incentivo ou apenas a companhia que me fizeram, de forma presente ou à distância, especialmente nos meses em que estive em Campinas: meus queridos Amilton, Nelda, Flora, Rosimeri, Sergio Hass, Luiz Antonio, Baltazar, Girlei e Eloy.

Agradeço os pensamentos e orações de minha mãe, que sempre acreditou na capacidade dos filhos; à Elena, minha amiga-vizinha, pelo apoio incondicional em vários momentos, à Fábria e Simone, prontamente presentes nesta etapa final;

Agradeço a meu marido e meus filhos por terem entendido a importância desta capacitação e sempre terem me apoiado, principalmente pela organização que demonstraram nos meses em que estive em Campinas. Obrigado, meus amores!

Tal conjuntura exige de nós sensibilidade política, criatividade e coragem para superar o velho e criar o novo. Não temos de esperar alterações legislativas para inovar. A lei torna-se legítima quando sistematiza realidades objetivas do cotidiano social, refletindo as necessidades da sociedade para a qual foi criada. Ao perder a validade social, seja por não mais corresponder ao momento histórico ou pela artificialidade de sua proposição, torna-se inócua ou, na pior das alternativas, repressora. Assim, devemos ousar em criar novas soluções, validando as normas existentes ou alterando-as em conformidade com um projeto social mais amplo.

*Eliezer Pacheco,
Secretário da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2008*

RESUMO

Esta investigação tem como foco o novo modelo para a Educação Profissional e Tecnológica, implantado no Brasil pelo MEC, a partir de 2008 e o papel da avaliação institucional na configuração do desenvolvimento do Instituto federal de Santa Catarina. Usou-se a metodologia de estudo de caso para abordar a temática, no que diz respeito à articulação de duas legislações que simultaneamente atuam sobre esta instituição federal induzindo mudanças organizacionais e institucionais de alta relevância. Assim, os efeitos da Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008 que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com oferta de educação básica, técnica de nível médio e superior e da Lei 10.861 de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação Superior (SINAES), constituem o núcleo das análises deste estudo. Os institutos federais integram a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, atualmente composta por 38 unidades distribuídas em todos os estados brasileiros. Até 2002, foram criadas 140 escolas técnicas e em finais de 2010 o Ministério da Educação já ultrapassava a marca das 350 unidades. A avaliação institucional e a definição de um novo modelo institucional para a educação profissional e tecnológica (EPT) no Brasil, conceitualmente se constituem em dispositivos com poder de indução para o desenvolvimento institucional. Entendendo que a transformação dos Centros Federais em Institutos Federais e a política de expansão da educação profissional no país foram prioridades da agenda política do governo LULA e que o SINAES é o atual modelo de avaliação institucional, a análise percorre as intenções contidas na condução dessas políticas e as possibilidades que oferecem ao desenvolvimento da educação profissional. Os efeitos de tais políticas verificam-se na atual configuração das instituições federais de EPT, na estrutura organizacional e na abrangência de atuação, observados pela dinâmica no PDI e nos relatórios da CPA que vêm demonstrando o caráter formativo proposto pelos instrumentos legais. Os resultados da pesquisa apontam para os referidos efeitos e os dilemas do seu desenvolvimento a partir do estudo da especificidade do IF/Santa Catarina.

Palavras-chave: Políticas Públicas, Avaliação Institucional, Instituto Federal, SINAES, PDI.

ABSTRACT

This research focuses on the new model for Professional and Technological Education implemented in Brazil by MEC after 2008 and the role of the institutional evaluation in the configuration of the development of the Instituto Federal de Santa Catarina. Using the methodology of case study as the appropriate methodology to broach the subject of articulation of two laws that act simultaneously on these federal institutions, inducing organizational and institutional changes of great importance, thus, the effects of Law 11,892 of 29 December 2008 which created the Federal Institutes of Education, Science and Technology, offering basic education, middle and high level technology and the Law 10861 of 14 April 2004, which established the Sistema Nacional de Avaliação Superior (SINAES), constitute the nuclei of the analysis. The federal institutes are part of the Federal Network of Vocational and Technological Education, which currently consists of 38 units in all states. Until 2002, 140 technical schools were created and in late 2010 the Ministry of Education has already exceeded the mark of 350 units. The Institutional evaluation and definition of a new model for professional education and technology (EPT) in Brazil, conceptually constitutes devices with power for institutional development. Understanding the transformation of the federal Centers in Federal Institutes and political expansion of professional education in the country were priorities of the political agenda of the Lula government and the SINAES is the current model of institutional evaluation, the analysis covers the intentions contained in policy leadership and the possibilities offered by the development of professional education. The effects of such policies are found in current configuration of the federal institutions of EPT in the organizational structure and scope of work, the dynamics observed in the PDI and the CPA reports that have demonstrated the character format proposed by the legal instruments. The search results link to these effects and the dilemmas of development from the study of the specificity of the IF / Santa Catarina.

Keywords: Public Policy, Institutional Assessment, Federal Institute, SINAES, PDI.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS, GRÁFICOS, QUADROS E TABELAS

FIGURA 1 - Cenário da Rede Federal até 2010	22
FIGURA 2 – Distribuição das unidades da Rede Federal no Brasil	22
FIGURA 3 – Linha do tempo: visão geral da EPT	24
FIGURA 4 - Linha do tempo: a evolução do IF-SC	27
FIGURA 5 - O ciclo da política	35
FIGURA 6 – Os efeitos da política: cenário 1	103
FIGURA 7 – Os efeitos da política: cenário 2	104
FIGURA 8 - Distribuição dos <i>Campi</i> no Estado Catarinense: até 2006	108
FIGURA 9 - Distribuição dos <i>Campi</i> no Estado Catarinense: até 2010	108
FIGURA 10 – Representação do estilo institucional de trabalho	138
GRÁFICO 1 – Alunos por modalidade de ensino no IF-SC	57
GRÁFICO 2 – Evolução do número de alunos no IF-SC	57
QUADRO 1 – Os documentos do PARU/CNRS/GERES/PAIUB	86
QUADRO 2: detalhamento do programa orçamentário	109
TABELA 1 – Cursos ofertados pelo IF-SC 2010/1	58

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
A Metodologia da Pesquisa e a Escolha do Estudo de Caso	15
Problema	16
OBJETIVOS	16
Objetivo geral	16
Objetivos específicos.....	16
Justificativa	17
Estrutura da Pesquisa.....	18
CAPÍTULO I	20
A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA.....	20
1.1 Os Cem Anos de Educação Profissional e as Políticas Públicas.....	23
1.2 Os cem anos de educação profissional em Santa Catarina	27
1.2.1 Da Escola de Aprendizes Artífices ao CEFET/SC	28
1.3 O processo de formulação das políticas públicas	30
1.3.1 O Ciclo da Política.....	35
1.4 O processo de implementação das políticas públicas.....	36
1.4.1 O ciclo da política da Educação Profissional e Tecnológica	40
CAPÍTULO II	46
Caracterização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.....	46
2.1 A abrangência institucional e didático-pedagógica dos Institutos Federais.....	52
2.2 IF-SC - Indicadores Institucionais.....	56
CAPÍTULO III	59
As Políticas para a Educação Profissional e Avaliação Institucional	59
3.1 A Situação da Educação Profissional no período de 1995 a 2010	59
3.1.1 A Gestão da Educação Profissional e da Avaliação no Governo FHC.....	60
3.1.1.1 A análise do PPA no Governo FHC	61
3.1.1.2 A análise da Educação e da Avaliação no Governo FHC.....	63
3.1.1.3 A análise do governo FHC sob a ótica governista	68
3.1.2 A Gestão da Educação Profissional e da Avaliação no Governo LULA	71
3.1.2.1 A análise do PPA no Governo LULA.....	72
3.1.2.2 A análise da Educação e da Avaliação no Governo LULA.....	73

CAPÍTULO IV	79
A Avaliação Institucional x Educação Profissional	79
4.1 A avaliação no contexto político e educacional brasileiro	79
4.1.1 A criação do SINAES	88
4.1.2 O SINAES e os Institutos Federais	93
4.1.2.1 A configuração dos Institutos Federais e a adequação às dimensões do SINAES	97
4.1.3 Histórico das Autoavaliações no IF-SC	100
CAPÍTULO V	103
Os Efeitos das Políticas de Educação e de Avaliação para o	103
Instituto Federal de Santa Catarina	103
5.1 IF-SC: Uma Nova Realidade Institucional	105
5.1.1 Distribuição dos <i>Campi</i> no Estado Catarinense:	107
5.1.2 Evolução orçamentária do IF-SC	109
5.2. A organização interna	110
5.2.1 A política institucional do IF-SC: fóruns de discussão, normatização e a nova estrutura interna	111
5.2.1.1 Normas relacionadas à gestão organizacional:.....	111
5.2.1.2 Normas relacionadas à gestão do ensino, pesquisa e extensão:.....	117
5.3 O processo institucional de adequação: o PDI, o PPI e a CPA	126
5.3.1 O Plano de Desenvolvimento Institucional	126
5.3.1.1 Metodologia de trabalho do PDI.....	127
5.3.1.2 As dimensões do PDI.....	129
5.3.2 O Projeto Pedagógico Institucional.....	135
5.3.2.1 As agendas de trabalho na construção do PPI.....	136
5.3.3 A Comissão Própria de Avaliação	138
5.4 A dinâmica de trabalho e o desenvolvimento institucional	140
CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
ANEXOS	156

INTRODUÇÃO

A formação de cidadãos competentes e éticos é a principal função do mandato social recebido e a respeito do qual deve a instituição educativa prestar contas.

Dias Sobrinho, 2003

As recentes transformações ocorridas na estrutura do sistema educacional brasileiro, resultantes de um longo processo de reflexão, discussão e controvérsias sobre o papel das instituições educacionais neste sistema, especialmente daquelas que integram a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Rede), bem como nas instâncias universitárias e do Ministério da Educação, constituíram-se na realidade que hoje se vivencia, de expansão, inclusão e desenvolvimento para a educação brasileira.

A observação desses acontecimentos, feita ao longo dos últimos vinte anos (por vezes sem compreender) e o vai e vem das possibilidades e impossibilidades de uma nova realidade para um contexto escolar, que constantemente clamava por mudanças que proporcionassem espaço para o desenvolvimento das novas ideias, nova pedagogia, nova postura para os profissionais e para a instituição, mostrou as várias mudanças na legislação, sem que estas atendessem as expectativas do meio acadêmico.

A partir de 2002, quando a antiga Escola Técnica Federal de Santa Catarina transformou-se em Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-SC), tardiamente em relação aos estados do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro, para efeitos legais, passou a ser considerada instituição de ensino superior. Tal condição imediatamente exigiu que o então CEFET-SC se submetesse às leis próprias do ensino superior, no que dizia respeito à prestação de contas de suas práticas, incluindo-se aí o planejamento e a avaliação institucional.

A instituição, recém transformada, precisava organizar e desenvolver dois processos de grande relevância considerados como passaporte para a nova institucionalidade, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que é o

planejamento, ou a projeção da escola para cinco anos de gestão e a avaliação institucional.

Nessa época, sem nenhuma experiência e submetidos às regras do Ministério, na maioria das vezes, carregadas de autoridade e imbuídas do caráter regulador, o CEFET-SC mobilizou-se para atender essa demanda. Aprendeu muito e percebeu que a posição de Centro Federal de Educação tinha mais razões políticas que pedagógicas e que o *status* de instituição de ensino superior existia para o cumprimento de normas e não para o desenvolvimento do ensino de fato, e que, tal composição organizacional não lhe concedia os benefícios das universidades no que se refere à autonomia, ao desenvolvimento da pesquisa, à inserção na sociedade e ao respaldo no contexto geral da educação brasileira. Era uma “escola técnica” que também ofertava ensino superior.

Esse sentimento era compartilhado pelos demais CEFETs do país e os mais fortes politicamente, articulados, buscavam havia tempo, mudanças de impacto.

Em 2005, ocorreu a transformação do CEFET do Paraná em Universidade Tecnológica. Representou o fator acelerador para as tratativas sobre possíveis mudanças em toda a Rede de educação profissional.

O CEFET de Santa Catarina vislumbrou todas essas possibilidades e não se furtou de uma rápida organização interna, a partir de discussões e reflexões sobre as vantagens de idêntica transformação, levando em conta, sempre, proposições que garantissem a continuidade da qualidade de ensino que se vinha oferecendo à quase cem anos de história. Isso era fundamental.

Nesse período, outra importante legislação do ensino tomava parte da cena. Era a Lei n. 10.861 de 14 de abril de 2004, que instituía os critérios para a avaliação do ensino superior, na forma do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), cuja concepção e mecanismos direcionam para uma avaliação emancipatória e formativa, imbuída das antigas e esperadas premissas que favorecem ao desenvolvimento institucional.

Com o amadurecimento das questões e das fortes pressões que a Rede vinha fazendo junto ao Ministério, principalmente porque as políticas para a educação do Governo do Presidente LULA centravam-se na expansão e fortalecimento da educação profissional e tecnológica (EPT), as expectativas eram de transformação dos CEFETs

em Universidades Tecnológicas, permitindo às demais instituições da Rede a migração para outro nicho no sistema educacional brasileiro.

Ocorreu em dezembro de 2008 a criação dos Institutos Federais de Educação, perfil institucional que buscava atender as reivindicações dos diversos segmentos interessados em mudanças para a educação profissional.

Apesar de ter se preparado para uma nova realidade, o Instituto Federal de Santa Catarina (IF-SC) precisou vencer resistências institucionais relacionadas à aceitação, por parte de servidores com opinião contrária à transformação e, mesmo envolvido por esses acontecimentos, promoveu, novamente, a elaboração do importante documento que selava a transposição para a nova institucionalidade: o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, que mostrava ao Ministério o retrato institucional e suas metas. Ao mesmo tempo, percebeu a necessidade de encaminhar a autoavaliação de forma abrangente, de maneira que atingisse toda a instituição e todos os cursos, não apenas a graduação, como preconiza o SINAES. As intenções, além de atender às demandas ministeriais, era mostrar ao próprio Instituto onde residiam suas potencialidades e fraquezas, para o realinhamento institucional.

Na condução desses processos e elaboração de tais documentos, percebeu-se que, dadas as novas proporções institucionais e as metas estabelecidas, apesar da proposta de avaliação contida no SINAES se configurar no melhor modelo já implementado, não dá conta de avaliar, em sentido amplo, os Institutos Federais.

Notadamente, o SINAES foi concebido para avaliar as instituições de ensino superior, não prevendo a configuração das instituições de educação profissional, quer na condição de CEFETs como no perfil de Institutos Federais, embora se justifique pela própria natureza temporal de produção das normas legais, posto que o SINAES foi criado em 2004 e o IF-SC somente em 2008.

Antes da edição do SINAES a avaliação se desenvolvia em partes, ou seja, havia a avaliação dos cursos, dos alunos, das condições da instituição por equipes externas, sem que houvesse critérios de similitude entre eles, sem que houvesse um olhar para o todo da escola. Contudo, apesar da proposta contida na Lei 10.861 de 14/04/2004 considerar a abrangência institucional, não previu a configuração dos Institutos Federais, referindo-se (ou exigindo) a avaliação apenas das práticas e

condições institucionais referentes aos cursos superiores, não mencionando a avaliação das escolas ou cursos nos demais níveis de ensino.

No envolvimento da transformação do CEFET-SC em IF-SC e absorvida pelas atribuições relacionadas à elaboração do PDI e preparação da autoavaliação institucional, surgiu o interesse pela presente pesquisa.

A Metodologia da Pesquisa e a Escolha do Estudo de Caso

A pesquisa se desenvolve valendo-se da escolha metodológica de Estudo de Caso, pelo interesse específico no Instituto Federal de Santa Catarina, do tipo *histórico-organizacional*, pois aborda a história institucional e baseada em análise documental (legislação federal, normas e documentos oficiais internos e externos).

De acordo com Pesce (2009), num resumo sobre Estudo de Caso organizado a partir dos estudos de autores como: Bogdan & Biklen (1994), Chizzotti (1998), Laville & Dionne (1999), Pádua (2004) e Triviños (1987), foi possível compreender que o estudo de caso tem por objetivo a análise profunda de um determinado fenômeno, explicando-o, de maneira que o leitor não apenas obtenha informações sobre a questão, mas a compreenda. Neste tipo metodológico é importante mostrar as principais características do objeto da pesquisa e o seu processo de desenvolvimento, fornecer explicações sobre o caso e os elementos que lhe marcam o contexto.

Pode-se destacar conceitos sobre Estudo de Caso:

Abordagem que considera qualquer unidade social como um todo. Quase sempre essa abordagem inclui o desenvolvimento dessa unidade, que pode ser uma pessoa, uma família ou outro grupo social, um conjunto de relações ou processo (como crises familiares, ajustamento à doença, formação de amizade, invasão étnica de uma vizinhança etc.) ou mesmo toda uma cultura. (GOODE W. & HATT, 1968)

Para Merriam (1988), citado por Bogdan & Biklen (1999, p.89), “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.” O Estudo de Caso sempre envolve uma “instância em ação”.

Quanto à tipologia, a pesquisa por meio de Estudo de Caso do tipo Histórico-organizacional se desenvolve sobre a vida de uma instituição, ao longo de um período de tempo, relatando o seu desenvolvimento. O objeto pode ser uma escola, uma universidade, um clube, um curso e, a coleta de dados se dá a partir de análise documental da própria instituição e entrevistas com os sujeitos sociais envolvidos.

Relativamente à análise de documentos oficiais, as escolas e outras organizações emitem e retêm uma grande quantidade de documentos, internos e externos, que representam toda a rotina institucional no que diz respeito à sua história e gestão. Dentre esses documentos, no caso da instituição sob análise nesta pesquisa, estão os relatórios de gestão, o projeto pedagógico, o plano de desenvolvimento institucional e normas internas, entre outros, que compõem a vasta fonte de dados e informações para que a pesquisa qualitativa se desenvolva.

Especificamente, o problema, os objetivos e a justificativa da pesquisa são:

Problema

Quais os efeitos da política de Educação Profissional (Lei 11.892/2008) e de Avaliação Institucional (Lei 10.861/2004) sobre a configuração do Instituto Federal de Santa Catarina?

OBJETIVOS

Objetivo geral

Examinar os efeitos das políticas de criação do novo¹ modelo institucional para a Educação Profissional e Tecnológica e da avaliação institucional, no contexto do Instituto Federal de Santa Catarina.

Objetivos específicos

- Caracterizar o novo modelo institucional para a Educação Profissional e Tecnológica: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia;

¹ A expressão “novo modelo institucional” refere-se ao modelo instituído para a Educação Profissional e Tecnológica a partir da criação dos Institutos Federais, com a implementação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

- Explicitar as intenções contidas na política de criação dos Institutos Federais (Lei nº 11.892/2008);
- Explicitar as intenções contidas na política de avaliação nos moldes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES (Lei nº 10.861/2004);
- Mostrar a articulação dessas duas legislações atuando simultaneamente sobre o novo modelo institucional para a Educação Profissional e Tecnológica: os Institutos Federais;
- Analisar os efeitos das políticas de avaliação institucional e da criação dos Institutos Federais, no contexto do Instituto Federal de Santa Catarina.

Justificativa

A problemática ocorre num contexto institucional em transformação e acelerada expansão, numa realidade de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, a partir dezembro de 2008, com a edição da Lei 11.892 e razão pela qual teve sua atuação ampliada. Além disso, para uma instituição que completou cem anos de história e que vem passando por um crescimento sem comparações, representa um cenário repleto de questões para reflexão e busca de aperfeiçoamentos. Em abril de 2004, o Presidente da República sancionou a Lei 10.861, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. No sentido de promover clareza sobre objetivos e competências, em maio de 2006, por meio do Decreto 5.773 são definidas as competências e as funções dos órgãos encarregados pela condução do processo de avaliação.

A escolha do tema fundamenta-se, principalmente, na nova realidade institucional e na observação sobre a inconsistência de quesitos entre a lei de criação dos Institutos Federais e a lei da avaliação institucional nos moldes do SINAES.

A proposta da pesquisa, que é analisar os efeitos da articulação das referidas legislações sobre a atual configuração institucional, justifica-se frente à realidade da nova instituição, que além da oferta do ensino superior, historicamente é propulsora da educação média e tecnológica no Estado de Santa Catarina. Além disso, ater-se ao

estrito atendimento do que estabelece o SINAES não dá conta do universo institucional, motivando também a se examinar a própria legislação. Assim sendo, pretende-se verificar os efeitos dessa conjuntura política diante das mudanças organizacionais em andamento, para, por fim, identificar se tais normativas induzem ao desenvolvimento institucional, promovendo o desenvolvimento da reflexão crítica e do conhecimento científico e tecnológico.

Estrutura da Pesquisa

A presente dissertação encontra-se estruturada da seguinte maneira: o primeiro capítulo compõe-se da introdução ao tema, ao problema e aos objetivos da pesquisa.

O segundo capítulo trata da metodologia da pesquisa e a estrutura definida para o desenvolvimento das reflexões.

No terceiro capítulo discorre-se sobre a constituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, desenvolvendo um histórico sobre os cem anos dessa institucionalidade (modelo institucional) no Brasil e no Estado de Santa Catarina, bem como o processo de formulação e implementação das políticas públicas.

O quarto capítulo trata da caracterização dos Institutos Federais e dos indicadores institucionais do IF-SC.

No quinto capítulo, trata-se das políticas para a educação profissional e para a avaliação institucional, fazendo um apanhado sobre como as mesmas se apresentaram no período de 1996 a 2010, percorrendo as duas gestões dos governos Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio LULA da Silva, buscando destacar as prioridades elencadas por cada um relativamente ao ensino profissionalizante e às questões da avaliação da educação. As observações basearam-se principalmente no teor do Plano Plurianual (PPA) de cada governo. Apresenta-se também um resgate sobre as políticas de avaliação, as concepções dominantes em cada época, ou momento da história, a prevalência do caráter regulador, a essência de uma proposta favorecedora de uma avaliação menos tecnicista e mais emancipadora deixadas por modelos anteriores e que, sem dúvida, permitiram a formatação do atual modelo avaliativo. Busca-se, por fim, correlacionar todas essas questões com a realidade da educação profissional.

No capítulo sexto, discorre-se sobre o contexto da avaliação institucional, o surgimento do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior - o SINAES e a sua interação na configuração dos Institutos Federais.

No último capítulo, apresentam-se os efeitos das políticas do governo federal, especificamente em relação à avaliação institucional, na configuração do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. Será detalhada a nova configuração organizacional, as normatizações internas, a organização e estratégias de condução, do processo de transformação, a elaboração do principal documento que reúne desde as políticas e diretrizes institucionais, até a definição das metas ao longo dos cinco primeiros anos do novo perfil institucional, compreendendo o Plano Pedagógico Institucional (PPI) e a composição e postura assumida pela Comissão Própria de Avaliação (CPA). Deu-se destaque para a maneira como o IF-SC organizou e conduziu tais processos, evidenciando as estratégias, que, ao final, por suas características de atuação, constituíram-se em indutores para o desenvolvimento institucional.

CAPÍTULO I

A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

É o Brasil vivendo um novo momento. De desenvolvimento sustentável, onde a educação tem papel fundamental. “Trata-se de ensinar a cada indivíduo, seja quem for, um ofício. Fazer de cada brasileiro um fator de efetivo valor social e econômico. É na escola profissional que se ensinará ao brasileiro a arte de ser produtivo e é na oficina que retemperarão melhor o caráter para a vida”. É com as palavras de Fidelis Reis que nos inspiramos e estamos concretizando a maior expansão da educação profissional e tecnológica de toda sua história.

Eliezer Pacheco, 2008

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi instituída pela Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008², cujo artigo 1º diz:

Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições:

I – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais;

II – Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR;

III – Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais – CEFET-MG;

IV – Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais.

Parágrafo único. As instituições mencionadas nos incisos I, II e III do caput deste artigo possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

Em 2011, o conjunto dessas instituições totaliza 377 *campi*; destes, 314

² A íntegra da citada legislação encontra-se no anexo deste trabalho.

pertencem aos Institutos Federais; 16 aos CEFETs, (09 unidades em Minas Gerais e 07 no Rio de Janeiro); 11 representam os *campi* da Universidade Tecnológica Federal do Paraná e os últimos 36 representam as Escolas Técnicas e Agrotécnicas vinculadas às Universidades.

Todas essas instituições de ensino atuam na oferta de educação profissional e tecnológica, estando, por sua vez, subordinadas ao mesmo órgão vinculado ao Ministério da Educação, ou seja, à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Todas são detentoras da mesma fonte de financiamento e das mesmas normas de supervisão. A respeito do uso da terminologia *rede*, Silva (Org., 2009, p.16, na publicação em que tece comentários e reflexões sobre a Lei Nº 11.892/2008, comenta: “Na acepção da lei, trata-se de uma rede, pois congrega um conjunto de instituições, com objetivos similares, que devem interagir de forma colaborativa, construindo a trama de suas ações tendo como fios as demandas de desenvolvimento socioeconômico e inclusão social.”

A rede está presente em todos os estados brasileiros, oferecendo cursos técnicos, cursos superiores de tecnologia, licenciatura, pós-graduação *lato sensu* com os cursos de especialização, pós-graduação *stricto sensu* com a oferta de mestrado e doutorado, além dos cursos de formação inicial e continuada.

A Rede Federal de Educação Profissional, nas décadas de 1990 e 2000, passou e vem passando pelo maior processo de expansão da história da educação profissional no Brasil. Para que se tenha uma ideia da magnitude desse processo de expansão, no período de 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país e, somente nos últimos sete anos, o Ministério da Educação possibilitou que o total de escolas construídas atingisse mais que o dobro do total existente, sem contar, também, com o surgimento de outras escolas, aquelas federalizadas pelo governo.

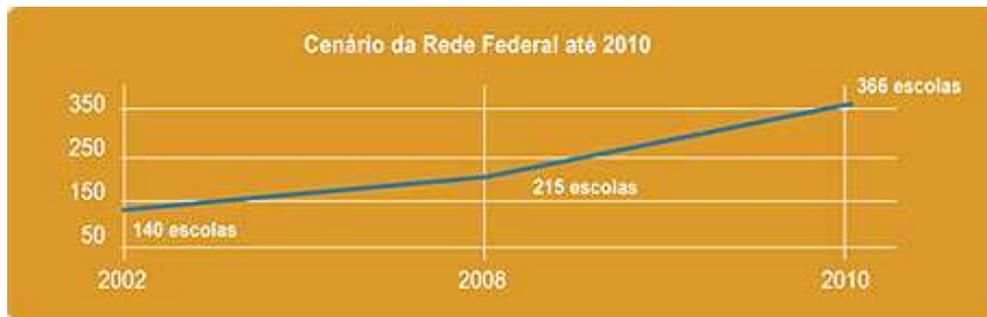


FIGURA 1 – Cenário da Rede Federal até 2010

Fonte: MEC 2011 - Expansão da REDE FEDERAL de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br>, acesso em 11/04/2011



FIGURA 2 – Distribuição das unidades da Rede Federal no Brasil

Fonte: SETEC/MEC (2009). Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br>, acesso em 11/04/2011

A figura e o mapa acima ilustram o crescimento das instituições federais de educação profissional e tecnológica e a sua multiplicação em cada estado da federação, conforme estatística apontada pelo MEC, desde 2002.

1.1 Os Cem Anos de Educação Profissional e as Políticas Públicas

Em 1909, o Decreto n.7.566 de 23 de setembro foi o instrumento legal por meio do qual foram criadas as Escolas de Aprendizes e Artífices no país, cujo objetivo “era proporcionar formação profissional aos filhos de classes sócio-econômicas menos favorecidas”. (ALMEIDA, 2002). As Escolas de Aprendizes Artífices, instituídas com a missão de oferecer ensino profissional primário e gratuito, foram instaladas em cada uma das capitais brasileiras, exceto no Rio Grande do Sul³. Faz-se importante destacar a visão de futuro sobre os caminhos da educação brasileira de um gestor público, no caso específico Nilo Peçanha, Presidente da República, ainda no início do século 20. São as possibilidades da política, argumentaria Nogueira (1998), de uma real aproximação do Estado com a sociedade. Na obra de Nogueira, tais possibilidades, entre outras inserções, traduzem-se na formulação e aplicação de políticas onde o Estado está a serviço da sociedade. Seguindo esse raciocínio aqui proposto, o então Presidente da nação se valeu de possibilidades conjunturais para dar início a um projeto de educação sobre o qual vislumbrava o futuro, por meio da qualificação profissional.

Ainda que pudesse ter sido a concretização de objetivos com fortes intenções políticas, havia também fortes intenções sociais, alavancadas por perspectivas e por certezas sobre o que seria imprescindível na trajetória da educação com vista à preparação para o trabalho e, por consequência, para o desenvolvimento do país. No ano de aniversário do centenário da educação profissional, o Ministério da Educação (MEC) escreve um breve relato sobre o nascimento e atual composição da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, desde os primeiros objetivos, até os compromissos do governo LULA.

Em seu histórico, em 2009, o Ministério da Educação destaca fatos e datas relevantes em toda essa trajetória, ilustrados na figura que segue:

³ Com o falecimento de Afonso Pena, em julho de 1909, **Nilo Peçanha** assume a Presidência do Brasil e assina, **em 23 de setembro de 1909, o Decreto nº 7.566**, criando, inicialmente em diferentes unidades federativas, sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, **dezenove “Escolas de Aprendizes Artífices”**, [...] (MEC, 2009, p. 2).

Linha do tempo: visão geral da EPT

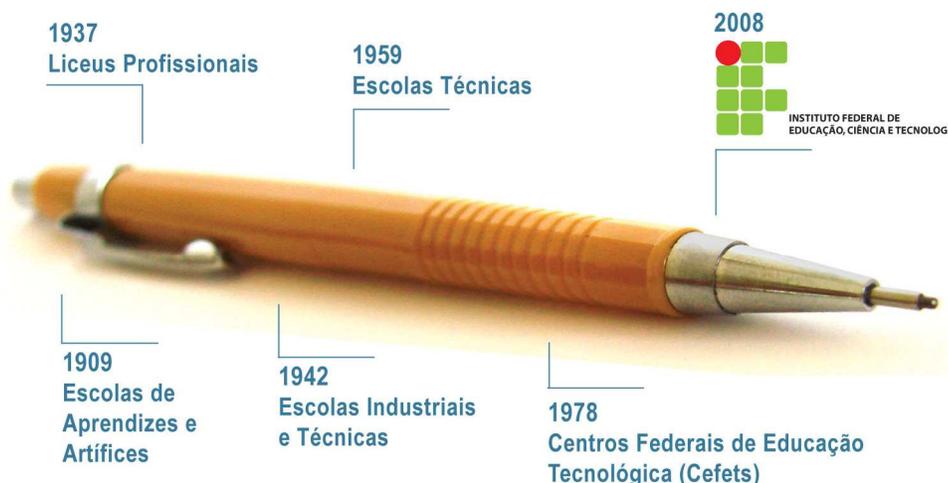


FIGURA 3 – Linha do tempo: visão geral da EPT

Fonte: SETEC/MEC. disponível em <http://redefederal.mec.gov.br>

Em 1927, foi aprovado pelo Congresso Nacional o Projeto Fidelis Reis, que tornava obrigatório o oferecimento do ensino profissional no Brasil. Dez anos mais tarde, em 1937, a própria Constituição brasileira “[...] foi tratar especificamente de ensino técnico, profissional e industrial, [...]” (MEC, 2009, p.4), destacando o artigo 129 que previa a educação profissionalizante como obrigação primeira do Estado e dever das indústrias e sindicatos econômicos.

A partir de 1937, o ensino profissional passou por várias transformações, as Escolas de Aprendizes Artífices passaram a se chamar Liceus Industriais; em 1942 estes se transformaram em Escolas Industriais e Técnicas e, em 1959, foram criadas as Escolas Técnicas Federais, com o objetivo concreto do Governo Juscelino Kubitschek de formar profissionais para dar sustentação ao seu plano de desenvolvimento nacional. As Escolas Técnicas Federais tornaram-se instituições respeitadas pela sociedade.

Em 1978, as Escolas Técnicas dos Estados do Paraná, Rio de Janeiro e Minas Gerais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica. Os

CEFETs mantiveram as atribuições das Escolas Técnicas e passaram, além destas, a incumbir-se da formação de tecnólogos, inserindo-se num terceiro nível de atuação, denominado ensino superior.

A partir de 1994, todas as demais Escolas Técnicas foram inseridas no processo de transformação em CEFET, amparadas pela Lei 8.948 de 08 de dezembro de 1994 e seguindo critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação. A referida legislação, em seu Art.3º, §3º, previa a transformação “[...] levando em conta as instalações físicas, os laboratórios e equipamentos adequados, as condições técnico-pedagógicas e administrativas, e os recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento de cada centro”.

Em 1996, ocorreu outra mudança, talvez mais importante que as anteriores, pois não se tratava apenas de mudança de nomenclatura, mas, sim, da instituição da Lei 9.394 de 20 de novembro de 1996⁴, que renovava as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB)⁵.

A partir daí, configurou-se novo cenário para a Rede Federal de Educação Profissional, com desafios decorrentes de seu crescimento para fazer frente à legislação vigente e à postura do governo, especialmente do Ministério da Educação, relativamente aos objetivos e expectativas para a educação.

Dentre esses desafios, fortaleceu-se o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), já iniciado em 1997 e retomado em 2005 com a Lei 11.195, sendo construídas as primeiras 64 novas unidades de ensino. Dá-se início a um forte projeto de crescimento da Educação.

Tal projeto contemplou ainda a integração do ensino profissional da Rede, tipicamente de nível médio e recentemente, também, de nível superior, com o ensino fundamental e com a educação de jovens e adultos e educação indígena. O referido programa de expansão afetou todos os níveis de ensino, favorecendo a inclusão

⁴ A íntegra da legislação encontra-se disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

⁵ [...] superando enfoques de assistencialismo e de preconceito social contido nas primeiras legislações de educação profissional do país, fazendo uma intervenção social crítica e qualificada para tornar-se um mecanismo para favorecer a inclusão social e democratização dos bens sociais de uma sociedade. (MEC, 2009, p.5)

vertical (do nível fundamental ao superior) de educação.

Em 2006, o MEC promove a 1^a. Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, relevante para a Rede Federal e para a educação brasileira, momento em que se tratou de questões estratégicas, consolidando-se, a partir de então, as reformas em andamento. Era o momento para dar início à segunda fase do Plano de Expansão da educação profissional, com a meta de criação de mais 150 novas escolas.

Nesse contexto, toma corpo um movimento existente entre as instituições componentes da Rede Federal, que visava à transformação dos CEFETs em Universidades Tecnológicas, motivado, principalmente, pela conquista do CEFET do Paraná, transformado, em 2005, em Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

A Rede mobilizou-se política e administrativamente em busca de semelhante conquista, objetivando adquirir direitos e condições para o desenvolvimento institucional, que passava não só pela implantação do ensino superior, mas também pelo fortalecimento e desenvolvimento da pesquisa.

Nas instâncias superiores, MEC, buscava-se a configuração adequada para a nova realidade educacional, com vista não somente ao atendimento das expectativas da Rede, como também corresponder às intenções do Governo em relação ao seu projeto de expansão da educação profissional.

A proposta que reunia esses fatores e se fazia viável juridicamente, constituiu-se em lei em dezembro de 2008, surgindo, por conseqüência, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Esse acontecimento foi resultado de processo de reflexão iniciado tempos antes, em várias instâncias, incluindo-se os fóruns representantes da educação profissional e tecnológica, desde os antigos debates intra e interinstituições quando se especulava sobre as possibilidades de mudanças no arranjo institucional, de maneira que pudesse, não apenas modernizar, repensando-se as questões pedagógicas, mas também configurar-se de tal maneira que atendesse às demandas do corpo docente por capacitação e qualificação, com o aumento da procura pelos cursos *stricto sensu* e, tudo isso, somado às intenções do governo vigente, de expansão e fortalecimento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. O conjunto dessas questões caracteriza o processo da política.

1.2 Os cem anos de educação profissional em Santa Catarina

No âmbito do Instituto Federal de Santa Catarina, a figura a seguir ilustra o desenvolvimento institucional ao longo dos cem anos de existência.

Linha do tempo: visão da evolução do IF-SC



FIGURA 4 – Linha do Tempo: a evolução do IF-SC

Fonte: IF-SC. Disponível em www.ifsc.edu.br

1.2.1 Da Escola de Aprendizes Artífices ao CEFET/SC

Especificamente sobre a trajetória do Instituto Federal de Santa Catarina, criado em 1909 sob a denominação de Escola de Aprendizes Artífices, observa-se que a instituição passou por várias transformações ao longo do século, adaptando-se às demandas e normatizações de cada época.

Em 1988, portanto 79 anos mais tarde, a instituição já denominada Escola Técnica Federal de Santa Catarina, implanta sua primeira unidade de ensino descentralizada da sede, no vizinho município de São José. Este foi o ato inaugural para a concepção multicampi que nascia, embora não fosse possível prever o que as próximas duas décadas reservariam.

Seis anos depois, em 1994, surgiu a Unidade de Jaraguá do Sul, pólo têxtil e metal mecânico e no ano seguinte, implantava-se o Curso de Enfermagem na cidade de Joinville, norte do Estado.

Embora muitas das transformações tenham sido importantes, o ano de 2002 destacou-se pelas mudanças que trouxe, ao transformar a Escola Técnica em Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica, diferenciando-se, em 93 anos de existência, pela oferta de cursos de graduação tecnológica. A partir deste momento, a instituição que percorreu quase um século construindo o ensino técnico de nível médio, iniciou suas atividades no nível de ensino superior.

As políticas nacionais para a educação vinham sinalizando possibilidades de crescimento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com o Governo do Presidente LULA numa intensa campanha de incentivo à qualificação do trabalhador.

