

Identidade de Escola Técnica vs Vontade de Universidade nos Institutos Federais: uma abordagem histórica

Gustavo Henrique Moraes
INEP/MEC

Bernardo Kipnis
Universidade de Brasília

Resumo

Os Institutos Federais vêm enfrentando um processo conflituoso na construção de suas novas institucionalidades, sendo palco de um tensionamento constante entre a secular identidade de escola técnica, representada pela oferta de formação técnica, e a vontade de universidade, representada pela defesa de um direcionamento da oferta para os cursos superiores e pela tentativa de implantação de um modelo de pesquisa pautado na experiência universitária. Com a finalidade de compreender as raízes deste tensionamento, este artigo traz uma abordagem histórica desse processo.

Palavras-chave: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; Educação Profissional e Tecnológica; Identidade de Escola Técnica; Vontade de Universidade; Nova Institucionalidade.

Abstract

The Federal Institutes have been facing a conflictual process in building its new institutionalities, being the stage of a constant tension between the secular vocational school identity, represented by technical training offer to the working class, and the will of university, represented by a defense of a supply directed for higher education and by a trial implementation of a research model based on the university experience. In order to understand this tension, this article brings an historical approach of this process.

Keywords: *Federal Institutes of Education, Science and Technology; Vocational and Technological Education; Technical School Identity; Will of University; New Institutionalality.*

Resumen

Los Institutos Federales se enfrenta a un proceso conflictivo en la construcción de sus nuevas identidades, el escenario de una tensión constante entre la identidad escuela técnica, representado por la oferta de formación técnica, y la voluntad de la universidad, representada por la defensa de un modelo de educación basado en la experiencia universitaria. Con el fin de entender cómo se originó esta tensión, este artículo está dedicado a la interpretación histórica de este proceso.

Palabras clave: *Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología; Educación Profesional y Tecnológico; Identidad de la Escuela Técnica; El Deseo de Universidad; Nueva Institucionalidad.*

Résumé

Les écoles polytechniques fédérales est confronté à un processus conflictuel dans la construction de ses nouvelles institutions, la scène d'une tension constante entre l'identité technique séculaire de l'école, représentée par l'offre de formation technique, et la volonté de l'université, représentée par la défense d'une direction de l'approvisionnement pour l'enseignement supérieur et de la mise en œuvre de l'essai d'un modèle de recherche basé sur l'expérience universitaire. Afin de comprendre comment elle est née cette tension, cet article est dédié à l'interprétation historique de ce processus.

Mots-clés: *Instituts fédéraux d'éducation, des sciences et de la technologie; éducation Professionnelle et technologique; École technique de l'identité; Désire l'université; Nouveau institutionnalité.*

Introdução

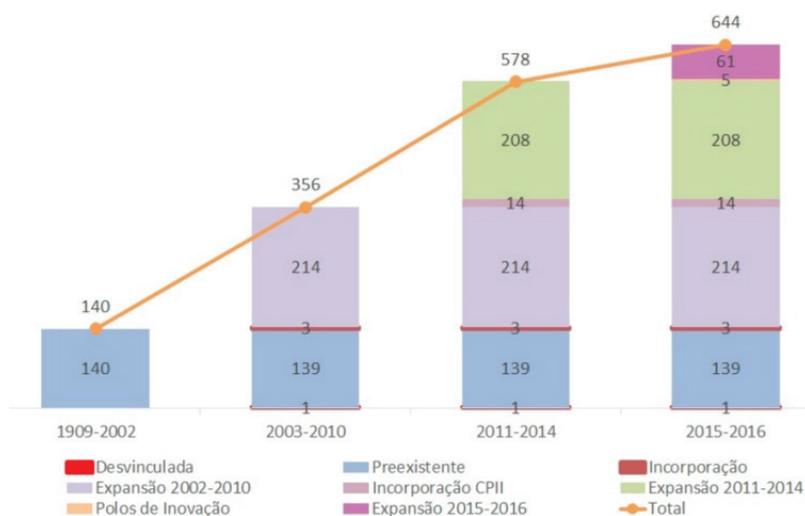
Um espectro ronda o ambiente educacional brasileiro: o espectro da nova institucionalidade (Pacheco, 2011) dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos). Concebidos, em 2008, como instituições “especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino” (Brasil, 2008b), os Institutos vêm sendo constantemente acusados de desvirtuar os seus projetos originais, almejando desempenhar as atribuições das universidades.

Mais do que uma simples sugestão, esta visão a respeito da nova institucionalidade coloca em xeque toda uma política pública que concebeu os Institutos na perspectiva de “orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais” (Brasil, 2008b), de forma a valorizar as formações necessárias ao crescimento do Brasil, escapando à “praga do bacharelismo” (Holanda, 2006). Para os denunciantes da questão, os Institutos estão reforçando esta distorção do sistema educacional, aproveitando-se de sua autonomia para, paulatinamente, encerrar a oferta de cursos técnicos em detrimento dos cursos de nível superior.

Do ponto de vista dos investimentos públicos, alguns números podem expressar mais claramente a dimensão do problema que estamos tratando: se até o seu 93o aniversário (1909-2002), a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede) contava com 140 unidades de ensino, as reformas estruturais promovidas nos últimos 15 anos expandiram este número em 360%, chegando aos atuais 644 campi (Gráfico 01). Do ponto de vista orçamentário, o montante de

recursos disponibilizados à Rede experimentou um acréscimo superior a 800% em apenas uma década, beirando a inédita marca dos R\$ 10 bilhões em 2014¹ (Gráfico 02). Uma distorção neste projeto se configuraria, portanto, em um sério problema educacional, econômico e político para o Estado brasileiro, merecendo a atenção de gestores e pesquisadores.

Gráfico 01: Expansão da Rede em unidades (1909-2016)



Fonte: <http://Redefederal.mec.gov.br/expansao-da-Rede-federal>.

Gráfico 02: Evolução Orçamentária da Rede (2005-2014)



Fonte: (Brezinski; Moraes e Rabelo, 2015)

1 Os valores orçamentários previstos a partir de 2015 podem levar a análises enviesadas, uma vez que é preciso considerar os expressivos cortes praticados a partir do 1º ano do 2º mandato Dilma/Temer.

Estando explícita a relevância da polêmica apresentada, é preciso reconhecer que a questão ainda não está bem colocada - isto porque a tensão entre a identidade de escola técnica (caracterizada pela diretriz de oferta de cursos técnicos de nível médio) e a vontade de universidade (caracterizada pela defesa da oferta de cursos superiores e pela institucionalização da pesquisa científica) não pode ser tratada como uma estranha novidade que decorre da recente criação dos Institutos, em 2008. Antes disto, trata-se de um fenômeno antigo, ligado ao desenvolvimento histórico de escolas que passaram por diversas transformações em mais de 100 anos, sempre precisando equacionar o desafio de ser um ambiente dedicado ao ensino das artes técnicas em um país fortemente marcado pela desvalorização do trabalho manual e pela supervalorização dos títulos de bacharel e de doutor. Esta tensão, presente em toda a sociedade brasileira, ganha força dentro destas escolas à medida que seu corpo docente vai titulando-se. Com isto em mente, o pesquisador que se proponha a investigar esta questão deverá reconhecer que a disputa em torno da nova institucionalidade não é consequência da Lei 11.892/2008, mas a sua causa.

