

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

Juliana Favretto

PROCESSOS DE GESTÃO NA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL: O caso da política orçamentária do Instituto  
Federal Sul-rio-grandense (2008-2016)

Passo Fundo  
2021

Juliana Favretto

**PROCESSOS DE GESTÃO NA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL: O caso da política orçamentária do Instituto  
Federal Sul-rio-grandense (2008-2016)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial e final para a obtenção do grau de doutora em História sob a orientação da Profa. Dra. Janaína Rigo Santin.

Passo Fundo  
2021

CIP – Catalogação na Publicação

---

F277p Favretto, Juliana

Processos de gestão na educação profissional : o caso da política orçamentária do Instituto Federal Sul-rio-grandense (2008-2016) / Juliana Favretto. – 2021.

233 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Janaína Rigo Santin.

Tese (Doutorado em História) – Universidade de Passo Fundo, 2021.

1. Educação e Estado. 2. Ensino profissional. 3. Instituto Federal Sul-rio-grandense. 4. Educação - Finanças. I. Santin, Janaína Rigo, orientadora. II. Título.

CDU: 37.014.5

---

Catalogação: Bibliotecário Luís Diego Dias de S. da Silva – CRB 10/2241

Juliana Favretto

**PROCESSOS DE GESTÃO NA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL: O caso da política orçamentária do Instituto  
Federal Sul-rio-grandense (2008-2016)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial e final para a obtenção do grau de doutora em História sob a orientação da Profa. Dra. Janaína Rigo Santin.

Aprovada em 19 de agosto de 2021.

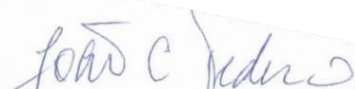
**BANCA EXAMINADORA**



Prof. Dr. José Edimar de Souza (UCS)



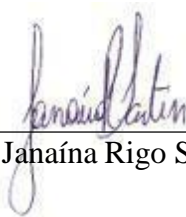
Profa. Dra. Maria A. M. de Oliveira (IFRS)



Prof. Dr. João Carlos Tedesco (UPF)



Prof. Dr. Marcos Gerhardt (UPF)



Profa. Dra. Janaína Rigo Santin (UPF)

Dedicatória

Aos meus filhos Arthur e Caroline.

## Agradecimento

Agradeço de coração a todos que me apoiaram e ajudaram a chegar até aqui.

A minha família, amigos e colegas que estiveram sempre ao meu lado... obrigada!

## RESUMO

A educação profissional, no transcorrer de sua história, foi constituída por interesses que atendiam ao sistema político e econômico. Nesse percurso, recebeu várias denominações e diretrizes, bem como atuou na formação profissional para desvalidos, na formação básica, no ensino médio, e, por fim, com a criação dos Institutos Federais, passou a atuar na educação básica, na educação superior, na pós-graduação, na pesquisa e na extensão. A proposta de criação dos Institutos Federais privilegiou a construção de uma nova institucionalidade baseada não somente em mudanças político-pedagógicas, mas também estruturais, inclusive no modelo de gestão. Essas alterações obrigam os gestores a abrir canais para a participação da comunidade escolar e da sociedade civil em seus planejamentos, dada a necessidade de executarem boas práticas de gestão pública, direcionadas à otimização do gasto público e da eficiência na prestação dos serviços oferecidos à sociedade a partir de suas reais necessidades. Sendo assim, esta pesquisa objetivou, na linha de pesquisa Políticas Públicas e Relações de Poder do Programa de Pós-graduação em História, realizar uma análise do modelo de gestão dos recursos públicos na área da educação profissional, utilizando como objeto de estudo a política orçamentária implementada pelo Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), localizado no estado do Rio Grande do Sul, no período de 2008 a 2016. Para tanto, buscou-se identificar como se estruturou essa política no IFSul e como a comunidade escolar e a sociedade civil participaram do processo. A partir da análise, verificou-se como esse processo de democratização da gestão orçamentária da educação pode influenciar na otimização das políticas públicas para a área da educação profissional, a fim de corresponder tanto aos anseios dos estudantes quanto às necessidades da comunidade local. A pesquisa exploratória envolveu uma revisão historiográfica de obras, legislações e documentos internos do IFSul (Planos de Desenvolvimento Institucional de 2009 e 2014, Estatuto, Regimento Geral, Planos de Ação de 2009 até 2016, Relatórios de Gestão de 2008 até 2016, atas de reuniões do Conselho Superior de 2010 até 2016) aliada à realização de pesquisa de campo, a partir dos referenciais da história oral, com a realização de treze entrevistas com representantes institucionais e da sociedade civil sobre o tema. A pesquisa de campo foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade de Passo Fundo, no ano de 2018, sob o Processo: CAAE 97759818.5.0000.5342. Através das fontes, observou-se que o IFSul foi fruto do processo de remodelação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas (CEFET-RS), o qual possuía um processo de gestão de recursos orçamentários, organizado através do Conselho Diretor. Esse processo foi alterado para adequar-se à nova legislação e às mudanças advindas com o novo formato organizacional dos Institutos Federais. Contudo, essa adequação, apesar de ter oportunizado maior participação da comunidade escolar, não proporcionou maior participação externa nas decisões financeiras e orçamentárias, visto que a participação da sociedade civil somente foi contemplada, conforme definido em legislação, nas reuniões do Conselho Superior, um local mais de ratificação do que propriamente de discussão dos valores e de alocação do orçamento da Instituição.

Palavras-chave: educação profissional; gestão democrática; Institutos Federais; história regional; recursos públicos.

## ABSTRACT

Professional education, throughout its history, was constituted by interests that served the political and economic system. Along the way, he received several names and guidelines, as well as worked in professional training for the underprivileged, in basic training, in high school, and, finally, with the creation of the Federal Institutes, he started to work in basic education, higher education, in postgraduate studies, research and extension. The proposal to create the Federal Institutes favored the construction of a new institutionality based not only on political-pedagogical changes, but also on structural changes, including in the management model. These changes oblige managers to open channels for the participation of the school community and civil society in their planning, given the need to implement good public management practices, aimed at optimizing public spending and efficiency in the provision of services offered to society. from your real needs. Therefore, this research aimed, in the Public Policies and Power Relations research line of the Graduate Program in History, to carry out an analysis of the public resources management model in the area of professional education, using the budget policy as the object of study. implemented by the Federal Institute Sul-rio-grandense (IFSul), located in the state of Rio Grande do Sul, in the period from 2008 to 2016. Therefore, we sought to identify how this policy was structured in the IFSul and how the school community and the civil society participated in the process. From the analysis, it was verified how this process of democratization of the budget management of education can influence the optimization of public policies for the area of professional education, in order to respond both to the students' wishes and to the needs of the local community. The exploratory research involved a historiographical review of IFSul's works, legislation and internal documents (Institutional Development Plans 2009 and 2014, Statute, General Regulations, Action Plans from 2009 to 2016, Management Reports from 2008 to 2016, minutes of meetings of the Superior Council from 2010 to 2016) combined with field research, based on the references of oral history, with thirteen interviews with institutional and civil society representatives on the subject. The field research was submitted and approved by the Ethics Committee of the Universidade de Passo Fundo, in 2018, under Process: CAAE 97759818.5.0000.5342. Through the sources, it was observed that the IFSul was the result of the remodeling process of the Federal Center for Technological Education of Pelotas (CEFET-RS), which had a budgetary resource management process, organized through the Board of Directors. This process was altered to adapt to the new legislation and the changes arising from the new organizational format of the Federal Institutes. However, this adaptation, despite having provided greater participation of the school community, did not provide greater external participation in financial and budgetary decisions, since the participation of civil society was only contemplated, as defined in legislation, in the meetings of the Superior Council, a place ratification rather than discussion of the values and allocation of the Institution's budget.

Keywords: democratic management; Federal Institutes; professional education; public resources; regional history.



## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 01 - Orçamento de investimento 2014-2019.....	174
Figura 02 - Orçamento de custeio 2014-2019. ....	175
Figura 03 - Manifestações em reunião dos representantes da sociedade civil (em %) .....	178

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 01 - Evolução histórica da Lei de Orçamento Anual 2009-2016 (em R\$ 1,00). .....	160
Tabela 02 – Reuniões realizadas no período de 2010-2016. ....	170
Tabela 03 - Presenças dos representantes da sociedade civil. ....	177
Tabela 04 – Presenças dos representantes discentes. ....	179

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABIMAQ	Associação Brasileira de Máquinas e Equipamento
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNDE	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CEFET-RS	Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CETP-UTU	<i>Consejo de Educación Técnico Profesional: Universidad del Trabajo del Uruguay</i>
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CODIR	Colégio de Dirigentes
CONCEFET	Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica
CONFETEC	Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários de Estado da Educação
CONSUP	Conselho Superior
COREDE	Conselho Regional de Desenvolvimento
CPC	Centro Popular de Cultura
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
CTC	Conselho Técnico-Consultivo
DASP	Departamento Administrativo do Serviço Público
DCD	Diário da Câmara dos Deputados
DCN	Diários do Congresso Nacional
DDI	Diretoria de Desenvolvimento Institucional
DOU	Diário Oficial da União
DPL	Diários do Poder Legislativo
EAAAs	Escolas de Aprendizes Artífices
EAFs	Escolas Agrotécnicas Federais
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária

EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETF	Escolas Técnicas Federais
ETFPEL	Escola Técnica Federal de Pelotas
EUA	Estados Unidos da América
FAIFSul	Fundação de Apoio ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FIC	Formação Inicial e Continuada
FLACSO	<i>Conselho Superior da Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales</i>
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FORPLAN	Fórum dos Pró-reitores de Planejamento e Administração
FUNCEFET	Fundação de Apoio ao Centro Federal de Educação Tecnológica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFFarroupilha	Instituto Federal Farroupilha
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFSul	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
IPCA	Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo Especial
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDO	Lei de Diretrizes Orçamentárias
LOA	Lei Orçamentária Anual
LRF	Lei de Responsabilidade Fiscal
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONGs	Organizações não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAC	Plano de Aceleração do Crescimento
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PIB	Produto Interno Bruto
PNDE	Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico

PNE	Plano Nacional de Educação
PPA	Plano Plurianual
PRDI	Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional
PROAP	Pró-Reitoria de Administração e de Planejamento
Proeja	Programa de Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROEX	Pró-Reitoria de Ensino e Extensão
Projovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
Protec	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico
ProUni	Programa Universidade para Todos
PSDB	Partido Social Democrático Brasileiro
Sebrae	Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEDES	Ministério da Educação a Secretaria dos Desportos
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Senar	Serviço Nacional de Agricultura
Senat	Serviço Nacional de Transportes
Sesc	Serviço Social do Comércio
Sescoop	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
Sesi	Serviço Social da Indústria
Sest	Serviço Social do Transporte
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINASEFE	Servidores Federais da Educação básica, profissional e tecnológica
SINTEPs	Sindicato de Trabalhadores: Centro Estadual de Educação Paula Souza
SPHAN	Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
UFPEl	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNED	Unidade de Ensino Descentralizada
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
USAID	<i>United States Agency for International Development</i> – Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO .....	15
2.	PROCESSOS DE GESTÃO NA DINÂMICA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL .....	40
2.1	Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909 - Crêa nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito .....	41
2.2	Lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937 - Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública e no seu Art. 37 transforma as Escolas de Aprendizes Artífices em Lyceus, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus.....	50
2.3	Decreto-lei n. 4.127, de 25 de fevereiro de 1942 – Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial .....	59
2.4	Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959 - Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências.....	64
2.4.1	Da Ditadura Militar à redemocratização: 1959-1985 .....	74
2.5	Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994 – Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando, gradativamente, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs.....	81
2.6	Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997 – Regulamenta a educação profissional e cria o Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP.....	88
2.7	Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008 – Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.....	97
3.	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO- GRANDENSE (IFSUL) NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	109
3.1	A educação em Pelotas .....	110
3.2	Educação profissional em Pelotas – da Escola de Artes e Ofícios ao IFSul .....	114
3.2.1	Educação profissional: 1910-1937 .....	114
3.2.2	Educação profissional: 1937-1942 .....	117
3.2.3	Educação profissional: 1942-1959 .....	120
3.2.4	Educação profissional: 1959-1994 .....	121

3.2.5	Educação profissional: 1994-1997 .....	125
3.2.6	Educação profissional: 1997-2008 .....	126
3.2.7	Educação profissional: 2008-2016 .....	131
4.	GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – 1990 a 2016.....	139
4.1	Gestão democrática: contexto histórico.....	141
4.2	Gestão democrática nas instituições educacionais.....	148
4.3	A escola como espaço de aprendizado da participação e como exercício de poder ...	152
5.	GESTÃO DOS RECURSOS PÚBLICOS NO IFSUL: PARTICIPAÇÃO E PODER .....	157
5.1	Descrição do processo de elaboração e distribuição dos recursos públicos do IFSul	158
5.1.1	Planejamento Anual.....	162
5.1.2	Estrutura administrativa do IFSul: Conselho Superior .....	168
5.2	Do aparato legal e aplicação local: atas e entrevistas .....	169
5.2.1	Formalidade e discussões dos recursos públicos nas reuniões do CONSUP .....	169
5.2.2	Presenças e manifestações da sociedade civil e de discentes nas reuniões do CONSUP .....	176
5.2.3	Importância da gestão democrática e participação da sociedade civil: sugestões de melhorias.....	180
5.2.4	Processos de participação com a transformação do CEFET-RS para IFSul .....	182
6.	CONCLUSÃO .....	185
	REFERÊNCIAS .....	193
	ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....	221
	ANEXO B – FUNDAÇÃO DA ESCOLA DE ARTES E OFFÍCIOS.....	224
	ANEXO C - SOLICITAÇÃO DE FUNDOS PARA A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA DE ARTES E OFFÍCIOS.....	225
	ANEXO D - NOMEAÇÃO DE PAULO GIORGIS BROCHADO.....	226
	APÊNDICE A – ROTEIRO PARA REPRESENTANTES DA GESTÃO.....	227
	APÊNDICE B – ROTEIRO PARA REPRESENTANTES DA COMUNIDADE ....	229

## 1. INTRODUÇÃO

No âmbito do sistema educacional brasileiro, a educação profissional foi constituída e entrelaçada por interesses ligados ao sistema econômico e capitalista, atuando, em alguns momentos, com um caráter assistencialista e compensatório; e, em outros, como aliada ao desenvolvimento. Mais recentemente, a educação profissional privilegiou a construção de uma nova institucionalidade, conforme apresentado na proposta de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), baseada em mudanças político-pedagógicas e estruturais, inclusive no modelo de gestão. À vista disso, nas últimas décadas do século XX e nas primeiras do século XXI, a gestão na educação profissional apresentou, em nível legal, um forte discurso em favor de uma gestão democrática através da implementação de mecanismos de participação, como é o caso dos colegiados e conselhos.

Nesse sentido, a Constituição Federal (1988), a Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996) instituíram e normatizaram a gestão democrática da educação profissional no Brasil, incluindo, entre outros, a participação da comunidade escolar<sup>1</sup> e da sociedade civil na definição das políticas orçamentárias das instituições. Em atendimento ao conjunto normativo, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) determinou os procedimentos de elaboração, execução e avaliação da aplicação dos recursos da instituição.

Diante disso, duas motivações básicas instigaram a pesquisa acerca da temática da gestão democrática da educação, ou melhor, a realização de uma análise do modelo de gestão democrática dos recursos públicos, utilizando como objeto de estudo a política orçamentária implementada pelo IFSul no período de 2008 a 2016. Em primeiro lugar, considera-se as questões orçamentárias um tema importante para impedir a malversação de recursos públicos e a otimização das políticas educacionais. Afinal, as mudanças na educação pública federal

---

<sup>1</sup> Sobre a comunidade escolar, observa-se, nos textos legais e autores, variações no que diz respeito aos segmentos que a compõem. Portanto, para o desenvolvimento desta pesquisa, considera-se comunidade escolar aquela composta somente dos segmentos: docentes, técnicos-administrativos, discentes, pais e/ou responsáveis pelo discentes. Já quando se fala em sociedade civil, procura-se abarcar todos os demais segmentos (representações sindicais, comerciais, industriais, educacionais etc.) e membros da comunidade local que participam ou não do processo educativo. Visto que, no caso específico do IFSul, as normatizações internas incluem como parte da sociedade civil representantes de “entidades patronais”, do “setor público e/ou empresas estatais” e também dos “trabalhadores da instituição”, no caso, representantes do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (IFSUL, 2009a, p.7). Dessa forma, numa concepção relacional e operacional, essas expressões são utilizadas para situar os grupos envolvidos no processo de gestão e da participação na educação profissional. Entende-se que embora outras concepções possam também definir as expressões apresentadas, as que foram aqui utilizadas dão conta da abordagem que se dá no contexto deste estudo. (FERNANDES, 1973; APPLE; BEANE, 1997; PAIVA, 2003; TEIXEIRA, 2021).



obrigaram os gestores a se requalificarem e abrirem espaços para a participação da comunidade escolar e da sociedade civil, dada a necessidade de executarem boas práticas de gestão pública, voltadas à melhoria do gasto público e à eficiência na prestação dos serviços, a fim de atender, efetivamente, aos interesses da sociedade local.

De acordo com Santin (2007, p. 73), “o exercício da função pública e a administração do dinheiro público têm gerado amplas discussões, tendo em vista o divórcio entre as necessidades dos cidadãos e o conteúdo das decisões sobre o desenvolvimento econômico e social”. Segundo a autora, é preciso pensar novas maneiras para o exercício do poder político. E esses novos modelos passam, necessariamente, por uma “reinvenção” do poder local que, a partir de noções democráticas, apresenta-se como uma “alternativa em que os próprios indivíduos, mediante a participação política ativa dentro do seu município ou comunidade, participam da definição da aplicação dos recursos públicos” (SANTIN, 2007, p. 76).

Dessa forma, a gestão passaria a ser exercida de outra maneira e o poder passaria a ser compartilhado, conforme as concepções do filósofo Michel Foucault (2004), que diz que o poder perpassa todas as relações sociais, não ficando restrito ao Estado. Esse exercício, no contexto da gestão democrática, é entendido como participação, através da qual os sujeitos têm a possibilidade de exercer o poder, de decidir o que é melhor para a sua realidade e, por meio do aprendizado adquirido, construir a democracia na escola e ampliá-la para outros setores da sociedade.