Em 2005 começava-se a vislumbrar possibilidades de interiorização da educação profissional para as demais regiões do Estado e implantaram-se cursos técnicos em Chapecó, no oeste e em Araranguá, ao sul.

Em 2006, o governo federal lança o Plano de Expansão I e criam-se, então, as Unidades de Ensino de Chapecó, Joinville, Florianópolis-Continente e o Curso de Pesca na cidade portuária de Itajaí. Inicia-se o processo de crescimento institucional do CEFET-SC. Com a federalização de uma escola que tinha por foco o eixo tecnológico

Turismo e Hospitalidade, surge a Unidade Contendente, que teve como primeiro curso o Técnico em Hospedagem. Cria-se, ainda, a Unidade Chapecó, que inicia com a oferta dos cursos de Eletroeletrônica e Mecânica Industrial. E, também, a Unidade Joinville, que além do curso Técnico em Enfermagem, ofertado desde o ano 1995 sob a responsabilidade da Unidade Florianópolis, implanta os cursos Técnicos em Eletroeletrônica e Mecânica Industrial. No ano de 1999, na Unidade São José, cria-se o primeiro curso na modalidade Educação a Distância (EAD): o curso básico de Refrigeração. No ano de 2006, ocorre também a primeira experiência de curso técnico a distância, o curso de Eletrotécnica, em convênio com as Centrais Elétricas do Sul do Brasil (ELETROSUL). Nesse mesmo ano, o CEFET-SC adere ao Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), viabilizando a articulação com o sistema nacional de educação superior à distância, nos termos do artigo 81 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, visando à democratização, expansão e interiorização da oferta de ensino superior público e gratuito no País, bem como ao desenvolvimento de projetos de pesquisa e de metodologias inovadoras de ensino.

O CEFET-SC, em 2006, vivenciou uma experiência pioneira na Rede, quando a Direção Geral desvinculou-se da Unidade de Florianópolis. Com isso, iniciou-se um trabalho de descentralização dos processos. Mais tarde, com a transformação do CEFET-SC em Instituto Federal, esse modelo de gestão consolida-se, uma vez que cada unidade passa a ser um *campus* com autonomia pedagógica e administrativa, orientando-se pelas políticas e resoluções aprovadas pelo Conselho Diretor (atualmente Conselho Superior). Essa concepção contrapõe-se à ideia de centralização, assumindo postura sistêmica, descentralizada e colegiada.

Em meio a essas mudanças e, em especial, com a edição da nova LDB que, em parte, atendeu velhas reivindicações, como por exemplo, a volta do ensino médio integrado, mas que por outro lado imputou-lhe novas atribuições, caso da formação inicial e continuada ou qualificação profissional, a Rede passa, então, a organizar e oferecer a formação de jovens e adultos por meio do EJA e PROEJA.

Em 2007 cria-se a Unidade de Araranguá e implantação da graduação na modalidade EAD, o Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública.

No ano de 2008 tem-se o lançamento do Plano de Expansão II, abrangendo

todas as regiões de Santa Catarina, além de, às vésperas de encerrar o ano, promover outra transformação impactante com o surgimento da atual configuração institucional. Criou-se o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, que veio marcar o centenário da educação profissional no país, trazendo consigo oportunidades e possibilidades relevantes, como por exemplo, a consolidação do processo de expansão da EPT e a conquista de mais um nível de ensino, a pós-graduação *stricto sensu*, fundamental para os avanços e desenvolvimento da pesquisa acadêmica.

As diversas mudanças que se destacaram em termos de educação e em termos organizacionais escreveram um século de história. Certamente, nenhuma delas ocorreu por acaso; mas sim, cada uma em seu tempo, mais que apelos da sociedade, foram o resultado das políticas vigentes.

1.3 O processo de formulação das políticas públicas

A trajetória da Educação Profissional no âmbito nacional e estadual, suas transformações e evolução, desde a configuração, estrutura organizacional e de ensino, são resultados das políticas vigentes em cada época, representam a ação concreta por parte do Estado.

Em breve resgate da teoria, para fins de contextualização, diz-se que a vida em sociedade está vinculada à política, quer direta ou indiretamente. Não há ação social sem ação política, seja ela promovida pelo Estado ou pela sociedade, seja um ato isolado, ou de um grupo ou organização.

A concepção grega sugere que cada um é responsável pela justiça social, pela igualdade, pela liberdade individual e coletiva. Hannah Arendt (1998) sustentava que a ação política nascia do indivíduo e desenvolvia-se pelo coletivo e que ninguém era capaz de exercê-la isoladamente, dada a sua característica plural. "O sentido da política é a liberdade".

Para Arendt⁶ (1998), a ideia de política e de coisa pública surge pela primeira vez na *polis* grega, considerada o berço da democracia. "A política baseia-se no fato da pluralidade dos homens, [...] trata da convivência entre diferentes." Assim, havendo diversidade e diferenças, situações conflitantes pelo exercício dos interesses, a autora afirma que, nessa linha de raciocínio, o que os homens buscam é a liberdade, não a justiça. Na Grécia antiga, política e liberdade eram coisas iguais e determinavam a capacidade do homem de agir em público. A condição de público determinava a origem do político. "[...] fazer o improvável e o incalculável", o homem, um ser público, dotado de capacidades e superando seus conhecimentos em busca da garantia de liberdade.

A liberdade, em termos de episódios políticos protagonizados no Brasil, entende-se, em uma das páginas de sua história, o ideário político-social expressando o retorno às garantias de cidadania com o esvaziamento do regime ditatorial. Aquele momento histórico foi como uma retomada de domínio pela sociedade recém saída de um longo período de autoritarismo gerenciado pelo regime militar, nas décadas de 60 a 80. Buscava-se reafirmar e estabelecer a plena democracia social, para o alcance da plena cidadania e, nesse sentido, vinha sendo percebida a necessidade de resgatar-se o antigo conceito de política, originado na Grécia, cujo significado era a própria *polis*, a própria sociedade.

Então, nessa linha de raciocínio, pode-se interpretar como sendo o resgate da sociedade pelas mãos da sociedade. Ou seja, a sociedade mais participante, mais vigilante, atuando por meio da multiplicidade de seus representantes em busca de seus direitos e, por conseguinte, conquistando a sua liberdade (de expressão, de movimento, de atuação, de inserção).

O resgate de conceitos e a essência da política remetem a questionamentos sobre qual a importância das políticas públicas para o desenvolvimento da sociedade e como podem nos afetar. Partindo-se de conceitos usados como referência para a construção do raciocínio, tem-se que *sociedade* "é um conjunto de indivíduos, dotados de interesses e recursos de poder diferenciados, que interagem continuamente a fim de

⁶ Citada por PENNA, Lincoln de Abreu. **O que é política?** Disponível em: <http://www.ifcs.ufrj.br/humanas/0006.htm>. Acesso em: 19/11/2010.

satisfazer as suas necessidades.” (RUA, 2009, p.14). Mas, o que são *interesses* e o que são *necessidades*? Geralmente, os interesses resultam das necessidades. A vida em sociedade é complexa e dessa complexidade surgem os conflitos, que são interesses contrários, motivados por necessidades adversas. Segundo Rua (2009, p.16-17), podem-se resolver conflitos por meio da coerção (força ou ação policial) ou por meio da política (força ou ação do Estado), para fazer valer os direitos da sociedade.

As políticas públicas são resultado da ação do Estado e representam o interesse público. Algumas ações privadas representam o interesse público.

A mesma autora (2009, p. 19), na obra intitulada Políticas Públicas, alerta para não confundir Política Pública com Decisão Política. Esta “corresponde a uma escolha dentre um conjunto de possíveis alternativas, [...], expressando - em maior ou menor grau – uma certa adequação entre os fins pretendidos e os meios disponíveis”. Política Pública, “geralmente envolve mais do que uma decisão e requer diversas ações estrategicamente selecionadas para implementar as decisões tomadas”. Podem incidir sobre o âmbito privado (família, religião, mercado), mas não são privadas. É possível que organismos privados participem da formulação/implementação das políticas, mas “a possibilidade de o fazerem está amparada em decisões públicas, ou seja, decisões tomadas por agentes governamentais, com base no poder imperativo do Estado”.

Dessa forma, é correto afirmar que política pública é o reconhecimento dos interesses e necessidades da sociedade, resultante de um processo de decisão política e garantidos pelo instrumento legal.

Aguilar Villanueva (1996, p.17), em seus estudos *Problemas públicos y agenda de gobierno – Estudio introductorio*, faz uma passagem ao longo das décadas e afirma que, nos anos 60, quando os governos reformistas de Kennedy e Johnson declararam que o grande objetivo era acabar com a pobreza, as principais ações governamentais se direcionaram para a definição dos problemas e elaboração de um plano de ação. Naquele contexto, a complexidade dos problemas e a inadequação dos programas existentes foram uma difícil descoberta. Os governantes perceberam que o fracasso das políticas deveu-se à inconsistência das teorias sociais que embasaram as políticas sociais. O problema residia na maneira como as políticas foram implementadas. Nos anos 70, buscou-se resgatar questões que não estiveram no foco na década anterior,

que foram os aspectos administrativos e organizacionais e voltou-se a questionar sobre o fim daqueles programas. Na década de 80, as discussões centraram-se numa pergunta chave: como implantar políticas eficientes? O passar dos anos e as experiências com resultados insatisfatórios acabaram por provocar reflexões sobre melhorias no processo das políticas, em lugar de fabulosas políticas. A gestão pública começou a entender a importância do processo, com cada etapa bem planejada, delimitada e com foco nas funções básicas, de maneira que as ações do Estado, de fato, alcançassem os cidadãos.

Quando se trata da formação da agenda de governo, ainda seguindo os estudos de Aguilar Villanueva (1996, p.24), cabe perguntar-se: “*Qué ocurre entonces en el proceso de formación de la agenda de gobierno? Como se forma y por qué se forma de esa manera?*” O autor discorre sobre as razões que envolvem determinada questão, fazendo com que se torne de interesse público, ou não, e sobre quais os critérios para a seleção das questões que se configurarão em políticas públicas. São várias as conjecturas para caracterizar a formação da agenda de governo e, sob o aspecto político, pode expressar força ou fraqueza. Para este autor, a definição da agenda constitui-se na mais importante decisão do grupo governista, pois dela dependerão os rumos do governo. A composição da agenda deverá distinguir o que será considerado assunto público ou assunto urgente. A seleção das prioridades deverá também distinguir as questões que são de responsabilidade local, quando se está elaborando a agenda federal, e vice-versa.

E finaliza dizendo:

Por agenda de gobierno suele entenderse en la literatura el conjunto de problemas, demandas, cuestiones, asuntos, que los gobernantes han seleccionado y ordenado como objetos de su acción y, más propiamente, como objetos sobre los que han decidido que deben actuar o han considerado que tienen que actuar. (AGUILAR VILLANUEVA, 1996, p.29)

Esse é o ponto central, a agenda deve contemplar as questões sobre as quais o grupo governista decidiu atuar e que considera prioridade. Por formação da agenda, entende-se ser o processo pelo qual os problemas ou questões representam

possibilidades de transformação em políticas públicas. E estas, sem dúvida, serão resultado da força dos atores envolvidos no processo e das relações políticas e administrativas que se tenham estabelecido entre os interessados e o governo. No caso da criação dos institutos, tem-se a expectativa de que essa configuração jurídico-organizacional resultou interessante para todas as partes, porque o formato aprovado atende aos anseios das instituições integrantes da Rede Federal, pela conquista de espaço acadêmico, científico, político e de inserção em todo o território nacional; tranquiliza o meio universitário federal, que, nessa configuração, não tem os institutos como invasores de seu território e atende ao próprio governo, que encontrou um modelo capaz de incorporar seu projeto de desenvolvimento para a educação. Imagina-se que nesse caso, os poderosos foram os agentes comprometidos com essa política de expansão e fortalecimento da educação profissional, incluindo-se aqui os antigos CEFETs, fortes suficientemente para influenciar a decisão do Ministério da Educação em busca de uma nova realidade.

França (2007, p.15) diz que

o ambiente de negociação política é condição necessária, mas não suficiente, para entender os processos decisórios. [...] Para saber por que os temas foram tratados e por que aquelas alternativas foram escolhidas, é necessário ir além da superficialidade do processo decisório.

Cabe, pois, apresentar uma figura desenvolvida por Rua (2009) sobre o processo da política, que mostra as fases ou etapas na formulação das políticas públicas.

1.3.1 O Ciclo da Política

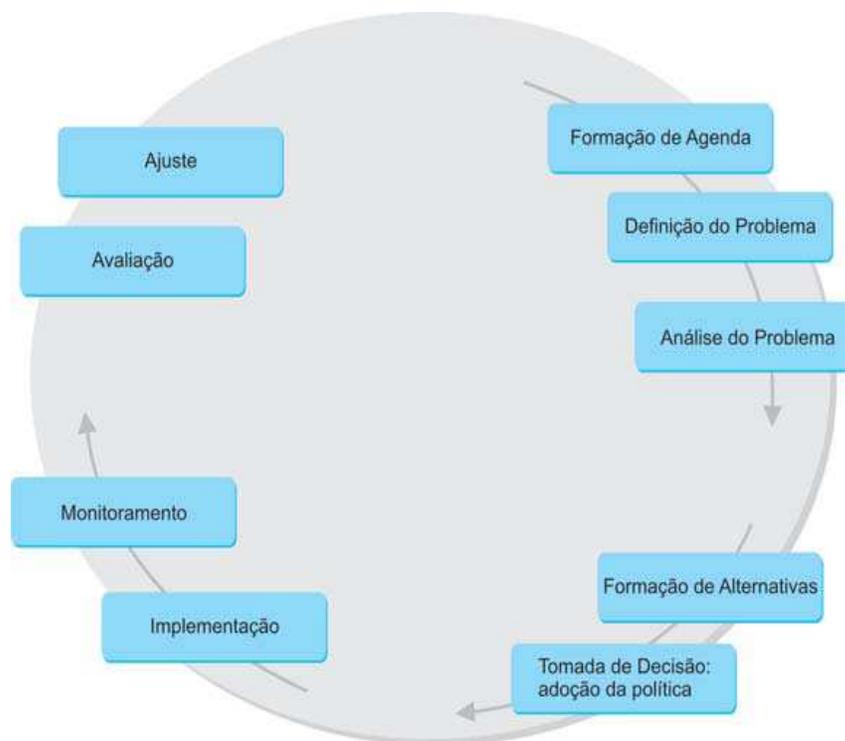


FIGURA 5: O ciclo da política

Fonte: Políticas Públicas, Maria das Graças Rua, 2009

As etapas podem avançar, sobrepor-se, retroceder ou repetir-se. “Las etapas del proceso denotan sólo los componentes logicamente necesarios e interdependientes de toda política, integrados a la manera de proceso, y de ninguna manera eventos sucesivos y realmente separables.” (AGUILAR VILLANUEVA, 1996, p.15).

O conjunto das etapas determina o processo político. Há processos de formação da política em que se eliminam etapas, dependendo do nível de consenso que a matéria exprime. Sobre a figura, seguem comentários a respeito de cada uma das etapas:

Formação da agenda – conjunto de problemas, demandas, questões e assuntos que os governantes selecionaram e elegeram para comporem o seu plano de ação, dada a relevância ou urgência e que possivelmente serão temas para as políticas públicas. Representa a decisão mais importante do grupo governista, pois é a etapa em que se

define quais serão os focos de atuação. O grupo decide sobre os rumos do seu governo. A formação da Agenda de Governo consiste numa fase tumultuada, altamente competitiva, onde os envolvidos buscam de todas as maneiras incluir as questões de seu interesse e fazendo destas o foco das atenções.

Definição do problema – etapa que se mescla à formação da Agenda

Análise do problema – idem anterior

Formação de alternativas – etapa em que o grupo passa a apresentar propostas de solução para os problemas selecionados na Agenda. Normalmente as propostas expressam interesses diversos e, portanto, as partes envolvidas precisam chegar a um consenso.

Tomada de decisão: adoção da política - do consenso, os atores, as partes envolvidas, tomam as decisões sobre o núcleo da política que está sendo formulada. Decidem sobre os diversos aspectos que a política abrangerá.

Implementação – é a etapa em que as decisões, inicialmente tomadas, deixam de ser *intenções* e passam a ser *intervenções* na realidade.

Monitoramento, Avaliação, Ajustes – configuram-se em instrumentos de gestão com a intenção de acompanhar o processo de formação da política, subsidiar e facilitar as decisões dos gestores da política quanto aos necessários ajustes para a obtenção dos resultados esperados.

Visto como se dá a formulação das políticas e, se são elaboradas visando ao atendimento dos interesses e necessidades da sociedade, deixam de ser intenções e passam a ser ações a partir da aprovação das leis que regulam cada matéria, ou seja, quando os assuntos de interesse da sociedade são contemplados pela legislação. Então, as políticas públicas concretizam-se por força de lei.

1.4 O processo de implementação das políticas públicas

Uma vez formuladas as políticas, levando-se em conta as etapas que compõem o processo, inicia-se a fase de implementação, que requer, igualmente, atenção aos seus requisitos.

Por implementação entende-se o processo de migrar do campo das intenções

para o campo das ações, que resultará concretamente se forem observadas algumas necessidades inerentes, as quais, atendidas, possibilitarão os resultados pretendidos.

Tirar do papel e colocar em prática as intenções de determinado grupo governista, em qualquer que seja a área de interesse, pressupõe considerar desde a elaboração da proposta, os recursos necessários (financeiros, organizacionais, de pessoal) e o esquema de supervisão.

Rein & Rabinovitz, constantes da obra de Aguilar Villanueva (1996, p.148), afirmam: “Si prestamos atención detenida al proceso de implementación, podremos detectar el momento preciso em que la intención se traduce em acción, el punto em que ocurren las desviaciones y La reformulación, y las razones para que ello suceda”. Segundo os autores, a implementação das políticas implica em imperativos, ou requisitos conflitantes entre si e os classificam em: imperativo legal; imperativo racional-burocrático e imperativo consensual. O primeiro pressupõe que os subordinados, em qualquer nível ou esfera governamental, obedeçam às normas, cumpram as leis; o segundo diz respeito ao empenho das organizações públicas para que a implementação ocorra, apresentando soluções éticas, coerentes e factíveis para os problemas advindos e, o terceiro imperativo, refere-se à presença de consenso entre as partes envolvidas. Os três imperativos operam conjuntamente na transformação da política em prática e, sem a observância destes requisitos, as propostas não avançarão da etapa de “intenções da política”.

Rein & Rabinovitz (1996) dizem que, para compreender como se implementa a legislação, faz-se necessário

identificar la manera em que los principios legales, racionales y consensuales orientam las negociaciones, para ello debemos considerar en primer lugar la lógica subyacente a cada imperativo y después examinar la implementación como un proceso durante el cual se desahogan los conflictos entre los tres imperativos. (p.150)

Os autores chamam a atenção para a lógica subjacente a cada imperativo, ou seja, a sua força inerente, que atua de maneira distinta quando toma a forma de lei/normativa, cuja natureza impõe um caráter austero; na forma racional-burocrático há que se considerar o conjunto de trâmites organizacionais e a complexidade de seu

funcionamento e a demanda de tempo e de recursos que necessita para a operacionalização; por fim, o imperativo consensual, que determinará o grau de implementação, pois sua lógica é totalmente flutuante e dependente da vontade e interesses dos envolvidos. É o acordo entre as partes, dada a urgência, a necessidade e o retorno que determinada proposta possa reverter. É o jogo de forças e de poder.

Esse mesmo jogo, ou dinâmica dos fatos, pode ser analisado segundo as reflexões de Elmore (1996, p. 251-272). O autor discorre sobre a investigação da implementação e das decisões políticas e diz que a análise pode ocorrer de duas maneiras, que ele chama de desenho prospectivo e desenho retrospectivo.

A abordagem prospectiva inicia no topo do processo, com a definição, por parte dos formuladores das políticas e da alta direção, dos objetivos e o detalhamento das etapas em cada nível do processo. Por exemplo, o anúncio de uma política pública pelo alto escalão do governo e por eles a definição sobre o que compete a cada parte envolvida, em cada esfera do governo para solucionar os problemas surgidos e o delineamento dos possíveis resultados. O controle sobre o processo é centralizado e exercido por meio de mecanismos formais. Os estudos de Elmore (1996, p.254) destacam que o maior defeito do desenho prospectivo é a suposição implícita e inquestionável de que os formuladores das políticas obtêm o controle do processo.

A abordagem retrospectiva faz o contrário, primeiro analisa o problema em questão, as suas origens e somente depois define objetivos. Nesta sistemática, considera que quanto mais próximo se está do problema, maior será a chance de resolvê-lo. Desta maneira, caberá aos diretamente envolvidos com a execução da ação, nos níveis intermediário e básico, melhor opinar sobre as possíveis soluções. O controle é indireto, ocorrendo nos diferentes níveis da administração, valendo-se de mecanismos informais e pela delegação de autoridade. Confiar na sabedoria dos responsáveis pelo nível operacional revela-se mais proveitoso do que esperar que simplesmente obedeçam a ordens.

Elmore (1996, p.262-263) afirma também que quanto mais rígida e formal é a hierarquia, menor será a chance de êxito na implementação da política. Soluções únicas para problemas em todas as esferas ou organizações não funcionam. O processo de implementação exige soluções caso a caso. E finalizando, nem a política

nem os seus formuladores conseguem resolver problemas; a solução está na habilidade e pensamento crítico dos indivíduos diretamente envolvidos na situação.

Reportando-nos à Rede Federal e à criação dos Institutos Federais, a agenda do governo LULA introduz como prioridade a questão da educação profissional e, a partir do Estado, iniciou-se um amplo processo de reconfiguração do ensino profissionalizante.

Além dos diagnósticos sobre o sistema educacional brasileiro e das demandas por educação profissional e tecnológica no país, a política para a EPT traz consigo um debate sobre os novos contornos do trabalho no Brasil e, fundamentalmente, sobre o modelo de desenvolvimento. Nessa conjuntura, os Institutos Federais foram o dispositivo da política que se explicitou a partir desse novo modelo institucional. A política transformando-se em ação concreta. O ciclo da política completando-se.

A Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que cria um novo modelo institucional chamado de Instituto Federal, expressa a necessidade sentida pelas instituições de educação profissional e tecnológica, que vinham se transformando internamente, ao longo da década, assumindo novas atribuições especialmente quando passaram pela transformação de Escolas Técnicas para Centros Federais de Educação, iniciando a oferta de ensino superior e se envolvendo com os primeiros projetos de pesquisa. Esse cenário acenava para várias possibilidades de otimização do potencial dos antigos CEFETs, se pensado do ponto de vista tecnológico, de oferta de ensino, de corpo docente, que, no entanto, esbarravam na limitação do seu perfil organizacional, impedindo a inserção em editais, parcerias e eventos de maior porte. A configuração de instituto federal veio suprir tal necessidade, ao mesmo tempo em que concretizou velhas ideias que vinham sendo discutidas por grupos de docentes, intelectuais e políticos interessados na melhoria e desenvolvimento da educação do país.

Percebe-se, analisando sob a ótica proposta por Elmore (1996), que os Institutos Federais são resultado da implementação das políticas de expansão e fortalecimento da educação profissional, numa abordagem prospectiva, estando, a autoridade formal (Ministério da Educação) fortemente dependente da capacidade de resolução de problemas nas instâncias inferiores, ou seja, nas instituições.

1.4.1 O ciclo da política da Educação Profissional e Tecnológica

O Ciclo da Política ou Processo da Política, descrito por Aguilar Villanueva (1996), no caso da EPT e especificamente da criação dos Institutos Federais, apresenta-se parcialmente completo, tendo cumprido as três primeiras etapas, com a formação de uma agenda de governo para a educação profissional e técnica no Brasil, a definição das prioridades, passando pela implementação de programas de suporte capazes de assegurar tamanho investimento do Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), chegando à fase de implementação da política, que foi justamente a criação dos institutos federais. Restou, pois, para os anos seguintes, o monitoramento, a avaliação sobre os resultados ou efeitos da norma legal, finalizando com os ajustes que se fizerem necessários.

Os institutos surgiram como resultado da necessidade que havia de se encontrar um modelo institucional que atendesse as expectativas dos diferentes grupos dedicados em promover as mudanças na educação profissional (políticos, educadores, segmentos da sociedade). O ciclo dessa política percorreu um longo caminho, desde a adoção da decisão pelo grupo governista, passando pela análise do elenco de alternativas ao problema (mudanças na educação profissional e técnica) apresentado pela gestão federal, etapas que se desenrolaram ao longo de 2007 e 2008, até a normatização em lei que estruturou a política. Esse percurso implicou também investimentos em novas estruturas físicas (construção de novas escolas em todo o país), administrativas (envolvendo a contratação de servidores para ocuparem os diversos postos de trabalho que se abriram) e de gestão (preparação das instituições existentes para absorverem tamanha expansão e gerirem adequadamente, de maneira a sustentar o grande projeto de educação que ora se propunha). Tudo isso, levando-se sempre em conta que os resultados teriam (e têm) necessariamente que se voltar ao desenvolvimento da educação brasileira.

A agenda da educação profissional encerrará um ciclo de outras políticas implementadas durante o governo FHC, que marcam nítida diferença em relação à agenda do governo LULA.

A criação dos institutos obedeceu a um ciclo político carregado de intenções. O

surgimento dessa figura institucional causou, em princípio, polêmica na rede federal de educação profissional e tecnológica. Vinha-se discutindo as possibilidades para novo arranjo das instituições da rede técnica e tecnológica, inquietas com as suas condições organizacionais que não ofereciam espaço para o desenvolvimento do potencial de seus integrantes, cada vez mais capacitados e graduados, dadas as oportunidades que os organismos de fomento ao ensino, à pesquisa e à extensão vinham propiciando. A expectativa era sobre quais instituições seriam transformadas, pois havia critérios que necessariamente deveriam ser preenchidos pelos candidatos à nova configuração institucional. Houve movimentação em todo o país, pelas partes envolvidas, principalmente entre as instituições da rede, o MEC e as universidades federais, as quais temiam pela validade da proposição.

No calor dos debates, é editado o Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007⁷, que em seu caput “estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica”.

As opiniões dividiram-se ainda mais, dadas as especulações a respeito, pois, tal concretização trazia consigo novas concepções políticas, sociais, culturais e pedagógicas. A edição do decreto, de forma inesperada, não apenas fez aumentar o burburinho, como também, obrigou os envolvidos a reverem seus conceitos e posicionamentos diante das inevitáveis mudanças que se anunciavam. A novidade faria estabelecer um novo desenho para a educação brasileira, com contornos desconhecidos, uma vez que a figura dos institutos era totalmente estranha para a maioria. As dúvidas e o temor de que tais mudanças pudessem ocorrer de forma impositiva, foram gerais. Os interessados, temendo o retorno de tempos de autoritarismo, seguiam desconfiados.

O Ministério da Educação manteve postura ética e democrática e não se furtou do diálogo com os diversos representantes da rede com amplo debate em todas as instâncias de educação por todo o país. Apesar dessa postura, as críticas giravam em

⁷ Ver íntegra em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm

torno da forma como a novidade se apresentou, não correspondendo com seus princípios de democracia.

O cenário estava posto e as mudanças se mostravam inevitáveis. Por uma série de implicações políticas e legais, a possibilidade de transformação dos CEFETs em Universidades Tecnológicas estava afastada.

Iniciava-se, então, uma corrida pelo balanço dos prós e contras dessa nova realidade - o Instituto Federal.

Diante dos fatos, ainda que aspectos se mostrassem prontos, revelados, era preciso, contudo, que as decisões sobre os Institutos levassem em consideração as particularidades de cada região, de cada contexto social, da cultura e da história de cada instituição, sem esquecer que estas eram formadas por pessoas e que cada ator desse contexto trazia consigo um projeto de vida já delineado.

O que pretendiam, e pretendem os idealizadores desse audacioso projeto de educação e por que surgiu nesse momento histórico, configuram-se nas intenções da política.

A análise do contexto político das décadas 1990 e 2000 trazem respostas que serão tratadas em um tópico na sequência das exposições.

Ao comentar sobre a criação dos Institutos Federais, o Prof. Eliezer Pacheco (2009, p.12), Secretário de Educação Média e Tecnológica (SETEC) diz que a configuração dos institutos “aponta para um novo tipo de instituição, identificada e pactuada com o projeto de sociedade em curso no país. [...] Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social.” Tal afirmação complementa o pensamento desenvolvido no parágrafo anterior e é constatada na prática, no governo do Presidente LULA, ao articular interesse político à gestão da política, materializando, por força de lei e acertada articulação entre as partes envolvidas, um dos itens fortes da sua agenda de governo, que vem promovendo transformações na educação, visando ao desenvolvimento da sociedade brasileira.

Ao se fazer o percurso pela evolução história da educação profissional e tecnológica, observando-se os momentos mais relevantes, conforme propõe a figura 4 representativa da linha do tempo, apresentada na página 28 deste trabalho, é possível perceber as transformações ocorridas para além das instalações e das denominações,

tendo nas finalidades e nos objetivos aspectos marcantes. As primeiras escolas surgiram com o objetivo de oferecer uma profissão aos filhos das famílias menos afortunadas, a fim de garantir-lhes emprego e sustento e, hoje (2011), carregam esse mesmo objetivo conjugado com uma visão global de cidadania e sociedade.

Ainda fazendo referência às palavras de Pacheco (2009, p.11), este diz que o processo que se estabeleceu a partir da criação dos institutos federais “reafirma que a formação humana, cidadã, precede a qualificação para a laboralidade e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se em desenvolvimento.” Essa ideia encontra abrigo na realidade constatada pelas práticas do Instituto Federal de Santa Catarina, desde a formulação de suas políticas até o sentimento da maioria da comunidade escolar, registrados no Projeto Pedagógico Institucional e nos resultados do processo de autoavaliação.

Buscando outras fontes de observação dessa mesma trajetória da educação profissional e tecnológica, destacam-se as contribuições de Manfredi (2002, p.48 e 49), em sua obra Educação Profissional no Brasil, que traça um percurso reflexivo acerca da educação profissional, apresentando informações desde a origem do trabalho e do ensino, oferecendo conceitos e fatos históricos que remontam à colonização do país até a década atual. Dá destaque para espaços de desenvolvimento das profissões e do ensino e, nesse apanhado, nos interessa discutir partes de sua coleção literária.

Valendo-nos de seus comentários sobre a trajetória da educação profissional, a partir dos anos 90, quando o Brasil passa de uma “[...] dinâmica industrial centrada no mercado interno para a inserção competitiva na economia mundial, [...]”, o que se assiste é a perda de espaço no setor manufatureiro, como também, relativamente na indústria, em lugar da expansão do setor terciário.

Eram os novos tempos. Era a novidade da liberdade de ação. Eram as atividades e serviços mostrando que poderiam ser economicamente fortes. Início da diversificação do trabalho e da oferta de empregos. Mas, a oferta de empregos cresceu a taxas menores que a demanda no período. O país assistia ao crescimento da globalização, contudo mantinha políticas excludentes, com a concentração dos seus trabalhadores em ocupações inferiores, que não requeriam altos níveis de escolaridade e especialização, com parcela da população envolvida em empregos informais, que não

garantiam aos trabalhadores direitos sociais e contratuais. E assim se manteve ao longo da década de 1990 e início dos anos 2000.

Continuando na linha de raciocínio de Manfredi⁸, pode-se acrescentar que as modernas configurações das relações trabalhistas vêm mostrando que a melhoria das condições de trabalho e renda está associada à melhoria das condições de educação, desde a oferta, o acesso e a permanência na escola. E a melhoria desses processos está subordinada à formulação de políticas públicas capazes de viabilizar tais condições.

Pelo transcurso da história, sabe-se que as instituições de ensino nasceram com o propósito de preparar os filhos da classe alta, os sucessores do poder. A história dos Institutos Federais mostra o oposto, ou seja, tais instituições surgiram para receber os filhos dos trabalhadores e ensinar-lhes, igualmente, um ofício.

Existem semelhanças sobre os pontos de vista de estadistas que dedicaram atenção à educação no decorrer do século. Sem representar qualquer posicionamento pessoal a respeito do tema, percebe-se a analogia entre (as agendas) os objetivos de dois governantes, ao proporcionar a criação, por um (Presidente Nilo Peçanha) e a expansão e fortalecimento pelo outro (Presidente LULA).

Em 1909, levou-se a educação técnica profissional *para cada* região do país e, passados cem anos, comemora-se a existência e o fortalecimento dessa mesma rede, agora promovendo a expansão *dentro de cada* região, multiplicando suas unidades e oportunidades para a população brasileira.

Em 2009, ao comemorar o centenário da educação profissional, o próprio Ministério da Educação faz o resgate da história e traz importantes informações, conforme visto anteriormente e finaliza o documento – o histórico⁹ sobre a trajetória da educação profissional, afirmando:

⁸ A educação, enquanto processo social, não gera trabalho nem emprego. [...] as relações entre escola e trabalho dão-se num contexto histórico de movimentos contraditórios, pois, ao mesmo tempo em que convivemos com grandes transformações no campo da tecnologia, da ciência, das formas de comunicação, convivemos também com o aumento do desemprego, da diversificação das especializações, com a redução das oportunidades de emprego estável, com o aumento do emprego por conta própria, temporário – enfim, um movimento de resignificação da importância da educação e da escola, associado a um movimento de redução do emprego formal e de requalificação do trabalho assalariado. (MANFREDI, 2002, p. 50)

⁹ Ver íntegra do documento em: <http://redefederal.mec.gov.br>

Parte integrante de um projeto de desenvolvimento nacional que busca consolidar-se como soberano, sustentável e inclusivo, **a Educação Profissional e Tecnológica está sendo** convocada não só para atender às novas configurações do mundo do trabalho, mas, **igualmente, a contribuir para a elevação da escolaridade dos trabalhadores.** Nessa direção a atual conjuntura histórica é extremamente favorável à transformação da Educação Profissional e Tecnológica em importante ator da **produção científica e tecnológica nacional**, especialmente porque o espaço social das práticas de ensino, **pesquisa e inovação** desenvolvidas nessa área possui características diferenciadas daquelas desenvolvidas no espaço do mundo acadêmico. (MEC, histórico, 2009)

É o Ministério da Educação convocando as instituições de educação profissional a colaborar com um grande projeto de educação, com objetivos de inclusão social, a fim de conquistar o desenvolvimento nacional.

CAPÍTULO II

Caracterização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, vinculados ao Ministério da Educação, como já dito anteriormente, foram criados pela Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, cujo parágrafo único do art. 1º revela sua “[...] natureza jurídica de autarquia, detentores de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar”. São instituições especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, atuando desde a educação básica até a superior, com estrutura pluricurricular e multicampi.

Imbuídos por objetivos de fortalecimento da educação, via ensino profissionalizante, os formuladores do projeto de transformação dos CEFETs em outra instituição, dotada de condições didático-pedagógicas e administrativas e voltada para os propósitos governamentais, que se configurou nos institutos federais, previam que

O foco dos institutos federais é a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e 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, org., 2009, p.8)

Nas reflexões acerca da legislação em questão, cuja publicação foi organizada por Caetana Silva (2009), em conjunto com o secretário da SETEC, fica evidenciado que “a proposta dos institutos federais entende a educação como instrumento de transformação e de enriquecimento do conhecimento, capaz de modificar a vida social e atribuir maior sentido e alcance ao conjunto da experiência humana”.

O art.2º da lei 11.892/200 confere aos institutos a oferta de educação superior, básica e profissional. Conforme comentário dos autores acima citados não é frequente que a mesma instituição tenha atuação em mais de um nível de ensino, levando o senso comum a especular sobre as competências para tal. “[...] o que deve distinguir

essas instituições, é um projeto pedagógico que na expressão de sua proposta curricular configure uma arquitetura que, embora destinada a diferentes formações (cursos e níveis), contemple os nexos possíveis entre diferentes campos do saber.” (SILVA, org., 2009, p.24).

Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os institutos federais foram equiparados às universidades federais. Uma situação que dividiu as opiniões, principalmente dos integrantes das universidades públicas pelo pouco conhecimento sobre os propósitos dos institutos federais. Até certo ponto, pode-se compreender a apreensão. O ensino superior da rede pública passou muito tempo sem atenção, sem financiamento, sem voz, e, naturalmente, temiam pela divisão de seu espaço. Contudo, entende-se que a equiparação às universidades se deu para garantir aos institutos plenas condições para o desenvolvimento da pesquisa, da pós-graduação e para oferecer condições de relacionamento com as agências de fomento.

Com relação ao art.6º, em que são explicitadas as finalidades dos institutos, percebe-se que a redação ao longo dos incisos enfatiza a busca ou aproximação da instituição com a sociedade, sempre propondo caráter transformador via ensino, pesquisa e extensão. As finalidades dos Institutos Federais são:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, 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;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no

âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

O art. 7º, igualmente importante, destaca os objetivos institucionais, os quais, em resumo, reafirmam o estabelecimento de ações de caráter transformador da sociedade, possibilitando ao educando o desenvolvimento do senso crítico e o comprometimento com o bem coletivo. Os objetivos dos institutos federais são:

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

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

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

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

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e

renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e

VI - ministrar em nível de educação superior:

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

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

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

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

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

Ainda com referência aos objetivos, é importante destacar o significado do disposto no inciso III, que trata da realização de pesquisas, pois, na configuração dos Institutos, está entre os principais diferenciais em relação à condição de CEFET. Silva (Org., 2009, p.43), comenta que

O inciso III coloca inequivocamente as atividades de pesquisa no escopo das atribuições dessas instituições. “É importante lembrar que até o final do século XX, as instituições que originaram os institutos eram entendidas como destinadas exclusivamente ao ensino na perspectiva da aprendizagem de uma profissão, em sentido restrito.

Toda iniciativa de pesquisa por parte das escolas de educação profissional, desenvolvida até a criação dos Institutos, foi fruto de ações próprias, sem regras definidas ou apoio dos organismos financiadores, não passando de iniciativas pontuais. A partir da nova institucionalidade, o próprio instrumento legal prevê a realização de pesquisas, explicita características e diz que deve se basear em problemas concretos da realidade em que o instituto estiver inserido, apontando, por meio da pesquisa, soluções técnicas e tecnológicas para os mesmos.