Contornos Metodológicos

Considerando o desenvolvimento histórico diferenciado das escolas da Rede, podemos afirmar que uma investigação a respeito da formação da nova institucionalidade dos Institutos teria que admitir a existência de, ao menos, 38 identidades institucionais distintas. Ainda assim não é possível deixar de considerar que, ao menos entre as primeiras 20 escolas da Rede², percebe-se um forte traço identitário, com diversos elementos em comum, grande parte deles derivados de sua criação, em 1909. Com isto, precisamos advertir que a discussão proposta neste artigo está restrita a este conjunto de Instituições.

Ao direcionarmos esta análise no sentido de nossa reflexão, é forçoso que reconheçamos que o ponto mais significativo desta tensão entre identidade de escola técnica e vontade de universidade é aquele que marca a transformação do CEFET-PR em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), em 2005. Nossa investigação se relaciona, portanto, com uma disputa que já ocorreu, efetivamente, na Rede, tendo como protagonista sua escola de maior destaque. Com base nesta compreensão, acreditamos que conhecer um pouco da trajetória de formação da identidade institucional da UTFPR nos ajudará a compreender diversos elementos históricos comuns a toda Rede, ao mesmo tempo em que poderemos identificar a origem das tensões entre os modelos de escola técnica e de universidade.

A UTFPR, no entanto, não é um Instituto. Dessa forma, guardadas as semelhanças

2 incluindo nesta lista o atual Cefet-RJ que, embora não pertença à primeira configuração da Rede, tem importância fundamental para a questão que nos propomos a investigar.

com a Rede, e dada a impossibilidade de acompanhar o desenvolvimento de todas as identidades institucionais, iremos contrapor o desenvolvimento da institucionalidade da Escola do Paraná com a Escola de Santa Catarina, instituição que tem uma linha de desenvolvimento bastante desigual, sendo uma das últimas a transformar-se em Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), em 2002.

Acrescenta-se que a escolha pelas instituições também se justifica pela posição do autor, egresso do cursos Técnico em Eletrônica e Engenharia Eletrônica do CEFET-PR (1994-2004), professor do CEFET-SC (2006-2008) e Diretor de Estatística e Informações Acadêmicas do IFSC (2012-2016). Estas condições propiciariam a adoção de uma história vista de baixo, na perspectiva historiográfica de Edward Palmer Thompson, segundo a qual compreende-se que a *nova institucionalidade* – expressão que remete às disposições legais que limitam o escopo de atuação dos *Institutos Federais* – não pode ser analisada à distância da ação dos sujeitos que constroem, coletivamente, uma *identidade institucional*: um sentimento de pertencimento a uma estrutura escolar manifestado por sujeitos que, em classe, compartilham de mesmas condições e interesses. A descrição completa desta pesquisa, incluindo a dimensão da investigação estatística, pode ser consultada na Tese de doutorado, “Identidade de Escola Técnica vs. Vontade de Universidade: a formação da identidade dos Institutos Federais” (Moraes, 2016).

Gênese e consolidação do ensino superior na Rede: a tríade PR/RJ/MG (1969-1996)

Procurar identificar um momento preciso em que a tensão entre identidade de escola técnica e vontade de universidade se principia nas Escolas da Rede é, certamente, uma tarefa infrutífera, uma vez que seus agentes causadores – o desprestígio da educação profissional e a supervalorização dos títulos acadêmicos – são traços característicos da formação da sociedade Brasileira.

Do ponto de vista institucional, no entanto, a primeira mudança significativa se deu a partir do Decreto-Lei N° 547/69, que abriu à Rede a possibilidade de ofertar cursos de engenharia de operação – modalidade de curta duração (3 anos). A nova possibilidade era, na verdade, um sonho distante para a maior parte das Escolas Técnicas Federais (ETFs), mas um horizonte possível para a tríade ETF-PR, ETF-RJ e ETF-MG que, politicamente alinhada, protagonizava os “movimentos para cima” (MORAES, 2016) da Rede. Com efeito, em 1973, o Conselho Federal de Educação (CFE) aprovou os primeiros cursos superiores da Rede, ofertados pela ETF-PR a partir

de 1974. Juntamente com estas ofertas, uma tensão identitária, ainda tímida, tornou-se evidente: começou a se formar um grupo destacado dentro da escola, uma vez que “[...] dar aulas nos antigos cursos de engenharia de produção era um privilégio, pois além da redução do número de aulas havia o incontestável prestígio de lecionar no ensino superior” (Moraes, 2014).

Alinhadas estrategicamente pela ideia de que era possível crescer, as escolas da tríade PR/RJ/MG passaram a pressionar o Ministério da Educação (MEC) pela mudança da modalidade de suas engenharias e de suas estruturas jurídicas. A luta política estava concentrada na transformação destas ETFs em Centros Federais de Educação Tecnológica, denominação que conferia a estas três escolas um status diferenciado – de atuação no nível superior, na pesquisa e na extensão – e que concretizou-se com a publicação da Lei 6.545/78. Ainda assim, havia restrições à oferta de cursos superiores, que deveriam visar “[...] à formação de profissionais em engenharia **industrial** e tecnólogos” e “[...] à formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas no ensino de 2º grau e dos cursos de formação de tecnólogos”. A pesquisa também deveria estar restrita à “**área técnica industrial**” (Brasil, 1978, art. 2º - grifos nossos).

Durante os anos 1980, passou a se trabalhar pela “afirmação da identificação do CEFET-PR como instituição de ensino de 2º e 3º graus, dentro de uma política de integração e verticalização do ensino” (Corrêa Leite, 2010, p.85). A estratégia mais efetiva neste movimento para cima, contudo, passou a ser o incentivo à titulação docente. Esta tendência iria se replicar por toda a Rede, principalmente com a modificação do Magistério Federal, em 1987, que estabelecia vencimentos diferenciados para os que tivessem o título de Mestre; a velocidade e a intensidade das mudanças, no entanto, foram maiores na tríade PR/RJ/MG, com especial destaque para o CEFET-PR.

À medida que o corpo docente ia se titulando, as feições institucionais também iam se alterando, com o surgimento de uma crescente tensão entre dois grupos de professores: os do Magistério Superior e os do Magistério do Ensino Técnico. Era uma tensão centrada na reorientação da identidade institucional, entendida pelos mais antigos como ontologicamente ligada ao ensino técnico, enquanto para os mais novos ela deveria estar ligada à inovação tecnológica, conseguida, principalmente, pela oferta de cursos superiores. Na prática, no interior destes CEFETs, passaram a conviver duas escolas: uma escola técnica com seus cursos integrados ao ensino médio e uma faculdade de engenharia (Campello, 2007).