Em consonância, Freire (1995, p. 75) afirma que a gestão democrática educacional pode contribuir na ampliação das “estruturas democratizantes” e, por conseguinte, favorecer o exercício da “participação da sociedade civil no comando da res-pública”. Trata-se, então, de compreender a participação como um processo através do qual os membros da sociedade civil têm parte na gestão e no uso dos bens públicos. Nessa perspectiva, a participação na esfera pública é importante, principalmente, para o reordenamento da gestão pública, como forma de romper com o modelo de centralização do poder e como caminho para a “construção da cidadania” (DAGNINO, 1994, p.109). Portanto, acredita-se que a prática da participação no IFSul possa levar ao seu aprendizado e, assim, possibilitar a formação de cidadãos ativos que sejam capazes de intervir, futuramente, na tomada de decisões políticas.

Em segundo lugar, estudar esta temática também possui um propósito pessoal, pois, na condição de servidora do IFSul, percebo a importância de compreender e trabalhar em prol de uma gestão democrática, ou seja, uma gestão participativa na instituição. Isso porque o IFSul, no cenário da educação profissional, teve o seu processo de instalação em importantes momentos históricos da educação profissional no país, quando, a partir do século XXI, foram

implementadas uma série de mudanças (estruturais e pedagógicas) e as políticas de educação profissional passaram a englobar um contingente maior de pessoas interessadas em fazê-lo.

Houve, então, um processo de valorização do ensino profissional numa tentativa de mudar o sentido histórico de formação dos “desfavorecidos de fortuna” e de subordinação unicamente às necessidades do setor produtivo (CUNHA, 2005b). Para mais, uma inédita estrutura organizacional foi sendo instituída, com novas atribuições e novos membros, ampliando o processo democrático de gestão por meio da inclusão de eleição direta para os cargos de direção, bem como com a criação de conselhos consultivos (Colégio de Dirigentes) e deliberativos (Conselho Superior), integrados por representantes da comunidade escolar interna e da sociedade civil (BRASIL, 2008c, Art. 10).

O IFSul, fruto das mudanças advindas da Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, possui sua sede administrativa instalada no município de Pelotas, localizado ao extremo sul do estado do Rio Grande do Sul, criado a partir da fundação da freguesia de São Francisco de Paula. O município destacou-se no cenário sul-rio-grandense na segunda metade do século XIX, consequência da riqueza propiciada pelo charque, tornando-se referência no âmbito econômico e cultural, concorrendo com os grandes centros da época. De lá para cá, a economia do município passou por transformações; contudo, a educação pelotense, constituída durante o auge da economia charqueadora, manteve-se como uma das bases da economia da cidade.

Atualmente, o IFSul é composto por 14 câmpus distribuídos pelo estado, sendo eles: Pelotas (sede), Pelotas (câmpus Visconde da Graça), Sapucaia do Sul, Charqueadas, Passo Fundo, Bagé, Camaquã, Venâncio Aires, Santana do Livramento, Sapiranga, Lajeado, Gravataí, Jaguarão e Novo Hamburgo. Ainda, cabe dizer que ao final do ano de 2016, o Instituto Federal Sul-rio-grandense contava com 18.000 alunos, distribuídos nos cursos técnicos (integrados, concomitantes, subsequentes), cursos superiores e cursos de pós-graduação (*lato e stricto sensu*) (IFSUL, 2015a).

Além disso, o IFSul possui natureza jurídica de autarquia federal, ou seja, é detentor de “autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar” (BRASIL, 2008c, parágrafo único). Faz parte de uma estrutura organizacional multicampi, com proposta orçamentária anual identificada para cada câmpus e para a Reitoria, “exceto no que diz respeito a despesas de pessoal, de encargos sociais e de benefícios aos servidores” (BRASIL, 2008c, Art. 9). Isso quer dizer que cada Instituto Federal, no sistema orçamentário do Governo Federal, constitui uma unidade orçamentária, portanto possui orçamento próprio e

discriminado separadamente na Lei Orçamentária Anual (LOA)<sup>2</sup>.

Aliás, o processo orçamentário se inicia a partir do planejamento, discussão e aprovação da proposta orçamentária em cada Instituto Federal. Após a consolidação da proposta, ela é debatida no Fórum dos Pró-reitores de Planejamento e Administração (FORPLAN)<sup>3</sup>, e, por meio dos dados dos alunos-equivalentes<sup>4</sup>, elabora-se uma proposta orçamentária anual (Matriz CONIF) que deverá ser discutida e aprovada pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnologia (CONIF)<sup>5</sup> e enviada para a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), no Ministério da Educação, para aprovação final.

A partir da aprovação da Matriz CONIF, cada Instituto elabora sua proposta de orçamento para o ano seguinte, que será apreciada pelo Ministério da Educação por meio da SETEC e, posteriormente, pelo Congresso Nacional, passando a vigorar como Lei Orçamentária. Nesse momento, cada instituição determina os valores a serem distribuídos em diversas ações orçamentárias (custeio e investimento), tais como gastos com funcionamento, compra de livros, compra de veículos, gastos com capacitação de servidores, obras e investimentos.

O orçamento do IFSul está diretamente ligado ao Planejamento Anual e ao que está previsto no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Nesse sentido, um dos princípios do PDI (agosto de 2014 a julho de 2019) da Instituição é fomentar e buscar garantir a participação efetiva da comunidade escolar e sociedade civil em todas as fases de elaboração e execução do plano, numa perspectiva de gestão democrática, incluindo “planejar coletivamente” a aplicação de no mínimo 75% do orçamento anual de custeio e investimento (IFSUL, 2014b, p. 31). Neste ponto, entende-se que “planejar coletivamente” consiste em abrir espaços que garantam a participação não somente da comunidade escolar do IFSul, mas, principalmente, da sociedade civil. Isso para não haver, conforme descreve Paro (2004, p. 16), risco de que as decisões

---

<sup>2</sup> A Constituição Federal de 1988 dispõe de uma seção específica sobre orçamento – artigos 165 a 169. No que tange à Lei Orçamentária Anual (LOA), infere-se que discriminará os recursos orçamentários e financeiros para o atendimento das metas e prioridades estabelecidas pela Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO).

<sup>3</sup> FORPLAN é um órgão de natureza consultiva e de assessoramento do CONIF. Participam do FORPLAN todos os pró-reitores de Administração e Planejamento dos Institutos Federais.

<sup>4</sup> O conceito e o número de “alunos-equivalentes” são definidos a partir de orientações disponíveis em Brasil (2008c, 2015, 2015a), sendo este o resultado da soma das matrículas ponderadas (número alunos matriculados, carga horária, dias ativos) aos seus respectivos pesos. Cada aluno matriculado, independentemente do nível de ensino (médio, técnico, tecnológico, licenciatura, bacharelado, pós-graduação), recebe um peso conforme a categoria de custo do curso: 1,0, 1,5, 2,0, 2,5. Assim, quanto maior o número de alunos-equivalentes, maior será a verba destinada ao orçamento.

<sup>5</sup> O CONIF é uma instância de discussão, proposição e promoção de políticas de desenvolvimento da formação profissional e tecnológica, pesquisa e inovação. Seus membros são constituídos pelos reitores dos Institutos Federais de Educação, Centros Federais de Educação Tecnológica e Colégio Pedro II.

consistam em “apenas mais um arranjo entre os funcionários do Estado” e que dificilmente coincidirão com os interesses da comunidade.

Um desses espaços abertos à participação da sociedade civil no IFSul é o Conselho Superior. De acordo com o Estatuto da Instituição, ele tem caráter consultivo e deliberativo, sendo o órgão máximo do Instituto Federal Sul-rio-grandense, ao qual compete as decisões para a execução da política geral, incluindo a gestão de recursos públicos (IFSUL, 2009a, p. 6). Na composição do Conselho Superior é garantida a participação de representantes dos docentes, discentes, servidores técnico-administrativos, egressos da instituição, Ministério da Educação, Colégio de Dirigentes e da sociedade civil. A saber, a sociedade civil, conforme normatização da Instituição, é representada no Conselho Superior por três membros, sendo “01 (um) das entidades patronais, 01 (um) da entidade de trabalhadores da instituição, 01 (um) do setor público e/ou empresas estatais” (IFSUL, 2009a, p. 7).

As determinações expressas no PDI e no Estatuto para a composição do Conselho Superior convergem com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, que no seu Capítulo II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional estabelece: “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; [...]” (BRASIL, 1996, Art. 3º). Ainda, determina que os “sistemas de ensino definirão as normas da **gestão democrática** do ensino público” atendendo aos princípios da “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” e da “**participação das comunidades escolar e local** em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996, Art. 14º, grifos nossos).