O inciso IV trata da extensão, que igualmente passa a ter outra conotação, diferente daquela até então predominante, que se caracterizava por uma perspectiva arrecadadora de recursos, para ocupar um espaço real de desenvolvimento local e de promoção da cidadania, constituindo-se num efetivo canal de comunicação da escola com a sociedade.

A redação do Artigo 8º vem esclarecer pontos relacionados à atuação pedagógica, referindo-se ao percentual de vagas a serem ofertadas em cada nível de ensino, a fim de garantir que os institutos não subestimem toda a sua trajetória e experiência com o ensino médio e técnico, ofertado com excelência por 100 Anos de existência. Diz o art. 8º:

“No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei¹⁰, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea *b* do inciso VI do caput do citado art. 7º.¹¹

§ 1º O cumprimento dos percentuais referidos no caput deverá observar o conceito de aluno-equivalente, conforme regulamentação a ser expedida pelo Ministério da Educação.

§ 2º Nas regiões em que as demandas sociais pela formação em nível superior justificarem, o Conselho Superior do Instituto Federal poderá, com anuência do Ministério da Educação, autorizar o ajuste da oferta desse nível de ensino, sem prejuízo do índice definido no caput deste artigo, para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei.

Entende-se que o art.8º constitui-se em parte importante no processo de transformação dos CEFETs em Institutos Federais, pois representa a continuidade do ensino técnico de nível médio como o principal foco de atuação institucional, porém garantindo abertura para os demais níveis de atuação, sempre alinhados ao objetivo

¹⁰ Ou seja, ministrar educação profissional técnica de nível médio, garantindo que, no mínimo metade das vagas se destine à atuação tradicionalmente ocupada pela educação profissional, a cada ano.

¹¹ Refere-se aos cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica. Embora a lei não explicita, entende-se que os restantes 30% das vagas sejam destinados aos cursos superiores de tecnologia, bacharelados, engenharias e pós-graduação, incluindo *lato e stricto sensu*.

maior, que é a atuação conjunta com os interesses da região na qual se insere, com vistas ao desenvolvimento humano e do país.

O Art.10 garante o desenvolvimento de gestão colegiada, definindo quantos e quais são os fóruns de consulta e deliberação institucionais; já o art.12 representa, por fim, a garantia de processos democráticos para a escolha do reitor(a), que deverá ser indicado à Presidência da República para nomeação, após ser eleito pela comunidade escolar, em processo paritário entre os três segmentos: docentes, administrativos e discentes. Da mesma maneira, os diretores-gerais dos *campi* devem ser nomeados após processo de consulta à comunidade do respectivo campus, obedecendo aos mesmos percentuais paritários entre os três segmentos.

Os institutos federais foram pensados e estruturados a partir de todo o potencial já existente, em termos de estrutura física, pedagógico-administrativa e financeira e, nesse sentido, Silva (Org, 2009, p.11) em seus comentários publicados sob o título *Institutos Federais: um futuro por armar* e inseridos no texto intitulado *Institutos Federais - Lei 11.892, comentários e reflexões*, destacam

Em relação à estrutura organizacional e de gestão é preciso manter sempre em mente que a consolidação da **identidade institucional** requer uma gestão superior unificada decorrente de uma ação educativa verticalizada, da vinculação da pesquisa e das atividades de extensão a todos os níveis de ensino – e não somente a pós-graduação como tem sido tradicionalmente aceito até o momento. [...] a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão implica o nivelamento hierárquico dessas dimensões. (SILVA, org, 2009, p.11)

Tem sido comum na literatura sobre a educação encontrar-se referências à indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão. O que se pergunta é se as instituições de maneira geral têm compreendido essa tríade, se percebem como se estabelece a ligação e quais as razões para a ausência da indissociabilidade, se resulta do despreparo dos seus quadros docentes ou da falta de recursos.

Os autores, na citação acima, abordam o ensino, pesquisa e extensão interligados e nivelados hierarquicamente. Acredita-se que estejam imputando idêntico peso e valor para cada uma das dimensões, sendo que não faz sentido uma sem a outra. Além disso, igualmente não faz sentido à migração para uma nova

institucionalidade, com estrutura universitária, sem o empenho, a dedicação e o desenvolvimento dos três pilares do processo de formação do cidadão e do profissional, com o ensino proporcionando a transmissão das unidades curriculares; a pesquisa aprofundando e descobrindo novos conhecimentos e, a extensão socializando os conhecimentos e oportunizando parcerias e oportunidades no processo de aprender/ensinar.

Em outra publicação, intitulada *Os Institutos Federais: Uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica*, Eliezer Pacheco (2009 p.9) fala que o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), num ato inovador dá origem aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, cujo formato é único, sem que se tenha conhecimento de outra institucionalidade semelhante nos demais países.

2.1 A abrangência institucional e didático-pedagógica dos Institutos Federais

São 38 institutos, 314 campi e vários pólos avançados nos diversos estados do país, com atuação em cursos técnicos de nível médio, representando obrigatoriamente 50% das vagas oferecidas, com 20% das vagas voltadas às licenciaturas e as demais vagas distribuídas entre as graduações tecnológicas, as especializações, mestrados profissionais e doutorados, com foco principalmente para a pesquisa em inovação tecnológica. (PACHECO, 2009, p. 9)

Esse itinerário formativo, percorrendo desde a educação básica, com a oferta dos cursos de formação inicial e continuada (FIC) até a superior, permitindo aos docentes uma atuação verticalizada, oportunizando uma visão sistêmica e global da instituição, é uma das características dos Institutos Federais.

Ciavatta Franco, M. (2010) no artigo *Universidades Tecnológicas: horizontes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS)?* apresenta seu ponto de vista sobre o novo formato assumido pelas instituições da Rede, ponderando desde a origem e a essência das universidades, trazendo o entendimento de universidade como abrangente, global, universal.

Nesse sentido, desenvolve-se o raciocínio de que uma universidade tecnológica representaria uma contradição, pois, ao se fazer o recorte da universidade com

especificidade tecnológica, se estaria restringindo seu âmbito e, portanto, deixaria de ser universal. Para além disso, Ciavatta Franco, em artigo publicado na obra de Moll (2010, p.161), questiona sobre “a quem servem as universidades tecnológicas, a que se destinam, que modelos educativos desenvolvem, quem se apropria do conhecimento produzido e da capacitação oferecida, quem se apropria da extraordinária produção de bens e serviços?” O que a autora procura saber é se toda essa estrutura (organizacional, pedagógica, de conhecimentos, etc.) está a serviço da parcela da sociedade que verdadeiramente necessita se beneficiar, ou se, também nesse caso, dadas as condições postas, tem atendido aos interesses de grupos específicos, submetendo mais uma vez a educação pública à desvirtude e aos apelos dos poderosos.

Em relação aos Institutos Federais, as ponderações de Ciavatta Franco seguem a mesma tendência e, nas suas considerações finais, lança a seguinte indagação: “pergunta-se se os CEFETS e demais escolas, que se transformaram em institutos federais ou em universidades tecnológicas, vão manter os atuais cursos de ensino técnico de nível médio que são, sabidamente, os melhores cursos de educação pública oferecidos no país.”

Para responder à indagação, apresenta-se parte do Plano Pedagógico Institucional (PPI) do IF-SC:

[...] criam-se os Institutos Federais. A Comunidade do então CEFETSC, em um processo democrático de escolha, decide pela transformação em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. Com essa nova institucionalidade, **ampliam-se as ações e o compromisso com a inclusão social**. Investem-se mais recursos financeiros, amplia-se o quadro de pessoal, abrem-se novas oportunidades de acesso a programas de fomento à pesquisa, constitui-se um novo plano de carreira para os servidores, a autonomia financeira e didático-pedagógica se fortalece e assegura-se uma identidade para a Educação Profissional e Tecnológica. **A instituição ganha maior visibilidade, com a oferta de educação profissional e tecnológica gratuita e de qualidade em todas as regiões do Estado Catarinense**, contribuindo, assim, para o desenvolvimento socioeconômico e cultural.” (IFSC, PPI, p.11, 2008).

A própria Diretora Geral do então CEFET-SC, Profa. Consuelo A. Sielski Santos, hoje reitora do IF-SC, no documento citado anteriormente, em que prestava esclarecimentos à comunidade institucional, dizia:

Com o IF-SC a instituição consolida sua vocação na formação histórica, pois a lei garante no mínimo 50% das vagas para os cursos técnicos. Também é possível ampliar o que já se vem fazendo, especialmente com novos cursos de graduação em nível de bacharelado, licenciatura e tecnologia, cursos de pós-graduação e pesquisa tecnológica.

O IF-SC atuará também em pesquisa, intervindo fortemente em favor do desenvolvimento nacional e regional haja vista sua articulação com as necessidades e demandas sociais, culturais e econômicas do contexto em que estão inseridos. Por sua característica expressa na própria nomenclatura que tem presente o termo “ciência e tecnologia” apresenta maior facilidade de acesso aos órgãos de fomento à pesquisa, dada sua equiparação com as universidades, com possibilidade, inclusive, da criação de programas específicos para a EPT.

A transformação em Instituto Federal de Santa Catarina fortalece o atual compromisso com a inclusão social e amplia suas ações, pois garante ampliação dos recursos financeiros, ampliação de quadro pessoal, maior acesso a programas de fomento à pesquisa e maior autonomia financeira e didático-pedagógica. (IF-SC, 2008. Esclarecimentos sobre a implantação do Instituto Federal de Santa Catarina)

Para o secretário da SETEC, o fortalecimento das relações com a sociedade no desenvolvimento da tríade ensino, pesquisa e extensão deverá necessariamente constituir-se em um espaço para oportunizar o desenvolvimento local e regional, citado pela reitora do IF-SC, preparando o aluno não apenas com base em conhecimentos específicos, como também o dotando de uma visão abrangente de mundo, com “formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos”. E diz também que “derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos” (PACHECO, 2008, p. 9 e 10).

A estratégia de governo que culminou na criação dos Institutos Federais representa a política como uma forma de gestão, como forma de governar. Desde as intenções da política, para além de criar uma marca forte, centrando na reorganização e

expansão da educação profissional e tecnológica, até a construção de centenas de escolas por todo o território nacional, viabilizaram, num mesmo ato, a política e as ações. O ato de criação em si já trouxe embutido um pacote de ações concretas revertidas para a educação e para sociedade, no sentido que, ao mesmo tempo em que favoreceu a expansão da educação em todos os estados brasileiros, promoveu o desenvolvimento de cada uma dessas localidades. A ciência e tecnologia a serviço da melhoria das profissões, respeitando-se e valorizando-se as especificidades de cada região do país. Tal estratégia veio acompanhada de um denso plano de investimentos financeiros, capazes e suficientes para suportar arrojado projeto.

Na perspectiva política, os institutos representam a concretização do discurso firmado na ideia do Estado a serviço da sociedade, ou seja, são instituições que veem reafirmar seu caráter público, com funções de intervenção na realidade local, alinhadas às expectativas do atual governo (LULA), de educação democrática e inclusiva, visando ao desenvolvimento regional. O fortalecimento das relações, ou parcerias da instituição com as comunidades pertencentes à sua área de abrangência, faz-se fundamental para que a sociedade de fato perceba que a escola faz parte da sua vida.

Silva (Org. 2009, p.10) em meio às reflexões acerca da Lei 11.892 de 29/12/2008, destaca que “o foco dos institutos federais é a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e geração de novas tecnologias”.

Configurando-se em instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares, diz Silva (org. 2009, p.24) que o que deve distinguir essas instituições das outras é o seu projeto pedagógico, “que na expressão de sua proposta curricular configure uma arquitetura que, embora destinada a diferentes formações (cursos e níveis), contemple os nexos possíveis entre diferentes campos do saber”.

Em termos de gestão, no caso do Instituto Federal de Santa Catarina (IF-SC), algumas atribuições tomaram nova forma, revestiram-se de relevância e urgência para atender as prerrogativas estampadas em normativas desdobradas da legislação superior. Ou seja, para viabilizar a transformação do CEFET/SC em IF-SC, foi necessário cumprir demandas do MEC, em curto prazo de tempo. É o caso da avaliação e do plano de desenvolvimento institucionais. Ao mesmo tempo em que se

contemplava a nova identidade e todas as possibilidades advindas com o processo de transformação, fez-se necessária uma rápida organização interna para garantir o desenvolvimento de dois processos estratégicos e relevantes: um no sentido de formalizar a proposta de expansão com a elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e outro, para fazer emergir as potencialidades e limitações institucionais. Mesmo que ambos estejam revestidos de imperativo legal, suas elaborações são fundamentais para a definição de rumos e correção de seus desvios.

Nesse panorama e já no terceiro ano da institucionalidade IF-SC, objetiva-se identificar as intenções contidas nos instrumentos legais de criação dos Institutos e de avaliação institucional, para, ao final, constatar se o PDI e os resultados da avaliação traduzem os avanços anunciados para a nova realidade da educação brasileira, nesse caso, relativamente à educação profissional.

2.2 IF-SC - Indicadores Institucionais

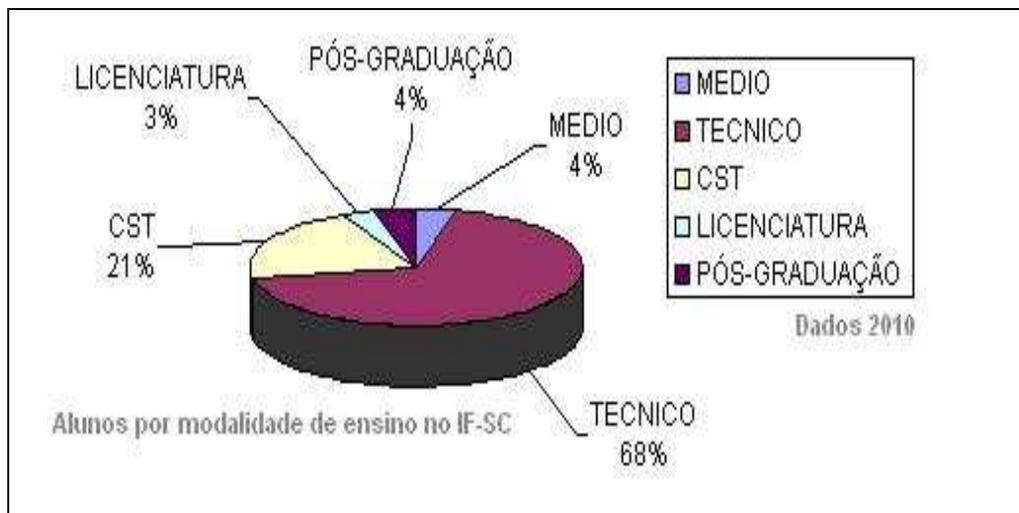
Apresenta-se indicadores institucionais que mostram a atuação do Instituto Federal de Santa Catarina a partir de 2006.

Cabe ressaltar que, embora a legislação exija apenas 50% do total das vagas destinadas para o ensino técnico de nível médio, a expansão institucional possibilitou a implantação de mais 16 campi e 03 polos presenciais, até 2010, além dos 03 campi já existentes, totalizando 22 escolas no Estado de Santa Catarina.

O incremento de vagas oferecidas em todo o Estado é bastante significativo, e, há que se observar que os outros 50% ficam distribuídos entre todas as demais modalidades de ensino, que são os cursos: superiores de tecnologia, licenciatura, ensino médio, formação inicial e continuada, pós-graduação e a modalidade educação à distância.

Os indicadores institucionais mostram essa realidade:

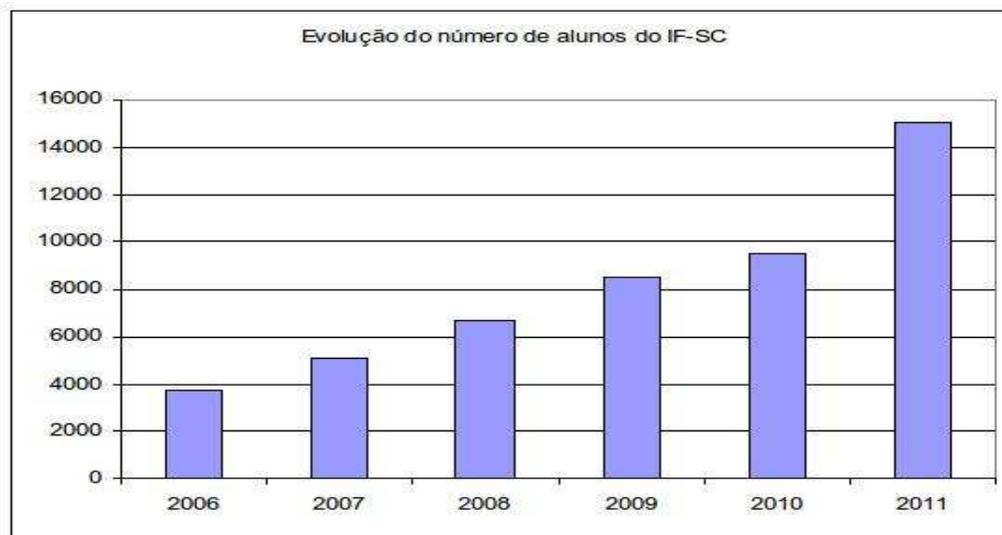
GRÁFICO 1 – Alunos por modalidade de ensino no IF-SC



Fonte: IF-SC, Indicadores 2010. Disponível em:

<http://intranet.ifsc.edu.br/index.php?option=comcontent&task=view&id=1174&Itemid=486>

Gráfico 2 - Evolução do Número de Alunos no IF-SC



Fonte: IF-SC, Indicadores 2010. Disponível em:

<http://intranet.ifsc.edu.br/index.php?option=comcontent&task=view&id=1174&Itemid=486>

Nesta outra representação, vê-se a evolução do número de alunos a partir de 2006, ano em que começou o processo de expansão da educação profissional.

Tabela 1 – Cursos ofertados pelo IF-SC 2010/1

MODALIDADE	Nº DE CURSOS
Formação Inicial e Continuada (FIC)	15
Médio (Normal e Bilíngüe)	2
Técnico – Presencial	52
Técnico - a Distância	1
Superior de Tecnologia – Presencial	10
Superior de Tecnologia - a Distância	1
Superior de Licenciatura	3
Pós-Graduação Lato sensu (especialização)	7
Pós-Graduação Stricto sensu (mestrado profissional)	1

Fonte: IF-SC, Indicadores 2010. Disponível em:

<http://intranet.ifsc.edu.br/index.php?option=comcontent&task=view&id=1174&Itemid=486>

A tabela acima apresenta a quantidade de cursos em cada modalidade de ensino, sendo que a grande maioria concentra-se no ensino técnico presencial, correspondendo, do total de 92 cursos ofertados, a 56,52%. Esse percentual comprova o atendimento à legislação e a manutenção da oferta do nível de ensino que caracterizou a instituição em um século de história.

CAPÍTULO III

As Políticas para a Educação Profissional e Avaliação Institucional

Objetiva-se destacar neste capítulo as principais contribuições para a educação, em especial ao ensino profissionalizante, registradas nos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Luiz Inácio LULA da Silva (LULA), sob a ótica política da questão.

3.1 A Situação da Educação Profissional no período de 1995 a 2010

Cabe ao Estado, a garantia mínima de bem-estar social e aos governos vigentes a formulação de políticas para a implementação de ações que garantam, no mínimo, a sustentabilidade econômica do país, as condições para a saúde e a educação e a diminuição da exclusão social. Considerando que esses pontos devam se fazer presentes na agenda política dos governos e, focando na educação, buscou-se trazer informações e as principais ações implementadas pelos governos FHC e LULA.

A abordagem política mostra os diferentes olhares para a mesma questão e diferentes conjunturas, que se delinearam em conformidade com as intencionalidades de cada tempo. Fala-se, portanto, de políticas públicas.

Nesse particular, Domingos Sobrinho (2007), enquanto Diretor de Desenvolvimento e Programas Especiais da SETEC/MEC, em artigo que expõe suas ideias acerca das discussões sobre a transformação dos antigos CEFETs em Universidades Tecnológicas ou Institutos Federais, escreveu:

Ao contrário do que apregoa o discurso hegemônico e o senso comum, as políticas públicas não são a simples tradução da boa vontade dos gestores em atender ao chamado bem comum. Para além disso, elas refletem a relação de forças presente na arena das disputas, tensões, contradições e ambigüidades que caracterizam as suas definições. Tensões e contradições que não têm apenas origem nos confrontos ideológicos ou de interesses explícitos, mas igualmente nas diferentes percepções e representações, produtos mentais que naturalizam o mundo para os indivíduos tenham esses consciência ou não. (Artigo disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/>).

Essas palavras conseguem traduzir o que são políticas públicas e trazem a profundidade do tema, abordando, sem explicitar, todo o processo da política, subentendido desde as demandas, quer da sociedade em geral, como dos grupos de poder, resultado na formação da agenda, sendo que esta não é apenas resultado direto do processo, mas também resultado do conjunto de valores e das percepções pessoais dos seus atores. Isso explica, em grande parte, a postura de FHC e de LULA ao tratarem da mesma questão.

No primeiro momento, dar-se-á relativa importância à análise do Plano Plurianual (PPA) no período mencionado, levando em conta a natural expectativa que o documento reúne, visto que se constitui num plano de médio prazo, por meio do qual o governo divulga suas diretrizes estratégicas em todas as áreas de atuação e a maneira que estabelecerá as suas relações com a sociedade. O PPA apresenta os programas e ações para o período de 04 anos, definindo objetivos e metas físicas e financeiras, constituindo-se na organização das ações governamentais e na autorização para o investimento público. Serão apontadas também, as políticas de avaliação institucional em ambos os governos.

3.1.1 A Gestão da Educação Profissional e da Avaliação no Governo FHC

A partir dos anos 1990, a sociedade brasileira esperava por mudanças na concepção de Estado, com o objetivo de sair da crise e promover o desenvolvimento. A predominância do enfoque neoliberal no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso promoveu reformas do Estado, sustentando medidas de não intervenção na economia, nas áreas sociais e na educação, configurando-se na presença do Estado-mínimo. Nessa composição, de repasse ao mercado da função de executor de serviços públicos, como a Educação, o Estado se manteve na posição de regulador, cuja postura foi reforçada pela criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE).

A própria Constituição Federal diz que o ensino superior deve ser oferecido por instituições públicas e privadas, as quais devem promover a indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão; que o estabelecimento público deve garantir a gratuidade do

ensino. Com recursos limitados, presença mínima do Estado carregado de características reguladoras e um contexto de favorecimento à privatização da educação, as instituições públicas de ensino, em especial as universidades, perderam espaço e força.

Cabe citar, com fins de contextualização do ambiente político, partes de um artigo de Couto e Arantes (2002), intitulado: Constituição ou Políticas Públicas? Uma avaliação dos anos FHC, em que afirma que o governo Fernando Henrique obteve sucesso na aprovação da maioria das emendas constitucionais submetidas ao Congresso Nacional porque estas representavam, na verdade, a sua própria agenda governamental. Consequentemente tinha a maioria dos votos dos parlamentares, o que era fundamental, dado o modelo de elaboração normativa/legislativa instituído pela Constituição de 1988, com características descentralizantes, de fora para dentro e das partes para o todo. Ou seja, presenciou-se a prática de normas legais sendo elaboradas por meio de acréscimos, supressões ou modificações de dispositivos constitucionais. A própria Constituição Federal não finalizou. FHC conduziu seus dois mandatos promovendo reformas ao texto constitucional.

3.1.1.1 A análise do PPA no Governo FHC

Ferreira (2006), igualmente cita o projeto de desenvolvimento do país como uma das metas do Governo FHC e busca articulá-lo com as metas para a educação profissional. Para isso, a autora desenvolve seu estudo analisando o PPA. Para se entender o contexto, salienta-se que a elaboração do PPA passou a ser peça obrigatória a ser apresentada pelos governos a partir da Constituição Federal de 1988 e passou a estabelecer as diretrizes, as metas e os objetivos da administração pública federal.

Em seu estudo, Ferreira (2006, p.3) aponta os pontos principais dos PPAs dos dois mandatos de FHC. O primeiro, denominado “Brasil em ação”, em 1996, tinha como ponto central “[...] a consolidação da estabilização da economia, propondo uma inovação no planejamento governamental ao privilegiar a parceria entre as ações da União, dos Estados, dos Municípios e do setor privado”. O fortalecimento da moeda

nacional – o Real - passou a ser principal meta do plano. Ainda que necessárias tais medidas de estabilização econômica, quando a sociedade clamava por um novo país, livre do processo inflacionário, o programa Brasil em Ação revestiu-se de caráter altamente economicista, como a única solução para a crise de desenvolvimento.

O PPA do segundo governo FHC, cita Ferreira (2006, p. 4), no ano 2000, chamado de “Avança Brasil”¹², teve como mote “[...] a consistência do crescimento depende da estabilização econômica”, e introduziu a gestão por programas, pela qual a ação governamental é detalhada por objetivos, público-alvo, metas, indicadores e recursos financeiros, materiais e humanos. Outro ponto forte do programa foi a ideia de que os investimentos necessários para o desenvolvimento não dependiam apenas do governo e que a iniciativa privada, bem como as sociedades organizadas, eram igualmente responsáveis.

Em resumo, tal estudo concluiu que o primeiro governo FHC (1995-1998) centrou esforços em: decisões para adequar o país ao processo de globalização; conquista do equilíbrio fiscal e em reformas jurídicas e administrativas. O segundo governo (1999-2002) preocupou-se com: desenvolvimento sustentável; estabelecimento de parcerias público-privadas e privatizações. No decorrer dos oito anos de governo, houve a busca constante pela estabilidade econômica. No que se refere às parcerias com empresas privadas, os investimentos voltaram-se ao setor de infraestrutura, não contemplando programas sociais como a saúde, a educação e assistência social.

A autora (FERREIRA, 2006) busca, então, nos mesmos documentos, a relação das propostas de ações constantes nos dois PPA com a educação profissional (EP). Destacam-se a alocação e execução de recursos dirigidos à EP, em programas específicos do orçamento geral, incluindo parcerias com outras instituições e organismos financiadores, como é o caso do Proep, cujos recursos são oriundos do BID com contrapartida nacional; o Planfor, entre outros. Mesmo assim, tais esforços, na maioria voltados para o atendimento da camada da população menos favorecida economicamente, não chegaram a representar ganho significativo para a educação, dada a formatação dos cursos. Estes, de curta duração, mostraram resultados que

¹² A íntegra do documento pode ser vista no portal do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão do Governo Federal.

serviram para suprir a situação pontual de empregabilidade e os programas não previam as medidas necessárias para focar na formação profissional integral do cidadão.

Ainda que se possam revelar pontos positivos e até avanços, desde a implementação de uma gestão por programas até parcerias nacionais e internacionais, na era FHC registraram-se gastos excessivamente maiores com o pagamento de seguro-desemprego do que com efetivos programas de educação. Conclui-se que, mesmo estando contemplados no PPA, com endereço orçamentário próprio e com intenções declaradas no planejamento governamental, os programas voltados para a educação profissionalizante não representaram prioridade nas duas gestões FHC, além de terem passado por problemas de gestão, devido ao excesso de hierarquia, morosidade na execução e por terem sido revestidos de caráter economicista.

Na opinião de Castro, Prado e Tiezzi (2004, p.1), concordando com os autores já citados, a agenda social de FHC “[...] era uma agenda que, no fundo, representava as demandas acolhidas pela Assembléia Nacional Constituinte, respeitando-as e implementando-as conforme o que a Constituição refletia”. A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) representou importante medida para a educação ao vincular recursos dos orçamentos dos três níveis do governo para repassá-los, proporcionalmente ao número de matrículas, garantindo a cota parte da educação. Tal postura demonstrou nexos entre o discurso e a prática e a estratégia de vinculação dos recursos impediu o desvio da verba da educação para outras áreas.

3.1.1.2 A análise da Educação e da Avaliação no Governo FHC

Aquino (2009, p.2) aponta as principais ações voltadas para a educação nos dois mandatos de FHC, os quais se concentraram na educação de base, quando se registrou a redução média anual de 3,5% do analfabetismo com a implantação do Bolsa Escola; a importância da criação do FUNDEF já comentado acima e a instituição do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Porém, em termos de educação profissional, a literatura disponível e a própria experiência que se tem, mostram que as

normativas foram restritas, delegando as ações para as outras esferas de governo e da iniciativa privada, as quais deveriam financiar seus projetos.

Cunha (2003, p.2) em estudo sobre a trajetória do ensino superior brasileiro no octênio FHC cita a reformulação da LDB, em 1996, como sendo a mais importante ação do Ministério da Educação no período, apesar de todas as ressalvas. Afirma que o texto legal foi escolhido por conveniências políticas, que, diante das opções, decidiu “apoiar o do Senado, já que o texto de Darcy Ribeiro, além de menos minucioso, tinha em seu autor maior receptividade para modificar a versão original a fim de adequar-se às políticas governamentais,” e foi sendo modificado em sintonia com as reformas constitucionais. Na opinião de Cunha, os méritos da LDB têm suas raízes nos trabalhos desenvolvidos nos anos 80 e sistematizados pelo GERES, sendo que conservam nessa proposta de 1996, os fundamentos daquelas reflexões graças à permanência no governo de pessoas, ou grupos, que mantiveram o foco em pontos que fariam diferença na transição para um novo modelo de educação, com caráter mais crítico-reflexivo e menos produtivista.

As contribuições de Frigotto & Ciavatta Franco a respeito das políticas para a educação profissional nos governos FHC passam pela reflexão acerca da educação básica, e toma-se por base o artigo *Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado* (2003, p.93-130). São abordados por eles aspectos relacionados à nova postura dos sistemas educacionais frente às diretrizes do governo versus demanda por uma educação mais democrática e acessível a todos.

Na onda de motivação mundial, originada em fatos históricos que romperam com a cultura de um tempo, como da derrubada do muro de Berlim, por exemplo, instigaram organismos de todo o planeta a refletirem, ou voltar a refletir sobre questões de base. É o caso da educação, e, em particular, da educação básica. Os autores abordam, nestas questões, a entrada de organismos internacionais e a promoção de grandes eventos nos anos 90, a fim de dar conta dos prejuízos, em termos de preparação das nações para o novo mundo que estava se abrindo, para o processo de globalização.

E o que a educação básica teria a ver com isso, especificamente?

Ao iniciar tal raciocínio, Frigotto e Ciavatta citam a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, a partir da qual se lançou em nível mundial um grande projeto de educação, custeado pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial, trazendo a ideia da “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, que significava oferecer condições de aprendizagem a todos, incluindo aspectos subjetivos, como os valores e atitudes, para o completo desenvolvimento dos seres humanos.

Um dos resultados da Conferência, segundo os autores, foi a declaração de necessidade e urgência para o Brasil desenvolver ações de combate ao analfabetismo, devendo compor um grande programa que abrangesse para além da escola, sob a coordenação da UNESCO.

Nesse momento, o Brasil caminhava atropelado, sob o comando de um presidente que seria impedido de governar e, nas palavras de Frigotto e Ciavatta, contudo “as bases lançadas pela Conferência inspiraram o Plano Decenal da Educação para Todos, em 1993, já no Governo Itamar Franco”. E com o fracasso do Partido dos Trabalhadores também seus projetos populares ficariam esquecidos, alterando, assim, a configuração das legislações subsequentes, dada a ênfase neoliberal, especialmente a partir da segunda metade da década.

É importante destacar publicações que fizeram parte dessa movimentação internacional sobre as questões da educação, porque apresentam as bases para o entendimento das discussões atuais. Dentre elas estão a *Transformación productiva con equidad*¹³ e *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*¹⁴, publicadas pela CEPAL em 1990 e 1992, respectivamente.

Em momentos seguintes, ainda no governo do Fernando Henrique Cardoso, a

¹³ Enfatizava a urgência da implementação de mudanças educacionais em termos de conhecimentos e habilidades específicas, demandadas pela reestruturação produtiva. (CEPAL, 1990)

¹⁴ Em 1992, a CEPAL volta a publicar outro documento sobre o tema, vinculando educação, conhecimento e desenvolvimento nos países da América Latina e do Caribe. A urgência era de uma ampla reforma dos sistemas educacionais para a capacitação profissional e o aproveitamento da produção científico-tecnológica ou, em outros termos, dos objetivos “cidadania e competitividade”, critérios inspiradores de políticas de “equidade e eficiência” e diretrizes de reforma educacional de “integração nacional e descentralização” (op. cit., p. 62-63).

movimentação continuou ocorrendo por meio de desdobramentos no seu conteúdo e em termos de conquista de outros financiamentos, tendo a UNESCO e o Banco Mundial entre os mais fortes. No período de 1993 a 1996, a UNESCO convoca os trabalhos da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da qual faziam parte diversos especialistas e que foi coordenada pelo francês Jacques Delors, a fim de que esta produzisse diagnóstico do “contexto planetário de interdependência e globalização”, que resultou no Relatório Delors. O documento apontava problemas sociais em vários países, inclusive nos ricos e sugeria ações para a transição para a globalização, de maneira que os povos, as nações, conseguissem absorver tamanha mudança sem prejuízos em termos de preservação da cultura, das raízes, do conhecimento científico- tecnológico já agregado; etc.

Mas, segundo Frigotto e Ciavatta (2003), a “educação seria o instrumento fundamental para desenvolver nos indivíduos a capacidade de responder a esses desafios, particularmente a educação média.” Em 1995, o Banco Mundial publicou *Prioridades y estratégias para la educación*, corroborando as conclusões da Conferência de Jomtien e focando as décadas seguintes, apresentou diretrizes políticas para a condução da questão, além de de proposições, dentre elas, que se envidassem esforços para a erradicação do analfabetismo, para “a reforma do financiamento e da administração da educação, começando pela redefinição da função do governo e pela busca de novas fontes de recursos” (idem, 2003), para a aproximação do ensino profissionalizante do setor produtivo e do setor público com o privado, em termos de oferta de ensino.

Sem entrar no mérito das questões relacionadas à cidadania, em particular, serão levantados destaques que os autores fazem no contexto da nova LDB, aprovada no Governo Fernando Henrique Cardoso, a qual enuncia que a educação básica tem “por finalidades desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Lei nº 9.394/96, art. 22) e organiza-se nos níveis fundamental e médio (art. 24). Discutem sobre a segunda finalidade como se apresentando na forma de proporcionar “meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, e com isto garantindo, ao educando, a própria cidadania, e, por

consequente, estaria o cidadão exercendo sua participação política.

Nesse ponto, o que argumentam os autores é justamente a distância entre as intenções do texto legal e a história e a cultura do Brasil, para que seriam necessárias ações mais efetivas que garantissem o pleno exercício da cidadania e dos direitos políticos, levando-se em conta as características do sistema educacional brasileiro, cujas melhores oportunidades residiam na esfera privada, ditadas pela força dos interesses econômicos.

Ao longo do trabalho, os autores vão discorrendo sobre a questão histórica da cidadania no Brasil, o domínio da cultura visual e a necessidade da educação tecnológica ou politécnica, a partir das reflexões acerca da LDB. Conjecturam sobre quem são, de fato, cidadãos brasileiros, sob a perspectiva histórica e, por que não dizer político-econômica, de onde se convencionou quem teria direitos na sociedade, dada a sua origem e poder e, conseqüentemente, a quem caberia a política.

Na evolução do pensamento a esse respeito, sobre de onde emanava a fonte do poder legítimo, desde o regime colonial, depois imperial e o surgimento da democracia até a atualidade, o que se assistiu foi a prevalência de espécie de democracia velada, pois, conforme publicaram Frigotto & Ciavatta (2003, p.101), “com o voto obrigatório universal, ampliaram-se os direitos de votar e ser votado, sem que as condições adequadas de vida, trabalho e educação tivessem se estendido, efetivamente, para toda a sociedade.” É a questão da submissão ativa e consentida da sociedade aos ditames da minoria poderosa. E seguiu-se toda a sorte de problemas, em particular para a educação, advindos do modelo político imbuído pela cultura das origens do país.

A partir disso, a sucessão de recursos dos quais teve a educação de tomar mão para galgar sua trajetória até deparar-se com a sociedade globalizada, veloz, competitiva, onde a imagem vale mais que a palavra e a ação presencial é substituída pela virtual.

E nesse contexto, precisa desenvolver-se a educação básica, que é chão para os próximos níveis de ensino. Os mesmos autores afirmam:

a base conceptual da educação básica em um novo projeto é, primeiro, o reconhecimento dos problemas maiores do mundo globalizado, sob os quais temos que tomar decisões locais. Em segundo lugar, assumir o direito inalienável do povo a uma escola pública de qualidade, que garanta a todos os cidadãos a satisfação da necessidade de um contínuo aprendizado. (FRIGOTO & CIAVATTA FRANCO, 2003, p.103)

Estas seriam condições para o rompimento da cultura elitista, nos sentidos cultural, social e econômico, vigentes na sociedade brasileira.

Por todas as vertentes que se examine, chega-se ao mesmo ponto, deparando-se com a educação como o atributo para a conquista de sociedade mais humana, autônoma, desenvolvida, dotada de condições e poderes para competir científica, cultural e tecnologicamente no mundo do terceiro milênio. Em outras palavras, enfatizam a necessidade de se voltar a atenção à educação básica, a qual representa e sempre representou a base para todo o percurso acadêmico, que, definitivamente, implicará no desempenho dos níveis seguintes do ensino.

Especificamente sobre a avaliação, os anos FHC não trouxeram avanços no sentido de possibilitar ou promover mudanças na postura restrita, marcada pelo controle e classificação das instituições educacionais, de acordo com as pontuações atingidas por meio de processos avaliativos cujos quesitos analisavam questões desarticuladas entre si no contexto educacional.