Neste processo de Redefinição identitária, provavelmente nenhum fato teve mais impacto do que a criação do primeiro mestrado da Rede, em 1988, junto ao atual Programa de Pós-Graduação em Engenharia Elétrica e Informática Industrial (CPGEI/UTFPR). Os doutores do CPGEI não se destacavam apenas porque possuíam vencimentos superiores aos dos outros professores – a diferenciação principal era

simbólica, pois estes representavam a “elite intelectual” da Rede: o “Olimpo do CEFET-PR”, como um professor definiu. Na sequência, em 1991, o CEFET-MG iria credenciar o seu primeiro programa de mestrado, seguido pelo CEFET-RJ, em 1992.

A euforia causada na Rede com a oferta dos cursos superiores, incluindo mestrados, foi tão grande que, no início dos anos 1990: “Virar CEFET virou meta e objetivo de todas as Escolas Técnicas” (Fontam, 2011, p.279). Uma aspiração tornada possível com a publicação da Lei 8.948/94, que previa a gradativa transformação de todas as ETFs. Ressalte-se que esta mudança na identidade institucional, ainda que desejada pelo MEC, tinha como principal vetor a ação das próprias comunidades escolares da Rede, de tal forma que “A transformação em CEFET não é, portanto, medida imposta” (Campello, 2007, p.06).

Descontinuidades e descaminhos: a ruptura institucional do Decreto 2.208/97 e o caminho para a Universidade Tecnológica (1997-2002)

Neste clima de transformação institucional todos foram pegos de surpresa pelo Decreto N^o 2.208, de 17 de abril de 1997, que reestruturava a educação profissional, agora concebida em três níveis (básico, técnico e tecnológico). Motivado pela argumentação de que os cursos técnicos da Rede serviam a uma classe média endinheirada, que buscava a preparação para os vestibulares, o Decreto determinava o fim da oferta dos cursos técnicos integrados. Assim, subitamente – enquanto discutiam a verticalização da oferta, dos cursos técnicos às engenharias –, as Escolas da Rede ficaram impedidas de fazer o que demoraram décadas para especializar-se.

A situação tornou-se ainda mais crítica com a publicação do Decreto N^o 2.406, de 27 de novembro de 1997, que definia os CEFETs como “instituições especializadas de educação profissional” (Brasil, 1997). Uma vez que os CEFETs existentes já eram considerados como instituições de ensino superior, espalhou-se pela Rede o temor de que as ETFs seriam transformadas em “Cefetinhos” (Campello, 2007). O sentimento compartilhado pela comunidade escolar, sempre relatado em entrevistas, era que as ETFs estavam perdendo a tradição gloriosa de seus passados, com a proibição dos cursos técnicos integrados, ao mesmo tempo em que perdiam a promessa de seus futuros, com a impossibilidade de avançar para o ensino superior. Neste clima de incerteza, as escolas da Rede enfrentaram a mais grave crise de identidade de suas centenárias histórias. Como relatou Soni de Carvalho, então Diretora-Geral da ETF-SC (1994-1998):

[...] praticamente fomos atropelados pelas publicações do governo federal sobre as reformas do ensino médio e da educação profissional. [...]. Paramos, simplesmente

paramos. A confusão estava estabelecida. As informações desencontradas; entre o que a imprensa falava e escrevia e o que os assessores discutiam e os técnicos da SEMTEC interpretavam. E quem ficou perdido fomos nós, dirigentes e instituições. (Soni de Carvalho em Almeida, 2010, p.124)

Se nas ETFs o temor era não ser equiparado aos CEFETs históricos, no CEFET-PR, que já atuava amplamente na educação superior, temia-se o retrocesso da oferta. Para o Diretor-Geral entre 1996 e 2000, Prof. Paulo Aléssio: “O Ministério da Educação poderia entender que os cursos superiores, os mestrados e o doutorado, como os que mantínhamos, não eram mais atividades de CEFET e restringir o envio de recursos” (Aléssio, 2005, p.05). Para ele, o que estava em jogo era “a nossa **identidade** enquanto instituição. Somos considerados pela Lei Nº 6.545, de 30 de junho de 1978, como uma instituição de **ensino superior** (IFES). Logo, somos ligados à Secretaria de Ensino Superior do MEC, e nosso relacionamento se dá com este órgão” (Paulo Aléssio em Lima Filho, 2006, p.41). Neste contexto, a reforma da educação profissional foi encarada pela direção do CEFET-PR como uma ameaça e, ao mesmo tempo, como uma oportunidade para continuar o seu movimento para cima: “A saída para este dilema seria a transformação do CEFET em universidade!” (Paulo Aléssio em Lima Filho, 2006, p.41).

O que seguiu-se foi uma campanha de transformação que tomou conta de toda a Instituição. A arma mais eficaz para o convencimento? A estatística. A direção mostrava que, além dos 18 cursos técnicos, já ofertava 9 graduações de engenharia, ciências e tecnologia, 8 especializações e 2 mestrados. O seu corpo docente já reunia 259 mestres e 65 doutores, (UTFPR, 2005, p.07) cumprindo com folga a determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) para a titulação docente nas universidades. Indo além, os departamentos foram instados a apresentarem propostas de Cursos Superiores de Tecnologia, ao mesmo tempo em que encerrava-se, sumariamente, a oferta de todos os cursos técnicos. O discurso se pautava no argumento que, de fato, o CEFET-PR já era uma universidade!

Marca a memória dos que presenciaram este momento, principalmente dos poucos que se opunham ao projeto de transformação, o dia em que distribuiu-se por todo o CEFET-PR uma camiseta que afirmava a sua identidade como universidade. Na parte da frente perguntava-se: “Universidade Tecnológica?” –, as costas traziam a resposta: “CEFET-PR, nossa Universidade Tecnológica!”; “Quem não conhece está por fora” (Figura 01).

Figura 01. Camiseta “Universidade Tecnológica?”.



Fonte: Acervo Pessoal do autor

Não se pode ignorar o simbolismo do fato de que uma das primeiras escolas da Rede, justamente a que conseguiu maior projeção nacional, tenha iniciado, por sua própria conta, um movimento de transformação em universidade. Este não foi um projeto que partiu do Governo para a população, mas de uma vontade que se gestava no interior desta instituição há mais de duas décadas, ganhando força à medida que seu corpo docente ia titulando-se.

Na ETF-SC a situação era diferente: contrariando as determinações governamentais, a Direção-Geral se negou a extinguir a oferta dos técnicos integrados, argumentando que: “A procedência escolar dos alunos está assim distribuída: 66% é proveniente de escolas públicas estadual e municipal e 33% de escolas particulares. Portanto, a ETF-SC atende, em sua maioria, alunos que não podem ser classificados como ‘elite’ ” (Brasil.ETF-SC, 1999). À medida que as outras ETFs eram transformadas em CEFET, porém, a comunidade escolar sentia que a ETF-SC estava “ficando para trás”, uma vez que “O desejo dos professores nesta época era quase unânime: todo mundo queria ser igual ao CEFET-PR, queria ser uma escola de ensino superior!” (Pontes, 2015).