Assim, a gestão democrática está ligada diretamente à participação efetiva de vários segmentos da comunidade escolar e da sociedade civil nos processos decisórios da escola. Nesse contexto, a Constituição Federal de 1988 foi um marco no processo de construção da participação, pois estabeleceu o Estado Democrático de Direito e promulgou uma série de princípios e diretrizes sobre a participação dos cidadãos na gestão pública de forma direta ou através da representação. Para tanto, explicita que “todo poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição” (BRASIL, 1988, Art. 1º, parágrafo único). Os mecanismos de participação direta previstos pela Constituição, como o plebiscito, o referendo e a iniciativa popular de lei estão acompanhados por disposições que permitem espaços públicos de participação (BRASIL, 1988, Art. 14, incisos I, II, III).

Aliado às formas de participação direta, o termo “gestão democrática” foi incorporado à Constituição Federal de 1988. Nessa perspectiva, a gestão democrática permitiu

descentralizar, pelo menos em nível legal, o poder decisório de uma única pessoa para a participação dos demais cidadãos na gestão pública (PARO, 2004). Conseqüentemente, a democracia participativa foi sendo efetivada através da ampliação das relações do Estado com a sociedade civil, por meio da partilha do poder de decisão.

A educação profissional, por sua vez, parte integrante do sistema de ensino, subordinada às legislações da educação, também apresenta formas de gestão democrática. A estrutura organizacional dos Institutos Federais estabelece características de um modelo participativo de gestão através da exigência da constituição de órgãos colegiados com representação da comunidade escolar e da sociedade civil na sua formação. Entretanto, não basta ela estar normatizada para que se efetive na prática. Acredita-se que, para consecução da gestão democrática, é necessário aprimorar as formas de participação e de efetivação dos processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira. E, considerando as questões orçamentárias um tema importante para a gestão democrática, é fundamental que existam mecanismos que possibilitem aos sujeitos acompanharem e decidirem como e onde os recursos serão aplicados dentro das escolas.

Assim, esta pesquisa aborda as repercussões dessas regulamentações na prática, a partir da análise de documentos do IFSul, na tentativa de identificar as configurações da gestão democrática em sentido fático, no que tange à definição sobre a destinação e aplicação dos recursos públicos, e suas implicações para o processo de democratização da gestão nessa Instituição. Para tanto, cabe questionar: como se constituiu a gestão democrática de recursos públicos no IFSul? Em qual contexto histórico e político foi implementada? Como a comunidade escolar e a sociedade civil participaram do processo? Com a criação do IFSul, o processo de participação foi ampliado? A sociedade civil, atualmente, participa das decisões?

Isso posto, salienta-se que esta tese busca contribuir para o preenchimento de uma lacuna na historiografia sobre a gestão democrática da educação profissional, pois, conforme observado na pesquisa dos trabalhos publicados (livros, teses e dissertações) no Brasil, a tradição historiográfica privilegiou as pesquisas sobre o ensino superior e o ensino secundário em detrimento ao ensino profissional, bem como, segundo Cunha (2000, p. 220), reforçou, implicitamente, “a ideia de que o ensino profissional, manufatureiro, de ofícios não faz parte da esfera educação”.

Na literatura sobre os Institutos Federais, após aproximação preliminar, poucos livros foram localizados. Cabe destacar a obra organizada por Eliezer Pacheco, intitulada *Institutos Federais uma revolução na educação profissional e tecnológica* (2011), e a obra de Daniela Gomes Martins Bueno, *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma política a*

*ser cravada na História* (2015). Ambas permitiram compreender o percurso histórico das políticas de criação e expansão dos Institutos Federais no cenário nacional enquanto instituições que surgiram com uma nova proposta de política social de emancipação dos sujeitos. Também é preciso ressaltar a pesquisa de Gabriel Grabowski, *Financiamento da educação profissional no Brasil: contradições e desafios*. A obra foi fruto de sua tese de doutorado em Educação, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e investigou, através de alguns programas governamentais, o modelo de gestão e de repasse de fundos de recursos públicos para a educação profissional. Esses trabalhos, embora tratem de maneira mais geral sobre os Institutos Federais, foram fundamentais para a compreensão e a reconstrução da história dos IFs e permitiram avançar no estudo sobre o processo de gestão democrática da educação profissional.

Outras obras sobre os Institutos Federais, ainda que não tão próximas deste objeto de estudo, permitiram conhecer melhor as instituições: a) *Os Institutos Federais de Educação na Amazônia: caminhos, desafios e proposições* (2016), organizada por Cleilton Sampaio de Farias e José Júlio César do N. Araújo, apresenta os caminhos descobertos e os desafios a serem enfrentados pelos sujeitos que constroem a história diária da implantação dos Institutos Federais na Amazônia; b) *Ensino, Pesquisa e Extensão em Institutos Federais no Nordeste do Brasil: percepções, experiências, limites e possibilidades* (2016), organizada por Luis Lucas Dantas da Silva e pelo Grupo de Estudo e Pesquisa Interdisciplinar em Ciência, Educação, Trabalho e Tecnologia (GPICET) do Instituto Federal de Alagoas; c) *Institutos Federais: os desafios da institucionalização* (2012), obra organizada por Remi Castioni e Eda Castro Lucas de Souza, discorre sobre as responsabilidades dos Institutos Federais em trabalhar da educação básica à superior, analisando, a partir de pesquisas conduzidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, as contribuições e os desafios da educação profissional no Brasil do século XXI; d) *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento* (2018), publicada pela editora da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, sob organização de Gaudêncio Frigotto, se desdobra em uma coletânea de artigos que tratam do projeto pensado para o ensino médio dentro da educação profissional.

Por fim, a obra de Ceres Mari da Silva Meireles, intitulada *Das Artes e Ofícios à Educação Tecnológica: 90 anos de história* (2007), fruto de sua dissertação de mestrado, rememora a trajetória histórica da Escola de Aprendizes e Artífices, fundada em 1917, até o processo de integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas com a Rede Federal de Educação Profissional, ocorrida através do Decreto n. 6.095, de 24 abril de 2007. O livro apresenta um panorama geral da história do IFSul, no período de 1917 até 2007, baseando-

se, principalmente, na descrição da estrutura física (construção e ampliação de prédios, criação de câmpus etc.) e na organização pedagógica (descrição de cursos ofertados, convênios firmados, áreas de atuação, alunos formados etc.), mas não abarca as questões mais específicas ao processo de gestão da Instituição. Sublinha-se que a obra possibilitou, sob um novo olhar, reconstruir a história do IFSul referente aos anos anteriores a 2008 e, assim, permitiu avançar no processo dessa reconstrução histórica, particularmente no estudo sobre o processo de gestão democrática e da participação da sociedade civil no IFSul nos anos posteriores a 2008. Enfatiza-se a necessidade do conhecimento dessas especificidades institucionais no processo histórico da educação profissional nacional para compreender como aconteceram os processos de ajuste entre as normatizações gerais e as institucionais.

Além desses trabalhos publicados em forma de livros, um primeiro contato com a documentação em âmbito nacional, no Banco de Dados de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>6</sup>, revelou que a educação profissional tem sido objeto de estudo de um número significativo de dissertações e teses, principalmente nos últimos anos. Por exemplo, ao pesquisar a palavra-chave “educação profissional”, dos 3.624 (três mil, seiscentos e vinte e quatro) trabalhos encontrados, 84,3% foram desenvolvidos a partir de 2008, ano de publicação e aprovação da Lei n. 11.892/2008, que criou os Institutos Federais e reordenou a Rede Federal de Educação Profissional.<sup>7</sup>

Acredita-se que o crescimento no número de pesquisas sobre a educação profissional seja fruto de alguns fatores: a) o aumento do número de instituições na Rede Federal; b) o ingresso no serviço público de servidores, tanto docentes quanto técnico-administrativos, que começaram a atuar em razão da expansão da Rede Federal; e c) os programas de incentivo à qualificação (financeira e profissional) fornecidos aos servidores dos Institutos Federais nos seus planos de carreiras.

A maior parte dessas pesquisas foi defendida em programas de Mestrado<sup>8</sup> sob duas grandes áreas de conhecimento: Ciências Humanas e Ciências Sociais e Multidisciplinar. E versam sobre os mais variados temas, entre eles: práticas pedagógicas, evasão, currículo, formação de professores, políticas públicas, Pronatec, estágio, inclusão, educação ambiental,

<sup>6</sup>A análise foi feita de 1997 até 2017 e tendo como parâmetro os títulos e as palavras-chaves das pesquisas. Quando não suficiente, foi preciso basear-se em seus resumos a fim de buscar reunir aqueles que compartilhavam alguma proximidade com o presente objeto de estudo.

<sup>7</sup>Elaborado a partir de dados disponíveis no Banco de Dados de Teses e Dissertações da CAPES. Anos/Trabalhos: 1997 (8), 1998 (7), 1999 (23), 2000 (31), 2001 (37), 2002 (64), 2003 (82), 2004 (71), 2005 (110), 2006 (75), 2007 (75), 2008 (120), 2009 (156), 2010 (196), 2011 (247), 2012 (222), 2013 (323), 2014 (325), 2015 (394), 2016 (484), 2017 (494), 2018 (80) (CAPES, 2018).