3.1.1.3 A análise do governo FHC sob a ótica governista

Diante dos focos de observação dos autores citados, entende-se coerente, em contraponto, resgatar fatos históricos políticos na visão de Bresser-Pereira, com o objetivo de dar sustentação à análise da postura governamental no período em referência (1995 – 2010). Autor que deixou vasta coletânea sobre as questões econômicas e políticas brasileiras, idealizador da reforma do Estado nos anos FHC, em seus escritos transmite sua percepção sobre a conformidade e o contraditório. Afirmou:

Nos anos 1950 pensamos que um país que se industrializasse tornar-se-ia automaticamente desenvolvido; nos anos 1970 descobrimos que industrialização não implicava desenvolvimento. [...] Nos anos 1980,

ficou claro que o Brasil já se tornara plenamente capitalista e que a nova classe média assalariada e profissional era cada vez mais estratégica, mas que o país permanecia ainda dual¹⁵ e, portanto, subdesenvolvido: a industrialização não tornara a acumulação de capital endógena¹⁶, tanto assim que a crise do Estado que então se define levava o país à quase-estagnação [...] da qual, nos anos 1970 deriva uma série de decisões de política econômica, populistas e equivocadas, que nos levaram à crise da dívida externa e que, nos anos 1980 e 1990, origina-se uma nova série de políticas econômicas neoliberais e incompetentes, [...] A partir do reconhecimento dos erros envolvidos nos excessos de estatismo e protecionismo, tornava-se necessária a definição de uma nova estratégia nacional de desenvolvimento que reconstruísse o Estado brasileiro e ampliasse o espaço coordenador do mercado. (BRESSER-PEREIRA, 2003, p.14 e 15)

Com estas palavras, Bresser-Pereira (2003, p.15) introduz ao raciocínio seguinte, ao novo rumo proposto para o Brasil, que é o socialismo liberal, afirmando ser este o caminho escolhido pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, sempre ameaçado pelo populismo¹⁷ à esquerda e, ainda mais, pelo globalismo neoliberal à direita¹⁸. “É um governo contraditório, tão contraditório quanto o Brasil.” Diz ainda, que são exatamente essas contradições que impulsionam o desenvolvimento do país, no sentido que, se por um lado promove a alienação das elites, por outro instiga a classe média profissional e assalariada às suas conquistas.

Para subsidiar o entendimento sobre a postura FHC de governar, numa concepção social-liberal, destaca-se:

Ganha força uma interpretação do Brasil que seja social porque rebela-se contra a injustiça e fortalece o Estado para combatê-la, que seja

¹⁵ Embora apresentasse características de *desenvolvimento* (classe média assalariada profissional), mantinha características de *subdesenvolvimento* (com imensa população de pobres, excluídos e marginalizados).

¹⁶ Ou seja, o processo de industrialização não foi suficiente para que a acumulação de capital resultante dele estivesse a favor do desenvolvimento do próprio país.

¹⁷ “Podemos entender o populismo como uma prática e uma ideologia que procura colocar o povo, em vez do indivíduo ou das classes sociais, como o ator fundamental da história.” (BRESSER-PEREIRA,1991).

¹⁸ “Entendo por globalismo a ideologia nascida da globalização que afirma a perda de autonomia e relevância do Estado no mundo moderno, em que prevaleceriam não apenas um mercado, mas uma sociedade global.” (BRESSER-PEREIRA,2003).

liberal porque democrática e baseada na coordenação pelo mercado, e que seja nacional porque voltada para a defesa dos interesses nacionais – para a autonomia e o desenvolvimento nacional. (BRESSER-PEREIRA, 2003, p.15)

Seguindo no raciocínio do autor, lembrando que os anos 1980 foram de crise, especialmente econômica, cuja causa principal era fiscal, denotando o desequilíbrio financeiro estrutural do setor público devido ao elevado endividamento externo, tem-se o agravamento da situação pelo déficit público em si e por uma causa intrínseca, que é a credibilidade do Estado, interna e externamente. A nação tomara conta da dimensão da crise e urgia por soluções.

Neste cenário de crise do Estado, em 1995, Fernando Henrique Cardoso assume a Presidência da República focando na globalização, vertente em ascensão, submetendo-se às suas regras e, dentre elas, a perspectiva do mercado com liberdade de ação e presença mínima do Estado.

Embora em seu governo tenha sido implementado o plano de contenção do processo inflacionário que castigou o país ao longo de toda a década de 1980 e início dos anos 1990, as críticas desferidas ao governo FHC tinham respaldo, principalmente, em dados como: o Plano Real conteve a alta inflação, mas não impediu que a grave crise econômica se instalasse no país, aumentando o endividamento externo. A economia estava em quase-estagnação e, segundo Bresser-Pereira (2003, p. 334), “pela segunda vez em oito anos essa economia enfrentava uma crise de balanço de pagamentos cuja relação com o alto endividamento interno e externo era evidente”. Os brasileiros se ressentiam pelo fracasso da estabilidade econômica e da retomada do desenvolvimento, por causa da insistência do governo em manter altas taxas de juros, impossibilitando que o país voltasse a investir e reassumisse o equilíbrio fiscal.

Tamanha crise, num país sob a temeridade de privatizações, altos índices de desemprego e sem medidas de controle e ações efetivas do Estado, ficou difícil para a sociedade privilegiar, ou evidenciar, aspectos positivos importantes nos anos FHC, dentre eles, inclusive já citados anteriormente,

No final do seu governo [...], avanços significativos foram realizados na área social. A mortalidade infantil caiu de 48 para 30 mil nascidos vivos.

A taxa de analfabetismo caiu de 19% em 1991 para 13% em 2000. O sistema nacional de avaliação ficará como um marco da educação nacional (Enem, Provão, etc.). [...] a Reforma da Gestão Pública de 1995, da qual participei, será, por sua vez, um marco da administração pública brasileira. (BRESSER-PEREIRA, 2003, p.335)

Em termos de educação, as melhorias residiram na educação básica, com a criação do FUNDEF, em medidas voltadas à preparação de mão-de-obra para demandas específicas do mercado, embora descoladas de programa capaz de promover a continuidade e a formação integral do cidadão, bem como, na reformulação da LDB. Desta forma, a gestão da educação profissional não foi prioridade na agenda do governo FHC.

Diante do que foi exposto, é correto concluir que as intenções das políticas para a educação (e demais políticas) na era FHC tiveram como preocupação a adequação ao cenário de desenvolvimento do país, que se configurou por meio da reforma do Estado, da superação da crise econômica via abertura dos mercados e da presença marcante do privado nas esferas públicas. Servindo-se das possibilidades das reformas constitucionais, fez-se todo o tipo de ajustes no sentido de anular os (ditos) privilégios das instituições federais de ensino e de instalar-lhes o caráter concorrencial na busca por recursos e espaços.

Com relação às políticas de avaliação, pode-se dizer que o período FHC, apesar de ter adotado medidas corretivas e inovadoras, manteve a postura reguladora e ranqueadora de seus antecessores, concentrando seus esforços no sentido de medir o desempenho das instituições. Esse modelo de processo avaliativo não favoreceu o sistema educacional, incluindo-se aí a educação profissional.

3.1.2 A Gestão da Educação Profissional e da Avaliação no Governo LULA

Governos anteriores, desde o fim do regime militar, não haviam conseguido proporcionar ao país um contexto político e econômico de tranquilidade para a sociedade, exceto o governo FHC, que se mostrou moderno e buscou alinhar-se às políticas internacionais, bem como conseguiu implantar medidas de controle efetivo da inflação que vinha dizimando a economia brasileira.

O Plano Real, principal crédito dos anos FHC, contudo, não foi suficiente para resolver outros graves problemas que afetavam a população e cresceram, inclusive, no seu governo.

O povo brasileiro, envolvido em expectativas em relação ao Governo de LULA, que desde períodos eleitorais anteriores representava a esperança para as mudanças esperadas, formava um sentimento coletivo em prol de avanços para a democracia nacional, cujas propostas eram de inovação e de aproximação com a sociedade.

Para verificar se as expectativas da sociedade corresponderam aos compromissos e à gestão desenvolvida no seu governo, iniciaremos com a análise do planejamento global do mandato do presidente LULA.

3.1.2.1 A análise do PPA no Governo LULA

A elaboração do PPA iniciou de forma entusiasmante, pela primeira vez o Governo Federal se abriu para debate democrático com a sociedade e seus diversos segmentos. O trabalho conjunto foi resultando num documento que abordou não apenas a estabilidade econômica, mas também o crescimento, levando em conta as diferenças e as desigualdades sociais.

O primeiro PPA do Governo LULA, intitulado “Plano Plurianual 2004 – 2007 – Orientação Estratégica de Governo Um Brasil para Todos: Crescimento Sustentável, Emprego e Inclusão Social” definiu como focos de enfrentamento a “[...] concentração de renda e riqueza, a exclusão social, a baixa criação de emprego e as barreiras para a transformação dos ganhos de produtividade em aumento de rendimentos da grande maioria das famílias trabalhadoras” (MPOG, 2003). Contudo, a leitura do PPA mostra que não foram previstas efetivas mudanças na política econômica, no controle da inflação e no ajuste fiscal, o que poderia impedir o alcance dos objetivos estratégicos. Sobre isso, Fiori (2003, p.2) classifica a política macroeconômica de ortodoxa e diz que “[...] é rigorosamente incompatível com altas taxas de crescimento sustentável em países periféricos e no contexto de uma economia mundial desregulada financeiramente”.

Na área da educação, o início do governo do Presidente LULA anunciou

reformas que viriam “corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, [...]” (Frigotto, 2005 in: Brasil, MEC, 2005), pois o que se tinha era a fragmentação, sem nenhuma ligação entre os níveis de ensino e dispensando à educação profissionalizante características de treinamento em cursos de menor duração. A revogação do Decreto 2.208/97 devolveu a forma *integrada* aos currículos de ensino médio e cumpriu o compromisso que o governo havia assumido com a sociedade.

Em que pesem as constatações e críticas em relação ao Plano, no que diz respeito à Educação Profissional, o PPA previu um Programa Orçamentário específico¹⁹ e tal programa acomodou os recursos próprios para o desenvolvimento da Educação Profissional, atendendo a projetos de formação inicial e continuada, promovendo a inclusão, até a graduação e pós-graduação, mesmo que atuando de maneira pontual, investindo em programas ou projetos sem conexões entre si, contraditoriamente ao que estabelece a própria legislação. Isso prova a dificuldade de se promover mudanças efetivas, dadas as forças contrárias à implementação, desde a aceitação da ideia de mudança até a fidelidade com o projeto proposto. Ainda assim, nenhum outro governo havia se proposto a elaborar um programa tão arrojado e nas dimensões que se configurou, investindo fortemente e garantindo atuação desde a educação inicial até a pós-graduação e pesquisa. A atual realidade dos Institutos Federais é prova concreta.

3.1.2.2 A análise da Educação e da Avaliação no Governo LULA

Enquanto no governo FHC, a educação profissional e tecnológica tinha conotação economicista, delegada às regras do mercado, no governo LULA assume função estratégica em termos de políticas sociais, sendo promotora da inclusão como garantia da cidadania e para o desenvolvimento do país.

¹⁹ Programa **1062 - Democratizando o Acesso à Educação Profissional, Tecnológica e Universitária** - Ampliar a oferta da educação profissional, tecnológica e da educação superior, com melhoria da qualidade, incorporando novos contingentes sociais ao processo de formação profissional, tecnológica e universitária, visando democratizar o acesso às oportunidades de escolarização, formação, trabalho e desenvolvimento humano, promovendo inclusão social a amplas camadas da população brasileira e contribuindo para reduzir as desigualdades regionais. (PPA 2004 -2007)

Para a implementação de sua estratégia, que contemplasse a reinserção dos desempregados e da grande parcela da população sem acesso à educação, a gestão LULA precisou assumir, ou reassumir as obrigações de Estado relativas à educação e, por conseguinte, ao bem estar social, engendrando medidas de retomada e fortalecimento da educação profissional, além de quebrar conceitos estabelecidos sobre a ideia disseminada de que a EPT, por vincular-se ao mundo do trabalho, não representava obrigação do Estado além da manutenção da sua existência, deixando a cargo da dinâmica de mercado o seu desenvolvimento.

A partir daí, o governo LULA passou a quebrar, também, outros estigmas, relacionados à concepção de mundo do trabalho, de educação profissional não apenas formadora de mão-de-obra, mas como espaço de inclusão, cidadania, desenvolvimento, atuando em conjunto de forças, originadas do Estado e articuladas com o setor produtivo e as inúmeras instâncias da sociedade.

Em termos de políticas sociais, as intenções das políticas do Governo LULA, no que se refere à educação, estiveram centradas na expansão e fortalecimento da educação profissional, bem como na instituição do SINAES, importante metodologia para avaliação do ensino superior. A Lei 11.892 de 28 de dezembro de 2008, que criou os Institutos Federais, com o propósito de reorganização e expansão do ensino profissionalizante e a Lei 10.891 de 14 de abril de 2004, que definiu os parâmetros para a avaliação das instituições de ensino superior, representam as duas políticas prioritárias da era LULA.

Citando novamente Elmore (1996), parece ficar evidente que as estratégias adotadas pelo Governo LULA, no que diz respeito à Educação Profissional, enquadraram-se na abordagem retrospectiva, conduzindo a análise da base para o topo, conhecendo de perto os problemas, desenhando retrospectivamente a história, para dela levantar os erros cometidos no governo FHC e fazer diferente, fazer dar certo. Paradoxalmente, por outro lado, apesar das críticas ao seu antecessor em relação à indução de políticas, incorreu no mesmo ato ao instituir o SINAES e ao criar os Institutos Federais, apesar de todos os méritos das duas políticas. LULA manteve traços de “premiação e castigo” embutidos nas diretrizes dos textos legais.

Frigotto traz outra abordagem sobre o período LULA, no que tange à educação

básica x educação profissional e tecnológica, sobre o qual se discorre embasado no artigo por ele escrito que é *A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica* (2007, 1129 -1152). Lá ele reafirma as fragilidades da educação básica e a relaciona com a educação profissional e tecnológica, dizendo das precárias condições desta, em consequência das condições daquela. Faz o percurso pelas origens da sociedade brasileira, os motivos da sua estrutura e as intenções dos governantes. Diz que tal cenário é consequência da sociedade capitalista que o país abriga de preservação da minoria política dominante. Frigotto nos leva a refletir sobre como se formou a estrutura social brasileira desde a colônia até os anos 90, numa cadeia de dependência ao capital dominante interno e externo e, conforme ele próprio indica, buscou-se em Fernandes (2009) melhor entendimento. Este discorre sobre as crises vividas pelos países da América Latina, de tempos em tempos, dado o domínio econômico das nações hegemônicas, resultando na incorporação de organizações estrangeiras “que se apossam, por meio de mecanismos financeiros, pressão ou corrupção, do espaço ocupado anteriormente pelas empresas nativas.” Tal invasão, incessante e travestida de crescimento, ou desenvolvimento, ou globalização, etc., rouba dos latino-americanos não apenas os espaços, as oportunidades e suas riquezas, como também, e quem sabe mais violentamente, a consciência e o entendimento sobre o roubo.

O que se quer dizer com essas colocações a respeito da dependência do capitalismo brasileiro aos recursos externos é que sempre se esteve à mercê de um projeto de nação, e, portanto de sociedade, de um bem-estar social de minorias que dependem justamente das desigualdades sociais para sua existência. Como definiu Frigotto (2007), “A desigualdade como produto e condição do projeto dominante da sociedade brasileira.” E aqui se traz os problemas anunciados por ele, relacionados à educação básica, que reproduzem, por sua vez, as referidas desigualdades, transferindo-as para os níveis de ensino seguintes e, no caso da educação profissional e tecnológica, como suporte às demandas e interesses dos setores produtivos dominantes.²⁰

²⁰ Os estudos de Frigotto (2007) objetivam estampar as intenções das políticas para a educação ao longo dos tempos, em particular também para o ensino profissionalizante, demonstrando o distanciamento

No mesmo estudo, o autor ainda diz que as políticas sociais de LULA, como o Fome Zero, certamente lhe renderam o segundo mandato, mas que nesse ponto reside também o diferencial para promover a inclusão de todos os brasileiros acima do nível de miséria e de pobreza. Diz Frigotto:

Aí reside o “ovo de serpente” se não se proceder a uma mudança estrutural que produza uma inclusão efetivamente de distribuição de renda. Isso demandará um desenvolvimento que gere empregos de valor agregado e uma efetiva universalização da educação básica de qualidade social efetiva e, articulada a esta, a educação profissional e técnica que não se reduza ao adestramento pragmático do mercado.” (FRIGOTTO, 2007, P.1135)

A partir desse raciocínio, considerando o grande projeto de expansão da educação profissional do governo LULA, com expressivo aumento do número de estabelecimentos por todas as regiões do país, além do aumento das áreas pedagógicas de abrangência, a reflexão que surge é: em que medida as instituições de ensino dominam essa consciência de subordinação histórica e se preparam para a proposição de projetos que possibilitem o desenvolvimento do senso crítico? Frigotto instiga a reflexão no sentido de que os intelectuais e cidadãos politizados, em seus âmbitos de inserção, consigam construir espaços de discussão e que efetivamente se reproduzam no interior das instituições de ensino, de maneira a preparar o aluno para ocupar ativamente o seu lugar numa sociedade mais igualitária.

Essa pergunta, quiçá obtenha resposta no processo de avaliação das instituições, que, no governo LULA, o grande mérito reside na sanção da Lei 10.861 logo no início de seu governo, com a incumbência de introduzir práticas de avaliação emancipatória, para além do caráter regulador e classificatório vivenciados até então.

A política de avaliação traz justificativas em cada momento, em cada governo.

proposital que sempre existiu entre a sociedade em geral e o grupo dominante, seja o governo ou grupos econômicos, vistos como intocáveis ou tão superiores que não seja possível alcançá-los. O relativo despreparo, ou ignorância sobre o jogo de poder coloca a maioria numa condição de subordinação, ou patamar inferior, sendo que o esforço para conquistar ou se manter em certo status social a subordina também a determinadas regras do poder, a fim de conquistar, igualmente privilégios ou apenas se iludir com a falsa ideia da igualdade social. A desigualdade é justamente o combustível dos poderosos. Assim, não interessa à elite dominante (governo e setores produtivos ao longo da história) investir em educação para a maioria, seja a educação básica, sejam as mais avançadas tecnologias, perpetuando a condição de subordinação.

Na gestão LULA aparece como a continuação da intencionalidade da política que havia no governo FHC, no sentido de que mantém, até certo ponto, o caráter regulador, ao vincular a liberação de recursos aos resultados institucionais, prática realizada quando da avaliação externa pelo MEC. O que se quer chamar à atenção é para o fato de que, apesar de todos os avanços conquistados no campo da avaliação com a chegada do SINAES, ainda restam distâncias entre as intenções por uma avaliação emancipatória e aquela desempenhada pelo próprio ministério, por meio de seus representantes quando realizam visitas às instituições com fins de acompanhamento e controle, resultando na aferição de pontuação.

Voltando à análise interna, a avaliação nos moldes do SINAES oferece possibilidades para que seus resultados se aproximem da realidade, pois percorrem por meio das dimensões avaliativas propostas, desde a gestão, a infraestrutura, as relações com a comunidade, até o panorama financeiro, oportunizando conhecer os pontos fortes e fragilidades institucionais.

O governo LULA, atento aos erros cometidos pela gestão anterior e cercado de profissionais e intelectuais que comungavam uma nova visão de Estado, encaminhou as propostas de reformulação da política avaliativa utilizando de instrumentos de decisão participativa, promovendo debates e consultas públicas, cujo produto das reflexões e contribuições das várias partes que compõem a sociedade, passou a incorporar as propostas políticas, resultando no SINAES.

As condições políticas e legais para o estabelecimento de um arrojado projeto de educação e de um sistema de avaliação sustentados numa ótica global e emancipadora, marcaram o governo LULA. Ferraz (2009, p.146) diz que “[...] o SINAES reproduz e ressignifica o discurso avaliativo do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB)”, assim como o ENADE, de certa forma, veio substituir o ENC, dizendo que as políticas de avaliação atuais são, também, resultado do aperfeiçoamento ou reformulações das políticas passadas.

Saviani (2000, apud FERRAZ, 2009, p.147), ao comentar sobre a constituição do SINAES, o qual prevê que o processo de avaliação se inicie a partir do conhecimento do problema de determinado contexto, afirma “Assim, a ideia de se constituir um sistema denota um entendimento de globalidade, integração e articulação

de etapas de avaliações, que somadas numa visão global, irão conduzir às finalidades do SINAES”.

Para concluir, faz-se necessário explicitar os avanços no desenvolvimento das políticas e do processo avaliativo brasileiro com a instituição da Lei 10.861/2004, que se permeou, desde a concepção, por estratégia de participação coletiva, envolvendo as partes e disseminando as novas ideias, fechando num documento que prima pela visão sistêmica, caráter formativo e propulsor do desenvolvimento das instituições e da educação.

CAPÍTULO IV

A Avaliação Institucional x Educação Profissional

Mais que prometer verdades acabadas e julgamentos definitivos, a avaliação deve ser um processo que utiliza os recursos e procedimentos técnicos e científicos adequados e necessários para garantir credibilidade e reunir o máximo possível de elementos para a reflexão e a ação, respeitadas as características de cada instituição.

Dias Sobrinho, 2003

4.1 A avaliação no contexto político e educacional brasileiro

Baseando-se na realidade brasileira recente, cita-se a Carta Magna, aprovada em 1988, após longos anos de embates e contradições e que ainda carece de definições e finalização. Mesmo assim, avanços constam lá estampados em sinal de vitória (relativa) da democracia sobre o período de autoritarismo vivido pela nação até início da década de 80.

Dentre os avanços conquistados pela Constituição Federal (CF), está prevista a figura da avaliação, ainda que o sentido, ou o caráter imputado tenha se mostrado controlador e medidor, ofereceu possibilidades para esse campo de pesquisa, conforme se verificará na sequência do trabalho.

E destaca-se:

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988
Seção IX - DA FISCALIZAÇÃO CONTÁBIL, FINANCEIRA E
ORÇAMENTÁRIA

Art. 70: A fiscalização contábil, financeira, orçamentária, operacional e patrimonial da União e das entidades da administração direta, indireta, quanto à legalidade, legitimidade, economicidade, aplicação de subvenções e renúncia de receitas, será exercida pelo Congresso

Nacional, mediante controle externo, e pelo sistema de controle interno de cada poder.

Art. 71: O controle externo, a cargo do Congresso Nacional, será exercido com o auxílio do Tribunal de Contas da União.

Art. 74: Os Poderes Legislativo, Executivo e Judiciário manterão, de forma integrada, sistema de controle interno com a finalidade de:

I – avaliar o cumprimento das metas previstas no plano plurianual, a execução dos programas de governo e dos orçamentos da União;

II – comprovar a legalidade e avaliar os resultados, quanto a eficácia e eficiência, da gestão orçamentária, financeira e patrimonial nos órgãos e entidades da administração federal, bem como da aplicação dos recursos públicos por entidades de direito privado; [...]

Por que avaliar? Traz-se como resposta a Lei 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu art.9º. Os desdobramentos do raciocínio sobre as questões da avaliação serão mostrados no desenvolvimento desta produção textual.

Destaca-se:

LEI 9.394 de 20 de dezembro de 1996

Estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional

Art. 9º. A União incumbir-se-á de:

[...] IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.

Ambos os instrumentos legais, a Constituição Federal e a atual LDB, nas referências à avaliação, inserem-na como instrumento de gestão ao preconizar que os três poderes da União devem manter sistema de controle e avaliação dos planos e metas, com fins de julgamento do desempenho dos órgãos da Administração Federal.

O período decorrido entre a promulgação da CF de 1988 e a LDB de 1996 caracterizou-se por transformações do cenário nacional e internacional, pela

globalização, pelas demandas de mercado em todas as áreas, por mudanças na configuração de sociedade e por novas necessidades. Em meio a tudo isso, coube também à educação traçar caminhos alternativos.

No processo de se recolocar no cenário, as instituições de ensino perceberam que, antes, era preciso ter o diagnóstico das reais condições da educação brasileira. A definição de rumos demandava planejamento e este demandava avaliação. A seguir, apresenta-se o resgate sobre a evolução do processo de avaliação no Brasil, nas últimas décadas.

Mudanças no cenário político, econômico e social e questões ideológicas em diversos países, nos anos 70, ocasionaram discussões sobre a atuação das instituições de ensino superior, quando se questionava o papel da educação superior na sociedade contemporânea e as suas relações com o mercado e o trabalho e a contribuição para o desenvolvimento econômico e social. As reflexões eram centradas em como estabelecer controle, sobre 'o que' e 'como' as universidades vinham se desenvolvendo.

De maneira geral, intensificou-se o debate sobre a proposição de mecanismos avaliativos que apurassem a eficácia e estabelecessem controle sobre as ações das instituições.

No meio acadêmico, essa postura reguladora e medidora representava o oposto de sua essência e impedia qualquer avanço sobre o tema. Países que já acumulavam experiências em avaliação passaram a rever seus processos. A partir daí, novos enfoques foram surgindo para a concepção de avaliação. Propostas com conotações diferenciadas foram ganhando espaço e atenção ao referirem-se a uma avaliação mais ampla, com a inclusão de abordagens pedagógicas.

A trajetória da avaliação no contexto brasileiro, desde os anos 60, foi semelhante à dos demais países. Sob o autoritarismo militar e desprovidas de liberdade criativa, as universidades brasileiras chegam aos anos 80 com processos avaliativos incipientes e, antes mesmo de experimentar o sentido “[...] público e social da educação superior [...]”, conforme Dias Sobrinho (2003, p.72), precisou superar as resistências de grupos e setores ainda apegados às ideias dos governos militares.

No início dos anos 80, quando o tema começa a aparecer como prioridade e se

fazer presente no rol de metas governamentais, os debates se intensificam e entram para as rodadas de discussões as ideias dos diversos segmentos universitários, incluindo as associações estudantis e de professores, e a participação do Ministério da Educação.

As diversas propostas de modelos para o sistema avaliativo a partir da década de 70, conforme destacou Almeida Jr. (2004) em sua tese de doutorado, as formuladas por órgãos do governo, que são: avaliação da pós-graduação pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 1977; Exame Nacional de Cursos, o "Provão" em 1995 e Comissão de Especialistas para Verificação em 1997, bem como propostas formuladas pelas universidades: Comissão Interinstitucional Nacional de Avaliação do Ensino Médico (CINAEM) em 1991 e o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) em 1993.

Este último, elaborado pela Universidade de Brasília (UNB) e pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com a participação da Associação dos dirigentes das universidades Federais de Ensino Superior (ANDIFES), sintetiza as discussões sobre a melhor maneira de estabelecer a avaliação do ensino superior, dando surgimento ao PAIUB. Esse programa, com foco numa avaliação global, que levava em conta o processo e a missão institucional, mesmo representando a melhor proposta desde as primeiras proposições sobre o tema e, ainda que tenha contado com a participação de representantes do MEC, logo em seguida à sua aprovação, perde espaço para outros modelos, dentre eles o Exame Nacional de Cursos (ENC), previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996. Este apresenta foco no curso e o caráter é regulador.

Isso mostrou que o próprio Ministério não estava totalmente determinado a promover as mudanças, talvez por falta de sintonia teórico-metodológica e, não havendo consenso, dada a heterogeneidade da comissão elaboradora do Programa²¹, por consequência, os avanços da avaliação do ensino superior teriam que esperar. A

²¹ O PAIUB foi elaborado pela Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras, composta por integrantes do MEC, da ANDIFES – representada pelo Prof. Helgio Henrique C.Trindade, ABRUEM – Profs João Carlos Thomson e José Dias Sobrinho, vários representantes de universidades federais e estaduais, públicas e particulares, além da assessoria técnica de ilustres pesquisadores da área, como o Prof. Dilvo I. Ristoff, Isaura Belloni, José Dias Sobrinho, José Vicente Tavares dos Santos, entre outros.

multiplicidade de interesses e certa insegurança relacionada aos desdobramentos que a proposta revelava, pela abrangência que propunha, levando-se em conta toda a sorte de mudanças que poderiam desencadear os diversos processos a partir do PAIUB, pois que

Trata-se de um modelo avaliativo que privilegia questões socioeducativas, segundo metodologia que não opõe dados quantitativos às análises qualitativas. O PAIUB incorpora os princípios das Universidades, visando a qualidade do trabalho universitário por meio de uma ação sistemática e coletiva de compreensão global da instituição, levando-se em conta as características de sua identidade e missão. (RISTOFF, 2000)

Por outro lado, talvez os representantes do Ministério envolvidos com a questão não tenham tido respaldo²² (político) suficiente para manter e sustentar modelo de avaliação mais amplo, participativo e com características formativas, justamente por este não representar, ainda, o interesse da maioria. O resultado, dado o descaso para o com o PAIUB, mostrou a fragmentação sofrida pela avaliação e, principalmente, a diversidade de posturas e instrumentos avaliativos que surgiram.

Os debates e reflexões que se estenderam por toda a década de 80, com as evidências produzidas pelo Programa de Avaliação da Reforma Universitária – PARU (1983) e o Relatório do Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior – GERES (1986), sobre a crise da educação superior, alertavam para a urgência de medidas no sentido de se avaliar as reais condições do ensino superior sob a perspectiva global e emancipadora. Avançaram nos anos 90, buscando novos vieses para voltar à cena no enfrentamento com os instrumentos avaliativos que se estabeleceram a exemplo do ENC, citado anteriormente. Este trouxe de volta a centralização da avaliação nos dados quantitativos, constituindo-se, como afirmou Dias Sobrinho (1999, apud Almeida Jr, 2004, p.22), “no modelo hegemônico do país e,

²² A análise do processo de formação das políticas de avaliação da educação superior, pela visão das redes de poder, leva a um exame mais focado nos recursos de poder e como estes recursos interferem no jogo entre os atores e na sua dinâmica, ou seja, como os recursos interferem na tomada de decisões e no poder de dominação na escolha de determinada política em detrimento de outra. Os recursos de poder desses agentes e suas habilidades para a inovação podem influenciar e promover mudanças no próprio ambiente institucional, alterando as regras e a estrutura de oportunidades a partir das quais vão atuar (VIEIRA, 2003, p.02, apud Almeida Jr, 2004).

ainda, o principal instrumento legal de um Estado avaliador e controlador, que se ajusta aos mecanismos do mercado”.

A comunidade acadêmica, principalmente e, representantes do governo que percebiam a urgência de mudanças desse panorama, expuseram suas angústias e opiniões nas inúmeras publicações a respeito do tema. Era preciso construir um referencial teórico e um consenso metodológico para oportunizar as mudanças necessárias. E dentre os intelectuais e colaboradores do tema, no âmbito nacional e internacional, optou-se por privilegiar as contribuições de José Dias Sobrinho, não apenas pela relevância de seu trabalho, desde a formulação do PAIUB até ao atual modelo de avaliação contemplado pelo SINAES, mas também pela identificação e correspondência com suas ideias nas inúmeras publicações disponíveis.

Assim posto, ao se tratar de avaliação institucional, apresenta-se a ideia elaborada por Dias Sobrinho (2003) que a define como um “empreendimento sistemático que busca a compreensão global da universidade, pelo reconhecimento e pela integração de suas diversas dimensões”.

Desdobrar o entendimento de tal definição, à primeira vista tão simples, exige mais que poucas leituras sobre o assunto, requer predisposição para aceitar o caráter global da universidade, composta pelas diversas dimensões²³, mais que isso, direcionar a prática no sentido de favorecer o estabelecimento de centros de excelência na formação integral dos cidadãos, com oportunidades de desenvolvimento do senso crítico e formação de opinião, em todas as áreas das ciências e do convívio humano.

Entende-se oportuno apresentar definição para as duas posturas de avaliação que dominaram os debates e as proposições durante a trajetória. A primeira, a avaliação reguladora, caracteriza-se pela ênfase em indicadores quantitativos, medidores da capacidade e eficiência institucional, do ensino e dos estudantes, regida pela lógica dos resultados, “muitas vezes permitindo o estabelecimento de *rankings* de instituições, com sérios efeitos nas políticas de alocação de recursos financeiros e como organizador social de estudantes e de profissionais”.

²³ As dimensões aqui são entendidas como a atuação institucional em cada uma de suas atribuições e competências, no sentido de cumprir com sua missão institucional e para com a sociedade.

A outra postura refere-se à avaliação formativa ou emancipatória, cuja ênfase está no processo, visando a leitura global, múltipla, diversificada, atingindo a instituição, o ensino e os estudantes, resultante das discussões com as partes integrantes. Sobre as IES, “[...] o conhecimento produzido no interior delas, além de ser requisitado como força produtiva, também é um instrumento de cidadania, em sua pluralidade, em sua diversidade”. (SINAES, 2009, p.25).

Migrar de um modelo regulador e medidor para um modelo formativo significava vencer barreiras, buscando invalidar exigências que tornavam as instituições réplicas de modelos de gestão empresarial. Nesse sentido, se fazia necessário pensar também numa proposta para avaliar não apenas o ensino, como também as instituições.

Ao encontro dessas ideias, o Relatório do GERES, em 1986, intitulado *Autonomia e Avaliação*, propôs tal condição e sugeriu que o próprio governo conduzisse o processo.

A proposta do GERES é que o processo de avaliação seja conduzido pela Secretaria da Educação Superior do MEC, que já está adotando as providências iniciais nesse sentido. O processo deverá contemplar duas vertentes básicas: a da avaliação do desempenho institucional e da avaliação da qualidade dos cursos oferecidos. (GERES, 1986)

Percebe-se que o PARU e o GERES representaram bases de reflexões, debates e construção dos primeiros referenciais teórico-metodológicos que se transpuseram na constituição do PAIUB. Mais à frente, nos anos 1990, a avaliação se estabelece como estratégia de gestão, embora ainda carregada do caráter fiscalizador e voltada para o cumprimento de normas legais.

Nesse contexto de construção de um formato de avaliação para a educação, traz-se quadro comparativo entre os principais documentos que pontuaram as inúmeras discussões que marcaram cada momento. Os documentos foram elaborados pelos integrantes do PARU, da CNRES, do GERES e do PAIUB, e o quadro apresentado foi

desenvolvido por Barreyro e Rothen (2008)²⁴, conforme a seguir:

Quadro 1 – Os documentos do PARU/CNRS/GERES/PAIUB:

Documento/ Tópico	PARU 1983	CNRES 1985	GERES 1986	PAIUB 1993
Autores	Grupo gestor (especialistas em análise projetos, sendo técnicos MEC)	24 membros (heterogêneo) provenientes da comunidade acadêmica e da sociedade.	Grupo interno do MEC	Comissão Nacional de Avaliação (representativa de entidades)
Objetivo	Diagnóstico da educação superior	Propor nova política de educação superior	Propor nova lei de educação superior	Propor uma sistemática avaliação institucional
Função/ Concepção de avaliação	Formativa	Regulação	Regulação	Formativa
Justificativa	Investigação sistemática da realidade	Contraponto da autonomia. Vincula financiamento	Contraponto da autonomia. Vincula financiamento	Prestação de contas por ser um bem público que atinge a sociedade.
Tipo de Avaliação	Interna	Externa	Externa	Autoavaliação e Externa
Agentes da Avaliação	Comunidade acadêmica	Conselho Federal de Educação (para as universidades) Universidades (para as faculdades próximas)	Secretaria Educ. Superior (para a educação pública) Mercado (para a educação privada)	Endógena e voluntária
Unidade de Análise	Instituição	Instituição	Instituição	Instituição, iniciando pelo ensino graduação
Instrumentos	Indicadores e estudos de caso	Indicadores de desempenho	Indicadores de desempenho	Indicadores de desempenho

Fonte: Revista *Avaliação (Campinas)*, março 2008.

²⁴ A análise detalhada dos referidos documentos encontra-se no artigo: Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB, publicado pela Revista *Avaliação (Campinas)*, Mar 2008, vol.13, nº1, p.131-152.

Contudo, em cada etapa desse caminho trilhado pela avaliação, foram deixadas contribuições para um novo modelo, cuja essência pode ser traduzida nas palavras de Dias Sobrinho (2003, p.176) em:

Os valores percorridos são o da democracia e da participação. A sua base epistemológica tem relação com as relações entre as partes e o global, com os questionamentos e a produção de sentidos, com a construção de identidades, com a produção da qualidade em termos amplos.” E acrescenta: “a avaliação é ação reflexiva e produtora de significações que elevam o ser humano. [...] Se, ao contrário, privilegiamos a ideia de resultado, informação, partes isoladas, explicação técnica, controle e interesse empresarial, focamos uma outra forma de avaliação – avaliação técnica, cujos atores são predominantemente as autoridades administrativas. [...] e os valores preponderantes são os da eficiência, produtividade, utilidade e competitividade.

Ao longo da década, o contexto histórico já era outro e a corrente a favor de uma postura mais próxima do pensamento acadêmico, no que diz respeito às metodologias de avaliação, foi superando resistências. A construção do processo de avaliação se deu envolto em contrastes, como mencionado em diversas passagens do texto, tendo, de um lado, uma forte conotação controladora e financiadora e, por outro, tentativas de aproximá-lo do pensamento dos educadores e autoridades governamentais predispostas a promover inovações. Estes se mostravam dispostos em estabelecer processo que pudesse refletir o verdadeiro fazer da educação, de tal forma que o processo e o instrumento fossem promotores do conhecimento e da melhoria da qualidade da educação.

A avaliação na década de 90 teve seu foco no ensino superior e conviveu com o Estado Avaliador que, na interpretação de Afonso (2000, apud FERRAZ 2009, p.142), “o Estado vem adotando um *ethos* competitivo, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada”.