No ano 2000, a ETF-SC iria encerrar a oferta dos cursos técnicos integrados e somente em 2002 seria transformada, tardiamente, em CEFET-SC.

Um novo olhar sobre a educação profissional e tecnológica: da UTFPR aos Institutos Federais (2003-2008)

Em 2003, com a chegada de Lula da Silva à Presidência da República, a Rede vivenciou um nova fase em seu desenvolvimento histórico. A publicação do Decreto N° 5.154, de 23 de julho de 2004, que revogava o Decreto 2.208/97, permitiu que os CEFETs, novamente, ofertassem os cursos técnicos integrados. Pouco depois, foram publicados os Decretos 5.224/04 e 5.225/04, que dispunham sobre a organização dos CEFETs, devolvendo-lhes o caráter de instituições de ensino superior. A partir destas publicações, um CEFET podia fazer quase tudo o que era permitido a uma universidade.

À medida que avançavam as políticas que fortaleciam os CEFETs, o CEFET-PR temia o enfraquecimento do seu discurso de transformação, retomado no fim de 2002. A compreensão era que a transformação em universidade ia além da redefinição das características e objetivos institucionais, conferindo à instituição um status simbólico que a levaria a outro patamar social. Finalmente, após intensa articulação política, foi sancionada a Lei 11.184/05, que dispôs “sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná” (Brasil, 2005).

A reação imediata da Rede foi acreditar que isto poderia “induzir novas transformações de CEFETs em Universidades Tecnológicas, na perspectiva de uma nova configuração institucional” (Lima Filho, 2006, p.23). Diagnosticava-se que “A transformação do CEFET-PR em universidade tecnológica não representa um fato isolado [destacando] o desencadeamento de um movimento dos CEFETs nesse sentido” (Silva, 2006, p.68). A visão de que este não era um movimento isolado do CEFET-PR é confirmada pelo Prof. Getúlio Marques Ferreira que, enquanto Diretor-Geral do CEFET-RN, participou de um “[...] Grupo de Trabalho formado no Concefet (Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica), que defendia a transformação dos CEFET em Universidades Tecnológicas” (Ferreira, 2014). Em 2006, o Conselho Diretor do CEFET-SC aprovaria o Projeto de Credenciamento da Universidade Tecnológica de Santa Catarina³, entregue naquele mesmo ano ao Governo Federal.

Enquanto isto, na recém-criada UTFPR, o imenso contingente de professores mestres e doutores fazia valer no Conselho Universitário a sua conquistada autonomia universitária: a Reitoria da UTFPR tratava “[...] o abandono do nível médio e a ênfase nos cursos de graduação e pós-graduação como uma evolução. Uma conclusão como essa é discutível. Em nosso entender, trata-se de uma transformação, mas não exatamente de uma evolução” (Trevisan, 2006, p.84).

³ A ata da reunião que aprovou este Projeto pode ser consultada em <https://goo.gl/5FOMoc>. Acessada em 29/04/2016.

Diante de tal cenário, começou a se construir, dentro do MEC, a visão de que a transformação do CEFET-PR em UTFPR poderia ter sido um “tiro que saiu pela culatra”. Se antes o governo acreditava que o Plano de Expansão da Rede (Lei N° 11.195, de 18 de novembro de 2005) era tudo o que os CEFETs queriam, agora, experimentava a pressão exercida pela vontade de universidade. Inicialmente favorável à transformação dos CEFETs em Universidades Tecnológicas, o Prof. Getúlio, agora como Diretor de Desenvolvimento da Rede na SETEC/MEC, mudou seu posicionamento ao verificar que a experiência da UTFPR apontava para a redução dos cursos técnicos em detrimento dos cursos superiores:

Com essa concepção defendemos e conseguimos a transformação do CEFET-PR em Universidade Tecnológica, passo inicial, referência para a transformação dos demais CEFET. Ao longo dos anos seguintes, 2004 a 2007, vislumbramos na UTF-PR um afastamento dos conceitos defendidos para a educação tecnológica, especialmente pela redução da oferta de cursos técnicos, ainda hoje preponderantes para o desenvolvimento do País, e a sua prioridade para oferta absoluta de Educação Superior. (Ferreira, 2014)

A oferta de ensino superior não era entendida como algo indesejado à Rede⁴, o que não se podia admitir, no entanto, era a reprodução do bacharelismo, de oferta educacional descolada das necessidades sociais e produtivas. Desta forma, construiu-se o consenso no MEC de que era preciso idealizar uma nova institucionalidade que apaziguasse a Rede, atendendo aos seus anseios pela oferta de educação superior, ao mesmo tempo em que garantisse a oferta de cursos técnicos e de qualificação profissional, demandas mais urgentes do Brasil. É neste contexto, de disputa entre identidade de escola técnica e vontade de universidade, que nasce a ideia unificadora dos Institutos Federais.

Segundo o Prof. Jesué Graciliano da Silva, professor da Rede desde 1993, chegando a ocupar, de maneira *pro-tempore*, o cargo de Reitor em três Institutos: “Antes de uma concepção filosófica, os Institutos Federais surgem da percepção concreta de que a transformação dos CEFETs em universidades tecnológicas, desejo de diversos CEFETs brasileiros, [...] não seria a resposta adequada para a reorganização da Rede” (Graciliano da Silva, 2014). Para Alexandre Vidor, Caetana Rezende, Eliezer Pacheco e Luiz Caldas, alguns dos maiores idealizadores do projeto dos Institutos no MEC:

A escolha pela criação dos Institutos Federais, e não de novas universidades tecnológicas, revela a opção por uma nova institucionalidade que se distancia da concepção acadêmica tradicional muito presente no meio universitário Brasileiro. Há hoje uma forte cultura de hipervalorização do profissional graduado em nível superior – mais especificamente o bacharel –, mesmo quando em seu exercício profissional esse trabalhador ocupa o lugar de profissionais de nível médio, e não raro procura a titulação em nível superior principalmente pelo reconhecimento social, dado por uma sociedade extremamente

4 Ao contrário, as práticas e os estudos em nível superior auxiliam o desenvolvimento científico e tecnológico do país, ao mesmo tempo que revestem de mais qualidade a educação experimentada no nível básico.

elitista. Por isso, a consolidação do modelo dos Institutos Federais passará por duras provas e não será estranho se as comunidades escolares que os compõem sentirem-se tentadas a identificá-los como universidades, instituições que já possuem status social consolidado. (VIDOR et al., 2011, p.72)

O desafio que colocava-se, portanto, era agir sobre um processo de redefinição identitária que se espelhava, desde o início, no modelo da Instituição universitária, devido às seguintes causas: “a) dado o forte valor simbólico dessa instituição; b) dadas as relações que a Rede mantém com a mesma; c) e o fato de os mestres e doutores, núcleo duro desse processo, terem sido formados (e modelados) por essa instituição” (Domingos Sobrinho, 2007, p.06). Todavia, era preciso lembrar que “Se esse foi o ponto de partida, diferente deve ser o ponto de chegada” (Domingos Sobrinho, 2007, p.06). Tal fato histórico reforça a compressão, central para este estudo, de que a criação dos Institutos é consequência, e não causa, da vontade de universidade que desenvolveu-se dentro dos CEFETs.