<sup>8</sup>Programas/trabalhos: Doutorado (587), Mestrado (2249), Mestrado Profissional (634), Profissionalizante (154) (CAPES, 2018).

cotas, educação inclusiva, ações afirmativas, ensino médio, assistência estudantil, desenvolvimento local, “Sistema S”, relações de gênero, formação humanística, extensão, Proeja, avaliação, educação a distância, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, reestruturação produtiva, agroindústria, educação do campo, processo de informática, legislações da educação profissional, entre outros (CAPES, 2018).

Nos Programas de Pós-graduação em História foram encontrados onze trabalhos a nível de mestrado e dois de doutorado. As pesquisas realizadas em programas de mestrado são: a) *Educação Profissional: História e Ensino de História* (Francinne Calegari de Souza – Universidade Estadual de Londrina); b) *Inassimiláveis ou Prejudicialmente Assimiláveis? Raça, Etnia, Miscigenação, Imigração e Trabalho na Perspectiva de Fidélis Reis (1919-1934)* (Thiago Riccioppo – Universidade Federal de Uberlândia); c) *Em Busca da Integração: a re(construção) dos saberes históricos e os fundamentos de uma proposta de Ensino Médio Integrado no IFPB (2004-2006)* (Stenio Farias Davila Lins – Universidade Federal da Paraíba); d) *Imagens Institucionais da Modernidade: a educação profissional em Goiás (1910-1964)* (Mauro Alves Pires – Universidade Federal de Goiás); e) *CEFET/IFSUL: a implantação e estruturação de uma Instituição de Ensino Público Federal (2006-2009)* (Cibeli Barea – Universidade de Passo Fundo); f) *A Escola de Polícia do Rio de Janeiro: ciência, identificação e educação profissional (1912-1918)* (André Luís de Almeida Patrasso – Fundação Oswaldo Cruz); g) *Qualificação Industrial: a experiência do Senai da Bahia 1945-1970* (Angélica Maria da Anunciação Reis Soares – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo); h) *A Infância desvalida do Império na Parahyba do Norte: O Collégio de Educandos Artífices (1865-1874)* (Guaraciane Mendonça de Lima – Universidade Federal Da Paraíba/João Pessoa); i) *O Moderno no urbano: reflexos de uma arquitetura escolar no patrimônio cultural de Teresina (1970-1985)* (Nayane Aurea Santiago Costa – Fundação Universidade Federal do Piauí); j) *Proejando com os saberes: aprendizado significativo com a utilização da pesquisa socioantropológica no ensino de História* (Dilnei Abel Daros – Universidade De Caxias Do Sul); k) *Um bê-a-bá de ordem e progresso: educação social e instrução escolar no Ceará dos anos 1940* (Manuelle Araújo da Silva – Universidade Federal do Ceará) (CAPES, 2018). As pesquisas a nível de doutorado são: a) *Educação para o trabalho: a Escola Profissional de Franca (1924-1970)* (Cacilda Comássio Lima – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Franca); b) *A criação do Senai no contexto da Era Vargas* (Marcelo Augusto Monteiro de Carvalho – Universidade de São Paulo).

Para cercar melhor o objeto deste estudo, ainda no portal da CAPES, ao consultar sobre os “Institutos Federais”, foram encontrados 622 (seiscentos e vinte e dois) trabalhos, entre teses



e dissertações, desenvolvidos nos mais variados campos do saber e em diferentes programas de pós-graduação, que centram suas pesquisas nas seguintes questões: egressos, evasão, formação de professores, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, instalação dos Institutos Federais, expansão da Rede Federal, inclusão social, desafios das atividades educacionais dos institutos, questões ambientais, assistência estudantil, expansão e interiorização, avaliação – SINAES – e autoavaliação, gestão por competência, ensino médio integrado, organização curricular, atividade comunitária, legislação, políticas educacionais e qualidade de vida.<sup>9</sup>

No Brasil, as pesquisas mais específicas sobre o IFSul foram realizadas em programas de mestrado e doutorado, totalizando 26 trabalhos que versam sobre: evasão escolar, gestão de bibliotecas, currículos, educação a distância, implantação de câmpus, cursos técnicos subsequentes, avaliação, políticas públicas para educação profissional (Proeja, Mulheres Mil, e-Tec Brasil, Profucionário etc.), educação especial e ética profissional.

Nesse universo de trabalhos, um nutre maior diálogo com o presente objeto de estudo, a tese de Edelbert Krüger, defendida em 2013, no programa de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Pelotas, intitulada *A reforma do Estado e as políticas públicas para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil: da Escola Técnica Federal de Pelotas ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (1990-2013)*. A pesquisa teve como procedimento metodológico tanto a revisão bibliográfica como a análise documental. À vista disso, Krüger (2013) examinou as consequências e os efeitos decorrentes da transformação das Escolas Técnicas Federais (ETFs), Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Escolas Técnicas e Colégios Técnicos e Agrícolas vinculados às Universidades Federais em *campi* dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em decorrência da Lei n. 11.892/2008. Para atender ao seu objetivo, utilizou o caso do câmpus Pelotas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, ex-Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas. A reconstrução histórica do período permitiu com que houvesse indicativos da situação na qual se encontrava o IFSul no período inicial desta pesquisa, ou seja, 2008.

Quanto à “política orçamentária” nos Institutos Federais, foram realizadas poucas pesquisas. Uma delas foi a de Hernany Carneiro Cunha (2015), realizada no Mestrado Profissional em Administração, na Faculdade Alves Faria, em Goiânia. O trabalho, *Orçamento público na rede federal de ensino: uma análise dos fatores que influenciaram o planejamento e a execução orçamentária dos Institutos Federais de Educação no Brasil de 2010 a 2013*, teve

---

<sup>9</sup> Programa/trabalhos: Doutorado (138), Mestrado (308), Mestrado Profissional (170), Profissionalizante (6) (CAPES, 2018).

como objetivo verificar a influência que a quantidade de câmpus e o número de alunos exerceram sobre o valor do planejamento, dotação e execução do orçamento dos Institutos Federais de Educação no Brasil entre os anos de 2010 e 2013. Outra pesquisa foi a de Sérgio Caudêncio Portela de Melo (2009), apresentada no programa de Mestrado em Educação da Universidade de Brasília, em Brasília, Distrito Federal. A dissertação, intitulada *A distribuição de recursos financeiros intraorganização: um estudo de modelos no cenário da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*, apresentou uma análise da distribuição de recursos financeiros intraorganizacionais entre os *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. Ademais, destaca-se a dissertação de Esdras Rabelo dos Santos (2018), *Proposta de alteração da metodologia de planejamento orçamentário da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (“Matriz Conif”): o financiamento da educação profissional sob a perspectiva do orçamento desempenho*, que objetivou propor a inclusão de novos fatores na composição da Matriz CONIF com vistas ao maior desempenho educacional da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. A pesquisa foi desenvolvida na Universidade Federal Fluminense, em Niterói, no Mestrado Profissional em Sistemas de Gestão.

Outros trabalhos que se aproximam do tema desta pesquisa, quanto ao termo “orçamento”, são dos autores: a) George Pereira da Gama Junior (2013), *Uma proposta alternativa de distribuição orçamentária para as unidades da UFRJ a partir da comparação dos indicadores de duas universidades federais*, estudo realizado no programa de Mestrado Profissional em Administração, da Universidade Estácio de Sá, que propôs uma forma de distribuição interna dos recursos financeiros na UFRJ mais condizentes com os desempenhos, necessidades e especificidades das suas unidades; b) Silmara Lucia Bindo Groschupf (2015), que defendeu a dissertação *O orçamento público como instrumento para o planejamento e desenvolvimento institucional (PDI): um estudo multicaso nas instituições de Ensino Superior Públicas Federais do Estado do Paraná*, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, no programa de Pós-graduação em Planejamento e Governança Pública; c) Jailton Gonçalves Francisco (2005), o qual analisou a relação entre as ações planejadas, o orçamento aplicado e o desempenho alcançado pelas Instituições Federais de Ensino Superior. O trabalho, *A interação entre o planejamento e o orçamento nas IFES*, foi defendido na Universidade Federal Fluminense, no programa de Mestrado Profissionalizante em Sistemas de Gestão; d) Thiago Leal De Carvalho (2017), *Um estudo de critérios para distribuição orçamentária no Campus Avançado da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) em Governador Valadares*, dissertação apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação, da

Universidade de Juiz de Fora. Carvalho (2017) estudou os critérios para a distribuição orçamentária no câmpus avançado da Universidade Federal de Juiz de Fora, em Governador Valadares e seu objetivo foi descrever a distribuição orçamentária interna, além de propor uma matriz de distribuição que atendesse às demandas de toda a comunidade acadêmica; e) Gabriel Grabowski (2010), através da tese intitulada *Financiamento da educação profissional no Brasil: contradições e desafios*, apresentada no Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, objetivou apresentar as formas de financiamento da educação profissional durante sua trajetória.