Com relação ao dualismo público-privado, Dias Sobrinho (2003, p.36-37) traz as denominações *Instituição social* ou *organização*, como representativo de público e privado, respectivamente, e afirma:

o que caracteriza uma instituição é a natureza de sua finalidade, que é definida no plano global ou universal da sociedade. A instituição, enquanto prática social tem como fim o desenvolvimento dos valores da sociedade. Isto requer o conhecimento público de sua legitimidade e autonomia. Uma instituição universitária se distingue, por sua autonomia, das demais instituições sociais, mas precisa ser referendada e reconhecida externamente, ou seja, socialmente. Ela está comprometida com os fins coletivamente reconhecidos e os valores que os sustentam.

Por outro lado, o que caracteriza uma organização é a instrumentalidade, ou seja, a lógica da adaptação dos meios ao fim particular a que visa. Uma organização se basta a si mesma, é auto-referencial. As prioridades de uma instituição social e de uma organização apresentam uma diferença essencial: “O aspecto institucional reenvia à prioridade dos fins, o aspecto organizacional, à prioridade dos meios, afirmou Freitag (1995, p.32 apud DIAS SOBRINHO, 2003, P. 37)

A instituição social, ou a universidade, para ser referendada pela sociedade, precisa referendar-se a si mesma, precisa ajustar-se de tal forma que suas ações direcionem para o desenvolvimento das pessoas, da instituição e da sociedade. Isso se dá por meio da avaliação, participativa, democrática, emancipadora e global, a qual, resguardadas tais premissas, garantirá o retorno à sociedade que a referendou, do cumprimento dos compromissos públicos que assumiu. À organização, por sua vez, cumpre apenas referendar-se a si mesma.

Ou seja, para as instituições sociais, nesse caso as universidades e demais instituições de ensino público, não basta oferecer educação e cumprir as exigências mínimas legais, faz-se necessário honrar a confiança que a sociedade nela deposita, e a confiança se conquista pelo patrimônio técnico, científico e cultural que essas escolas devolvem à sociedade, por meio dos seus egressos.

4.1.1 A criação do SINAES

Na evolução do processo de construção dos referenciais avaliativos, com a necessidade de se contemplar quesitos que dessem conta do contexto essencialmente público, lado a lado com a realidade mercantilista da educação, é sancionada a Lei Nº 10.861 de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da

Educação Superior. O que representa o SINAES, após toda a trajetória observada? Representa as conquistas não auferidas pelo PAIUB. Representa mais que a passagem para uma nova etapa, mais que a transição para um novo modelo de avaliação da educação. O SINAES representa a persistência e o compromisso de seus idealizadores para com a educação brasileira, em particular, com o ensino superior.

Ainda que existam lacunas e uma delas é objeto de análise nesta pesquisa, o SINAES não é apenas um programa de avaliação, é a institucionalização pela via legal de um sistema nacional de avaliação da educação superior. Objetiva avaliar as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes, em consonância com o que prevê o Art. 9º, VI, VII e IX da Lei 9.394/2006 (LDB)²⁵.

Aqui também se registra a política em ação, a política como forma de gestão. Considerando-se o histórico da avaliação no contexto brasileiro, o governo, ao implementar sistema avaliativo que dê conta dos cursos, dos estudantes e das instituições, tratando as questões numa visão global e com interesses formativos e de desenvolvimento institucional, está gerindo a educação.

As finalidades do SINAES, evidenciadas no texto da Lei 10.861/2004, em seu Art.1º, §1º, compreendem:

O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. (SINAES, 2009, p.151)

O Art.2º do texto legal traz exatamente a essência do modelo de avaliação que tanto se discutiu e que de tantas formas e por tantas vias se buscou implementar.

²⁵ LDB: Art. 9º, VI - assegurar processo de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade de ensino;

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

Refere-se ao caráter global e emancipatório da avaliação. Cabe destacar:

Art. 2º O SINAES, ao promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes, deverá assegurar:

I – avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos;

II – o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos;

III – o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos;

IV – a participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações.

Sobre a regulação, consta na introdução do SINAES: da concepção à regulamentação (2009, p.30), referência a um sistema nacional de avaliação da educação superior, articulando *regulação e avaliação* educativa. Portanto, admitindo e prevendo a regulação da educação. Contudo, o teor da lei e o teor das concepções do SINAES, esclarecem o caráter dos atos regulatórios previstos, remetendo a perspectiva de acompanhamento com vistas ao conhecimento e reconhecimento institucional, ao ajuste e desenvolvimento das IES, em qualquer das etapas em que se encontre, pois, os resultados da avaliação subsidiarão a regulação, conforme se vê na redação do parágrafo único do art.2º:

Parágrafo único. Os resultados da avaliação referida no **caput** deste artigo constituirão referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior, neles compreendidos o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação.

Com relação às funções de avaliação, estabelece o SINAES (2009) no item 3.1.2 que os processos avaliativos conduzidos pelas IES servirão, também, para a regulação e autorregulação. Diz que, “a autoavaliação será o instrumento básico obrigatório e imprescindível para todos os atos de regulação, cujo exercício é prerrogativa do Estado. [...] toda regulação se fará de modo articulado à autoavaliação.” Ou seja, entende-se que é dever das IES promover processo avaliativo interno com o

intuito de autoconhecimento sobre suas fraquezas e potencialidades e, portanto, seus resultados servirão de base para o planejamento e correção de rumos, exibindo sua função de autorregulamentação, quanto servirão para a função regulatória pelo Estado, por meio do MEC, respeitando os valores e princípios norteadores de cada instituição.

O SINAES, ao referir-se às funções regulatórias do poder público, afirma que a avaliação é o foco central do sistema e que se orienta para a missão das instituições de ensino superior, sendo que a função regulatória visa ao ordenamento e desenvolvimento do conjunto dessas instituições, quer pública ou privada, mediante os princípios e normas estabelecidos.

E complementa:

A proposta é de que a política e a ação regulatória adquiram dimensões mais abrangentes e que focalizem as instituições, sem, no entanto, descuidar dos cursos. Isto implica ampliar a base conceitual e instrumental do marco regulatório. (SINAES, 2009, p. 143-144).

Isto posto, evidenciam-se as funções de avaliação e de regulação para o ensino superior, nos moldes da Lei Nº 10.861/2004.

Prosseguindo na análise, o Art. 3º representa a abordagem que envolve a avaliação do ensino superior, permeando os pontos de atenção e observação, delimitados pelas dimensões que necessariamente devem ser consideradas no processo, as quais serão detalhadas mais à frente.

Art.3º - A avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, [...].

Tratando-se de avaliar as instituições, processo que deve envolver a autoavaliação e a avaliação externa, sendo que o processo de autoavaliação passa a ser conduzido pelas Comissões Próprias de Avaliação – CPA. Destaca-se:

Art. 3º, § 1º - **Na avaliação das instituições**, as dimensões listadas no caput deste artigo serão consideradas de modo a respeitar a diversidade e as especificidades das diferentes organizações acadêmicas, [...].

Na avaliação dos cursos,

Art. 4º **A avaliação dos cursos de graduação** tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica.

E a avaliação dos estudantes está prevista no artigo seguinte:

Art. 5º **A avaliação do desempenho dos estudantes** dos cursos de **graduação** será realizada mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE.

O art. 6º da mesma lei institui a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES, cuja competência é a coordenação e supervisão do SINAES. As principais diretrizes a serem consideradas na realização do processo avaliativo, pelo INEP, CPA e pelas Comissões externas, segundo proposição da CONAES (2007:24 e 25) são

Construir uma proposta de autoavaliação voltada para a globalidade da instituição buscando dimensionar a relação entre o projeto institucional e sua prática, para reformulá-lo no planejamento e nas ações futuras da instituição; elaborar uma metodologia que organize as atividades dos diferentes atores envolvidos no processo avaliativo, buscando a construção de um sistema integrado.

Essas diretrizes são contempladas na formulação dos objetivos da presente pesquisa. Nessa perspectiva, evidenciam-se os papéis e os desafios das instituições públicas de educação.

Em considerações gerais a respeito da construção do processo de avaliação da educação brasileira, destaca-se

Estas diversas iniciativas têm marcos e objetivos que expressam não somente o estado da arte da avaliação em cada momento, mas também concepções e perspectivas distintas do ensino superior e de seu papel na sociedade brasileira. Com ênfases e objetivos diferentes, cada uma delas recorre a instrumentos considerados adequados aos seus

propósitos e interpreta os resultados obtidos como forma de ampliar o conhecimento das instituições, sedimentar compromissos, dispor de referenciais para priorizar áreas de intervenção com vistas à elevação de patamares de qualidade, como também para ganhar visibilidade midiática e suscitar a competição interinstitucional, além de constituir critério para apoio financeiro ou de outra natureza. (SINAES, 2009, p.29).

Este destaque está contido na introdução ao SINAES: da concepção à regulamentação (2009), sob o título Balanço Brasil, referindo-se aos modelos, ou formatos de avaliação experimentados ao longo das décadas, cujas colocações conseguem sintetizar o que caracterizou cada fase desse processo.

4.1.2 O SINAES e os Institutos Federais

Saindo do âmbito geral para o específico, da análise da avaliação da educação superior para o contexto da avaliação da educação profissional, pergunta-se: De que maneira correlacionar o SINAES com a educação profissional?

Conforme já visto na caracterização dos Institutos Federais, o campo de atuação ultrapassa o *locus* do ensino superior, tendo como missão preparar jovens e adultos no percurso da educação básica, compreendendo a formação inicial e continuada, o ensino médio e técnico, a graduação e a pós-graduação.

Nesse ponto, elaboram-se considerações sobre a relação da educação profissional *versus* avaliação institucional. Considerando que a instituição em estudo, o IF-SC, tem atuação mais abrangente que a referida pelo SINAES e, esse sistema prevê a avaliação apenas para o ensino superior, todo o processo de avaliação, iniciando pela autoavaliação, demanda nova configuração. Faz-se necessário ampliar os referenciais e os parâmetros para a análise. Não se trata de avaliar o ensino superior e sim o conjunto de estrutura física, didático-pedagógica, administrativa e de gestão amplamente presente e solidificada na sociedade e que faz parte o sistema de ensino brasileiro.

O processo avaliativo do IF-SC, como dos demais institutos, CEFETs e Universidade Tecnológica que compõem a Rede, deverá abranger todas as áreas e

níveis de ensino oferecidos, para além das determinações da Lei 10.861 de abril de 2004, sob pena de mascarar a realidade, em especial o potencial institucional. Nesse ponto, faz-se importante destacar o que diz o item 4, Instrumentos de Avaliação Institucional Externa (SINAES, 2009, p.126):

A compreensão da avaliação como um processo dinâmico, que exige mediação pedagógica permanente, impõe ao Ministério da Educação a responsabilidade de rever periodicamente os seus instrumentos e procedimentos de avaliação, **de modo a ajustá-los aos diferentes contextos e situação que se apresentam no cenário da educação superior** e torná-los elementos balizadores da qualidade que se deseja para a educação superior brasileira.

Portanto, não apenas se faz necessária a revisão dos objetivos do SINAES, relativamente à sua abrangência, como também, tal possibilidade está contemplada nas suas concepções e regulamentação. Contudo, o destaque acima remete a outro raciocínio, de que, dada a complexidade do processo, no que se refere à estrutura necessária por parte do MEC para tamanho acompanhamento, tenha-se optado por iniciar apenas com as instituições de ensino superior, especificamente as universidades e afins, a exemplo da estratégia escolhida à época do PAIUB. Porém, não se evidencia essa possibilidade, ou escolha, no teor dos documentos balizadores e norteadores do SINAES, no que se refere à norma legal.

A fim de dar cumprimento ao processo de avaliação no IF-SC, a metodologia definida pelo SINAES pode ser o ponto de partida para a construção de um novo e abrangente modelo de processo avaliativo, aproveitando-se da estrutura de comissão (CPA) já instituída, ao invés de criar nova estrutura e mecanismos, evitando duplicidade de enfoques.

De acordo com Dias Sobrinho (2003, p.81), citando ele próprio em trabalho de 1994, destaca-se que a avaliação institucional, com o objetivo de proporcionar o conhecimento global das instituições, busca “[...] empreender uma visão unitária da instituição, de caráter global e abrangente, através da articulação das diversas estruturas e de suas relações [...]”. Trata-se, pois, de retratar a totalidade e não apenas partes da instituição, além de que, como poderá a instituição (IF-SC) dar conhecimento

público, formal, sobre o cumprimento de sua missão e atendimento ao foco de sua atuação e de seus objetivos, se estiver atenta apenas ao que preconiza a lei 10.861/2004?

Embora a rotina institucional de condução dos processos avaliativos no IF-SC seja relativamente recente, tendo sido realizado o primeiro ciclo em 2006, a prática já mostrou que a legislação não previu a abrangência institucional. Os Institutos Federais atuam nos três níveis de ensino: o fundamental, o médio e o superior. Como já citado anteriormente, no mínimo a metade dos estudantes do IF-SC estão vinculados ao ensino médio e técnico, além daqueles integrantes dos FICs, para os quais a lei própria não cita o acompanhamento e avaliação.

Justamente nesse ponto, destacamos a Lei 11.892, de 29/12/2008, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A nova configuração institucional, em lugar dos antecedentes CEFETs, mantém a mesma abrangência destes em termos de oferta de ensino, além dos FICs, das licenciaturas e dos cursos lato e stricto sensu.

As legislações são conflitantes, embora não excludentes. Para resolver tal impasse e dar conta da demanda interna de atenção e foco nas práticas alinhadas às políticas institucionais, o IF-SC optou, no processo avaliativo realizado em 2009, pela diretriz de promover avaliação global, contemplando todas as áreas e todos os níveis de ensino. Adotou também, como política, o fortalecimento da cultura do planejamento e da avaliação, ambos se retroalimentando. Tais medidas, para além do objetivo de preencher uma lacuna legal e de permitir o autoconhecimento e dar conhecimento aos superiores hierárquicos das suas potencialidades e necessidades de melhorias, objetivam coadunar-se com as políticas nacionais para a educação, emanadas pelo MEC, que vem trabalhando no sentido de implementar a transparência das instituições públicas conjugada com a ação social. As políticas do IF-SC apontam como fundamental que as práticas avaliativas e seus resultados possibilitem a orientação da gestão institucional, sejam na elaboração e implementação de seus planos, estratégias e ações, seja na correção dos rumos. Não basta oferecer ensino público e gratuito, é preciso estar inserido num grande projeto de educação, em sintonia com as macro políticas de governo, na busca incessante pela formação e qualificação de todos

aqueles que demandam os serviços educacionais, para a conquista do desenvolvimento pessoal e, por extensão, de toda a sociedade brasileira.²⁶

Seguindo esse mesmo raciocínio, remete-se para a transformação pela qual passou o IF-SC, ao escolher migrar para uma nova institucionalidade, deixando de ser CEFET-SC para assumir o perfil de Instituto Federal de Santa Catarina. Embora, como mencionado anteriormente, tal transformação não tenha ocorrido sem embates, em suma, representa a sintonia com as políticas governamentais, apoio ao Ministério e confiança num grande projeto, ou estratégia, para os avanços da educação brasileira.

Ainda nesse sentido, tendo assumido o desafio transformador da educação, o IF-SC viabilizou de maneira satisfatória seus processos internos, em relação não apenas à organização do processo de avaliação amplo, envolvendo todas as áreas e níveis de atuação, como também se destacou quando da elaboração do seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que foi pré-requisito para a transformação do CEFET-SC em IF-SC. Essas atitudes pró-ativas trouxeram o benefício do autoconhecimento e a tomada de medidas imediatas, em busca da correção das distorções e que vêm lhe rendendo os méritos de melhor instituto da Rede pelo quarto ano consecutivo.

Sem representar qualquer intuito por premiação, essa postura institucional passa pelo conhecimento do seu todo, pela implementação das suas políticas, pelo planejamento e avaliação das suas ações, todas comprometidas com o grande projeto de educação em vigor no país, do qual resultou o próprio surgimento do IF-SC. Passa, principalmente, pelo entendimento das políticas para a educação do contexto nacional e pela assimilação das intenções contidas na proposição e implementação de tal projeto. Sem esse entendimento macro, onde se situam o governo e seu projeto com a adesão

²⁶ Valendo-nos novamente das palavras do Secretário da SETEC, corrobora-se que, “como agentes políticos comprometidos com um projeto democrático e popular, precisamos ampliar a abrangência de nossas ações educativas. A educação precisa estar vinculada aos objetivos estratégicos de um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma sociedade fundada na igualdade política, econômica e social [...]. Nossos projetos pedagógicos têm de estar articulados, especialmente, com o conjunto de organismos governamentais ou da sociedade civil organizada, estabelecendo uma relação dialética em que todos somos educadores e educandos. Devem afirmar práticas de transformação escolar com o objetivo de construir diferentes propostas que apontem os elementos do novo mundo possível.” (PACHECO, 2008, p.5)

das instituições públicas e a participação da sociedade, não há como tornar-se agente ativo desse processo de transformação da educação brasileira, via Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Ao se falar em desenvolvimento, faz-se importante remeter o tema à esfera institucional e mostrar a articulação existente com a avaliação. O SINAES, dadas as suas premissas e dimensões, revelador e promotor de processo que percorre todas as instâncias institucionais mapeando as potencialidades e as fraquezas, assume o papel de indutor de grande porte na avaliação e que contribuirá fortemente com o desenvolvimento institucional, no momento em que for tratado como instrumento de gestão. A instituição, conhecedora do citado mapeamento, que é o relatório elaborado pela CPA, contendo os resultados da autoavaliação, ao acolher tais resultados e proceder à análise apurada das informações e dados lá contidos para disseminá-los no âmbito institucional, em retorno sobre a participação de cada integrante e, por fim, inseri-los na sua pauta de decisões, certamente estará corrigindo os desvios e estará destacando os valores internos. Além disso, a instituição estará apta à tomada de decisões acertadas e em tempo, garantindo o desenvolvimento institucional.

A partir desse ponto, será focado especificamente no processo de avaliação, entendendo-o, portanto, como indutor do desenvolvimento institucional e, este, por sua vez, garantindo as premissas e finalidades da educação no sentido de promotora do desenvolvimento da sociedade. Far-se-á o detalhamento do art.3º da Lei 10.861/2004, que apresenta as dez dimensões que obrigatoriamente devem compor o instrumento de avaliação realizado pelas instituições. Objetiva-se com tal detalhamento, refletir se tais dimensões dão conta dos propósitos da avaliação, quando esta se refere à configuração dos institutos federais.

4.1.2.1 A configuração dos Institutos Federais e a adequação às dimensões do SINAES

As dimensões do SINAES (2009, p. 152-153) e a análise de cada uma quanto a sua adequação à institucionalidade IF-SC, são:

DIMENSÃO I – a missão e o plano de desenvolvimento institucional.

Análise: ambos estão contemplados. O PDI tem sido o documento âncora para a definição das estratégias institucionais;

DIMENSÃO II – a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades.

Análise: o IF-SC tem definidas todas as suas políticas referenciadas por essa dimensão de análise, constantes do item do seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI), o qual faz parte do PDI, no item 2.3;

DIMENSÃO III – a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural.

Análise: igualmente, a responsabilidade social do IF-SC está contemplada no item 2.5 do PDI;

DIMENSÃO IV – a comunicação com a sociedade.

Análise: o IF-SC mantém vários canais de comunicação com a sociedade, desde a manutenção atualizada da sua página institucional na internet, que pode ser acessada pelo endereço <http://www.ifsc.edu.br>, palestras e seminários abertos à comunidade, material de divulgação institucional impresso, boletim informativo digital, ouvidoria, até a TV IFSC, cujo endereço na internet é: <http://tv.ifsc.edu.br>;

DIMENSÃO V – as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho.

Análise: as políticas de pessoal encontram-se descritas nos itens 4 e 5 do PDI;

DIMENSÃO VI – organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios.

Análise: a estrutura administrativa e de gestão do IF-SC encontra-se no item 7 do PDI, e contempla desde os órgãos superiores da administração, o órgão executivo, os órgãos de assessoramento e controle interno, bem como a ouvidoria;

DIMENSÃO VII – infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação.

Análise: a infraestrutura física e acadêmica compõem o item 8 do PDI;

DIMENSÃO VIII – planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional.

Análise: o IF-SC elabora planejamento anual, cujo eixo norteador é o PDI e os resultados do processo de autoavaliação, deliberado nas várias instâncias de decisão internas e aprovado na instância máxima, sob gestão colegiada. O planejamento anual e o PDI estão disponíveis em <http://www.ifsc.edu.br> na seção: instituição;

DIMENSÃO IX – políticas de atendimento aos estudantes.

Análise: todas as questões relacionadas aos estudantes, de maneira geral, estão contempladas no item 2 do PDI e vários subitens, que configuram-se no PPI, mais o item 9 do PDI;

DIMENSÃO X – sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.

Análise: a capacidade e sustentabilidade financeira estão alocadas no item 10 do PDI.

Ainda que o SINAES e especificamente suas dimensões tenham sido propostos para a avaliação apenas do ensino superior e, nesse caso, dirigidos às universidades e demais instituições privadas de ensino superior, o que se percebe é que existe correspondência com os Institutos, ou melhor, em relação ao IF-SC, todas as dimensões citadas estão contempladas pelas políticas institucionais e constam do Plano de desenvolvimento Institucional (PDI), inseridas no seu plano de metas.

Fica evidente, que toda instituição de ensino superior que estiver atualizada em relação ao seu PDI, ressalvadas as especificidades da sua natureza de atuação, necessariamente devem sentir-se contempladas pelas dimensões do SINAES. No caso dos Institutos Federais, que representam outro segmento da educação superior que não uma universidade ou faculdade, sua correspondência com as dimensões está relacionada à diversidade de sua atuação, que ultrapassa os limites de atuação das universidades.

Inserido em contexto maior em relação à abrangência de atuação, o IF-SC realiza processo avaliativo global por perceber a lacuna legal, por entender necessário

e relevante para a prestação de contas ao MEC sobre a sua atuação, e principalmente, por ver a indiscutível oportunidade de melhorias da sua prática institucional e, por conseguinte, porque vê como pré-condição para o desenvolvimento institucional.

Contudo, o fato de não haver exigência legal para a realização de amplo processo de avaliação inserindo todos os níveis de atuação dos Institutos, pode incorrer no risco de que a mesma situação não venha a se repetir, que essa prática seja quebrada nos momentos de término de gestão institucional e da Comissão Própria de Avaliação, pois esta detém autonomia para a tomada de decisões e condução dos trabalhos. Nada pode garantir que tal postura institucional se mantenha no tempo e que se incorpore a cada nova gestão, dada a característica democrática sobre a qual estão assentadas as relações das instituições com o Ministério e as relações internas do IF-SC, que tem já sedimentada a cultura democrática de escolha de seus representantes, via processo eleitoral.

Essa é uma questão a ser considerada, a possibilidade ou não de continuidade de uma postura institucional que tem como base escolhas próprias, visão estratégica e afinidades com as macro políticas. De um lado, essa característica é altamente positiva e dá a certeza de que se está inserido em processo de liberdade de escolhas e ações e, por outro, a temeridade pela fragilidade que possa representar.

4.1.3 Histórico das Autoavaliações no IF-SC

A prática da avaliação institucional no Instituto Federal de Santa Catarina é recente, tendo se incorporado à pauta das discussões internas somente a partir 2002 com a oferta de cursos de nível superior, quando se transformou em Centro Federal de Educação Tecnológica.

Em 2005 dá-se início aos trabalhos da Comissão Própria de Avaliação (CPA), órgão responsável por conduzir o processo de avaliação, que se organiza e se capacita para implantar as atividades de autoavaliação institucional.

Em 2006 é realizado o primeiro processo, por meio de questionários impressos, tabulados “manualmente” e respondidos pelo segmento da comunidade envolvido com os cursos superiores ofertados. A instituição ofertava na época poucos cursos de

tecnologia em apenas duas unidades (Campus Florianópolis e Campus São José). As respostas dos questionários aplicados foram avaliadas com base em escores. Esse trabalho gerou o primeiro relatório de autoavaliação e os resultados foram divulgados em dois seminários, no primeiro pela CPA e no segundo pela direção geral do CEFET-SC, com o objetivo de informar a comunidade e discutir com os gestores os pontos críticos e encontrar alternativas de melhorias. O compartilhamento de práticas institucionais, de avaliação e tomada de decisão, favoreceu ao modelo de gestão sistêmico prospectado pela equipe diretiva, visando ao aprimoramento da gestão.

Em 2007 não houve a realização de processo de autoavaliação.

Em 2008, toma posse nova comissão, designada pela Portaria no. 323 de 30/04/08, que elaborou e aplicou um segundo questionário impresso, direcionado aos servidores e alunos envolvidos com os cursos superiores, mas com inovações na metodologia de questionamento, sendo que as opiniões foram expressas em conceitos. Da mesma maneira, os resultados dessa avaliação foram apresentados para toda a comunidade em seminário.

Em 2009, foi realizada a terceira coleta de opiniões para autoavaliação, após estudos no sentido de melhorar e desenvolver o processo, de tal forma que pudesse responder não apenas aos preceitos legais, mas, e principalmente, estivesse voltado para o autoconhecimento e desenvolvimento institucional. Assim sendo, o terceiro ciclo avaliativo envolveu toda a comunidade escolar, nos três níveis de ensino e nas três categorias de atores. A CPA identificou 4 (quatro) segmentos na comunidade para serem questionados, ainda que sobre as mesmas dimensões, mas com formulações diferenciadas para as mesmas. Os 4 segmentos foram: Docentes, Técnicos Administrativos, Discentes do nível superior envolvendo a pós-graduação e Discentes do nível médio (técnico) e dos cursos de Formação Inicial e Continuada. Para cada um dos segmentos foi elaborado questionário e aplicado via web. De acordo com o segmento pesquisado, foram elaboradas questões diferenciadas em relação às dimensões propostas.

A pesquisa foi referenciada nas dez dimensões propostas pelo SINAES. No IF-SC a dimensão Ensino foi avaliada sob três aspectos que são a pesquisa, a extensão e a pós-graduação. Assim, totalizaram-se treze dimensões avaliadas.

Em 2010 foi designada comissão para atuar no biênio 2010/2011 e os questionários referentes ao ano de 2010 foram aplicados em março de 2011. A comissão decidiu que o processo de avaliação institucional ocorreria apenas nos campi com oferta de cursos superiores, dada a dimensão do IF-SC, em virtude da inauguração dos novos campi no interior do Estado e organizou seminário de maneira a destacar membros multiplicadores.

Desta forma, procedeu-se à divulgação e ao processo de coleta de opiniões nos campi com oferta de ensino superior e cujos discentes encontravam-se frequentando a partir da 2ª fase. Sendo assim, os campi envolvidos foram: São José, Florianópolis, Geraldo Werninghaus, Joinville, Araranguá e Jaraguá do Sul.

No decorrer desta pesquisa, o ciclo avaliativo 2011 encontra-se em andamento.

CAPÍTULO V

Os Efeitos das Políticas de Educação e de Avaliação para o Instituto Federal de Santa Catarina

O último capítulo trata dos efeitos das políticas de criação dos Institutos Federais de Educação e as políticas de avaliação, no período compreendido entre 1995 a 2010, percorrendo os dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso e presidente Luis Inácio LULA da Silva.

Por efeitos entende-se as conseqüências, ou resultados das políticas no contexto analisado e as reais condições e possibilidades advindas dessas políticas.

As figuras a seguir ilustram o contexto da EPT nas situações em questão.



FIGURA 6 – Os efeitos da política: cenário 1

Fonte: elaborado pelo autor

No cenário 1, representativo do governo FHC, os pontos positivos e relevantes das suas duas gestões não foram suficientes para superar as conseqüências dos oito

anos de predominância da lógica neoliberal²⁷, do Estado mínimo, das privatizações, altas taxas de inflação e desemprego, elevada dívida externa e a economia em crise, que, em termos de educação profissional da rede pública federal, geraram a inércia. Sem atenção, sem recursos de toda ordem e principalmente sem motivação, a EPT passou todo o período sem perspectivas, tendo sido cogitada, inclusive, a sua privatização. Os efeitos da política de educação nos anos FHC foram de estagnação, aliado à inconsistência da política de avaliação, resistente a mudanças, apegada aos pressupostos de controle, medição e ranqueamento.

No cenário 2 a situação se mostrou inversa e, desenvolvendo idêntica reflexão crítica feita em relação ao cenário 1, os pontos negativos e as falhas ou omissões cometidas nas duas gestões do governo LULA, não impediram o fortalecimento da EPT e a retomada do crescimento, envolvidos no programa de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Os efeitos da política no cenário 2 estão representados na figura abaixo:



FIGURA 7 – Os efeitos da política: cenário 2

Fonte: elaborado pelo autor

²⁷ 1 - Neoliberalismo é a "ideologia de direita que desregulou os mercados financeiros" (Bresser-Pereira, *Folha de S.Paulo*, 1.6.2009, em artigo intitulado: A esquerda e a crise) .

2 – "o neoliberalismo não deve ser compreendido apenas como um liberalismo econômico radical, mas também como uma ideologia hostil aos pobres, aos trabalhadores e ao Estado de bem-estar social" (Bresser-Pereira, 2010, p.52, disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/view.asp?cod=3721>)

No cenário 2, os efeitos das políticas de educação e avaliação praticadas nos anos LULA restabeleceram a Rede Federal de EPT, por meio da transformação das instituições em outra figura jurídico-organizacional, os Institutos Federais, que vêm se espalhando pelo território nacional promovendo a inclusão de camadas da sociedade sem acesso às demais redes de ensino do país. O sistema de avaliação instituído reúne práticas de avaliação com caráter formativo e emancipatório, numa proposta de autoconhecimento institucional que se retro-alimenta e desvenda as potencialidades e as fraquezas, favorecendo a correção de rumos.

A pesquisa se desenvolveu a partir da criação dos Institutos Federais, razão pela qual se passará ao detalhamento dos efeitos das políticas que originaram o cenário 2.

5.1 IF-SC: Uma Nova Realidade Institucional

O novo modelo das instituições federais de educação profissional e tecnológica representam o efeito direto da política de educação implementada pela Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008. O perfil de Instituto Federal traduz os objetivos da política.

O IF-SC traz consigo um histórico de gestão democrática e participativa originado nas configurações institucionais anteriores, estando sedimentadas as práticas de tomada de decisões por meio de fóruns colegiados, nas diversas instâncias internas, por meio de processos de consulta à comunidade escolar. Isso se fez presente e de forma marcante no transcorrer de todo o processo de transformação do antigo CEFET-SC em IF-SC.

Após inúmeros e intensos debates entre os propositores e a comunidade acadêmica, a maioria (percentual de 76%) optou pela transformação. Santa Catarina foi o único estado da federação a conduzir o processo de transformação de seu CEFET em Instituto Federal pautado por amplas discussões internas e ter, a decisão final, homologada por meio de processo eleitoral, favorecendo o envolvimento da totalidade de sua comunidade acadêmica e representantes sindicais.

O processo de transição transcorreu sem dificuldades de gerenciamento, não significando com isso que a escolha em si tenha sido tranquila, pois a grande maioria

da comunidade escolar detém senso crítico e envolvimento suficientes para desencadear reflexões e debates, sem se submeter a imposições legais ou determinações superiores, enquanto houver espaço para o amadurecimento das ideias.

No âmbito interno, houve discussão e polêmica, pelos motivos que a questão envolvia, principalmente pelas novas atribuições pedagógicas que recairiam com a ampliação e diversificação dos cursos a serem oferecidos.

À época, a então diretora-geral, em documento²⁸ dirigido à comunidade escolar, apresentou informações gerais sobre a instituição que nascia simbolizando a evolução institucional.

Seguem trechos desse documento:

A Lei 11.892/2008 é um desdobramento do Decreto 6.095/2007 e da Chamada Pública 02 de 12/12/2007. A partir desses dois documentos, realizamos debates abertos com toda a comunidade para apresentar os motivos que nos levaram a defender a transformação do CEFET-SC em Instituto Federal. Naquela oportunidade, houve a proposição de uma tese favorável e de uma tese contrária.

Após a realização de 18 debates, a comunidade aprovou a transformação por 76% dos votos. Destacamos que o CEFET-SC foi o único do país a realizar consulta a sua comunidade para tomada de decisão sobre essa transformação. Após envio do Projeto de Transformação para a SETEC e sua aprovação, prontamente iniciamos o processo de construção do novo PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional.

A elaboração de um novo PDI é fundamental, dada a nova configuração do Instituto Federal.

A vertiginosa expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica exigiu um novo ordenamento jurídico. Até então, cada CEFET possuía lei de criação distinta, o que dificultava a estruturação da rede.

A partir da Lei 11.892/2008, as Unidades passam a ser chamadas de Campus. Os atuais Diretores das Unidades receberão a denominação de Diretores-Gerais e a atual Diretoria Geral passa a ser chamada de Reitoria. [...] (IFSC, 2008)

A nova situação institucional representava velhas aspirações. A conquista de

²⁸ **Esclarecimentos à Comunidade sobre o processo de implantação do Instituto Federal de Santa Catarina–IF-SC.** Disponível em: http://wiki.ifsc.edu.br/mediawiki/images/e/e8/Esclarecimentos_IFSC.pdf

oportunidades reais mesclava-se, no entanto, com a expectativa da comunidade escolar pela continuidade ou não da trajetória exitosa e da tradição em cursos técnicos conquistadas, ao longo do tempo, pela instituição agora transformada em IF-SC.

Tratou-se rapidamente de rever suas políticas e definir suas estratégias para garantir com sucesso a transição institucional e se alinhar internamente para participar do novo contexto da educação profissional, em harmonia com as diretrizes emanadas do Ministério da Educação, visando ao desenvolvimento institucional.

Era o momento de se reorganizar em termos políticos, pedagógicos e administrativos. O IF-SC compilou em seu Plano de Desenvolvimento Institucional os pressupostos e metas para os primeiros cinco anos da nova instituição, que passava para uma condição abrangente, multifacetada e multicampi, para a qual precisaria um novo olhar, considerando a sua inserção em diferentes realidades regionais, com demandas diversificadas e as prioridades e os focos intimamente ligados à cultura local.

Ao IF-SC, composto por vários campi e tendo definida a delimitação de sua abrangência, distribuída em vários municípios do estado catarinense, impõe-se o compromisso de intervenção em sua respectiva região, atuando e interferindo com o propósito do desenvolvimento sustentável e da inclusão social, por meio da oferta de cursos escolhidos pela própria região/comunidade em audiências públicas prévias.

5.1.1 Distribuição dos *Campi* no Estado Catarinense:

Até 2006, no início da política de expansão da educação profissional, o então CEFET-SC estava presente em seis municípios do Estado, conforme a figura abaixo:



FIGURA 8 - Distribuição dos Campi no Estado Catarinense: até 2006

Fonte: IF-SC. Disponível em: <http://www.ifsc.edu.br/relatoriodegestao2006>

Com a aceleração da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e a transformação CEFET-SC em IF-SC, a inserção institucional tomou outra proporção, totalizando, em 2011, 19 campi e três polos presenciais, como se vê pela figura a seguir:



FIGURA 9 - Distribuição dos Campi no Estado Catarinense: até 2010

Fonte: IF-SC. Disponível em: <http://www.ifsc.edu>.

Registra-se que o Campus Florianópolis-Continente, Campus Avançado Geraldo Werninghaus (em Jaraguá do Sul) e o Campus Avançado Xanxerê têm sua origem nas primeiras iniciativas de expansão da educação profissional. Criados com recursos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), com a contrapartida do governo federal brasileiro por meio do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), em parceria com o governo do Estado de Santa Catarina. Não tendo alcançado os objetivos daquele programa, as referidas instituições retornaram ao domínio federal e foram incorporadas ao IF-SC por processo de federalização.

Para dar suporte à nova estrutura física, administrativa e pedagógica, o Ministério investiu e vem investindo na sustentabilidade financeira do IF-SC. A seguir vê-se a evolução do orçamento, especificamente ao programa orçamentário Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica, desde 2006, ano em que iniciou o processo de expansão da EPT.

5.1.2 Evolução orçamentária do IF-SC

Quadro 2 - Detalhamento do orçamento: 2006 – 2011 (em R\$ 1,00)

Ano	PROGRAMA ORÇAMENTÁRIO		TOTAL do Orçamento	aumento %
	1062 – Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica	aumento %		
2006	35.420.183	-	47.418.629	-
2007	54.470.969	34,97	68.367.846	30,64
2008	58.532.103	6,93	73.253.385	6,66
2009	58.225.114	(-)0,52	73.757.893	0,68
2010	114.584.712	49,18	134.772.712	45,27
2011	155.126.213	26,13	180.075.243	25,15

Fonte: elaborado pelo autor. Dados obtidos da página do Senado Federal, disponível em: http://www9.senado.gov.br/portal/page/portal/orcamento_senado/LOA/Execucao:EDFS?p_ano=2011

Ao se comparar o montante orçamentário do primeiro ano do período analisado em relação ao último, tem-se um incremento de 73,66% da capacidade orçamentária no

programa específico, destinados à manutenção dos novos campi. Contudo, a construção dos novos campi e a estruturação em equipamentos e materiais permanentes, no período 2006 – 2009 foram financiadas com recursos de créditos orçamentários, repassados diretamente ao IF-SC, não tendo sido incorporados ao orçamento anual.

A partir deste ponto, pretende-se mostrar como essas políticas, de criação do IF-SC (expansão da educação profissional e tecnológica) e de avaliação (SINAES), em análise micro, implementaram-se no âmbito interno, produzindo os efeitos na configuração e no desenvolvimento institucional.

5.2. A organização interna

A partir de 2007 intensificaram-se as reflexões e discussões entre no Ministério da Educação e as instituições da Rede sobre as possibilidades de transformação dos CEFETs, ETFs e EAFs²⁹ em outro modelo institucional, com fins de atingir os objetivos do governo federal em relação à educação profissional e tecnológica. A expectativa das escolas era a transformação em Universidades Tecnológicas, analogamente à conquista do CEFET Paraná, contudo, o modelo que prevaleceu foi o de Instituto Federal, conforme o teor do Decreto 6.095, de 24 de abril de 2007.³⁰

No decorrer de 2008, diante das manifestações oficiais sobre a transformação em Instituto federal, a direção geral do então CEFET-SC deu início aos preparativos para as mudanças que se anunciavam. As discussões sobre um “novo tempo para a educação profissional” alargaram-se a toda a comunidade escolar, juntamente com a definição de uma série de medidas relacionadas à organização interna para viabilizar o processo de transformação.