Conquistado o apoio de grande parte da Rede, o Governo Federal sentiu-se seguro para publicar o Decreto N° 6.095, de 24 de abril de 2007, que estabelecia as diretrizes para a constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, então denominados Ifets. A grande novidade do ponto de vista político era a possibilidade, aberta às comunidades, de decisão sobre a transformação em Ifet.

À nova institucionalidade cumpriria, em primeiro lugar: “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente em cursos e programas integrados ao ensino regular” (Brasil, 2007). Garantida a prioridade de atuação no ensino técnico, o Decreto propunha uma série de aproximações com o mundo da universidade, de forma a amenizar as tensões produzidas pelos grupos que insistiam neste tipo de transformação, além de promover a tão desejada verticalização da oferta.

Chama a atenção o uso dos complementos utilizados para delimitar as ofertas do ensino superior, buscando evitar a “academização” dos Ifets: os bacharelados poderiam ser ofertados, mas de **natureza tecnológica**, da mesma forma que as pós-graduações *lato sensu* deveriam atender às **áreas da educação profissional e tecnológica** e os mestrados e doutorados seriam, de preferência, **profissionais**. O Decreto buscava negociar um lugar entre a identidade de escola técnica e a vontade de universidade, procurando promover uma nova institucionalidade que não desvirtuasse os objetivos políticos-institucionais previstos para a Rede. Além disto, para os atuais diretores, pesaria com força a possibilidade de tornarem-se reitores destas novas instituições, um título que, por si, confere *status* de magnificência ao seu portador.

No CEFET-SC as discussões a respeito da transformação foram iniciadas em 2007, mas as campanhas se acirraram a partir de fevereiro de 2008. Foram apresentadas duas teses, uma favorável e outra contrária à transformação. A favorável era defendida pela Diretora-Geral, Prof. Consuelo Aparecida Sielski Santos, que em seu discurso

exaltava a proximidade dos Institutos com o modelo típico das universidades. Para ela, a transformação em Ifet traria:

[...] muitas melhorias para a instituição, como o aumento do número de bolsas de pesquisa – hoje são 20, e a expectativa é chegar em 100; incremento no orçamento, investimento na infraestrutura de laboratórios e abertura de mais vagas nos **cursos superiores**, com garantia, no entanto, da continuidade de vagas nos cursos técnicos. É uma mudança que trará melhorias significativas, como a conquista do **status de universidade** e a criação de mais 8 campi espalhados por todas as regiões de Santa Catarina, todos com autonomia financeira e pedagógica. (Almeida, 2010, p.151-152 – grifos nossos)

Ainda que um movimento de oposição se levantasse, desconfiando das benesses oferecidas e exaltando a identidade dos CEFETs, a vinculação dos Institutos com a vontade de universidade era tão irresistível que mesmo a imprensa local tratava do tema como uma luta, democrática, pelo surgimento de uma nova universidade federal no estado da Santa Catarina (Figura 02):

Figura O2. Matérias dos jornais locais cobriram a consulta referente à transformação do CEFET-SC em IFSC. A ideia da “nova universidade Federal” era amplamente divulgada na Cidade de Florianópolis.



Fonte: Disponível em <https://goo.gl/dYM18J>. Acesso em 29/04/2016.

Passado o período de campanha, a consulta à comunidade ocorreu no dia 07 de março de 2008, com a Tese a favor da transformação saindo vitoriosa por ampla margem de votos (76,14%). Nas outras Escolas da Rede, a tese de transformação também sairia vitoriosa, com exceção de apenas duas delas: CEFET-RJ e CEFET-MG. Estas duas instituições que, há muitos anos, formavam a tríade com a UTFPR, não poderiam aceitar a sua equiparação com o restante da Rede. Para aquelas comunidades, CEFET-MG e CEFET-RJ haviam conquistado o direito de tornarem-se Universidades Tecnológicas, algo que não abririam mão. Tal fato demonstra, mais uma vez, que a vontade de universidade não pode ser encarada, apenas, como a expansão das finalidades e os objetivos dos CEFETs – precisa ser compreendida a

partir da percepção de elementos de natureza simbólica que conferem capital cultural àqueles que compõem as suas comunidades. Como pode-se perceber, a relação com o mundo da universidade, que, agora, tanto chama a atenção de alguns pesquisadores, está contida, na verdade, na gênese destas instituições.

A nova identidade dos Institutos Federais: a Lei 11.892/08

Mais do que a simples sanção de um ato formal, a Lei 11.892/08, que criou juridicamente os Institutos, trouxe a promessa de uma “Revolução na Educação Profissional e Tecnológica” (Pacheco, Pereira e Sobrinho, 2010). Do ponto de vista histórico, contudo, o uso do verbo “criar” é impróprio, pois estas “novas” instituições representam o resultado de um processo de transformação institucional que desenrolou-se por 100 anos.

Mantendo a essência do Decreto 6.095/07, a Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, criou “instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino” (Brasil, 2008), uma definição que permite o trânsito por toda a oferta educacional nacional. Como grande vantagem em relação aos CEFETs, os Institutos tiveram autonomia equiparada à das Universidades Federais, dando-lhes as prerrogativas tanto de criação quanto de extinção de cursos, além da possibilidade de registrar os seus próprios diplomas.

Ainda que a essência do Decreto dos Ifets tenha sido mantida, um olhar atento vai identificar diferenças fundamentais entre o texto antecipador e o texto aprovado em Lei – diferenças que expressam algumas das principais divergências entre os gestores do MEC e os diretores-gerais dos CEFETs na construção do texto legal da nova institucionalidade. Com efeito, as principais alterações referem-se à oferta da educação superior que, por determinar os tipos de diplomas e títulos que podem ser outorgados pela instituição, representa o ponto nevrálgico da Legislação.