Ainda, dentre os temas que se aproximam deste trabalho, ao pesquisar sobre “orçamento participativo” na CAPES identificou-se que a maioria dos trabalhos foram desenvolvidos em âmbito municipal e estadual, especialmente das experiências em Porto Alegre, Joinville, Belo Horizonte, Paraná, Maceió, Ceará, Brasília, Belém, Rio de Janeiro, entre outros, e buscaram estudar as formas de organização do orçamento participativo, os modelos aplicados e os resultados obtidos. Tais pesquisas puderam constatar o processo do orçamento participativo e sua contribuição no fortalecimento da cidadania, dos processos democráticos de participação, dos fóruns de discussão e da participação dos movimentos sociais. Na área específica da educação, destaca-se a pesquisa de Joaquim Osório L. Ferreira (2003), que defendeu a dissertação *Orçamento participativo: uma proposta para a UFPE - Universidade Federal de Pernambuco*, no do programa de Mestrado em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste, na Universidade Federal de Pernambuco, em Recife. A dissertação objetivou estudar a prática de orçamento vivenciada pela Universidade Federal de Pernambuco a fim de conceber uma proposta de orçamento-participativo para a Instituição.

Na área de História, dentre os trabalhos localizados sobre orçamento participativo, destacam-se: a) *Dos fins aos meios, da história ao discurso - enquadramento e ampliação no orçamento participativo de Porto Alegre*, dissertação defendida por Rodrigo Oliveira Fonseca (2005), no programa de Mestrado em História Social da Cultura, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; b) *O poder local, democracia e participação popular: implantação e desenvolvimento da experiência do Orçamento Participativo no município de Maringá (2001-2004)*, trabalho de Márcio José Bulgarelli (2007), apresentado ao Mestrado em História da Universidade Estadual de Maringá; c) *Poder político e distribuição orçamentária em São Paulo na Primeira República 1890-1920*, de Cesar Mucio Silva (2007), tese de Doutorado em História Econômica, Universidade de São Paulo.

Os trabalhos descritos apresentam alguns traços da história sobre o funcionamento das políticas orçamentárias em instituições de ensino. Contudo, a partir deste levantamento, pode-

se afirmar que o objeto de pesquisa ainda é pouco explorado, e traz como aspectos de originalidade o estudo da gestão democrática de recursos públicos no Instituto Federal Sul-rio-grandense, instituição pertencente à Rede Federal de Educação Profissional, principalmente no que diz respeito à participação da sociedade civil nas decisões da gestão. Desse modo, os resultados desta pesquisa poderão contribuir para a historiografia no estudo da gestão orçamentária e financeira dos Institutos Federais, com ênfase no seu aspecto democrático e participativo. A partir da análise histórica do modelo de gestão democrática dos recursos públicos, pretende-se retirar dados sobre como esse processo de democratização, por via do ensino, pode influenciar na realidade das políticas públicas e do exercício do poder político na comunidade local.

Posto isso, esta investigação tem como hipótese central que os Institutos Federais, por serem fruto de um processo de remodelação, tinham implementado um processo de gestão de recursos públicos centralizado nos responsáveis pela gestão. Entretanto, o processo foi alterado para se adequar à nova legislação e às mudanças advindas com o novo formato organizacional, as quais proporcionaram maior participação da comunidade escolar e da sociedade civil nas decisões financeiras e orçamentárias. Além disso, tem-se como hipótese que a gestão democrática praticada nas instituições procurou corresponder às inovações legislativas, apesar de, por vezes, não conseguir efetivá-la na aplicação local.

Em face da amplitude do tema, as hipóteses foram testadas na realidade específica do IFSul, ou seja, o marco regional restringe-se à sua região de abrangência. No entanto, sabe-se que os Institutos Federais estão presentes em todo o Brasil e que realidades diferentes podem ser registradas em outros locais. Ainda, convém dizer que a escolha do IFSul como espaço de investigação teve como principal motivador o fato de que, atualmente, trabalho na Instituição e existe um programa institucional de Incentivo à Qualificação, dentro do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, para o desenvolvimento de pesquisas sobre temas que possam contribuir para o melhor funcionamento do Instituto.

Partindo das hipóteses e da definição do local da pesquisa, delimitou-se como marco temporal o período entre 2008 e 2016, haja vista a data de publicação da Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, incluindo o objeto de estudo, o IFSul. Contudo, diante da necessidade de compreender e explicar as condições pré-existentes de criação dos Institutos Federais, do modelo de gestão democrática dos recursos públicos, durante o desenvolvimento do texto recua-se até 1909, quando são criadas as Escolas de Aprendizes Artífices (EAAs), que serviram de base para os Liceus, as

Escolas Técnicas e Industriais, os Centros Federais de Educação Tecnológica e os Institutos Federais.

A história da educação profissional é estudada, conforme apresentado acima, por vários autores que pesquisaram sobre diversos aspectos dessa trajetória. Todavia, nesta pesquisa busca-se trazer para discussão, além do contexto político, econômico e social e das legislações que instituíram e alteraram esta modalidade de ensino, o trâmite dos projetos de lei que culminaram nessas legislações, bem como as falas parlamentares. Pretende-se, através desse exame, identificar como aconteceu o processo de participação tanto da sociedade civil como de parlamentares na elaboração das legislações, assim como verificar o que as normativas previam, ou não, com relação à gestão democrática na educação. Por sua vez, a definição da data de 2016 como marco final do estudo justifica-se porque a pesquisa também trabalhará com a história oral. Nesse sentido, em 2016, se encerrava o mandato da segunda gestão do IFSul, o que permitiu trabalhar com fontes orais de duas gestões.

Para atender ao objetivo proposto, realizou-se uma pesquisa exploratória através de revisão bibliográfica e documental, envolvendo obras, legislações e documentos de acesso público do IFSul (Planos de Desenvolvimento Institucional, estatutos, atas de reuniões, orçamentos e relatórios de gestão) pertinentes ao tema. Outrossim, empreendeu-se uma investigação de campo por meio de entrevistas com representantes institucionais e da sociedade civil que participaram da gestão no período estudado. Assinala-se que para trabalhar com esta diversidade de fontes encontrou-se subsídio na obra intitulada *Fontes Históricas*, organizada por Carla Bassanezi Pinsky (2008), que auxilia no desenvolvimento de habilidades necessárias para realizar uma leitura historiográfica crítica.

Ademais, à luz de uma perspectiva histórica, a partir da utilização e da técnica de análise documental, buscou-se interrogar os sentidos estabelecidos nas diversas formas de fontes e produções orais e escritas. Le Goff (2003) ressalta que os documentos, ao longo de sua trajetória, sofrem alterações e, especialmente a partir da Nova História, passam a ser reconhecidos como uma construção social. Referente a isso, o autor afirma que “o documento não é inócuo”, pois é “[...] o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, das sociedades que produzem, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio” (LE GOFF, 2003, p. 548).

O recorte temporal desta pesquisa privilegia o período entre 2008 e 2016. Logo, para

trabalhar com este espaço histórico, buscou-se aporte teórico na História do Tempo Presente<sup>10</sup>, através da obra de Henry Rousso, *A última catástrofe: a história, o presente e o contemporâneo* (2016), em que se apresenta um quadro geral dos desafios e especificidades da história do tempo presente. De acordo com o autor, trabalhar com a história do tempo presente é trabalhar com história próxima ou relativamente próxima: “há proximidade porque se estuda um processo em curso, inacabado por definição, ou porque se trata de um ator vivo, acessível e, portanto, sujeito a reações diante das afirmações do historiador”; existe “distância relativa porque o processo é, apesar de tudo, datado ou o tema é mais antigo do que o observador” (ROUSSO, 2016, p. 240).

Além disso, o texto também é desenvolvido com base na Nova História Política, que não se preocupa apenas com a história das “grandes personalidades” políticas e militares, trabalhadas na história tradicional, tampouco somente com os processos relativos à ação humana no plano social e econômico, predominantes na primeira e segunda gerações dos *Annales*, mas se propõe a dialogar com outras áreas das ciências sociais, ampliando as possibilidades de objetos de análise, trazendo à tona estudos sobre o “político” aliado às questões do “poder”<sup>11</sup> (REIS, 2000). Assim, a história política trata do poder e, segundo Francisco Falcon (1997, p. 61), história e poder “são como irmãos siameses”, de modo que “separá-los é difícil”, pois “olhar para um sem perceber a presença do outro é quase impossível”.

Sobre os objetos de estudo da Nova História Política, Pesavento (2005, p. 25) afirma que eles

[...] se centram em torno do imaginário do poder, sobre a performance de atores, sobre a eficácia simbólica de ritos e imagens produzidas segundo fins e usos do político, sobre os fenômenos que presidem a repartição da autoridade e do poder entre grupos e indivíduos, sobre mitos e crenças que levam os homens a acreditar em alguém ou algo, pautando a ação e a percepção da realidade sobre os mecanismos pelos quais se constroem identidades dotadas de poder simbólico de coesão social.

Já de acordo com René Rémond (1996, p. 19), a história sofreu as influências do “ambiente intelectual e político”, dado “o advento da democracia política e social, o impulso do movimento operário”, bem como “a difusão do socialismo” em diversas partes do globo. A

<sup>10</sup> A história do tempo presente é um movimento historiográfico, surgido na França, a partir da década de 1960, com a obra de René Rémond. Teve continuidade com as obras de Philippe Tétart e Jacques Lacouture.