²⁹ CEFETs – Centros Federais de Educação Profissional e tecnológica; ETFs – Escolas Técnicas Federais vinculadas a Universidades Federais; EAFs – Escolas Agrotécnicas Federais.

³⁰ Ver íntegra do decreto em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm.

5.2.1 A política institucional do IF-SC: fóruns de discussão, normatização e a nova estrutura interna

Seguindo a tradição que se incorporou como política institucional, todas as etapas do processo de transformação do CEFET-SC em IF-SC passaram pela discussão e deliberação coletivas, tendo sido oportunizado a todos a efetiva participação na decisão de transformação e na maneira como ocorreria.

Diante das evidências de mudanças para outra realidade institucional, a comunidade escolar, vendo-se frente ao desconhecido, indagou-se sobre o que era e em que consistiria a nova institucionalidade. Para dar conta dos questionamentos, a direção geral abriu canal de comunicação, tanto para responder as perguntas, quanto para deixar registrada cada etapa do processo de transformação, que se encontra compilado em endereço na intranet institucional.

Dado o volume e a diversidade das questões, foram organizados fóruns para esclarecimentos e para o debate das ideias, organizados pela direção geral e pelo sindicato dos servidores (SINASEFE), com assembleias regionais e locais.

Com o intuito de adequar a instituição ao contexto anunciado, fez-se necessário baixar normas internas para organizar as ações, garantir processo amplo, democrático e extensivo a toda comunidade escolar, de maneira que a transição se consumasse. Dentre as normativas, destaca-se:

5.2.1.1 Normas relacionadas à gestão organizacional:

RESOLUÇÃO 001/2008/CD, de 13/02/2008 - Estabelece os procedimentos para o processo de consulta à comunidade escolar sobre a transformação do CEFET-SC em IF-SC. O anexo a essa resolução

estabelece os procedimentos e orientações para esta tomada de decisão, a partir de proposta apresentada pelo Colegiado Administrativo, em reunião realizada no dia 19/11/2007, e posteriormente reformulada por uma Comissão formada por representantes da Direção Geral e do SINASEFE. (CEFET-SC, Resolução 001/2008/CD, 2008)

O processo de tomada de decisão coletivo foi coordenado por uma comissão formada por representantes da Direção Geral e do SINASEFE, atendendo a uma metodologia que previa que as proposições sobre a transformação do CEFET-SC em IF-SC seriam apresentadas por meio de teses³¹, elaboradas por servidores ativos do quadro permanente e alunos regularmente matriculados nos cursos presenciais, obedecendo às normas definidas para tal. As teses seriam apresentadas em cada Unidade (campus) para conhecimento e manifestação de seus integrantes, devendo também ser disponibilizadas na Intranet e no sítio do então CEFET-SC.

Após a realização de reuniões abertas em todas as unidades (campi), a tomada de decisão ocorreu por plebiscito, em votação secreta depositada em urna, tendo sido, a totalização dos votos para cada tese, efetuada por meio de votação paritária. O processo de tomada de decisão coletivo submeteu-se à seguinte agenda:

- Entrega das teses até às 14h do dia 21 de fevereiro de 2008, via e-mail direcao@cefetsc.edu.br.

- **Audiência pública** com a participação de representante da SETEC – Gleisson Cardoso Rubim - **Diretor de Desenvolvimento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: dia 19 de fevereiro de 2008, às 10h**, no auditório da Unidade São José.

- Apresentação das teses nas Unidades – **reunião aberta:**

UNIDADE	DATAS - HORÁRIO	LOCAL	RESPONSÁVEIS PELA APRESENTAÇÃO DA TESE*
São José	25 fev – mat/ves/not		
Joinville	26 fev – vês		Até três pessoas por tese
Jaraguá do Sul	26 fev – not		Até três pessoas por tese
Araranguá	27 fev – not		Até três pessoas por tese
Fpolis	28 fev – ves/not 29 fev – mat		
Chapecó	03 mar – not 04 mar - mat		Até duas pessoas por tese
Continente e Direção Geral	05 mar - mat		

³¹ “Entende-se como tese uma proposição acompanhada de sua fundamentação. A tese deverá abordar, especificamente, a defesa ou contraposição à transformação da Instituição como IFET-SC. Portanto, haverá, no máximo, duas teses para todo o Sistema, sendo que a autoria poderá ser individual ou coletiva”. (ANEXO à Resolução 001/2008/CD)

* Em virtude dos custos de deslocamento para as Unidades, será garantida a participação de um determinado número de responsáveis para proceder a apresentação da tese, conforme especificação acima.

- Consulta à Comunidade mediante **votação secreta**

- dia 28 de fevereiro na Unidade São José

- dia 6 de março de 2008 - nas demais Unidades e Direção Geral.

Obs: A data da consulta na Unidade São José será diferente em virtude do encerramento do semestre 2007/2 no dia 3 de março. A urna permanecerá lacrada para contagem dos votos junto às demais Unidades. (IF-SC, Resolução 001/2008/CD - Anexo)

Após os debates sobre as teses apresentadas, seguindo a agenda de reuniões abertas nas Unidades, com 76% dos votos favoráveis foi aprovada pela comunidade escolar, em plebiscito, a transformação do CEFET-SC em Instituto Federal:

Processo de consulta sobre a transformação do CEFET-SC em IFET
MAPA DOS VOTOS APURADOS - Resultado Final

	Alunos	Servidores
SIM	1848	507
NÃO	528	139
Votos em branco	22	6
Votos nulos	28	15
Total de votantes	2426	667

Fonte: arquivo da Comissão coordenadora do processo de consulta à Comunidade escolar sobre a transformação do CEFET-SC em IFET.

Tese favorável à transformação em IFET = 76,06%

Tese contrária à transformação em IFET = 21,14%

No início de 2009, a então empossada reitora, Profa. Consuelo A. Sielski Santos se dirigiu à comunidade escolar:

[...] Questões de ordem práticas serão resolvidas ao longo desta fase de implantação do Instituto Federal – IF-SC. O que podemos afirmar é: somos **Instituto Federal** e cada Unidade já é um **Campus**, nossa identidade visual já está sendo alterada e vamos nos encarregar de consolidá-la.

Para esclarecer as dúvidas da comunidade, será realizada em cada Campus uma reunião entre a Reitora do IF-SC e os servidores, conforme agenda a seguir:

Dia	Hora / Campus
12 de fevereiro	10h - Joinville
12 de fevereiro	16h - Jaraguá do Sul
13 de fevereiro	10h – Florianópolis-Continente
13 de fevereiro	15h - São José
20 de fevereiro	16h - Florianópolis
26 de fevereiro	10h - Araranguá
27 de fevereiro	10h - Chapecó

Também será elaborado um Jornal impresso especial e um site com perguntas e respostas.

Para envio de questionamentos, basta o servidor enviar um e-mail para: institutofederal@cefetsc.edu.br

Essas dúvidas podem ser enviadas desde já, servindo de preparação para a reunião. O Plano de Desenvolvimento Institucional e o novo Estatuto serão construídos a partir de agenda que será aprovada pelo Conselho Diretor do dia 11/ 02/ 2009. (Disponível em: http://wiki.ifsc.edu.br/mediawiki/images/e/e8/Esclarecimentos_IFSC.pdf)

RESOLUÇÃO Nº 001/2009/CD, 12 de fevereiro de 2009 - Aprova o organograma de Transição³² do Instituto Federal de Santa Catarina – IF-SC.

A partir dessa normativa, as mudanças internas se consumaram na prática com a implantação da nova estrutura de cargos e consequente vigência de atribuições, pelo exercício dos quais se iniciava o processo de abrangência institucional em todos os sentidos.

Para melhor entendimento sobre as diferenças entre os dois momentos institucionais, antes e depois da vigência da Lei 11.892, de 29/12/2008, volta-se a abordar as características dos cenários 1 e 2.

³² O organograma encontra-se disponível em: <http://www.ifsc.edu.br/images/stories/file/resolucoes%20CD%202009/resolucao1.pdf>

No cenário 1, discutido no início do capítulo e sob os efeitos das políticas que levaram à estagnação da educação profissional e tecnológica, tinha-se uma estrutura organizacional restrita, conforme a seguir ilustrado:

CENÁRIO 1 - antes da Lei 11.892

ESTRUTURA ORGANIZACIONAL

CONSELHO DIRETOR

Unidade Auditoria Interna

DIREÇÃO GERAL

Vice Direção Geral

Órgãos Colegiados

Chefia de Gabinete

Assessoria de Gabinete

Secretaria de Gabinete

DIRETORIAS SISTÊMICAS

UNIDADES DE ENSINO (6)

No cenário 2, a partir da criação dos Institutos Federais, a estrutura organizacional do IF-SC passou por modificações com a transformação da Direção Geral em Reitoria e das Diretorias em Pró-Reitorias, além da implantação de mais 13 campi e 03 polos presenciais, saindo da configuração de Direção Geral e 6 unidades de ensino, para a composição de Reitoria e 22 unidades de ensino, sendo 20 campi e 2 polos presenciais no território catarinense.

CENÁRIO 2 - depois da Lei 11.892

ESTRUTURA ORGANIZACIONAL

CONSELHO SUPERIOR

Auditoria Interna

REITORIA

Órgãos Colegiados

Procuradoria

Assessoria

DIRETORIA EXECUTIVA

Assessoria Executiva

Ouvidoria

Chefia de Gabinete

Assessoria Administrativa

Assessoria dos Colegiados

PRÓ-REITORIAS

CAMPI (19 + 3 polos presenciais)

Tal estrutura, efeito da política de criação do novo modelo institucional para a educação profissional e tecnológica, trouxe outros efeitos e, dentre eles, além da própria expansão e fortalecimento institucional, tem-se a ampliação da inserção regional e das áreas de atuação, dada a presença em todo o Estado e, portanto, oferecendo cursos nas atividades de sustentação das economias locais. Desta forma, conseqüentemente promoveu a ampliação sua capacidade de oferta, com o aumento do número total de vagas, resultando, por fim, na promoção da inclusão social, levando a educação profissional para toda a população catarinense, quebrando as fronteiras da capital do Estado, onde originariamente se estabeleceu.

A seção IV, artigos 9º a 13 da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, lei de criação dos Institutos Federais prevê:

“Da Estrutura Organizacional dos Institutos Federais

Art. 9º Cada Instituto Federal é organizado em estrutura multicampi, com proposta orçamentária anual identificada para cada campus e a reitoria, exceto no que diz respeito a pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores.

Art. 10. A administração dos Institutos Federais terá como órgãos superiores o Colégio de Dirigentes e o Conselho Superior.

§ 1º As presidências do Colégio de Dirigentes e do Conselho Superior serão exercidas pelo Reitor do Instituto Federal.

§ 2º O Colégio de Dirigentes, de caráter consultivo, será composto pelo Reitor, pelos Pró-Reitores e pelo Diretor-Geral de cada um dos campi que integram o Instituto Federal.

§ 3º O Conselho Superior, de caráter consultivo e deliberativo, será composto por representantes dos docentes, dos estudantes, dos servidores técnico-administrativos, dos egressos da instituição, da sociedade civil, do Ministério da Educação e do Colégio de Dirigentes do Instituto Federal, assegurando-se a representação paritária dos segmentos que compõem a comunidade acadêmica.

§ 4º O estatuto do Instituto Federal disporá sobre a estruturação, as competências e as normas de funcionamento do Colégio de Dirigentes e do Conselho Superior.

Art. 11. Os Institutos Federais terão como órgão executivo a reitoria, composta por 1 (um) Reitor e 5 (cinco) Pró-Reitores.

Art. 12. Os Reitores serão nomeados pelo Presidente da República, para mandato de 4 (quatro) anos, permitida uma recondução, após processo de consulta à comunidade escolar do respectivo Instituto Federal, atribuindo-se o peso de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo

docente, de 1/3 (um terço) para a manifestação dos servidores técnico-administrativos e de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo discente.

§ 3º Os Pró-Reitores são nomeados pelo Reitor do Instituto Federal, nos termos da legislação aplicável à nomeação de cargos de direção.

Art. 13. Os campi serão dirigidos por Diretores-Gerais, nomeados pelo Reitor para mandato de 4 (quatro) anos, permitida uma recondução, após processo de consulta à comunidade do respectivo campus, atribuindo-se o peso de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo docente, de 1/3 (um terço) para a manifestação dos servidores técnico-administrativos e de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo discente.

RESOLUÇÃO Nº 023/2009/CS, 18 de Junho de 2009 - Aprova o Estatuto³³ do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina.

RESOLUÇÃO Nº 029/2009/CS, 05 de Novembro de 2009 - Aprova o Regimento Geral³⁴ do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina.

RESOLUÇÃO Nº 26/2010/CS, de 18 de Junho de 2010 - Aprova o Regulamento Interno da Comissão Própria de Avaliação do Instituto Federal de Santa Catarina.

5.2.1.2 Normas relacionadas à gestão do ensino, pesquisa e extensão:

As questões relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão contam com o assessoramento do Colegiado de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) e algumas entre as principais normas relacionadas à sua gestão, envolvendo questões que dizem respeito a todo o sistema IF-SC, ou apenas a um campus, no período de preparação para a transformação institucional e após, caracterizando as mudanças ocorridas e as

³³ Ver Estatuto em:

<http://intranet.ifsc.edu.br/images/file/ESTATUTO%20DO%20IF-SC%20APROVADO%20CONSELHO%20DIRETOR.pdf>

³⁴ Ver Regimento Geral em: <http://intranet.ifsc.edu.br/images/file/REGIMENTO%20GERAL%20FINAL.pdf>

possibilidades de atuação e abrangência decorridas desde o advento do programa de expansão e fortalecimento da educação profissional, foram:

A criação do **Colegiado de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE)** em maio de 2008, integrando-se à estrutura do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IF-SC), previsto no Regimento Geral, é órgão normativo, consultivo e de assessoramento da Reitoria no que tange às políticas de ensino, pesquisa e extensão.

RESOLUÇÃO CEPE/IFSC Nº 086, DE 013 DE JULHO DE 2011 - Regulamenta as atividades de pesquisa e o Programa de Bolsas de Pesquisa do Instituto Federal de Santa Catarina (IF-SC).

RESOLUÇÃO CEPE/IFSC Nº 105 DE 18 DE AGOSTO DE 2011 - Estabelece diretrizes de funcionamento dos Programas de Pós-Graduação e Cursos Lato Sensu do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IF-SC).

RESOLUÇÃO Nº 013/2008/CD, de 16 de julho de 2008 - Aprova a normatização de distribuição das Atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão dos Docentes do CEFET-SC.

RESOLUÇÃO Nº 018/2008/CD, de 13 de outubro de 2008 - Aprova as Diretrizes para as Políticas de Inclusão no CEFET-SC. com vistas à democratização do acesso, ao incremento das condições de permanência e êxito no percurso formativo e à inserção no mundo do trabalho de grupos sociais em desvantagem social.

RESOLUÇÃO Nº 022/2008/CD Florianópolis, 13 de outubro de 2008 - Aprova a criação do Programa de Ações Afirmativas para os Cursos de Licenciatura do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina que se regerá pelas disposições constantes desta Resolução.

RESOLUÇÃO Nº 030/2008/CD, de 04 de dezembro de 2008 – Aprova a criação do Núcleo de Inovação Tecnológica – NIT de que trata a Lei no 10.973, de 02 de dezembro de 2004, regulamentada pelo Decreto no 5.563, de 11 de outubro de 2005, dispõe sobre a gestão da inovação tecnológica, a proteção de direitos relativos à Propriedade Intelectual e estabelece regras gerais para a transferência de tecnologia no âmbito do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina – CEFET-SC, delega competências e dá outras providências.

RESOLUÇÃO Nº 008/2009/CS, de 09 de abril de 2009 - Aprova a criação do Programa de Ações Afirmativas para os Cursos de Graduação, presenciais e da modalidade à distância, do Instituto Federal de Santa Catarina que se regerá pelas disposições constantes desta Resolução.

As resoluções em destaque, referentes à pós-graduação, são:

RESOLUÇÃO Nº 030/2009/CS - Aprova a criação do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu – Especialização em Ensino de Ciências, oferecido pelo Campus Florianópolis, na modalidade a distância, com carga horária total de 420 horas, sendo 60 horas de monografia e duração de 14 meses; a oferta máxima será de 440 vagas, sendo 40 vagas em cada um dos seguintes polos de apoio presenciais: Blumenau, Braço do Norte, Canoinhas, Chapecó, Concórdia, Florianópolis, Indaial, Itajaí, Palmitos, Pouso Redondo e São José, sendo as entradas escalonadas em março de 2010 e agosto de 2010.

RESOLUÇÃO Nº 031/2009/CS - Aprova a criação do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu Especialização em Educação Profissional Integrada a Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos oferecido pelos Campi Araranguá, Chapecó, Florianópolis-Continente, Jaraguá do Sul e Joinville, na modalidade Semi-Presencial com 360h, sendo que destas 20% serão destinadas às atividades à distância, seguida do desenvolvimento da monografia de 60h. O tempo de duração total do curso é de 18 (dezoito) meses, a oferta será de 175 vagas, sendo 35 em cada campus e o início das aulas será em fevereiro de 2010.

RESOLUÇÃO Nº 07/2010/CS, de 30 de Abril de 2010 - Aprova a criação do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Gestão em Saúde, na modalidade Educação a Distância, com carga horária total de 570 horas, sendo 60 horas de monografia, e duração de 18 meses; a oferta inicial será de 40 vagas nos pólos de apoio presenciais: Caçador, Campos Novos, Palhoça, Porto União e Tubarão, com previsão de ampliação da oferta conforme demandas de novos pólos; a ser realizado pelo Campus Florianópolis, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina.

RESOLUÇÃO Nº 33/2010/CS, de 23 de Setembro de 2010 - Aprova a criação do Curso Pós-Graduação Lato Sensu Educação para a Diversidade com Ênfase em Educação de Jovens e Adultos, com duração de 18 meses, na modalidade a distancia,

com carga horária total de 480 horas, distribuídas em quatro módulos, com oferta de 200 vagas, sendo 40 vagas em cada um dos seguintes polos: Blumenau, Itajaí São Miguel do Oeste, Canoinhas e Videira, a ser realizado pelo campus Florianópolis - Continente do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina.

RESOLUÇÃO Nº 23/2011/CS, de 15 de Julho de 2011 - Aprova a criação do Curso Pós-Graduação Lato Sensu Mídias na Educação, com duração de 18 meses, na modalidade à distância, com carga horária total de 450 horas, distribuídas em três módulos, com 40 vagas por turma, em pólos presenciais, a ser realizado pelo campus Florianópolis do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina.

Em relação à pesquisa e inovação tecnológica, apresentam-se alguns editais, dentre muitos outros, que demonstram as iniciativas do IF-SC no novo contexto de possibilidades, amparado não apenas pela lei, mas também pelo crédito frente aos órgãos financiadores:

PROGRAMA DE BOLSAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA – PRÊMIO MÉRITO UNIVERSITÁRIO CATARINENSE – Chamada 2010. A Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação torna público o processo para recebimento de propostas de projetos de pesquisa que irão concorrer a 04 (quatro) Bolsas de Iniciação Científica da Fundação de Apoio à Pesquisa Científica e Tecnológica do Estado de Santa Catarina – FAPESC – e, ao final da pesquisa, ao Prêmio Mérito Universitário Catarinense (PMUC).

PROGRAMA PILOTO DE COOPERAÇÃO INTERNACIONAL PARA INTERCÂMBIO DE ESTUDANTES DO IF-SC – PROPICIE – Chamada 2010/1 e 2010/2. A Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação torna publico o processo para seleção de candidatos a bolsas de pesquisa no exterior para realização de TCC - Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação Tecnológica.

PROGRAMA DE APOIO À APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS EM EVENTOS CIENTÍFICOS – Chamada 2010/1. A Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação torna público o processo para seleção de servidores do IF-SC para a apresentação de trabalhos em eventos científicos e tecnológicos.

PROJETOS DE PESQUISA E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA NO CAMPUS ARARANGUÁ. O Edital tem por objetivo geral fomentar a pesquisa científica e o desenvolvimento tecnológico no Campus Araranguá do IF-SC, visando ampliar a

participação de servidores e alunos para melhorar e consolidar a posição da Instituição junto à sociedade acadêmica e científica catarinense e brasileira.

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INCENTIVO À PRODUÇÃO CIENTÍFICA E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA DO IF-SC – PIPCIT – Chamada 2010 – 2011. Este Programa visa à concessão de bolsas para os alunos pesquisadores e carga horária aos servidores docentes ou técnicos administrativos.

PROGRAMA DE APOIO À QUALIFICAÇÃO: Avaliação e classificação dos servidores para fins de afastamento integral. Chamada 2011/2. O presente edital objetiva incentivar o desenvolvimento dos servidores docentes, dando-lhes condições de dedicação aos estudos e a pesquisa, por meio de sua classificação visando a concessão de afastamento integral, para desenvolvimento das atividades relacionadas a cursos de Mestrado e Doutorado, ou em projetos de pós-doutorado.

PROGRAMA DE APOIO À QUALIFICAÇÃO: Concessão de bolsa para participação em programa de pós-graduação. CHAMADA 2011/2. Este edital objetiva incentivar o desenvolvimento dos servidores, dando-lhes condições de dedicação aos estudos e à pesquisa, por meio de concessão de bolsa, para o custeio das atividades relacionadas a participação em cursos de Mestrado e Doutorado no país em instituições privadas; e públicas distantes, no mínimo, 80 km do campus de exercício do servidor. Serão selecionados 20 servidores que receberão bolsas mensais, entre 200 e 600 reais, no período de quatro meses (setembro a dezembro).

EDITAL BOLSA INICIAÇÃO CIENTÍFICA Jr. PESQUISADOR – Bolsa de Iniciação Científica para aluno-pesquisador em parceria com a FAPESC/CNPq. Chamada 2011 – 2013. Este edital trata de classificar os projetos dos alunos do IF-SC que concorreram ao Edital 02/2011 FAPESC-CNPq, com objetivo de despertar vocação científica e incentivar talentos potenciais entre estudantes da Educação Básica e profissional da Rede Pública do Estado de Santa Catarina. As propostas que estiverem em consonância com as metas da Feira de Ciências e Tecnologia da Secretaria de Estado da Educação, de Santa Catarina, terão preferência para a obtenção de bolsas e auxílio à pesquisa. Ressalva-se que o fomento será pela FAPESC.

MINTER – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS E O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA - ANO

ACADÊMICO 2009. Edital 01/CAPES/SETEC, Faculdade de Educação da UNICAMP, Programa de Mestrado em Educação.

DINTER – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA E O INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica.

As normas e editais referentes à Extensão, são:

DELIBERAÇÃO CEPE/IFSC Nº 017, DE 12 DE ABRIL DE 2010 - Regulamenta as **Atividades de Extensão** do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina.

DELIBERAÇÃO CEPE/IFSC Nº 018, DE 12 DE ABRIL DE 2010 - Regulamenta o **Programa Institucional de Serviço Voluntário** do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina nos termos da Lei nº 9608 de 18 de fevereiro de 1998.

DELIBERAÇÃO CEPE/IFSC Nº 019, DE 12 DE ABRIL DE 2010 - Regulamenta o **Programa Institucional de Empresas Juniores** do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina.

APROEX INGRESSO – Edital de apoio a projetos de extensão no IF-SC.

APROEX EMPREENDEDORISMO – Edital de apoio à criação e consolidação de Empresas Juniores e Empreendimentos Inovadores no IF-SC.

APROEX Pequenos Projetos – Campus Araranguá.

APROEX SOCIAL – Edital de apoio a Projetos de Extensão no IF-SC.

APROEX CULTURAL – Edital de apoio a Projetos de Extensão no IF-SC.

APROEX INTERCAMPI/INTERINSTITUCIONAL – Edital de apoio a Projetos de Extensão no IF-SC.

POLOEX I – Edital para criação do Polo de Extensão de Paulo Lopes.

Edital MCT/CNPq/CT-AGRO Nº 24/2009 - Seleção Pública de Propostas para apoio a projetos que promovam a formação de Redes de Pesquisa sobre Polinizadores, contemplando a valoração do serviço ambiental da polinização em 11 espécies de plantas cultivadas e ecossistemas relacionados, visando à conservação e uso sustentável da biodiversidade.

Edital CNPq Nº 015/2009 - Convênios Bilaterais de Cooperação Internacional - Seleção pública de propostas para a execução de projetos conjuntos de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (P&D&I), no âmbito dos Convênios Bilaterais de cooperação científica e tecnológica internacional.

Edital MCT/CNPq/FINEP nº 07/2009 - Apoiar a realização, no Brasil, de congressos, simpósios, workshops, seminários, ciclos de conferências e outros eventos similares, de âmbito nacional ou internacional, relacionados à Ciência, Tecnologia e Inovação, que venham a ocorrer entre 1º de julho de 2009 a 30 de junho de 2010.

Edital MCT/CNPq/CT-HIDRO Nº 021/2009 - Apoiar projetos de pesquisa científica, tecnológica e/ou de inovação que promovam economia e eficiência no uso da água nos ambientes doméstico e comercial através do fomento à inovação tecnológica em materiais e equipamentos, à calibração e ao design de produtos e edificações.

Programa Nacional de Apoio e Desenvolvimento da Botânica – PNADB - Apoiar projetos conjuntos de pesquisa utilizando-se de recursos humanos e de infraestrutura disponíveis em diferentes instituições de ensino superior (IES), possibilitando a pesquisa interdisciplinar voltada para a caracterização de espécies botânicas e a criação de condições estimulantes à associação de projetos para incremento da formação pós-graduada na área de botânica no país.

CHAMADA PÚBLICA UNIVERSAL Nº 07/2009 – FAPESC - Selecionar propostas para apoio financeiro a pesquisas que visem contribuir significativamente para o desenvolvimento da ciência, tecnologia e inovação no Estado de Santa Catarina, em qualquer área do conhecimento, exceto Ciências Agrárias.

Edital MCT/CNPq/CT-Hidro nº 22/2009 - Seleção pública de propostas para a concessão de bolsas de Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado Júnior, com recursos financeiros oriundos do Fundo Setorial de Recursos Hídricos.

Edital MCT/CNPq Nº 023/2009 – PROANTAR - Seleção pública de propostas para apoio a projetos de pesquisa na Região Antártica, Oceano Austral e adjacências e suas influências globais, bem como estímulo à cooperação científica com outros países da América do Sul, que tenham programas antárticos em andamento.

Edital CT-INFO/MCT/CNPq Nº 17/2009 - Seleção pública de propostas de projetos de pesquisa e desenvolvimento para concessão de bolsas de Mestrado e

Doutorado no país, ligadas à área de Microeletrônica.

CHAMADA PÚBLICA - FAPESC 08/2009 - Apoio financeiro a projetos de pesquisa aplicada, tecnológica e de inovação nas áreas das Ciências Agrárias.

Edital nº 2 de Chamada Pública - Dired/Inep - Seleção de propostas para apoio a de estudos e pesquisas em educação, por intermédio da criação e manutenção de Núcleos de Estudo, conforme temas e condições disciplinados no Projeto Básico, mediante a transferência de recursos por meio de convênio ou termo de cooperação.

Edital MCT/CNPq/FNDCT N º 19/2009 - Seleção de propostas para apoio financeiro a projetos que visem contribuir significativamente para o desenvolvimento científico e tecnológico do País, mediante o financiamento de projetos de pesquisa, na Amazônia Legal, em todas as áreas do conhecimento, priorizando os projetos da área de Biotecnologia, Microeletrônica, Software, Engenharia de Telecomunicações, Tecnologias Industriais Básicas e Energia.

CHAMADA PÚBLICA 01/2009 – FAPESC - PROEVENTOS 2009-2010 - Apoiar a realização de eventos que contribuam para o desenvolvimento da Ciência, Tecnologia e Inovação no Estado de Santa Catarina.

Edital MCT / CNPq N º 045/2009 - Apoiar, nas áreas identificadas como prioritárias para a cooperação trilateral, o desenvolvimento de atividades de cooperação internacional em Ciência, Tecnologia e Inovação (C&T&I) entre pesquisadores brasileiros, indianos e sul-africanos, que contribuam, de forma sustentada, para o desenvolvimento científico e tecnológico dos países envolvidos no PROGRAMA IBAS.

Processo de Inscrição 2009 - Programa CNPq / Universidade do Porto - Apoiar o intercâmbio entre grupos de pesquisa brasileiros e portugueses, por meio da participação de estudantes de doutorado em estágios de doutorado-sanduíche.

Edital DRI/CGBE nº 007/2009 - Orientações para Estágio Pós-Doutoral no Exterior - Seleção de candidaturas à bolsa para a realização de Estágio Pós-Doutoral no exterior nas diversas áreas do conhecimento.

Edital DRI/CGBE nº 008/2009 - Orientações para Estágio Sênior no Exterior - Bolsa Capes, a pesquisadores doutores com formação obtida há mais de oito anos e com vínculo empregatício com instituição de ensino superior ou de pesquisa brasileira, visando o intercâmbio científico e o estabelecimento de parcerias.

CHAMADA PÚBLICA MCT/ FINEP/ CT - PETRO - REDES TEMÁTICAS - 01/2009 – Selecionar propostas para apoio financeiro a projetos de pesquisa, desenvolvimento e inovação (P,D&I), Setor de Petróleo e Gás Natural (P&G).

Edital - Escola de Altos Estudos - Seu objetivo é trazer professores e pesquisadores estrangeiros de elevado conceito internacional para a realização de cursos monográficos, a fim de fortalecer, ampliar e qualificar os programas de pós-graduação de instituições brasileiras.

Edital MCT/SETEC/CNPq Nº 013/2009 – Pró-Inova - Eventos de Tecnologia e Inovação - Seleção de propostas para apoio financeiro a projetos que visem contribuir significativamente para o desenvolvimento científico e tecnológico do País, voltados à realização, no país, de eventos técnicos no âmbito do Programa Nacional de Sensibilização e Mobilização para a Inovação - Pró-Inova.

Edital Programa Geral de Cooperação Internacional - Apoiar projetos conjuntos de pesquisa e parcerias universitárias entre Instituições de Ensino Superior do Brasil e de países que promovam a formação em nível de pós-graduação (doutorado sanduíche e pós-doutorado), situadas em países com os quais o Brasil possui acordos internacionais, e o aperfeiçoamento de docentes e pesquisadores.

OUTRAS OPORTUNIDADES PARA A EXTENSÃO:

Além da organização das atividades de extensão, por meio de normatização própria e do lançamento e inserção em diversos editais, outras oportunidades vem sendo viabilizadas, como listadas a seguir:

CNPQ – Conselho Nacional Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Bolsas;

PAEP - Programa de Apoio a Eventos no País;

FNMA - Fundo Nacional do Meio Ambiente;

FUNDACENTRO - Jorge Duprat Figueiredo, segurança e medicina do trabalho;

BNDES - Banco de Desenvolvimento Econômico e Social; e

FAPESC – auxílios a eventos científicos e apresentação de trabalhos em congressos científicos.

5.2.1.4 Normas relacionadas à capacitação dos servidores:

Em relação à capacitação dos servidores, docentes e técnicos administrativos, foi baixada a seguinte norma:

RESOLUÇÃO Nº 024/2008/CD Florianópolis, 14 de novembro de 2008 - Estabelece as normas para concessão de afastamento para capacitação dos servidores do CEFET-SC. O servidor poderá afastar-se de suas funções para capacitar-se em Instituições nacionais e estrangeiras, em regime parcial ou integral, para participar de eventos de capacitação e cursar pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*.

5.3 O processo institucional de adequação: o PDI, o PPI e a CPA

5.3.1 O Plano de Desenvolvimento Institucional

Para efetivação da transição institucional, fez-se necessário atender o teor do artigo 4º do Decreto 6.095, de 24/04/2007 e artigo 14 da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que se constituíram na elaboração e encaminhamento ao MEC de proposta de Estatuto e do Plano de Desenvolvimento Institucional, o PDI, no prazo máximo de 180 dias, a contar da assinatura da citada lei.

O IF-SC, atento às normatizações aplicáveis às instituições de ensino superior, mesmo antes da edição da lei de criação dos Institutos Federais, portanto antes de se configurar em exigência legal, se organizou internamente, por meio de comissões, para a elaboração de tais documentos.

A Portaria nº 408 de 04 de junho de 2008 designou a comissão responsável pela elaboração do PDI, comissão central, a qual estabeleceu reuniões periódicas, contando com a participação dos representantes da Direção Geral e das Unidades, bem como com a colaboração de servidores atuantes nas diversas áreas institucionais, distribuindo os trabalhos por eixos temáticos que foram coordenados pelos citados representantes.

O PDI é documento similar ao planejamento estratégico, tendo como objetivo a definição de ações estratégicas a serem desenvolvidas em um período de cinco anos.

Em se tratando de planejamento, deve ser revisto periodicamente, considerando a possibilidade de ajustes a fim de adequá-lo às diretrizes vigentes. O PDI deve expressar a vontade institucional no sentido de crescimento e expansão em todas as áreas, mostrando os rumos que se pretende. Consiste num documento em que se definem a missão da instituição e as estratégias para atingir suas metas e objetivos. Representa a projeção institucional para um período de cinco anos, devendo contemplar o cronograma e a metodologia de implementação, observando a coerência e a articulação entre as diversas ações, a manutenção de padrões de qualidade e, quando pertinente, o orçamento. O PDI pode ser considerado o planejamento geral da instituição e, sendo um plano, deve estar alicerçado aos resultados da avaliação institucional.

5.3.1.1 Metodologia de trabalho do PDI

A elaboração de um documento com a estrutura apresentada pelo Decreto 5.773, de 09 de maio de 2006, requereu ação conjunta de toda a comunidade institucional, tendo envolvido docentes, técnicos administrativos e alunos na construção da nova instituição: o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina.

A história e a tradição organizacionais do IF-SC são permeadas pelos processos de construção coletiva, pelo debate, pelas decisões por meio do voto. Foi neste contexto que se gerenciou a elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

O artigo 16 do citado Decreto 5.773/2006 dá a estrutura do documento, a qual segue uma lógica de raciocínio para a apresentação das concepções e referenciais para a educação, até a proposição da sua atuação ao longo da vigência do plano. Para a elaboração, foi constituída comissão responsável pela coordenação dos trabalhos no âmbito sistêmico, composta por representantes da Reitoria e um de cada *campus* da instituição. Os representantes dos *campi* assumiram a responsabilidade e as tarefas de organizar e coordenar os trabalhos nos seus âmbitos de atuação, incumbindo-se de apresentar as informações para a Comissão Central em cada reunião, que iniciaram-se

com o intervalo de quinze dias, intensificando-se para encontros semanais e, ao final, instalou-se diuturnamente até a finalização do documento e fechamento dos trabalhos.

Grande parte do PDI compõe-se do Projeto Pedagógico Institucional (PPI), pressuposto para balizar e desenvolver as demais partes do documento. Os trabalhos iniciaram-se com as reflexões e definições acerca do PPI, suas fundamentações, concepções, referenciais teórico-metodológicos e as políticas e diretrizes para cada área de atuação. Para tanto, a instituição se organizou em grupos de trabalhos, com representantes dos segmentos e dos *campi*, por temas, que geraram as primeiras propostas de redação do documento. Estas propostas foram disponibilizadas para todos (docentes, técnicos e alunos) por meio da internet, intranet, Informativo Institucional, murais, prevendo um prazo para apreciação e envio de sugestões de acréscimos ou exclusões.

As sugestões foram sistematizadas pelos grupos de trabalho, aglutinadas por temas e levadas a seminários abertos a toda a comunidade, para definição da redação final. Desta forma, foi-se refinando o documento de maneira a contemplar o sentimento institucional sobre *quem somos e quem queremos ser*.

Relativamente à projeção da oferta de cursos, seguiu-se a mesma lógica, sempre com a participação efetiva de representantes dos Campi e das Pró-Reitorias, constituindo-se em etapa de trabalho complexa de todo o processo. As incertezas relacionadas às garantias do Governo Federal para sustentar tais projeções, estiveram muito presentes, visto que compreendiam, além das necessidades, também as metas consideradas ideais para o desenvolvimento institucional. Foi preciso superar os medos e ter claro quais os objetivos institucionais e que metas eram possíveis de serem executadas. A Pró-Reitoria de Ensino tomou a frente destas ações e organizou uma agenda de trabalho envolvendo todo o IF-SC, com um cronograma de atividades em cada campus, contando com a presença efetiva da Reitora, Pro-Reitores e Diretores, em diversos momentos.

Desenvolveram-se ações de marketing e divulgação, com anúncio antecipado sobre as visitas aos Campi, de maneira que o PDI passou a ser a prioridade zero da gestão, não havendo possibilidade de sobreposição de atividades nos dias agendados

para tal finalidade. Para atingir os alunos, os professores contribuíram em sala de aula, incentivando a participação de todos.

Ao final do processo, com os documentos parciais já elaborados (por temas, áreas de atuação e dimensões) e as projeções dos cursos sistematizados em uma ampla planilha com visão geral do IF-SC, promoveu-se, em momentos distintos, Audiências Públicas e Consultas Públicas envolvendo a comunidade escolar.

A Comissão central esteve sempre responsável pela sistematização das informações e ajustes durante cada etapa da construção do documento, coordenando os trabalhos de maneira que todos os prazos fossem cumpridos, mas, nem sempre foi possível, necessitando a revisão do cronograma em algumas oportunidades.

Para o fechamento final, o documento foi submetido à apreciação do Conselho Superior, instância máxima de deliberação institucional.