Aparecem, em primeiro lugar, os cursos superiores de tecnologia, firmando a diretriz do MEC pela preferência a esta oferta educacional; a segunda oferta prioritária deveria ser a dos cursos de licenciatura, com a previsão da formação específica para a educação profissional; por fim, fechando a oferta em nível de graduação aparecem os cursos de bacharelado e engenharia. Neste caso, em específico, há uma discussão muito especial, quase imperceptível, que pode revelar muitos aspectos das disputas travadas dentro do MEC para a definição da nova institucionalidade. O relato de um dirigente do MEC (2014) é extremamente interessante:

Depois de muita discussão, inclusive com o Secretário e com o Ministro, chegamos à conclusão de que deveríamos restringir a oferta dos bacharelados aos cursos DE engenharia, mais próximos às nossas demandas produtivas e às nossas identidades. O texto que aprovamos dizia que os Institutos poderiam ofertar Bacharelados EM Engenharia, o que satisfazia os Institutos e salvaguardava a institucionalidade que queríamos construir. Quando veio o texto da Lei tivemos uma grande surpresa: tinham tirado a letra M! O texto ficou “cursos de bacharelado E engenharia”, o que não fazia o menor sentido, uma vez que as engenharias já são bacharelados e não uma categoria distinta. Mas com esta artimanha a Lei permitia que os Institutos ofertassem qualquer bacharelado, não importava qual! É por isto que, volta e meia, tem Instituto querendo, até, ofertar cursos de Direito! (Dirigente MEC, 2014).

Outra diferença diz respeito às modificações referentes à oferta dos cursos de pós-graduação: tratando dos cursos *lato sensu*, o Decreto N° 6.095/07 previa a “formação de especialistas para as diferentes áreas da educação profissional e tecnológica” (Brasil, 2007); no texto da Lei de criação, contudo, esta indicação pela especificidade da formação desapareceu, dando lugar ao complemento que previa a “formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento” (Brasil, 2008b). No caso dos cursos *stricto sensu*, mais uma derrota daquelas disposições que procuravam dar certa especificidade à oferta – se no Decreto orientador considerava-se que os mestrados e os doutorados deveriam ser “preferencialmente de natureza profissional” (Brasil, 2007), no texto da Lei esta recomendação seria subtraída. Assim sendo, todas as recomendações referentes ao ensino superior nos Institutos que buscavam proteger suas institucionalidades da vontade de universidade, desviando-se do caminho da técnica, foram retiradas do texto legal, abrindo perigosos precedentes para a descaracterização da Rede.

O período pós-transformação: primeiras impressões

O movimento para cima que guiou as escolas da Rede até as suas transformações em Institutos é invejável. É de admirar que em um país como o Brasil, que sofre com as descontinuidades das políticas públicas, um conjunto de escolas destinadas à formação dos trabalhadores tenha mantido uma ação política tão articulada por mais de 100 anos. A chegada destas instituições ao ensino superior é um avanço para o Brasil, pois é seguro que esta Rede pode reproduzir neste nível o mesmo sucesso que já demonstrou em todas as áreas em que já atuou na sua história centenária.

A grande preocupação de muitos defensores dos Institutos, no qual nos incluímos, diz respeito à garantia de sua identidade de instituição especializada na oferta de educação profissional e tecnológica, resistente a uma vontade de universidade que descaracterize suas feições institucionais. Neste sentido, devemos alertar que a grande salvaguarda da Lei, impeditiva de uma migração indevida para o ensino

superior, foi exigir que, no mínimo, 50% das vagas fossem reservadas para o ensino técnico. Uma garantia que, precisamos admitir, é frágil e ineficiente.

A admissão de uma regra como esta exige a existência de algum mecanismo de controle do Estado. É preciso, de alguma forma, garantir que os percentuais definidos em Lei sejam respeitados. Quanto a isto, a Lei falhou em dois aspectos essenciais: primeiro por não definir estatisticamente o conceito de vaga, deixando para um momento posterior a definição do conceito de aluno-equivalente; depois, porque não previu quais seriam os mecanismos necessários para controlar o cumprimento desta disposição legal – o desconhecimento das estruturas censitárias da educação nacional levou à introdução de percentuais de oferta cujo o MEC (através do Inep) não reúne, hoje, condições estatísticas de controlar⁵.

Considerada a impossibilidade objetiva de observarmos a composição estatística da oferta educacional dos Institutos, o desvelar das feições das atuais identidades institucionais passa pelas investigações qualitativas. Os Institutos, é fato, não são universidades, e distinguem-se dos CEFETs dos anos 1980 e 1990 por ampliarem seu escopo de atuação, atendendo populações que haviam sido ignoradas naqueles tempos, tais como as que compõem os cursos de qualificação profissional e os cursos técnicos subsequentes, além de toda oferta de Educação de Jovens e Adultos. No entanto, passados 8 anos de suas transformações, alguns elementos levam a crer que muito do caminhar histórico experimentado pelo CEFET-PR, em seu processo de transformação em universidade, começa a ser repetido por estas instituições. Entre as inúmeras causas deste realinhamento institucional, que se desvia do projeto original, parecem atuar dois vetores principais de transformação: a) a formação de um corpo docente altamente titulado; b) a excessiva lista de atribuições institucionais, sem regras claras para o cumprimento dos itinerários formativos.

Quanto ao primeiro aspecto, destaca-se, com especial atenção, as disposições trazidas pela Lei Nº 11.784, de 22 de setembro de 2008 que, reestruturando a tabela de vencimentos docentes, apontou para um perfil prioritário no Magistério Federal: professores com doutorado, trabalhando em Regime de Dedicção Exclusiva⁶ – um fato que pode estar levando a uma excessiva “academização” do corpo docente e que tem sido apontado por alguns professores mais experientes como um fator preocupante, uma vez que a educação profissional – para se constituir como tal – necessita estabelecer relações reais com o mundo do trabalho⁷. Sem isto, o que se reproduzirá é a própria lógica responsável pela formação dos professores, a lógica

5 Para maiores informações, sugerimos a leitura do “Capítulo 8 – Intervalo Estatístico” de nossa Tese de Doutorado (Moraes, 2016).

6 Vale relembrar que a diferença salarial final entre um professor “Doutor-DE” e um professor “Mestre-40h” passou a ser de 177,29% a partir da publicação da Lei 11.784/2008. Para maiores informações, sugerimos a leitura do “Capítulo 5 – A Centralidade da Atividade Docente” de nossa Tese de Doutorado (Moraes, 2016)

7 Parte destas preocupações foi enfrentada com a publicação da Lei Nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que estabeleceu o Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC) para a carreira da EBTT. A efetividade desta política, contudo, ainda precisa ser discutida.

das universidades.

Quanto à excessiva atribuição de objetivos, parece haver uma certa lógica ingênua na própria constituição dos Institutos expressa pela convicção de que, com os devidos cuidados legais e com os posteriores arranjos estruturais, a tradicional identidade dos CEFETs iria se deparar com a sua alteridade – a identidade das universidades – e, através de uma espécie de *crossing-over* institucional, seria gerado um “filho-síntese”, reunidor de todas as competências de seus pais. Um filho capaz de atuar em todos os níveis e em todas as modalidades da educação nacional – da qualificação profissional aos cursos de doutorado -, não importando o quanto isto pareça difícil.