<sup>11</sup> Sobre a passagem da antiga História Política para a Nova História Política, ver: LE GOFF, Jacques. *A Política: Será Ainda a Ossatura da História?* In: LE GOFF, Jacques. **O Maravilhoso e o Cotidiano no Ocidente Medieval**. Tradução Lisboa: Edições 70, 1972, p. 221-242. Para entendimento sobre a Política e o Poder e sua relação ver: FALCON, Francisco. *História e Poder*. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997; JULLIARD, Jacques. *A Política*. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (Orgs.). **História: novas abordagens**. Tradução: Henrique Mesquita. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995. p. 180-196.

partir daí o estudo do político vai compreender não apenas a política em seu sentido tradicional, mas o que ela representa socialmente, na religião, na cultura, nas memórias, no cotidiano, assim como nas práticas associadas ao poder. Consequentemente, a História Política pode ser compreendida como um redimensionamento do estudo em torno do poder (poder político) presente na vida cotidiana, inclusive na educação.

Conforme Paulo Freire (1982, p. 89-101), a própria educação é, antes de qualquer coisa, um “ato político”. Assim sendo, no entendimento de Freire (1995, p. 74), a educação tem como uma de suas principais funções refletir sobre o poder, suas relações e como partilhá-lo entre os cidadãos. Desse modo, de acordo com Foucault (2004) o poder não se encontra necessariamente no aparelho estatal e não pode ser considerado somente enquanto instância produtora de significados, de sentidos, como força que permeia todo o corpo social sem ter como função exclusiva reprimir.

Embora esta pesquisa se desenvolva no período atual, é fundamental, para entendê-la contextualmente, retroceder no tempo e historicizar sobre a educação profissional brasileira e as políticas públicas que a orientaram a partir da instalação da República brasileira. Para tanto, foi feita uma pesquisa bibliográfica, através da releitura de algumas obras da História da Educação Profissional Brasileira, aliada a uma pesquisa documental, com um olhar na legislação histórica que regulamentou esta modalidade de ensino. A partir disso, buscou-se evidenciar as questões da gestão democrática e como se constituiu a participação da comunidade escolar e da sociedade civil nas decisões de gestão das instituições.

Dessarte, dentre os autores utilizados na pesquisa, são citados:

- a) Luiz Antônio Cunha (2000, 2005): *O ensino industrial-manufatureiro no Brasil; O Ensino de Ofícios nos primórdios da industrialização; O Ensino profissional na irradiação do industrialismo*. A partir das obras do autor, pôde-se, numa perspectiva histórica, compreender a produção da dualidade entre a educação propedêutica e a educação profissional e a sua relação com as transformações históricas do trabalho, com as reformas educacionais do governo militar autoritário e com as do presidencialismo consolidado com o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. Ainda, suas obras esclareceram que, embora a maioria das iniciativas da educação profissional no período do escravismo fosse destinada à agricultura, não foram os patronatos agrícolas que serviram de exemplo para a educação profissional, mas foram nas Escolas de Aprendizes Artífices que os setores da produção buscaram seu modelo de educação profissional. Posteriormente, esse processo foi ampliado com a criação do Senai (1942), com a reforma decorrente da LDB/71, com a criação

do sistema paralelo de educação profissional previsto pela LDB/96 e pelo Decreto 2.208/1997;

- b) Maria Luisa Santos Ribeiro (1998), autora de *História da Educação Brasileira: a Organização Escolar*, e Otaíza de Oliveira Romanelli (2003), de *História da Educação no Brasil (1930-1973)*. Em consonância às obras anteriores, o apanhado feito pelas autoras sobre a educação profissional trouxe informações relevantes para o entendimento dessa modalidade de educação, tendo em vista que as primeiras edições dessas obras datam de 1978, ou seja, um período de mudanças na educação profissional incentivadas pelo desenvolvimento da indústria;
- c) Silvia Maria Manfredi (2002), em *Educação Profissional no Brasil*, forneceu uma abordagem do ensino profissionalizante em um período mais contemporâneo, tomando como tema as relações e tensões entre trabalho, escola e profissionalização, sob uma ótica histórico-sociológica.

Ciente de que a educação profissional não se constituiu separada da história política, econômica e social brasileira, reportou-se a obras que apresentam estudos sobre esses contextos:

- a) Em *História Econômica do Brasil*, de Caio Prado Junior (2004), pôde-se observar como se estruturava a sociedade brasileira, seus conflitos e contradições;
- b) Boris Fausto, com *O Brasil Republicano: economia e cultura (1930-1964)* (1995), oportunizou a pesquisa sobre a economia brasileira entre a Revolução de 1930 e o Golpe Civil-Militar de 1964; a obra *História do Brasil* (1995a) trouxe o contexto histórico brasileiro desde o descobrimento até o final da década de 1980;
- c) Gaudêncio Frigotto (1996), em sua obra *Educação e a crise do capitalismo real*, discute as demandas da educação explicitadas por diferentes documentos – Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), BIRD – dentro do contexto neoliberal;
- d) *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - uma política a ser cravada na história*, de Daniela Gomes Martins Bueno (2015), e *Institutos federais uma revolução na educação profissional e tecnológica*, de Eliezer Pacheco (2011). Através dessas obras pôde-se entender sobre o processo e as mudanças sofridas pelas instituições que deram origem aos Institutos Federais.

Logo, tendo por base as obras de autores que seguem uma linha crítica sobre a educação profissional, como Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta (2006), Domingo Leites Lima Filho (2002), Marise Ramos (2002, 2005, 2015) e Acácia Zeneida Kuenzer (1995, 1997), foi possível



construir uma visão mais crítica dos avanços, recuos e contradições sobre a educação profissional no Brasil no período estudado.

Para analisar a política de gestão de recursos do IFSul, foi fundamental buscar autores que estudaram e/ou estudam o processo de gestão na educação brasileira, em especial a gestão democrática. Portanto, para o estudo sobre os fatos históricos e políticos que conduziram ao processo de implantação da gestão democrática como política educacional, a partir da década de 1990, contou-se com as contribuições dos autores:

- a) Eduardo Viola e Scott Mainwaring (1987), com a obra *Novos movimentos sociais – cultura política e democracia: Brasil e Argentina*. Através dela trabalhou-se sobre os movimentos sociais e o processo redemocratização do país;
- b) Evelina Dagnino, autora de *Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando?* (2004) e *Estado ampliado: para além da democracia representativa* (2018). Por meio de seus livros, pôde-se trabalhar sobre a participação, o Estado e a democracia representativa;
- c) Janaína Rigo Santin, através d’*O poder local e a gestão administrativa participativa* (2004 - tese) e *Estado, Constituição e administração pública no século XXI: novos desafios da cidadania e do poder local* (2017), obras utilizadas para o entendimento da ligação entre o poder local e a administração pública participativa;
- d) Heloísa Lück, autora de *Concepções e processos democráticos de gestão educacional* (2007) e *Dimensões de gestão escolar e suas competências* (2009); e Vitor Henrique Paro, escritor de *Gestão Democrática da Escola Pública* (2004) e *A estrutura didática e administrativa da escola e a qualidade do ensino fundamental* (2008). Mediante o aporte das referidas obras, discutiu-se a gestão democrática nas instituições escolares.

Entre as bibliografias sobre a gestão democrática e o orçamento, destacam-se alguns pesquisadores que discutem esses temas com enfoque na participação:

- a) Deusvaldo Carvalho (2010), através da obra *Orçamento e contabilidade pública*, contribuiu para o entendimento das questões do orçamento na gestão pública;
- b) Boaventura de Souza Santos (2009), com *Democratizar a Democracia: os caminhos da democracia participativa*, oportunizou a compreensão da importância da participação para o processo democrático.

Por fim, com o objetivo de pensar a escola como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de experiências participativas e como forma de exercício do poder, contou-se

com a contribuição dos autores:

- a) Michel Foucault: *Microfísica do poder* (2004), *Vigiar e punir: nascimento da prisão* (1987) e *A ordem do discurso* (2013);
- b) José D'Assunção Barros: *História política: o estudo historiográfico do poder, dos micropoderes, do discurso e do imaginário político* (2009);
- c) Paulo Freire: *Educação e Mudança* (1976), *Pedagogia do Oprimido* (1981), *Educação: o sonho possível* (1982), *Que fazer: teoria e prática em educação popular* (1989), *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (1993), *Política e educação* (1995), *A educação na cidade* (2001), *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis* (2003), *Medo e ousadia: o cotidiano do professor* (2003a), *Educação como prática da liberdade* (2008).

Além disso, com o intuito de compreender e explicar a existência histórica do IFSul, reuniu-se, primeiramente, elementos que permitissem conhecer alguns aspectos da região e da história da comunidade onde ele está inserido: Pelotas. Considerou-se, então, a definição de região baseada nas discussões da historiadora Claudia Maria Ribeiro Viscardi (1997), que traz importantes considerações sobre o conceito historiográfico de região e sua relação com a História Política. Para a autora, a região é uma construção coletiva baseada nas interações dos atores no decorrer do tempo e “suas fronteiras delimitativas são fluídas e variam em função das circunstâncias em que são delineadas” (VISCARDI, 1997, p. 96). Assim, no estudo da História Política, “cabe ao historiador, na definição dos limites de seu recorte regional, se apropriar de uma região simbolicamente construída no período estudado, capaz de responder a seus questionamentos e ao que melhor se adequa a seus objetivos de pesquisa” (VISCARDI, 1997, p. 96). Nesse sentido, no que tange à delimitação regional deste estudo, acredita-se que, além das divisões políticas-administrativas, devem ser considerados como o espaço de atuação do IFSul outros limites possíveis.