5.3.1.2 As dimensões do PDI

O Plano de Desenvolvimento institucional deve compor-se, no mínimo, pela estrutura prevista no art.16 do Decreto 5.773 de 09 de maio de 2006.

Na sequência, apresentam-se as dimensões trabalhadas na elaboração do documento, inseridas de comentários sobre as mudanças ocorridas no IF-SC a partir migração do perfil de Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica para Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

1. PERFIL INSTITUCIONAL

- 1.1 - Missão
- 1.2 - Histórico de implantação e desenvolvimento da instituição
- 1.3 - Objetivos e Metas da Instituição
- 1.4 - Área (s) de atuação acadêmica

Os principais destaques na dimensão perfil institucional estão relacionados aos objetivos e metas, que estenderam a atuação do IF-SC para além do ensino técnico de nível médio e da graduação tecnológica, alcançando a pós-graduação *lato* e *stricto*

sensu, bem como o desenvolvimento da pesquisa. Este perfil concedeu ao IF-SC nova identidade institucional, abrindo os horizontes para o ensino, a pesquisa e a extensão, concedendo-lhe inserção em programas exclusivos do ensino superior e favorecendo o desenvolvimento dos seus potenciais.

2. PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL

2.1 - inserção regional

2.2 - princípios filosóficos e teórico-metodológicos gerais que norteiam as práticas acadêmicas da instituição

2.3 - Políticas de Ensino

2.4 - Políticas de Pesquisa

2.5 - Políticas de Extensão

2.6 - Políticas de Gestão

2.7 - Responsabilidade social da instituição, enfatizando a contribuição à inclusão social e ao desenvolvimento econômico e social da região.

Tratando-se de educação, a dimensão pedagógica reveste-se de especial importância em todo o contexto institucional e, em última análise, todas as demais dimensões existem para sustentá-la. Considerando que o objetivo maior é com a educação pública, de qualidade e acessível, com vistas à formação integral do estudante, por meio do PPI o IF-SC define as políticas que o conduzirão em seu novo lastro de abrangência. Tais políticas foram amplamente discutidas na comunidade acadêmica com vistas a identificar e delimitar o campo de abrangência, os valores e as responsabilidades institucionais em cada área de atuação no novo contexto institucional.

3 – IMPLEMENTAÇÃO DA INSTITUIÇÃO E ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA

3.1 - Cronograma de implantação e desenvolvimento da instituição para o período de vigência do PDI

3.1.1 - **Tabela I** - Programação de abertura de cursos de Graduação (Bacharelado, Licenciatura e Tecnólogo)

- 3.1.2 - **Tabela II** - Programação de abertura de cursos de Pós-graduação (Lato e Stricto Sensu)
- 3.1.3 - **Tabela III** - Programação de abertura de cursos Seqüenciais
- 3.1.4 - **Tabela IV** - Programação de abertura de cursos a Distância
- 3.1.5 - **Tabela V** - Programação de aumento de vagas para cursos reconhecidos
- 3.1.6 - **Tabela VI** - Programação de remanejamento de vagas e/ou criação de novo turno
- 3.1.7 - **Tabela VII** - Programação de abertura de cursos de Extensão
- 3.1.8 - Programação de programas de Pesquisa
- 3.1.9 - **Tabela VIII** - Programação de abertura de cursos fora de sede
- 3.2 - Plano para atendimento às diretrizes pedagógicas, estabelecendo os critérios gerais para a definição de:
 - 3.2.1 - Perfil de egresso
 - 3.2.3 - Seleção de conteúdos
 - 3.2.3 - Princípios metodológicos
 - 3.2.4 - Processo de Avaliação
 - 3.2.5 - Atividade prática profissional, complementares e de estágios
- 3.3 - Inovações consideradas significativas, especialmente quanto à flexibilidade dos componentes curriculares
- 3.4 - Oportunidades diferenciadas de integralização dos cursos
- 3.5 - Avanços tecnológicos

A dimensão organização acadêmica constituiu-se em uma etapa trabalhosa, envolvendo principalmente os docentes na delimitação da oferta de cursos no perfil de Instituto, considerando as possibilidades de expansão e inovação permitidas em lei, paralelamente à definição das novas ofertas de ensino buscando contemplar a abrangência pretendida e o atendimento das demandas regionais, levando em conta a política de inclusão.

O conjunto dos cursos oferecidos a partir do processo de expansão trouxe mudanças especialmente na composição do público-alvo, pela diversificação da oferta,

deixando de ser identificada pelo atendimento de adolescentes e jovens do ensino médio e técnico.

O itinerário educativo oferecido pelo IF-SC, com a oferta de cursos básicos de qualificação de nível fundamental, cursos técnicos de nível médio, cursos de graduação, pós-graduação e os programas de pesquisa, aliados aos projetos de extensão e as relações externas estabelecidas em convênios e parcerias nacionais e internacionais, modificaram a população demandante pelo ensino e serviços prestados pela instituição. Hoje circulam pelo IF-SC os adolescentes e jovens que mantêm a tradição dos cem anos de educação profissional de nível técnico de nível médio, adultos em busca de qualificação e maior titulação e trabalhadores de todas as idades, que vêm buscar a primeira qualificação.

4 - CORPO DOCENTE

4.1 - Requisitos de titulação

4.2 - Experiência no magistério superior e profissional não acadêmica

4.3 - Os critérios de seleção e contratação

4.4 - Políticas de qualificação, plano de carreira e regime de trabalho

4.5 - Procedimentos para substituição eventual dos professores do quadro

4.6 - **Tabela IX** - Cronograma de expansão do corpo docente, considerando o período de vigência do PDI .

5 - CORPO TECNICO/ADMINISTRATIVO

5.1- Os critérios de seleção e contratação

5.2 - Políticas de qualificação, plano de carreira e regime de trabalho

5.3 - **Tabela X** - Cronograma de expansão do corpo técnico-administrativo, considerando o período de vigência do PDI:

As dimensões Corpo Docente e Corpo Técnico Administrativo demonstram a composição, os critérios de seleção e de capacitação/qualificação e a sua projeção nos cinco anos de vigência do PDI, necessários à sustentação das metas organizacionais e acadêmicas. A expansão do quadro de servidores vem promovendo mudanças na

dinâmica de realização das atividades, necessitando o aprimoramento das normas e dos procedimentos internos.

6 - CORPO DISCENTE

6.1 - Formas de acesso

6.2 - Programas de apoio pedagógico e financeiro

6.3 - Estímulos à permanência (programa de nivelamento, atendimento psico-pedagógico)

6.4 - Organização estudantil (espaço para participação e convivência)

6.5 - Acompanhamento dos egressos

A atenção ao estudante, valorizando o acesso, a permanência e o êxito estão previstos na dimensão Corpo Discente, para a qual todas as demais dimensões devem desenvolver-se de maneira a justificar toda a estrutura e infraestrutura organizacional, acadêmica e financeira, implantadas e investidas na educação profissional e tecnológica.

7 - ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA

7.1 - Estrutura organizacional com as instâncias de decisão

7.2 - Organograma institucional e acadêmico

7.3 - Órgãos colegiados: competências e composição

7.4 - Órgãos de apoio às atividades acadêmicas

7.5 - Autonomia da IES em relação à mantenedora

7.6 - Relações e parcerias com a comunidade, instituições e empresas.

A dimensão Organização Administrativa demonstra as condições técnicas e operacionais do IF-SC em gerir e desenvolver a educação profissional e tecnológica no Estado de Santa Catarina. A composição organizacional está definida pelos artigos 9º, 10 e 11 da lei de criação dos Institutos Federais e promoveu mudanças internas referentes à implantação de novo modelo de gestão, adequando-se à atual dinâmica de funcionamento.

8 - AUTO-AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

8.1 - Metodologia, dimensões e instrumentos a serem utilizados no processo de auto-avaliação

8.2 - Formas de participação da comunidade acadêmica, técnica e administrativa, incluindo a atuação da Comissão Própria de Avaliação – CPA, em conformidade com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES

8.3 - Formas de utilização dos resultados das avaliações.

Observa-se que o PDI, instrumento indispensável no processo de transformação institucional, encontra-se alinhado não apenas à lei de criação dos Institutos, mas também à lei da avaliação. O IF-SC vem realizando processo avaliativo desde 2006, inicialmente por determinação legal, a fim de atender aos requisitos de práticas de instituições de ensino superior.

Ao voltar sua atenção para as questões avaliativas, especialmente a partir da instituição do SINAES, O IF-SC percebeu a importância e os significados dos seus pressupostos, motivo pelo qual vem buscando desenvolver a cultura da avaliação global. Os resultados têm sido utilizados na gestão institucional, para a elaboração do planejamento e no processo de tomada de decisão.

9 - INFRA-ESTRUTURA FÍSICA E INSTALAÇÕES ACADÊMICAS

10 - ATENDIMENTO ÀS PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS OU COM MOBILIDADE REDUZIDA

10.1 - Plano de promoção de acessibilidade e atendimento prioritário, imediato e diferenciado para a utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte, dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, serviços de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS

As dimensões estrutura física e acadêmica e o atendimento às pessoas portadoras de necessidades estão previstas no PDI e têm sido executadas levando-se em conta as condições mínimas de conforto, segurança e acessibilidade a todos os integrantes da comunidade escolar. As novas estruturas levam o IF-SC para todo o território catarinense, expandindo e criando novas oportunidades ao encontro das demandas em cada região.

11 – DEMONSTRATIVO DE CAPACIDADE E SUSTENTABILIDADE FINANCEIRA

Esta dimensão mostra o montante financeiro necessário para garantir o desenvolvimento das demais dimensões, tendo sido definido com base nas previsões orçamentárias sinalizadas pelo MEC e, também, pelo custo real das metas projetadas para os cinco anos de vigência do plano. A partir deste PDI, o IF-SC sai da condição de pequeno porte institucional, para a situação de instituição de médio porte, dada a expansão física, financeira e acadêmica.

5.3.2 O Projeto Pedagógico Institucional

O Projeto Pedagógico Institucional, PPI, é parte integrante do PDI, constituindo-se na dimensão 2 do documento, conforme estrutura mínima definida no artigo 16 do Decreto 5.773 de 09 de maio de 2006³⁵.

Este projeto refere-se especificamente aos princípios filosóficos e teórico-metodológicos institucionais, as políticas para o ensino, pesquisa e extensão e as diretrizes para a atuação acadêmica.

A construção do PPI foi encaminhada pela então chamada Diretoria de Ensino, que se articulou em um trabalho conjunto com as Unidades (campi) para a definição dos novos referenciais e políticas para o ensino, a pesquisa e a extensão.

³⁵ Ver a íntegra do decreto em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm.

5.3.2.1 As agendas de trabalho na construção do PPI

Agenda conjunta do PPI e PDI – 2009 - Proposta da Pró-Reitoria de Ensino*

ATIVIDADES	fev	mar	abr	mai	jun
Conhecer planilha projeção vagas do Campus Continente – Pró-Reitoria de Ensino	02				
Elaborar orientações para aplicar modelo utilizado no Campus Continente	02				
Apresentar agenda aos Diretores Campi – Pró-Reitoria de Ensino	03				
Orientar / Encaminhar Chefes de Ensino sobre construção PDI – Pró-Reitoria de Ensino (reunião com todos)	04				
Encaminhamentos Campus São José – matutino – Pró-Reitoria com todos os coordenadores ligados ao ensino	05				
Encaminhamentos Campus Continente – vespertino – Pró-Reitoria com todos os coordenadores ligados ao ensino	05				
Encaminhamentos Campus Chapecó – vespertino – Pró-Reitoria com todos os coordenadores ligados ao ensino	06				
Encaminhamentos Campus Araranguá – vespertino - Pró-Reitoria com todos os coordenadores ligados ao ensino	12				
Encaminhamentos Campus Fpolis – vespertino - Pró-Reitoria com todos os coordenadores ligados ao ensino	13				
Encaminhamentos Campus Joinville – matutino – Pró-Reitoria com todos os coordenadores ligados ao ensino	16				
Encaminhamentos Campus Jaraguá do Sul – vespertino – Pró-Reitoria com todos os coordenadores ligados ao ensino	16				
Redação políticas PPI – Grupos	02 a 13				
Oficina Chefes Ensino e Estrutura para encaminhar textos PPI para apreciação nos Campi	18				
Audiência Pública para apresentar – proposições PPI e projeção de oferta dos Campi		09			
Revisão das proposições dos Campi		até 14			
Entregar projeção do Campus à Comissão PDI		16			
Entregar PPI (Políticas) à Comissão PDI		20			
Continuidade trabalho Comissão PDI					
Apresentar ao Conselho Diretor			29		
Consulta Pública na página eletrônica				até 15	
Sistematização das propostas e envio ao Conselho Diretor				até 20	
Aprovar no Conselho Diretor				27	
Protocolar PDI no MEC				28	

* elaborado pela Pró-Reitoria de Ensino

AGENDA DA PRÓ-REITORIA DE ENSINO – 2009*

SEG	TER	QUA	QUI	SEX
26 (jan)	27 Reunião Licenciatura Campus Jaraguá	28 Reunião CONCEFET	29 Posse Reitora	30 Reunião Reitoria Reunião Secretária Educação São José (EAD e PROEJA)
02 (fev) Conhecer planilha do Campus Continente – Pró- Reitoria de Ensino Elaborar orienta- ções para aplicar modelo utilizado no Campus Continente	03 Apresentar agenda aos Diretores dos Campi – Pró- Reitoria de Ensino	04 Orientar / Encaminhar Chefes de Ensino sobre construção PDI – Pró-Reitoria de Ensino	05 Encaminhamentos Campus São José – matutino – Pró- Reitoria com todos os coordenadores ligados ao ensino Encaminhamentos Campus Continente – vespertino – Pró- Reitoria + coordena- dos ao ensino	06 Encaminhamentos Campus Chapecó – vespertino – Pró- Reitoria com todos os coordenadores ligados ao ensino Formatura Campus Chapecó
09 Reunião Pró- licenciatura – CAPES	10 Reunião Pró- licenciatura - CAPES	11 Reunião Pró- licenciatura – CAPES	12 Campus Araranguá: Encaminhamentos – vespertino - Pró- Reitoria com todos os coordenadores ligados ao ensino Aula magna da licenciatura	13 Encaminhamentos Campus Fpolis – vespertino - Pró- Reitoria com todos os coordenadores ligados ao ensino
16 Encaminhamentos Campus Joinville – matutino – Pró- Reitoria com todos os coordenadores ligados ao ensino Encaminhamentos Campus Jaraguá– vespertino – Pró- Reitoria e Coord. ligados ao ensino Aula magna curso licenciatura no Campus Jaraguá – noturno	17 Retorno Jaraguá – matutino CEPE – vespertino Colação Grau Campus Fpolis - noturno	18 Oficina Chefes Ensino e Estrutura para encaminhar textos PPI para apreciação nos Campi – vespertino Aula magna licenciatura – Campus São José - noturno	19 Avaliação do ingresso 2009/1 - matutino Seminário Políticas de Inclusão – vespertino e noturno	20 Seminário Políticas de Inclusão – matutino e vespertino
23 Recesso	24 Feriado	25	26	27

02 (mar)	03	04	05	06 Formatura Campus Fpolis – noturno
09 Audiência Pública para apresentar – textos PPI e Projeção de oferta dos Campi	10	11 FDE	12 FDE	13
16 Entrega da projeção dos Campi à Comissão PDI	17 Encontro Gestores do Ensino e Núcleos Pedagóg. - Planejamento Pró-Reitoria de Ensino 2009	18	19	20 Entregar PPI (Políticas) à Comissão PDI

*elaborado pela Pró-Reitoria de Ensino

O PPI representa o núcleo da escola e dele partem todas as diretrizes e políticas que delimitam a instituição que se quer ser, como quer ser e em quais valores acredita para o cumprimento da missão para a qual se propôs.

5.3.3 A Comissão Própria de Avaliação

Compete às instituições que ofertam educação superior realizar processo de autoavaliação de acordo com os dispositivos da Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Os objetivos da autoavaliação referem-se à verificação sobre o atendimento aos requisitos, ou metas definidas pela instituição e estabelecidas no PDI. Em outras palavras, é a instituição olhando para si mesma e respondendo quanto de suas intenções e de suas responsabilidades estão sendo alcançadas em cada ano de vigência.

As diretrizes internas do IF-SC, no que dizem respeito à avaliação institucional, preconizam o atendimento aos pressupostos do SINAES. Assim sendo, a Comissão Própria de Avaliação (CPA) vem desenvolvendo seu trabalho considerando as dez dimensões de qualidade para a implementação do processo de autoavaliação, já especificadas no capítulo anterior.

Desde 2005, quando iniciou suas reflexões sobre avaliação, o IF-SC vem desenvolvendo seu trabalho em sintonia com os propósitos de uma autoavaliação voltada para o autoconhecimento visando o aprimoramento de suas práticas. Como todo processo que permite o envolvimento da totalidade de seus integrantes, faz-se necessários esforços da alta direção e, em especial, dos membros da CPA para cooptar o maior número possível de servidores e estudantes, de maneira a aumentar o percentual de participação para garantir maior legitimidade aos resultados aferidos pelo processo.

Os ciclos avaliativos realizados pelo IF-SC têm foco em dois objetivos principais, um deles é o de submeter-se à determinação legal (Lei 10.861 de 14 de abril de 2004) e o outro é, ao adotar os dispositivos legais, conjugar “[...] um caráter educativo, de melhora e de auto-regulação. [...] buscar compreender a cultura e a vida de cada instituição em suas múltiplas manifestações.” (SINAES, 2007, p.109).

Os relatórios finais da CPA, ao final de cada processo de avaliação, vêm demonstrando, pelos quesitos elaborados, a intenção de identificar o olhar de cada segmento que compõe a escola, relativamente às questões macroinstitucionais e aquelas que dizem respeito ao ambiente de trabalho, especificamente.

Os resultados da avaliação, compilados pela CPA, devem ser trabalhados paralelamente às metas estimadas e executadas, conforme programadas no PDI e alicerçadas nas fundamentações dispostas no PPI, a fim de serem detalhadas no planejamento anual e subsidiar o processo de tomada de decisão, com o fim último de favorecer a gestão institucional. O fechamento desse ciclo, se bem alimentado em cada etapa, deverá promover o desenvolvimento institucional.

Cabe destacar, por fim, relativamente às leis de criação do IF-SC e do modelo de avaliação do SINAES, que a própria adequação institucional às normas e diretrizes ministeriais, no sentido de se submeter proativamente aos processos que viabilizaram a transformação institucional, por si só constituiu-se num efeito das políticas, acatando-as, desde a realização de processo avaliativo amplo e da decisão coletiva de migrar para outra institucionalidade, até a organização interna para implementação dessas políticas.

5.4 A dinâmica de trabalho e o desenvolvimento institucional

Durante o desenrolar da pesquisa buscou-se evidenciar as estratégias adotadas pela instituição para implementar as políticas voltadas à educação profissional e à avaliação.

O processo de transição institucional demandou mais que submeter-se à legislação, que estar em sintonia com as políticas ministeriais, que decidir pela transformação. Tanto a implementação do SINAES como a migração para outro perfil institucional, cada qual a seu tempo, requereram preparação, no sentido estrutural, de gestão, de fundamentação teórica para assimilar os propósitos das políticas e tempo para a tomada de conhecimento pela comunidade escolar.

As estratégias do IF-SC basearam-se e baseiam-se na construção coletiva, por meio da formação de grupos de estudos, grupos de trabalho, comissões e agendas de trabalho, as quais definem o seu *estilo institucional de trabalho*.

Em capítulos anteriores já se referiu à prática institucional de discussões abertas, num modelo de gestão democrática e participativa favorecedor da conscientização política e exercida por servidores e alunos politizados e questionadores. Esse perfil institucional levou à formação de *padrões culturais* que veem determinando o ponto de partida e de chegada no percurso de aceitação e implementação de novas regras.

A cultura de discussão coletiva, decisão participativa, manutenção de práticas democráticas de gestão, de processos de escolhas por meio do voto, de fóruns regimentais com a representação dos três segmentos da comunidade escolar, são resultado da cultura formada ao longo dos últimos vinte anos, a partir da quebra da composição da hierarquia por indicação política ou grupos hegemônicos.

Considerando-se tal conduta, percebe-se que o estilo institucional de trabalho favorece a implantação de um sistema de planejamento amplo, pensado por todos, ancorado nos objetivos e metas definidos em cada área de atuação, inter-relacionado ao diagnóstico institucional originado do processo de avaliação.

Portanto, num cenário de interação do planejamento, incluindo-se o PDI, com a amplitude que preconiza e a avaliação, considerada como principal instrumento de

delineamento das condições institucionais, tornam-se indutores das boas práticas de gestão e nesta linha de atuação, ou metodologia de gestão, o IF-SC vem obtendo resultados reais que se traduzem no desenvolvimento institucional.

Estas palavras podem ser representadas pela figura a seguir:

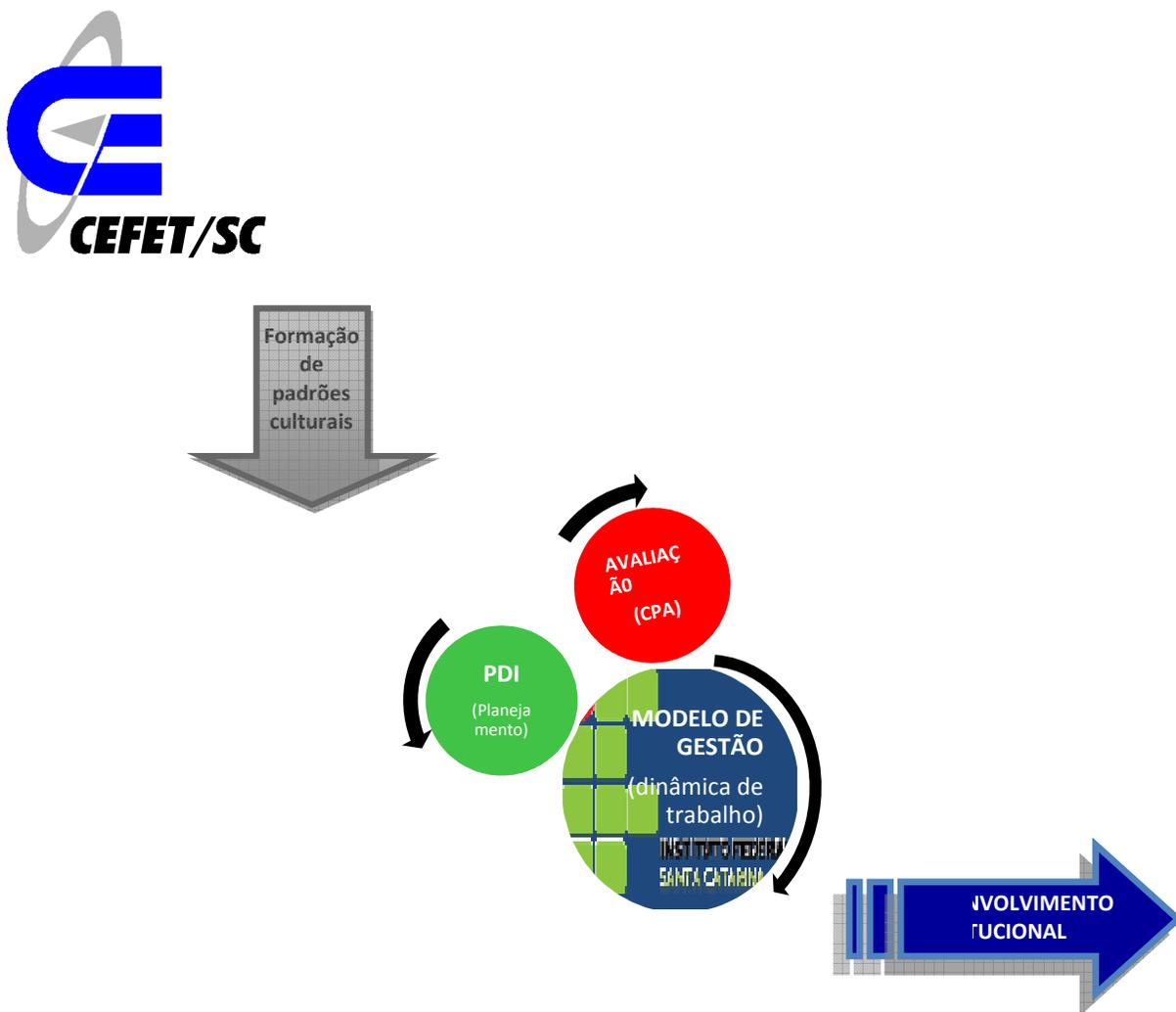


FIGURA 10 – Representação do estilo institucional de trabalho

Fonte: elaborado pelo autor

O Instituto Federal de Santa Catarina, por seu estilo, escolha das estratégias, cultura de decisões coletivas, valorização e foco nos processos de gestão, vem demonstrando capacidade de acolher as propostas das políticas públicas e, aliado à sua missão, promover o desenvolvimento institucional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*O que faz andar a estrada?
É o sonho. Enquanto a gente sonhar a estrada permanecerá viva.
É para isso que servem os caminhos, para nos fazerem parentes do futuro.*

Mia Couto - Terra Sonâmbula, 1995

O objetivo principal da presente pesquisa e que norteou o seu desenvolvimento foi mostrar os efeitos das políticas públicas de criação dos Institutos Federais e de avaliação institucional, no contexto do Instituto Federal de Santa Catarina.

Procurou-se, ao introduzir os trabalhos, contextualizar o cenário da educação profissional e tecnológica brasileira, bem como da avaliação, pontuando o surgimento do SINAES e suas finalidades.

Na construção dos capítulos buscou-se estruturar o raciocínio do geral para o específico, delimitando o universo de inserção da instituição sob análise, sua caracterização, sua trajetória e da educação profissional nos cem anos de existência.

No desenvolvimento das ideias fez-se necessário dedicar parte das reflexões especificamente sobre as políticas, precisamente aquelas voltadas para a educação profissional e para a avaliação, resgatando conceitos e discorrendo sobre o ciclo das políticas, para abordar a maneira como foram conduzidas no período compreendido entre 1995 a 2010, característico dos governos FHC e LULA.

Entender a lógica de formação das políticas e cada etapa do seu processo foi fundamental. Aguilar Villanueva (1996) foi o chão para tal compreensão. As decisões políticas não são tomadas ao acaso nem surgem de *estalos mentais*, mas sim como resultado de uma sequência de passos que é o ciclo da política. Dentre essas etapas, a formação da agenda vai definir que assuntos, ou problemas públicos, serão priorizados pelo governo vigente.

Disse Aguilar Villanueva (1996, p.27) sobre a formação da agenda de governo: “Revela, em suma, cuál es la estructura de poder que domina efectivamente la hechura

de uma política. [...] La más importante de las decisiones de um gobierno es la que concierne a la elección de sus asuntos y prioridades de acción: a su agenda”.

Nesse sentido, procurou-se mostrar que escolhas foram feitas por FHC e LULA, relativas à educação e a avaliação em seus mandatos, tendo sido a análise baseada nos PPA desses gestores, que, por excelência, representam as intenções das suas políticas.

As intenções da agenda FHC estiveram centradas numa política de desenvolvimento para o país baseada na economia global e ao mesmo tempo sustentada por uma conduta neoliberal, de submissão às regras internacionais de mercado e, internamente, na contenção do processo inflacionário. O que se pode concluir desse período é que as intenções políticas eram de promover o desenvolvimento do país, que se encontrava mergulhado em crise, num momento de descoberta da globalização. Contudo, não considerou as peculiaridades de uma nação de terceiro mundo, que necessita da presença do Estado a fim de garantir a sustentação da grande parcela da população sem condições de se manter e se gerir numa economia tipicamente de mercado, pois sequer fazem parte desse mercado. Os anos FHC atribuíram ao mercado o equilíbrio da economia, devendo este, por consequência, resolver as questões sociais.

Numa análise cujo foco de observação fez-se invertidamente, o governo LULA elaborou sua agenda em sentido contrário. Valendo-se dos ganhos deixados pelo seu antecessor, com a inflação dominada, centrou atenção nas falhas de FHC, revelando que as intenções de suas políticas tinham cunho social e se desenvolveriam por meio do fortalecimento e expansão do Estado e deste partindo as diretrizes e a sustentação para as graves questões da sociedade.

Neste sentido, em termos de educação, suas prioridades foram a implementação de um modelo de avaliação correspondente à filosofia de educação global e emancipatória, favorecedora para o realinhamento do sistema de ensino superior e, na sequência, a reestruturação da educação profissional e tecnológica.

O aprofundamento das questões limitou-se à preparação do raciocínio para entendimento do último capítulo que trata especificamente dos impactos que as

referidas legislações, de criação dos Institutos Federais e da avaliação, exerceram sobre a atual configuração do IF-SC.

Diante disso, tomando por base a análise das políticas priorizadas nos mandatos Fernando Henrique e LULA, sem atribuir peso, preferência ou qualquer tipo de classificação àqueles governos, tão somente procurando destacar as iniciativas de ambos relativamente à educação, foi possível considerar que o cenário da educação profissional e tecnológica recebeu atenção ímpar a partir de 2006, desde a criação das primeiras escolas em 1909.

A Lei 11.892 de dezembro de 2008 não apenas transformou os Centros Federais em Institutos Federais, mas instituiu a própria Rede Federal de Educação Profissional e tecnológica, que comporta todas as instituições federais de EPT. A referida lei transformou a conjuntura educacional brasileira, encerrando um ciclo de estagnação e ausência de perspectivas das escolas públicas, restabelecendo o dinamismo, favorecendo a inclusão, promovendo expansão no sentido físico, geográfico e de itinerário formativo. A realidade constatada com a transformação do CEFET-SC em IF-SC é produto das políticas para a educação profissional que abrigaram intenções e que obedeceram a um ciclo de formação.

A transição do governo FHC para o governo LULA explicita o movimento da política de educação profissional: o encerramento de um período e de uma concepção e o início de outro com outra concepção e orientação.

Em análise macro, o IF-SC e todos os demais institutos da Rede são efeitos da política de educação profissional implementada no governo LULA.

Pode-se concluir, baseados nos raciocínios desenvolvidos nesta pesquisa, que as instituições de maneira geral constituem-se em instrumentos para a implementação das políticas. Embora a liderança governista tenha formulado a política de criação do IF-SC, depende da capacidade deste em receber e assimilar tal propositura, movimentando-se e articulando-se para tal fim. Da mesma maneira, em relação à política de avaliação, que está sujeita à predisposição institucional em acatar e implementar o modelo avaliativo (SINAES) para garantir os pressupostos normativos. Em outras palavras, o Governo Federal depende da capacidade das instituições, neste caso os Institutos Federais, em receber e implementar as políticas e, dessa capacidade,

aferir o seu sucesso ou fracasso. Tem-se a instituição pública como instrumento para a implementação da política.

Entender as intenções do governo com a edição da Lei 11.892 de 29/12/2008 pressupõe resgatar fatos das décadas passadas para, então, concluir que os Institutos Federais representam o produto final de uma longa discussão acerca de uma institucionalidade que traz no seu bojo a história e agrega condições para sustentar os avanços pretendidos; representam também a forma legal de garantir direitos no processo de desenvolvimento institucional e viabilizar competências aos antigos CEFETs, sem, no entanto, conceder-lhes o perfil de universidade. Tal delineamento institucional tem o intuito de preservar a identidade centenária e distinguir, no sistema de ensino brasileiro, a dicotomia ciência x prática. Entende-se que uma instituição que atua desde a formação inicial, apresenta seu principal foco no ensino técnico de nível médio e avança para o ensino superior, não possui as mesmas características e objetivos de uma universidade, comportando-se melhor numa figura específica, no caso, os institutos federais.

Uma diferença fundamental das configurações anteriores da educação profissional para a configuração de Instituto Federal está no fato de que este último sai do foco de formar cidadãos para um ofício e volta-se, ou abre-se para a compreensão do mundo do trabalho, com preocupação com a qualidade do profissional e sua formação integral. O arranjo organizacional, pedagógico e administrativo deve estar apto a possibilitar que a instituição cumpra com essa missão. Neste sentido, as políticas do IF-SC passaram por completa revisão de suas fundamentações durante a elaboração do Projeto Pedagógico Institucional, nos dois anos que antecederam a criação dos Institutos, de forma a assegurar tal amplitude para o processo de ensino-aprendizagem por meio da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão. A compreensão da articulação desses três elementos vem favorecendo a formação integral do aluno.

Em termos de ensino, conforme citado por Silva (org. 2009, p.24) o que deve distinguir essas instituições das outras é o seu projeto pedagógico, o qual deve prever necessariamente a articulação do ensino com a pesquisa e a extensão. A sala de aula deverá considerar a pesquisa como rotina, formando alunos que questionam, que

argumentam e comunicam o que produzem, finalizando por meio da extensão. Tal postura vem se constituindo em prática no IF-SC, abordando a pesquisa e a extensão como princípio pedagógico, a qual é confirmada pelos editais de pesquisa, pelos programas de intercâmbio nacionais e internacionais direcionados aos discentes, pela concessão de bolsas previstas no PPI e em oferta maior que as metas projetadas.

Considera-se ainda, que a vinculação da instituição com o contexto no qual está inserida e atuando na busca de soluções para os problemas do seu tempo e do seu lugar, por meio da articulação do ensino, da pesquisa e da extensão, caracteriza-se como diferencial entre o perfil IF-SC e o perfil CEFET-SC.

Relativamente à Lei 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, ainda que se considere a criação do SINAES como grande avanço para a trajetória da avaliação da educação brasileira, foi pensado e articulado para atender especialmente a realidade das universidades e demais instituições cuja oferta contempla os cursos de graduação e pós-graduação. Como já se falou em capítulo específico, mesmo que esta lei tenha sido editada quatro anos antes da lei que criou os Institutos, o percurso formativo destes foi desconsiderado, inclusive porque a criação dos CEFETs, que já ofertava ensino superior, é anterior ao surgimento do SINAES. Assim sendo, a normativa e seus elaboradores não previram a condição da educação profissional e toda a Rede Federal se encontra no prejuízo legal. Consequentemente, os Institutos, ao atenderem tão somente a legislação, não conseguem revelar sua abrangência.

Neste sentido, para que os órgãos avaliadores de fato conheçam os Institutos e as suas competências, considerando que estes atuam prioritariamente e em maior proporção no ensino técnico de nível médio, dependerão de iniciativas e interesses específicos dessas instituições em realizar processos avaliativos globais, envolvendo a totalidade da sua atuação institucional e, então, somente assim poderão participar da correção de rumos ou fortalecimento de seus potenciais. Caso contrário, o MEC em suas várias instâncias, bem como a sociedade de maneira geral, obterão informações de apenas partes destas instituições.

Apesar disso, considera-se que o SINAES reúne condições para o desenvolvimento institucional, pois que se configura num modelo avaliativo com

proposta participativa e caráter formativo e emancipatório. Isto quer dizer que o processo avaliativo abre possibilidades para uma gestão participativa, levando em conta a visão dos três segmentos que compõem a comunidade escolar, sobre todas as dimensões avaliadas. Este processo leva ao autoconhecimento institucional, revelando os pontos críticos e os positivos e destacando as estratégias para a correção de rumos, de onde emerge o caráter formativo. Cada segmento opinando a partir da sua vivência e condição institucional e, articulados, desvinculando a instituição da dependência externa (Ministério) na solução dos seus problemas ou propostas de atuação, revelando, então, a postura emancipatória. Esse caminho favorece a autonomia institucional, propõe o rompimento da cultura regulatória dos órgãos externos e impulsiona as instituições para o desenvolvimento.

Por fim, diante das questões abordadas neste trabalho e que levaram ao detalhamento dos efeitos das referidas legislações sobre o perfil do IFSC, fica evidente um aspecto intrínseco, o estilo institucional de trabalho.

A dinâmica própria do IF-SC na condução de sua gestão influenciou no conjunto de efeitos que se desencadearam com a sobreposição das leis. O estilo de trabalho configura-se como resultado dos padrões culturais que vêm sendo construídos no IF-SC e imprimem a necessária perspectiva participativa e democrática às práticas da instituição. Essa lógica de atuação permitiu especialmente no período de transição institucional intensificado a partir de 2007, que o Instituto estivesse preparado para as demandas governamentais, desde a compreensão das proposituras e o lastro de resultados que se esperava das normas legais, até a sua organização interna. Ao destacar que o estilo institucional ancora-se no trabalho participativo e democrático, revela-se também a formação de um padrão cultural e, justamente essa cultura institucional permitiu a implementação da política de avaliação proposta pelo SINAES, em interação com a política de educação profissional e tecnológica na concepção dos Institutos Federais.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A.J. Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000. In: FERRAZ, B.T. **As políticas de avaliação institucional e seus discursos nos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio LULA da Silva**. Pensamento Plural, Pelotas [04]: 137-153, janeiro/junho 2009.

AGUILAR VILLANUEVA, L. F. **Problemas Públicos y Agenda de Gobierno**. Antologia de políticas públicas, libro 3. México, 1996

ALMEIDA JÚNIOR, Vicente de Paula. **O Processo de formação das políticas de avaliação da educação superior no Brasil (1983-1996)**. 2004 144 p. Tese (Doutorado). UNICAMP, Campinas, São Paulo, 2004.

ALMEIDA, Alcides Vieira de. **Dos Aprendizes Artífices ao CEFET-SC**. Florianópolis: CEFET-SC, 2002.

AQUINO, Amilton. **Comparação: LULA x FHC**. 2009. Disponível em: <http://visaopanoramica.wordpress.com/category/comparacoes-LULA-x-fhc/05/08/2009>.

ARENDRT, Hannah. O que é política? Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998. In: PENNA, Lincoln de Abreu. **O que é política?** Disponível em: <http://www.ifcs.ufrj.br/humanas/0006.htm>. Acesso em: 19/nov/2010.