Este é certamente o filho que todo pai gostaria de ter. Um filho que sabe fazer tudo – e fazer bem feito! Aos pais, com seus olhos ingênuos, pode parecer que este filho esteja demorando um pouco para aprender tudo o que lhe foi objetivado. Permanecem na certeza de que todas as tarefas serão realizadas. Estranham, contudo, quando os filhos – ao começarem a falar – lhes digam que, com tantas coisas a fazer, não sabem bem por onde começar. Estranham mais ainda quando, um pouco mais maduros, lhes dizem que não querem fazer tudo o que os pais mandaram, que preferem fazer só o que gostam.

Alguns depoimentos significativos reforçam a compreensão que esta tensão entre identidade de escola técnica e vontade de universidade cresce nos Institutos, sob risco de descaracterização da nova institucionalidade pretendida, como o relato do Prof. Paulo Wollinger, egresso do Ginásio Industrial, Professor da Rede desde 1989, Coordenador Geral de Regulação da Educação Profissional e Tecnológica – SETEC/MEC (2006-2008) e Diretor de Ensino do IFSC (2012-2015):

Como Diretor de Ensino do IFSC de 2012 a 2015, constatamos que a maioria dos servidores ansiava justamente a oferta de graduações, preferencialmente engenharias. Ainda que a lei determine a oferta de metade das matrículas em cursos técnicos, iniciávamos os novos campi com cursos de qualificação, em seguida cursos técnicos, mas a pressão por graduações está sempre presente no corpo docente. Ainda que a oferta de qualificações e cursos técnicos tenha muito mais premência, pela pouca disponibilidade de vagas nas Redes de ensino e pela possibilidade de inclusão social muito mais significativa, é um árduo debate convencer os professores do contrário: **graduação é sua meta!**

Uma justificativa para essa pressão é a origem dos novos professores, que não havendo cursado o técnico, desconhecem a EPT e suas formações universitárias não os preparam para atividades práticas ou de laboratório. (Wollinger, 2016)

Para Daniela Carvalho Carrellas, ex-diretora do Campus Continente (2007-2011) e Pró-Reitora de Ensino do IFSC (2012-2015):

Já à frente da PROEN constatamos algo que também observávamos no Campus – um

quadro docente com trajetórias diferentes, mas que, em sua grande maioria, ingressava no IFSC sem, ou com pouca experiência, na área de sua formação profissional e na docência, em especial na docência na EPT. Esse perfil docente traz uma situação desafiadora para uma instituição de formação profissional que possui mais de 75% de seus servidores com poucos anos de Instituição. O pouco conhecimento sobre a EPT, sobre a identidade dos IFs, nos remete a um cenário em que as “demandas culturais” acabam por se sobressair às “demandas produtivas”. Vemos isso refletido nos debates entre os servidores, em especial entre os docentes, ao definir o tipo de curso a ser ofertado pelos campi. Os indicadores quanto a existência de postos de trabalho, e os indicadores sócio-educacionais da comunidade onde o campus está inserido, nem sempre são considerados na escolha de um tipo de curso em detrimento de outro. (Carvalho Carrelas, 2016)

Ainda que todas as evidências qualitativas apresentadas, baseadas nas experiências dos atores da Rede, sejam suficientes para delinear as mudanças institucionais que a Rede vem sofrendo, nada pode substituir o recurso da investigação estatística, capaz de demonstrar a distribuição da oferta educacional nos Institutos, ao mesmo tempo em que retrata o perfil socioeconômico dos públicos que os frequentam. Uma tarefa essencial para a definição das políticas públicas e que demanda, com urgência, a produção de um Censo Nacional da Educação Profissional Tecnológica.

No caso particular do IFSC este tipo de levantamento tornou-se possível a partir da implantação, em 2012, da Diretoria de Estatísticas e Informações Acadêmicas (DEIA). Com a atuação da DEIA, o IFSC passou a contar com uma série de produtos estatísticos, dentre os quais destacam-se os Anuários Estatísticos (2012-2017), que possibilitam um diagnóstico bastante preciso da instituição. O trabalho para a construção deste sistema estatístico (conduzido pelo autor deste texto, enquanto Diretor da DEIA entre 2012 e 2016), bem como a análise dos resultados obtidos estão apresentados em MORAES (2016) e deverão ser objetos de um artigo futuro.

Julgamos essencial antecipar, contudo, que embora tenhamos diagnosticado esta intensa modificação na matriz de oferta dos cursos – com a intensificação da educação superior –, a oferta de cursos técnicos continua sendo a mais numerosa da instituição. Vale mencionar, também, que não foi verificada a validade da hipótese de elitização da instituição – pelo contrário, o que verificamos em todo o IFSC são públicos formados, hegemonicamente, em escola pública e de baixa renda familiar. Públicos que reúnem os trabalhadores e seus filhos. Estas informações agem no sentido de alertar que ainda contamos com instituições altamente inclusivas, que devem ser protegidas para a constituição de suas institucionalidades, ao invés de serem alvo de reformas governamentais apressadas, baseadas em conclusões precipitadas.

Considerações finais

Chegando ao fim desta resumida narrativa histórica, que espreitou a formação da identidade dos Institutos, esperamos ter reforçado a tese de que estas instituições enfrentam um processo conflituoso que opõe a tradicional identidade de escola técnica à inovadora vontade de universidade. Um processo histórico que antecede as suas criações em, pelo menos, três décadas, desde a criação dos primeiros cursos superiores na Rede e que atingiu dimensões críticas a partir da transformação do CEFET-PR em UTFPR.

Acreditamos ter fortalecido, também, a compreensão de que a identidade institucional é um processo em formação no qual os membros da comunidade escolar são autores e não simplesmente vetores das condições estruturais. Partindo da premissa de que os Institutos não se fundaram sobre um vazio escolar, sobre um sítio desocupado, mas, antes disto, ergueram-se a partir da experiência de homens e mulheres que nos antecederam, construindo uma história e uma identidade centenária voltada à formação dos trabalhadores, devemos rejeitar o sonho ufanista que enxerga na vontade de universidade o caminho a seguir, ao mesmo tempo em que devemos refrear a postura saudosista que fica presa à identidade de escola técnica. Os Institutos devem ser o resultado do confronto dialético entre tradição e inovação, firmando-se como um polo indutor das transformações nacionais.

Referências bibliográficas

ALÉSSIO, Paulo. *Depoimento*. IN: *Revista Inovação – revista da transição do CEFET-PR em Universidade*. Curitiba: UTFPR, 2005.

ALMEIDA, Alcides Vieira de. *Da Escola de Aprendizes de Artífices ao Instituto Federal de Santa Catarina*. Florianópolis: Editora do IFSC, 2010.

BRASIL. *Lei 6.545, de 30 de junho de 1978*. Disponível em: <<http://goo.gl/Gu7zLV>>. Acesso em: 10 maio. 2016.

BRASIL. *Decreto 2.406, de 27 de novembro de 1997*. Disponível em: <<https://goo.gl/XLTolG>>. Acesso em: 10 maio. 2016.