BARREYRO, G.B. e ROTHEN, J.C. **Para uma história da avaliação da educação superior brasileira**: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. Avaliação, Campinas; Sorocaba,SP, v.13, n.1, p.131-152, mar/2008.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Estudo de caso**. In: Investigação qualitativa em educação. Porto: Porto Ed., 1999, p. 89-97.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm

BRASIL. **Decreto n. 6.095, de 24 de abril de 2007**. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 21/10/2010.

_____. **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. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm.

_____. **Lei 8.948, de 08 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF, 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Subsídios para o processo de discussão da proposta do anteprojeto de lei da educação profissional e tecnológica**. Disponível em: <<http://www.mec.gov/setec>> Acesso em: 28/10/2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Histórico sobre o centenário da Rede Federal de Educação Profissional e tecnológica**. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historicoeducacaoprofissional.pdf>. Acesso em: 03/03/2011.

_____. Ministério do Planejamento Orçamento e Gestão. Plano Plurianual 2004 – 2007 – **Orientação estratégica de governo um Brasil para todos**: crescimento sustentável, emprego e inclusão social. Brasília, 2003.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos (org.). **Populismo Econômico** (coletânea). São Paulo, Nobel, 1991.

_____. **Desenvolvimento e crise no Brasil**: história, economia e política de Getúlio Vargas a LULA. São Paulo, Ed.34, 2003.

_____. **A crise financeira global e depois: um novo capitalismo?** 2010. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/view.asp?cod=721>. Acesso em 12/10/2011.

_____. **A esquerda e a crise.** *Folha de São Paulo*, junho de 2009. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/view.asp?cod=3393>. Acesso em 12/10/2011.

CASTRO, Maria Helena G. de, PRADO, Iara. e TIEZZI, Sergio. **Política social sob o governo LULA.** Disponível em: <http://www.eagora.org.br/arquivo/politica-social-sob-o-governo-LULA2004>. Acesso em 21/10/2010.

CEFET-SC. **Relatório de gestão 2006.** Disponível em: http://www.ifsc.edu.br/images/stories/file/Docs/Relat%C3%B3rios/Relatorio_de_Gestao_2006.pdf. Acesso em: 20/11/2010

_____. **Relatório de gestão 2007.** Disponível em: http://www.ifsc.edu.br/images/stories/file/Docs/Relat%C3%B3rios/Relatorio_de_Gestao_2007.pdf. Acesso em: 20/11/2010

CHIZZOTTI, A. **Estudo de caso.** In: Pesquisas em ciências humanas e sociais. 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CIAVATTA FRANCO, M. Universidades tecnológicas: horizonte dos Institutos Federais de educação, ciência e tecnologia (IFETs)? In: MOLL, J. & Cols. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo.** Desafios tensões e possibilidades. Porto Alegre, Artmed, 2010.

COUTO, Claudio G. e ARANTES, Rogério B. **Constituição ou políticas públicas? Uma avaliação dos anos FHC.** Disponível em: <http://www.sbdp.org.br/arquivos/material/3442008>. Acesso em: 20/10/2010.

CUNHA, Luiz Antonio. **O ensino superior no octênio FHC.** Revista Educação & Sociedade, Campinas, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior.** São Paulo: Cortez, 2003.

DIAS SOBRINHO, J. e RISTOFF, D. I.(Orgs.). **Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate.** Florianópolis, Insular, 2003.

DIAS SOBRINHO, José, BALZAN, N. C.(orgs.). **Avaliação institucional: teoria e experiência.** São Paulo: Cortez, 1995.

DOMINGOS Sobrinho, Moisés. **Universidade Tecnológica ou Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia?** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos>. Acesso em: 01/04/2011.

ELMORE, Richard F. **Diseño retrospectivo: la investigación de la implementación y las decisiones políticas.** In: AGUILAR VILLANUEVA, L. F. **Problemas Públicos y Agenda de Gobierno.** Antologia de políticas públicas, libro 3. México, 1996

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América.** São Paulo. Global. 2009

FERRAZ, B.T. **As políticas de avaliação institucional e seus discursos nos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio LULA da Silva.** Pensamento Plural, Pelotas [04]: 137-153, janeiro/junho 2009.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. **O planejamento da educação profissional no contexto do desenvolvimento sustentável. 2006.** Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT09-2046>. Acesso em 20/10/2010.

FIORI, J.L. **Notas para um Debate Democrático sobre o Plano Plurianual 2004-2007.** Proposta n. 97 Jun/Ago de 2003. Disponível em: <http://www.fase.org.br/projetos/vitrine/admin/Upload/1/File/Proposta97/fiore97.pdf>. Acesso em: 05/09/2010.

FRANÇA, Cassio Luiz de. **Formação de Agenda e Processo Decisório nos Governos FHC e LULA: Uma análise sobre a dinâmica e as oportunidades de negociação no processo de tomada de decisão do setor elétrico.** 2007, 387 p. Tese (doutorado). Escola de Administração de Empresas de São Paulo.

FRIGOTTO, G. **A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1129-1152, out/2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado.** Educ. Soc.,

Campinas, vol 24, n.82, p.93-130, abril/2003. Disponível em:
<http://www.cedes.unicamp.br>

GOODE, W. & HATT, P. **Métodos em pesquisa social**. Companhia editora nacional, 2ª edição, São Paulo, 1968, 488 p.

IFSC (Brasil). **Esclarecimentos sobre a implantação do Instituto Federal de Santa Catarina**. 2008. Disponível em:
<http://wiki.ifsc.edu.br/mediawiki/images/e/e8/EsclarecimentosIFSC.pdf>.

_____. **Indicadores 2010**. Disponível em: <http://intranet.ifsc.edu.br/index.php?option=comcontent&task=view&id=1174&Itemid=486>

_____. **Projeto Pedagógico Institucional – PPI**. 2009. Disponível em:
<http://www.ifsc.edu.br/images/stories/file/PRE/PROJETO%20PEDAGOGICO%20INSTITUCIONAL%20PPI.pdf>. Acesso em: 10/10/2010

_____. **Relatório de Gestão, 2010**. Disponível em: http://intranet.ifsc.edu.br/images/file/Publicacoes/2011/Relatorio_de_prestacao_de_contas_2010.pdf. Acesso em: 15/04/2011.

Institutos Federais: Lei 11.892, de 29/12/2008. Comentários e reflexões. Organização, Caetana Juracy Resende Silva. Natal: IFRN, 2009, 70p.

LAVILLE, C. & DIONNE, J. **Estudo de caso**. In: _____. *A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 155-157.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002. (col. Docência em Formação – Educação Profissional).

NOGUEIRA, Marco A. **As possibilidades da política: ideias para a reforma democrática do estado**. São Paulo, Paz e Terra, 1998.

PACHECO, E. **Os institutos federais**. Uma revolução na educação profissional e tecnológica. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?id=14428&option=com_content&view=article

PADUA, E. M. M. **Estudo de caso**. In: Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática. 10ª. Ed. Campinas, Papirus: 2004.

PINTO, José M. R. **Financiamento da educação no Brasil**: um balanço do governo FHC (1995 – 2002). Educação & Sociedade, Campinas, vol.23, n.80, set/2002.
Disponível em: www.cedes.unicamp.br

REIN, Martin & RABINOVITZ, F. F. La implementación: una perspectiva teórica. Entre La intención y La acción. In: AGUILAR VILLANUEVA, L. F. **Problemas Públicos y Agenda de Gobierno**. Antologia de políticas públicas, libro 3. México, 1996

RELATÓRIO DO GRUPO EXECUTIVO PARA A REFORMULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – GERES, Brasília, 1986. Disponível em:
<http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/geres.pdf>. Acessado em 26/04/2011.

RISTOFF, D.I. **Universidade desconstruída**. Avaliação e resistência. Florianópolis, Insular, 2000.

RUA, Maria das Graças. **Políticas Públicas**. Florianópolis, UFSC: CAPES: UAB, 2009.

SARAIVA, Enrique e FERRAREZI, Elisabete. **Políticas Públicas**: coletânea. Brasília: ENAP, 2006.

SAVIANI, Demerval. Educação brasileira: estrutura e sistema. 8º Ed. Campinas. Autores Associados, 2000. In: FERRAZ, B.T. **As políticas de avaliação institucional e seus discursos nos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio LULA da Silva**. Pensamento Plural, Pelotas [04]: 137-153 janeiro/junho 2009.

SILVA, C. J. R. (org.) **Institutos Federais: Lei nº 11892, de 29/12/2008. Comentários e reflexões**. Editora IFRN, Brasília, DF, 2009.

SINAES – **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: da concepção à regulamentação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 4 ed., ampliada. - Brasília/INEP, 2007, 224 p.

_____. **Lei n.10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o sistema nacional de avaliação da educação superior – SINAES.

_____. **Decreto n. 5.773, de 09 de maio de 2006.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino.

TRINDADE, H. **Desafios, institucionalização e imagem pública da CONAES.** Brasília: UNESCO, MEC, 2007.

ANEXOS

ANEXO A – Lei N°11.892 de 29 de dezembro de 2008

ANEXO B – Lei N°10.861 de 14 de abril de 2004

ANEXO A

LEI Nº 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.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

CAPÍTULO I **DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA**

Art. 1º - Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições:

I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;

II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;

III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG;

IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais.

Parágrafo único. As instituições mencionadas nos incisos I, II e III do caput deste artigo possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

Art. 2º - Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

§ 1º Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais.

§ 2º No âmbito de sua atuação, os Institutos Federais exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais.

§ 3º Os Institutos Federais terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos a distância, a legislação específica.

Art. 3º - A UTFPR configura-se como universidade especializada, nos termos do parágrafo único do [art. 52 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), regendo-se pelos princípios, finalidades e objetivos constantes da [Lei nº 11.184, de 7 de outubro de 2005](#).

Art. 4º - As Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais são estabelecimentos de ensino pertencentes à estrutura organizacional das universidades federais, dedicando-se, precipuamente, à oferta de formação profissional técnica de nível médio, em suas respectivas áreas de atuação.

CAPÍTULO II DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Seção I - Da Criação dos Institutos Federais

Art. 5º - Ficam criados os seguintes Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia:

- I - Instituto Federal do Acre, mediante transformação da Escola Técnica Federal do Acre;
- II - Instituto Federal de Alagoas, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas e da Escola Agrotécnica Federal de Satuba;
- III - Instituto Federal do Amapá, mediante transformação da Escola Técnica Federal do Amapá;
- IV - Instituto Federal do Amazonas, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas e das Escolas Agrotécnicas Federais de Manaus e de São Gabriel da Cachoeira;
- V - Instituto Federal da Bahia, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia;
- VI - Instituto Federal Baiano, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Catu, de Guanambi (Antonio José Teixeira), de Santa Inês e de Senhor do Bonfim;
- VII - Instituto Federal de Brasília, mediante transformação da Escola Técnica Federal de Brasília;
- VIII - Instituto Federal do Ceará, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará e das Escolas Agrotécnicas Federais de Crato e de Iguatu;
- IX - Instituto Federal do Espírito Santo, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo e das Escolas Agrotécnicas Federais de Alegre, de Colatina e de Santa Teresa;
- X - Instituto Federal de Goiás, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás;
- XI - Instituto Federal Goiano, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Rio Verde e de Urutaí, e da Escola Agrotécnica Federal de Ceres;
- XII - Instituto Federal do Maranhão, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão e das Escolas Agrotécnicas Federais de Codó, de São Luís e de São Raimundo das Mangabeiras;
- XIII - Instituto Federal de Minas Gerais, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Ouro Preto e de Bambuí, e da Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista;
- XIV - Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária e da Escola Agrotécnica Federal de Salinas;
- XV - Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba e da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena;
- XVI - Instituto Federal do Sul de Minas Gerais, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Inconfidentes, de Machado e de Muzambinho;

XVII - Instituto Federal do Triângulo Mineiro, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba e da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia;

XVIII - Instituto Federal de Mato Grosso, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Mato Grosso e de Cuiabá, e da Escola Agrotécnica Federal de Cáceres;

XIX - Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, mediante integração da Escola Técnica Federal de Mato Grosso do Sul e da Escola Agrotécnica Federal de Nova Andradina;

XX - Instituto Federal do Pará, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará e das Escolas Agrotécnicas Federais de Castanhal e de Marabá;

XXI - Instituto Federal da Paraíba, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba e da Escola Agrotécnica Federal de Sousa;

XXII - Instituto Federal de Pernambuco, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco e das Escolas Agrotécnicas Federais de Barreiros, de Belo Jardim e de Vitória de Santo Antão;

XXIII - Instituto Federal do Sertão Pernambucano, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Petrolina;

XXIV - Instituto Federal do Piauí, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí;

XXV - Instituto Federal do Paraná, mediante transformação da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná;

XXVI - Instituto Federal do Rio de Janeiro, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis;

XXVII - Instituto Federal Fluminense, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos;

XXVIII - Instituto Federal do Rio Grande do Norte, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte;

XXIX - Instituto Federal do Rio Grande do Sul, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves, da Escola Técnica Federal de Canoas e da Escola Agrotécnica Federal de Sertão;

XXX - Instituto Federal Farroupilha, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul e da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete;

XXXI - Instituto Federal Sul-rio-grandense, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas;

XXXII - Instituto Federal de Rondônia, mediante integração da Escola Técnica Federal de Rondônia e da Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste;

XXXIII - Instituto Federal de Roraima, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima;

XXXIV - Instituto Federal de Santa Catarina, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina;

XXXV - Instituto Federal Catarinense, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Concórdia, de Rio do Sul e de Sombrio;

XXXVI - Instituto Federal de São Paulo, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo;

XXXVII - Instituto Federal de Sergipe, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe e da Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão; e

XXXVIII - Instituto Federal do Tocantins, mediante integração da Escola Técnica Federal de Palmas e da Escola Agrotécnica Federal de Araguatins.

§ 1º As localidades onde serão constituídas as reitorias dos Institutos Federais constam do Anexo I desta Lei.

§ 2º A unidade de ensino que compõe a estrutura organizacional de instituição transformada ou integrada em Instituto Federal passa de forma automática, independentemente de qualquer formalidade, à condição de campus da nova instituição.

§ 3º A relação de Escolas Técnicas Vinculadas a Universidades Federais que passam a integrar os Institutos Federais consta do Anexo II desta Lei.

§ 4º As Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais não mencionadas na composição dos Institutos Federais, conforme relação constante do Anexo III desta Lei, poderão, mediante aprovação do Conselho Superior de sua respectiva universidade federal, propor ao Ministério da Educação a adesão ao Instituto Federal que esteja constituído na mesma base territorial.

§ 5º A relação dos campi que integrarão cada um dos Institutos Federais criados nos termos desta Lei será estabelecida em ato do Ministro de Estado da Educação.

Seção II

Das Finalidades e Características dos Institutos Federais

Art. 6º - Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

Seção III **Dos Objetivos dos Institutos Federais**

Art. 7º - Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

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

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

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

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

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

VI - ministrar em nível de educação superior:

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

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

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

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

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

Art. 8º - No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea *b* do inciso VI do caput do citado art. 7º.

§ 1º O cumprimento dos percentuais referidos no caput deverá observar o conceito de aluno-equivalente, conforme regulamentação a ser expedida pelo Ministério da Educação.

§ 2º Nas regiões em que as demandas sociais pela formação em nível superior justificarem, o Conselho Superior do Instituto Federal poderá, com anuência do Ministério da Educação, autorizar o ajuste da oferta desse nível de ensino, sem prejuízo do índice definido no caput deste artigo, para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei.

Seção IV

Da Estrutura Organizacional dos Institutos Federais

Art. 9º - Cada Instituto Federal é organizado em estrutura multicampi, com proposta orçamentária anual identificada para cada campus e a reitoria, exceto no que diz respeito a pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores.

Art. 10 - A administração dos Institutos Federais terá como órgãos superiores o Colégio de Dirigentes e o Conselho Superior.

§ 1º As presidências do Colégio de Dirigentes e do Conselho Superior serão exercidas pelo Reitor do Instituto Federal.

§ 2º O Colégio de Dirigentes, de caráter consultivo, será composto pelo Reitor, pelos Pró-Reitores e pelo Diretor-Geral de cada um dos campi que integram o Instituto Federal.

§ 3º O Conselho Superior, de caráter consultivo e deliberativo, será composto por representantes dos docentes, dos estudantes, dos servidores técnico-administrativos, dos egressos da instituição, da sociedade civil, do Ministério da Educação e do Colégio de Dirigentes do Instituto Federal, assegurando-se a representação paritária dos segmentos que compõem a comunidade acadêmica.

§ 4º O estatuto do Instituto Federal disporá sobre a estruturação, as competências e as normas de funcionamento do Colégio de Dirigentes e do Conselho Superior.

Art. 11 - Os Institutos Federais terão como órgão executivo a reitoria, composta por 1 (um) Reitor e 5 (cinco) Pró-Reitores.

§ 1º Poderão ser nomeados Pró-Reitores os servidores ocupantes de cargo efetivo da carreira docente ou de cargo efetivo de nível superior da carreira dos técnico-administrativos do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, desde que possuam o mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica.

§ 2º A reitoria, como órgão de administração central, poderá ser instalada em espaço físico distinto de qualquer dos campi que integram o Instituto Federal, desde que previsto em seu estatuto e aprovado pelo Ministério da Educação.

Art. 12 - Os Reitores serão nomeados pelo Presidente da República, para mandato de 4 (quatro) anos, permitida uma recondução, após processo de consulta à comunidade escolar do respectivo Instituto Federal, atribuindo-se o peso de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo docente, de 1/3 (um terço) para a manifestação dos servidores técnico-administrativos e de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo discente.

§ 1º Poderão candidatar-se ao cargo de Reitor os docentes pertencentes ao Quadro de Pessoal Ativo Permanente de qualquer dos campi que integram o Instituto Federal, desde que possuam o mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica e que atendam a, pelo menos, um dos seguintes requisitos:

I - possuir o título de doutor; ou

II - estar posicionado nas Classes DIV ou DV da Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, ou na Classe de Professor Associado da Carreira do Magistério Superior.

§ 2º O mandato de Reitor extingue-se pelo decurso do prazo ou, antes desse prazo, pela aposentadoria, voluntária ou compulsória, pela renúncia e pela destituição ou vacância do cargo.

§ 3º Os Pró-Reitores são nomeados pelo Reitor do Instituto Federal, nos termos da legislação aplicável à nomeação de cargos de direção.

Art. 13 - Os campi serão dirigidos por Diretores-Gerais, nomeados pelo Reitor para mandato de 4 (quatro) anos, permitida uma recondução, após processo de consulta à comunidade do respectivo campus, atribuindo-se o peso de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo docente, de 1/3 (um terço) para a manifestação dos servidores técnico-administrativos e de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo discente.

§ 1º Poderão candidatar-se ao cargo de Diretor-Geral do campus os servidores ocupantes de cargo efetivo da carreira docente ou de cargo efetivo de nível superior da carreira dos técnico-administrativos do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, desde que possuam o mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica e que se enquadrem em pelo menos uma das seguintes situações:

I - preencher os requisitos exigidos para a candidatura ao cargo de Reitor do Instituto Federal;

II - possuir o mínimo de 2 (dois) anos de exercício em cargo ou função de gestão na instituição;
ou

III - ter concluído, com aproveitamento, curso de formação para o exercício de cargo ou função de gestão em instituições da administração pública.

§ 2º O Ministério da Educação expedirá normas complementares dispondo sobre o reconhecimento, a validação e a oferta regular dos cursos de que trata o inciso III do § 1º deste artigo.

CAPÍTULO III DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 14 - O Diretor-Geral de instituição transformada ou integrada em Instituto Federal nomeado para o cargo de Reitor da nova instituição exercerá esse cargo até o final de seu mandato em curso e em caráter pro tempore, com a incumbência de promover, no prazo máximo de 180 (cento e oitenta) dias, a elaboração e encaminhamento ao Ministério da Educação da proposta de estatuto e de plano de desenvolvimento institucional do Instituto Federal, assegurada a participação da comunidade acadêmica na construção dos referidos instrumentos.

§ 1º Os Diretores-Gerais das instituições transformadas em campus de Instituto Federal exercerão, até o final de seu mandato e em caráter pro tempore, o cargo de Diretor-Geral do respectivo campus.

§ 2º Nos campi em processo de implantação, os cargos de Diretor-Geral serão providos em caráter pro tempore, por nomeação do Reitor do Instituto Federal, até que seja possível identificar candidatos que atendam aos requisitos previstos no § 1º do art. 13 desta Lei.

§ 3º O Diretor-Geral nomeado para o cargo de Reitor Pro-Tempore do Instituto Federal, ou de Diretor-Geral Pro-Tempore do Campus, não poderá candidatar-se a um novo mandato, desde que já se encontre no exercício do segundo mandato, em observância ao limite máximo de investidura permitida, que são de 2 (dois) mandatos consecutivos.

Art. 15 - A criação de novas instituições federais de educação profissional e tecnológica, bem como a expansão das instituições já existentes, levará em conta o modelo de Instituto Federal, observando ainda os parâmetros e as normas definidas pelo Ministério da Educação.

Art. 16 - Ficam redistribuídos para os Institutos Federais criados nos termos desta Lei todos os cargos e funções, ocupados e vagos, pertencentes aos quadros de pessoal das respectivas instituições que os integram.

§ 1º Todos os servidores e funcionários serão mantidos em sua lotação atual, exceto aqueles que forem designados pela administração superior de cada Instituto Federal para integrar o quadro de pessoal da Reitoria.

§ 2º A mudança de lotação de servidores entre diferentes campi de um mesmo Instituto Federal deverá observar o instituto da remoção, nos termos do [art. 36 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990](#).

Art. 17 - O patrimônio de cada um dos novos Institutos Federais será constituído:

I - pelos bens e direitos que compõem o patrimônio de cada uma das instituições que o integram, os quais ficam automaticamente transferidos, sem reservas ou condições, ao novo ente;

II - pelos bens e direitos que vier a adquirir;

III - pelas doações ou legados que receber; e

IV - por incorporações que resultem de serviços por ele realizado.

Parágrafo único. Os bens e direitos do Instituto Federal serão utilizados ou aplicados, exclusivamente, para a consecução de seus objetivos, não podendo ser alienados a não ser nos casos e condições permitidos em lei.

Art. 18 - Os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG, não inseridos no reordenamento de que trata o art. 5º desta Lei, permanecem como entidades autárquicas vinculadas ao Ministério da Educação, configurando-se como instituições de ensino superior pluricurriculares, especializadas na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica, na forma da legislação.

Art. 19 - Os arts. 1º, 2º, 4º e 5º da Lei nº 11.740, de 16 de julho de 2008, passam a vigorar com as seguintes alterações:

[“Art. 1º](#) Ficam criados, no âmbito do Ministério da Educação, para redistribuição a instituições federais de educação profissional e tecnológica:

..... ” (NR)

[“Art. 2º](#) Ficam criados, no âmbito do Ministério da Educação, para alocação a instituições federais de educação profissional e tecnológica, os seguintes cargos em comissão e as seguintes funções gratificadas:

I - 38 (trinta e oito) cargos de direção - CD-1;

.....

[IV](#) - 508 (quinhentos e oito) cargos de direção - CD-4;

.....
VI- 2.139 (duas mil, cento e trinta e nove) Funções Gratificadas - FG-2.

..... ” (NR)

“Art. 4º Ficam criados, no âmbito do Ministério da Educação, para redistribuição a instituições federais de ensino superior, nos termos de ato do Ministro de Estado da Educação, os seguintes cargos:

..... ” (NR)

“Art. 5º Ficam criados, no âmbito do Ministério da Educação, para alocação a instituições federais de ensino superior, nos termos de ato do Ministro de Estado da Educação, os seguintes Cargos de Direção - CD e Funções Gratificadas - FG:

..... ” (NR)

Art. 20 - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 29 de dezembro de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Paulo Bernardo Silva

Este texto não substitui o publicado no DOU de 30.12.2008

ANEXO I

Localidades onde serão constituídas as Reitorias dos novos Institutos Federais

Instituição	Sede da Reitoria
Instituto Federal do Acre	Rio Branco
Instituto Federal de Alagoas	Maceió
Instituto Federal do Amapá	Macapá
Instituto Federal do Amazonas	Manaus
Instituto Federal da Bahia	Salvador
Instituto Federal Baiano	Salvador
Instituto Federal de Brasília	Brasília
Instituto Federal do Ceará	Fortaleza
Instituto Federal do Espírito Santo	Vitória
Instituto Federal de Goiás	Goiânia
Instituto Federal Goiano	Goiânia
Instituto Federal do Maranhão	São Luís
Instituto Federal de Minas Gerais	Belo Horizonte
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais	Montes Claros
Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais	Juiz de Fora
Instituto Federal do Sul de Minas Gerais	Pouso Alegre
Instituto Federal do Triângulo Mineiro	Uberaba
Instituto Federal de Mato Grosso	Cuiabá
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul	Campo Grande
Instituto Federal do Pará	Belém

Instituto Federal da Paraíba	João Pessoa
Instituto Federal de Pernambuco	Recife
Instituto Federal do Sertão Pernambucano	Petrolina
Instituto Federal do Piauí	Teresina
Instituto Federal do Paraná	Curitiba
Instituto Federal do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro
Instituto Federal Fluminense	Campos dos Goytacazes
Instituto Federal do Rio Grande do Norte	Natal
Instituto Federal do Rio Grande do Sul	Bento Gonçalves
Instituto Federal Farroupilha	Santa Maria
Instituto Federal Sul-rio-grandense	Pelotas
Instituto Federal de Rondônia	Porto Velho
Instituto Federal de Roraima	Boa Vista
Instituto Federal de Santa Catarina	Florianópolis
Instituto Federal Catarinense	Blumenau
Instituto Federal de São Paulo	São Paulo
Instituto Federal de Sergipe	Aracaju
Instituto Federal do Tocantins	Palmas

ANEXO II

Escolas Técnicas Vinculadas que passam a integrar os Institutos Federais

Escola Técnica Vinculada	Instituto Federal
Colégio Técnico Universitário – UFJF	Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Colégio Agrícola Nilo Peçanha – UFF	Instituto Federal do Rio de Janeiro
Colégio Técnico Agrícola Ildelfonso Bastos Borges - UFF	Instituto Federal Fluminense
Escola Técnica – UFPR	Instituto Federal do Paraná
Escola Técnica – UFRGS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
Colégio Técnico Industrial Prof. Mário Alquati – FURG	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
Colégio Agrícola de Camboriú – UFSC	Instituto Federal Catarinense
Colégio Agrícola Senador Carlos Gomes – UFSC	Instituto Federal Catarinense

ANEXO III

Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais

Escola Técnica Vinculada	Universidade Federal
Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima - UFRR	Universidade Federal de Roraima
Colégio Universitário da UFMA	Universidade Federal do Maranhão
Escola Técnica de Artes da UFAL	Universidade Federal de Alagoas

Colégio Técnico da UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
Centro de Formação Especial em Saúde da UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Escola Técnica de Saúde da UFU	Universidade Federal de Uberlândia
Centro de Ensino e Desenvolvimento Agrário da UFV	Universidade Federal de Viçosa
Escola de Música da UFP	Universidade Federal do Pará
Escola de Teatro e Dança da UFP	Universidade Federal do Pará
Colégio Agrícola Vidal de Negreiros da UFPB	Universidade Federal da Paraíba
Escola Técnica de Saúde da UFPB	Universidade Federal da Paraíba
Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras da UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas da UFRP	Universidade Federal Rural de Pernambuco
Colégio Agrícola de Floriano da UFPI	Universidade Federal do Piauí
Colégio Agrícola de Teresina da UFPI	Universidade Federal do Piauí
Colégio Agrícola de Bom Jesus da UFPI	Universidade Federal do Piauí
Colégio Técnico da UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Escola Agrícola de Jundiá da UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Escola de Enfermagem de Natal da UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Escola de Música da UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça da UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
Colégio Agrícola de Frederico Westphalen da UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria	Universidade Federal de Santa Maria
Colégio Técnico Industrial da Universidade Federal de Santa Maria	Universidade Federal de Santa Maria

ANEXO B

LEI Nº 10.861, DE 14 DE ABRIL DE 2004.

Conversão da MPv nº 147, de 2003

Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA - Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - Fica instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do [art 9º, VI, VIII e IX, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.](#)

§ 1º O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

§ 2º O SINAES será desenvolvido em cooperação com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal.

Art. 2º - O SINAES, ao promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes, deverá assegurar:

I – avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos;

II – o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos;

III – o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos;

IV – a participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações.

Parágrafo único. Os resultados da avaliação referida no **caput** deste artigo constituirão referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior, neles compreendidos o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação.

Art. 3º - A avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e

setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas obrigatoriamente as seguintes:

I – a missão e o plano de desenvolvimento institucional;

II – a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;

III – a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;

IV – a comunicação com a sociedade;

V – as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;

VI – organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;

VII – infra-estrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;

VIII – planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional;

IX – políticas de atendimento aos estudantes;

X – sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.

§ 1º Na avaliação das instituições, as dimensões listadas no **caput** deste artigo serão consideradas de modo a respeitar a diversidade e as especificidades das diferentes organizações acadêmicas, devendo ser contemplada, no caso das universidades, de acordo com critérios estabelecidos em regulamento, pontuação específica pela existência de programas de pós-graduação e por seu desempenho, conforme a avaliação mantida pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

§ 2º Para a avaliação das instituições, serão utilizados procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais a auto-avaliação e a avaliação externa **in loco**.

§ 3º A avaliação das instituições de educação superior resultará na aplicação de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas.

Art. 4º - A avaliação dos cursos de graduação tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica.

§ 1º A avaliação dos cursos de graduação utilizará procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais obrigatoriamente as visitas por comissões de especialistas das respectivas áreas do conhecimento.

§ 2º A avaliação dos cursos de graduação resultará na atribuição de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas.

Art. 5º - A avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação será realizada mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE.

§ 1º O ENADE aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.

§ 2º O ENADE será aplicado periodicamente, admitida a utilização de procedimentos amostrais, aos alunos de todos os cursos de graduação, ao final do primeiro e do último ano de curso.

§ 3º A periodicidade máxima de aplicação do ENADE aos estudantes de cada curso de graduação será trienal.

§ 4º A aplicação do ENADE será acompanhada de instrumento destinado a levantar o perfil dos estudantes, relevante para a compreensão de seus resultados.

§ 5º O ENADE é componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, sendo inscrita no histórico escolar do estudante somente a sua situação regular com relação a essa obrigação, atestada pela sua efetiva participação ou, quando for o caso, dispensa oficial pelo Ministério da Educação, na forma estabelecida em regulamento.

§ 6º Será responsabilidade do dirigente da instituição de educação superior a inscrição junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP de todos os alunos habilitados à participação no ENADE.

§ 7º A não-inscrição de alunos habilitados para participação no ENADE, nos prazos estipulados pelo INEP, sujeitará a instituição à aplicação das sanções previstas no § 2º do art. 10, sem prejuízo do disposto no art. 12 desta Lei.

§ 8º A avaliação do desempenho dos alunos de cada curso no ENADE será expressa por meio de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, tomando por base padrões mínimos estabelecidos por especialistas das diferentes áreas do conhecimento.

§ 9º Na divulgação dos resultados da avaliação é vedada a identificação nominal do resultado individual obtido pelo aluno examinado, que será a ele exclusivamente fornecido em documento específico, emitido pelo INEP.

§ 10. Aos estudantes de melhor desempenho no ENADE o Ministério da Educação concederá estímulo, na forma de bolsa de estudos, ou auxílio específico, ou ainda alguma outra forma de distinção com objetivo similar, destinado a favorecer a excelência e a continuidade dos estudos, em nível de graduação ou de pós-graduação, conforme estabelecido em regulamento.

§ 11. A introdução do ENADE, como um dos procedimentos de avaliação do SINAES, será efetuada gradativamente, cabendo ao Ministro de Estado da Educação determinar anualmente os cursos de graduação a cujos estudantes será aplicado.

Art. 6º - Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação e vinculada ao Gabinete do Ministro de Estado, a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES, órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES, com as atribuições de:

I – propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes;

II – estabelecer diretrizes para organização e designação de comissões de avaliação, analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações às instâncias competentes;

- III – formular propostas para o desenvolvimento das instituições de educação superior, com base nas análises e recomendações produzidas nos processos de avaliação;
- IV – articular-se com os sistemas estaduais de ensino, visando a estabelecer ações e critérios comuns de avaliação e supervisão da educação superior;
- V – submeter anualmente à aprovação do Ministro de Estado da Educação a relação dos cursos a cujos estudantes será aplicado o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE;
- VI – elaborar o seu regimento, a ser aprovado em ato do Ministro de Estado da Educação;
- VII – realizar reuniões ordinárias mensais e extraordinárias, sempre que convocadas pelo Ministro de Estado da Educação.

Art. 7º - A CONAES terá a seguinte composição:

- I – 1 (um) representante do INEP;
- II – 1 (um) representante da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES;
- III – 3 (três) representantes do Ministério da Educação, sendo 1 (um) obrigatoriamente do órgão responsável pela regulação e supervisão da educação superior;
- IV – 1 (um) representante do corpo discente das instituições de educação superior;
- V – 1 (um) representante do corpo docente das instituições de educação superior;
- VI – 1 (um) representante do corpo técnico-administrativo das instituições de educação superior;
- VII – 5 (cinco) membros, indicados pelo Ministro de Estado da Educação, escolhidos entre cidadãos com notório saber científico, filosófico e artístico, e reconhecida competência em avaliação ou gestão da educação superior.

§ 1º Os membros referidos nos incisos I e II do **caput** deste artigo serão designados pelos titulares dos órgãos por eles representados e aqueles referidos no inciso III do **caput** deste artigo, pelo Ministro de Estado da Educação.

§ 2º O membro referido no inciso IV do **caput** deste artigo será nomeado pelo Presidente da República para mandato de 2 (dois) anos, vedada a recondução.

§ 3º Os membros referidos nos incisos V a VII do **caput** deste artigo serão nomeados pelo Presidente da República para mandato de 3 (três) anos, admitida 1 (uma) recondução, observado o disposto no parágrafo único do art. 13 desta Lei.

§ 4º A CONAES será presidida por 1 (um) dos membros referidos no inciso VII do **caput** deste artigo, eleito pelo colegiado, para mandato de 1 (um) ano, permitida 1 (uma) recondução.

§ 5º As instituições de educação superior deverão abonar as faltas do estudante que, em decorrência da designação de que trata o inciso IV do **caput** deste artigo, tenha participado de reuniões da CONAES em horário coincidente com as atividades acadêmicas.

§ 6º Os membros da CONAES exercem função não remunerada de interesse público relevante, com precedência sobre quaisquer outros cargos públicos de que sejam titulares e, quando convocados, farão jus a transporte e diárias.

Art. 8º - A realização da avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes será responsabilidade do INEP.

Art. 9º - O Ministério da Educação tornará público e disponível o resultado da avaliação das instituições de ensino superior e de seus cursos.

Art. 10 - Os resultados considerados insatisfatórios ensejarão a celebração de protocolo de compromisso, a ser firmado entre a instituição de educação superior e o Ministério da Educação, que deverá conter:

I – o diagnóstico objetivo das condições da instituição;

II – os encaminhamentos, processos e ações a serem adotados pela instituição de educação superior com vistas na superação das dificuldades detectadas;

III – a indicação de prazos e metas para o cumprimento de ações, expressamente definidas, e a caracterização das respectivas responsabilidades dos dirigentes;

IV – a criação, por parte da instituição de educação superior, de comissão de acompanhamento do protocolo de compromisso.

§ 1º O protocolo a que se refere o **caput** deste artigo será público e estará disponível a todos os interessados.

§ 2º O descumprimento do protocolo de compromisso, no todo ou em parte, poderá ensejar a aplicação das seguintes penalidades:

I – suspensão temporária da abertura de processo seletivo de cursos de graduação;

II – cassação da autorização de funcionamento da instituição de educação superior ou do reconhecimento de cursos por ela oferecidos;

III – advertência, suspensão ou perda de mandato do dirigente responsável pela ação não executada, no caso de instituições públicas de ensino superior.

§ 3º As penalidades previstas neste artigo serão aplicadas pelo órgão do Ministério da Educação responsável pela regulação e supervisão da educação superior, ouvida a Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação, em processo administrativo próprio, ficando assegurado o direito de ampla defesa e do contraditório.

§ 4º Da decisão referida no § 2º deste artigo caberá recurso dirigido ao Ministro de Estado da Educação.

§ 5º O prazo de suspensão da abertura de processo seletivo de cursos será definido em ato próprio do órgão do Ministério da Educação referido no § 3º deste artigo.

Art. 11 - Cada instituição de ensino superior, pública ou privada, constituirá Comissão Própria de Avaliação - CPA, no prazo de 60 (sessenta) dias, a contar da publicação desta Lei, com as atribuições de condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP, obedecidas as seguintes diretrizes:

I – constituição por ato do dirigente máximo da instituição de ensino superior, ou por previsão no seu próprio estatuto ou regimento, assegurada a participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada, e vedada a composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos;

II – atuação autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior.

Art. 12 - Os responsáveis pela prestação de informações falsas ou pelo preenchimento de formulários e relatórios de avaliação que impliquem omissão ou distorção de dados a serem fornecidos ao SINAES responderão civil, penal e administrativamente por essas condutas.

Art. 13 - A CONAES será instalada no prazo de 60 (sessenta) dias a contar da publicação desta Lei.

Parágrafo único. Quando da constituição da CONAES, 2 (dois) dos membros referidos no inciso VII do **caput** do art. 7º desta Lei serão nomeados para mandato de 2 (dois) anos.

Art. 14 - O Ministro de Estado da Educação regulamentará os procedimentos de avaliação do SINAES.

Art. 15 - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 16 - Revogam-se a [alínea a do § 2º do art. 9º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961](#), e os [arts 3º e 4º da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995](#).

Brasília, 14 de abril de 2004; 183º da Independência e 116º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Tarso Genro