BRASIL. *Lei 11.184, de 7 de outubro de 2005*. Disponível em: <<http://goo.gl/b7dAXa>>. Acesso em: 10 maio. 2016.

BRASIL. *Decreto 6.095, de 24 de abril de 2007*. Disponível em: <<http://goo.gl/P5mX4V>>. Acesso em: 10 maio. 2016.

BRASIL. *Lei 11.784, de 22 de setembro de 2008a*. Disponível em: <<http://goo.gl/orMwUp>>. Acesso em: 10 maio. 2016.

BRASIL. *Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008b*. Disponível em: <<http://goo.gl/JKmCh7>>. Acesso em: 10 maio. 2016.

BRASIL. ETF/SC. *Projeto de Transformação da ETF-SC em CEFET-SC*. Florianópolis: ETF-SC, 1999 (mimeo).

BREZINSKI, Maria Alice Sens; MORAES, Gustavo Henrique; MORAES, Vanessa de Oliveira; RABELLO, Amilton Luiz. *A Evolução Orçamentária da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*. Boletim IDEIA, Florianópolis, IFSC, n.1, dez. 2015. Disponível em: < <http://goo.gl/nTBQqY> >. Acesso em: 14 maio. 2016.

CAMPELLO, Ana Margarida. *“Cefetização” das Escolas Técnicas Federais – Projetos em disputa, nos anos 1970 e 1990*. Educação Tecnológica, Belo Horizonte, CEFET-MG, v.12, n.1. 2007.

CARVALHO CARRELAS, Daniela. *Depoimento*. Florianópolis. 2016.

CORRÊA LEITE, José Carlos (org.). *UTFPR: uma história de 100 anos – 2a ed.* Curitiba: Ed. UTFPR, 2010.

DIRIGENTE MEC. *Depoimento*. Brasília. 2014.

DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. *Universidade Tecnológica ou Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia?* Brasília: 2007. Disponível em: <<http://goo.gl/PkxmXs>>. Acesso em 10 maio 2015.

FERREIRA, Getúlio Marques. *Depoimento*. IN: GRACILIANO da SILVA, Jesué; SIELSKI SANTOS, Consuelo A.; da SILVA, Marcelo Carlos. *Transformação do CEFET-SC em IFSC: concepções, conquistas e desafios*. Florianópolis: 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/pZ9nHy>>. Acesso em 17 maio. 2016.

FONTAM, Ivonilton Alves. *Crônicas da Química: contribuição à história da Escola Técnica Federal de Química*. Teresópolis: 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/HRxLIV>>. Acesso em: 07 mar. 2017.

GRACILIANO da SILVA, Jesué; SIELSKI SANTOS, Consuelo A.; da SILVA, Marcelo Carlos. *Transformação do CEFET-SC em IFSC: concepções, conquistas e desafios*. Florianópolis: 2014. Disponível em: < <https://goo.gl/O2nTPO>>. Acesso em 17 maio. 2016.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

LIMA FILHO, Domingos Leite. *A universidade tecnológica e sua relação com o ensino médio e a educação superior: discutindo a identidade e o futuro dos CEFETs*. IN: LIMA FILHO, Domingos Leite e TAVARES, Adilson Gil (orgs.). *Universidade Tecnológica: concepções, limites e possibilidades*. Curitiba: SINDOCEFET-PR, 2006.

MORAES, Gustavo Henrique. *Identidade de Escola Técnica vs. Vontade de Universidade: a formação da identidade dos Institutos Federais*. 2016 (356 f.). Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, 2016.

MORAES, Nestor. *Depoimento*. Curitiba. 2014.

PACHECO, Eliezer (org.). *Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília: Editora Moderna, 2011.

PONTES, Juarez. *Depoimento*. Florianópolis. 2015.

SILVA, Nanci Stancki. *Universidade Tecnológica: uma alternativa?* IN: LIMA FILHO, Domingos Leite e TAVARES, Adilson Gil (orgs.). *Universidade Tecnológica: concepções, limites e possibilidades*. Curitiba: SINDOCEFET-PR, 2006.

TREVISAN, Nilo Fortes. *Universidade Tecnológica: a evolução ou o fim da Escola Técnica?* IN: LIMA FILHO, Domingos Leite e TAVARES, Adilson Gil (orgs.). *Universidade Tecnológica: concepções, limites e possibilidades*. Curitiba: SINDOCEFET-PR, 2006.

UTFPR. *Revista Inovação – revista da transição do CEFET-PR em Universidade*. Curitiba: UTFPR. 2005.

_____. *CPGEI 20 anos – Edição Comemorativa*. Curitiba: UTFPR. 2008.

VIDOR, Alexandre; REZENDE, Caetana; PACHECO, Eliezer; CALDAS, Luiz. *Institutos Federais: Lei no 11.892/2008 – Comentários e reflexões*. IN: PACHECO, Eliezer (org.). *Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília: Editora Moderna, 2011.

WOLLINGER, Paulo Roberto. *Depoimento*. Florianópolis. 2016.

Gustavo Henrique Moraes é Pesquisador de carreira do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) e Professor da Escola Nacional de Administração Pública (ENAP). Atualmente, ocupa o cargo de Assessor Especial do Núcleo Estruturante da Política de Inovação (NEPI) da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC). Doutor em Educação (UnB), Mestre em Educação Científica e Tecnológica (UFSC) e Engenheiro em Eletrônica e Telecomunicações (UTFPR), desenvolve estudos a respeito da Educação Profissional, Científica e Tecnológica e sobre Gestão Estratégica Institucional, participando da elaboração, implementação e avaliação de Programas e de Políticas Públicas. Em sua prática, privilegia as análises interdisciplinares que buscam conciliar as esferas qualitativas e quantitativas da pesquisa, respaldadas por abordagens históricas e estatísticas.

Bernardo Kipinis: tem Pós-doutorado em Educação (University of California-Berkeley, USA, 1998 e Monash University, Austrália, 2015), ambos como bolsista CAPES. Ph.D em Comparative Education (University of London, Inglaterra, 1986), Mestre em Economia (Universidade de Brasília, 1980). Professor Associado, Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília. Diretor do Centro de Educação a Distância (CEAD) da Universidade de Brasília, período 2003-2006. Coordenador da Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, período 2013-2014. Diretor do Centro de Estudos Avançados em Governo e Administração Pública (CEAG), Universidade de Brasília, período 2017-2018. Atuou como Vice-Diretor substituto da Faculdade de Educação ao longo de 2017. Desenvolve projetos de pesquisa nas linhas de educação profissional e tecnológica, com foco em modelos e indicadores e em educação mediada por tecnologias em programas de capacitação, na perspectiva das políticas públicas e da gestão. Participa como pesquisador do Núcleo de Pesquisa Educação e Trabalho, NEPET com foco no conhecimento em rede e implicações para o trabalho e do Observatório da Juventude