Para mais, a história de Pelotas é estudada por vários autores que buscam tornar públicos os fatos e os acontecimentos desde a fundação da freguesia de São Francisco de Paula até a atual Pelotas. São investigações que envolvem temas ligados aos charqueadores, aos estancieiros, à imigração, aos negros, à cultura, à economia, à agricultura, à educação etc. Isto é, temas dos mais variados presentes contidos em diferentes fontes históricas (em documentos e na memória de seu povo). Vale ressaltar que para esta pesquisa foram selecionados alguns autores que permitiram compreender e contextualizar a região do IFSul. O *Almanaque do bicentenário de Pelotas*, publicado em 2014 e disposto em três volumes, é fundamental para o entendimento da história do município e sua região. O primeiro volume é uma reedição da

revista do 1º Centenário de Pelotas, escrita por João Simões Lopes Neto, em oito volumes, em 1911 e 1912, o qual permite ter uma visão econômica e cultural de Pelotas, desde os seus primórdios até 1912. O segundo volume é dedicado à arte e à cultura da sociedade pelotense e o terceiro volume tem como fio condutor a educação, a economia e o turismo. Embora o almanaque não tenha apresentado dados específicos sobre o IFSul e seus antecedentes históricos (com exceção de uma foto da Antiga Escola Técnica de Pelotas), revela parte do processo educativo pelotense.

Ainda, para a construção histórica regional e local, incluindo aspectos da educação brasileira e pelotense, buscou-se aporte em:

- a) Luís Fernando Osório e sua obra *A cidade de Pelotas* (1962);
- b) Adão Fernando Monquelat e Valdinei Marcolla: *O processo de urbanização de Pelotas e a fazenda de Arroio Moreira* (2010).
- c) César Augusto Oviedo Tejada e Giovani Baggio: *O Desempenho econômico de Pelotas (1939-2009): uma análise comparativa com os principais municípios do interior do RS* (2013);
- d) Mario Osório Magalhães: *Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel - 1883-1983* (1983); *Opulência e cultura na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul - um estudo sobre a cidade de Pelotas: 1860-1890* (1993) e *Pelotas toda prosa: 1874-1925* (2002);
- e) *Dicionário de História de Pelotas* (2008), organizado por Beatriz Ana Loner, Lorena Almeida Gill e Mario Osório Magalhães. Apresenta uma coletânea de toda a produção existente no campo da História, especialmente vinculada a monografias, trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses que discutem o município de Pelotas e as pessoas que nela habitavam ou que por ali passaram;
- f) Céres Mari da Silva Meireles: *Das Artes e Offícios à Educação Tecnológica: 90 anos de história* (2007).

Por sua vez, no que tange às fontes primárias, a análise documental foi feita a partir das legislações que instituíram e realizaram as principais alterações nessa modalidade de ensino, identificando o que previam em nível de gestão democrática educacional:

- a) Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909 – Crêa nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito;
- b) Lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937 – Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. E no seu Art. 37 transforma as Escolas de Aprendizes

- Artífices em Liceus, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus;
- c) Decreto-lei n. 4.127, de 25 de fevereiro de 1942 – Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial;
  - d) Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959 – Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências;
  - e) Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994 – Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando, gradativamente, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs;
  - f) Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997 – Regulamenta a educação profissional e cria o Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP;
  - g) Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008 – Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Também, utilizou-se como fonte documental os Projetos de Lei que culminaram nas Leis n. 378/1937, n. 3.552/1959, n. 8.948/1994 e n. 11.892/2008, elencadas acima. Através do exame do trâmite desses projetos, das emendas recebidas, das discussões em reuniões e audiências públicas, dos personagens que participaram (parlamentares, intelectuais, sindicatos etc.), buscou-se verificar como aconteceu o processo de participação da sociedade na elaboração das seguintes legislações: Projeto de Lei n. 572/1936; Projeto de Lei n. 501/1955; Projeto de Lei n. 4.672/1994; Projeto de Lei n. 3.775/2008. Acrescentou-se, ainda, o Projeto de Lei n. 1.603/1996, que, embora não tenha culminado em nenhuma das leis, serviu de base para a publicação do Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997, que regulamentou a educação profissional e criou o Programa de Expansão da Educação Profissional.

A partir dos documentos acima citados, foram instituídos os vínculos com outros documentos fundamentais para a normatização da educação profissional: decretos, portarias, Constituições Federais, Planos de Educação e Leis de Diretrizes e Bases da Educação. Além disso, com o objetivo de entender como se constituiu a trajetória da educação profissional em Pelotas, desde a Escola de Artes e Ofícios (1917) até o atual IFSul, utilizou-se como fontes os documentos institucionais disponíveis na Reitoria, no Memorial do IFSul e no *site* da instituição: relatórios de gestão, regimentos e regulamentos internos, atas de reunião, resoluções, portarias e fotos.

Por fim, para identificar as configurações da gestão democrática no que tange aos

recursos públicos, e como ela se materializa na aplicação local e suas implicações para o processo de democratização da gestão no IFSul, selecionou-se como condutores da discussão alguns documentos institucionais:

- a) Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSul, de 2009 e de 2014;
- b) Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense;
- c) Regimento Geral;
- d) Relatórios de Gestão, desde 2009 até 2016;
- e) Atas de reunião do Conselho Superior do Instituto Federal Sul-rio-grandense, desde 2010 até 2016, que trataram das discussões dos recursos públicos da Instituição.

Complementarmente, empreendeu-se uma pesquisa de campo<sup>12</sup>, na qual se utilizou como técnica de pesquisa a entrevista semiestruturada<sup>13</sup> (Apêndice A e Apêndice B), com representantes da gestão do IFSul e da sociedade civil que participaram do Conselho Superior no período de 2008 a 2016. A escolha justifica-se pelo fato de os representantes terem participado das gestões posteriores à promulgação da Lei n. 11.892/2008.

Com a utilização das fontes orais como abordagem metodológica, pretende-se, através dos testemunhos dos sujeitos participantes da gestão do IFSul, fazer um diálogo entre a documentação oficial escrita e a fonte oral. A fonte oral é utilizada como fonte associada à documentação escrita, pois entende-se que aquela é necessária para esclarecer os processos que não podem ser entendidos em toda a sua complexidade no documento escrito.

Os aspectos teóricos da história oral, bem como os procedimentos necessários para a preparação, realização das entrevistas, tratamento dessas fontes e o trabalho de análise foram efetivados tomando por base o manual de Verena Alberti (2005), *Manual de História Oral*, e o trabalho organizado por Janaína Amado e Marieta de Moraes Ferreira (2006), *Usos & abusos da história oral*.

Contou-se, também, com a obra de Lucilia de Almeida Neves Delgado (2010), *História oral: memória, tempo, identidade*, para o entendimento da história oral como um procedimento metodológico que busca registrar, através de narrativas estimuladas, testemunhos, versões e interpretações sobre a História em suas múltiplas dimensões: factuais, temporais, espaciais, conflituosas, consensuais. Já a obra de Jacques Le Goff (1996), *História e Memória*, contribuiu

<sup>12</sup> A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade de Passo Fundo, no ano de 2018, sob o Processo: CAAE 97759818.5.0000.5342.

<sup>13</sup> Conforme Minayo (2001), as entrevistas podem ser estruturadas e não-estruturadas, correspondendo ao fato de serem mais ou menos dirigidas. Assim, é possível trabalhar com a entrevista aberta ou não-estruturada, onde o informante aborda livremente o tema proposto; bem como com as estruturadas, que pressupõem perguntas previamente formuladas. Há formas, no entanto, que articulam essas duas modalidades, caracterizando-se como entrevistas semi-estruturadas.

com a categoria da memória, pois a História é recuperada por intermédio da memória das testemunhas. E, ainda, com Paul Thompson (1992), *A voz do passado*, trabalhou-se a questão da subjetividade, dado que, segundo o autor, nenhuma fonte está livre da subjetividade, seja ela escrita, oral ou visual. Todas podem ser insuficientes, ambíguas ou até mesmo passíveis de manipulação (THOMPSON, 1992), pois cada entrevistado fala do seu lugar na história, através de suas experiências de vida e de suas leituras de mundo.

A identificação dos entrevistados foi feita por meio das atas de reuniões do Conselho Superior e dos Relatórios de Gestão. Assim, dentre os representantes da gestão, foram selecionados os reitores que atuaram no período e, dentre os representantes da sociedade civil, foram selecionados os membros dos segmentos representativos: entidades patronais, trabalhadores da instituição, do setor público e/ou empresas estatais. A aproximação para a entrevista ocorreu através da troca de e-mails e telefonemas, quando se apresentou a proposta do estudo e se efetivou o convite.

Dos representantes da gestão, foram convidados os 2 (dois) reitores que atuaram no período de 2008 a 2016, e dos representantes da sociedade civil, dos 19 (dezenove) identificados, foram convidados somente 16 (dezesesseis), pois durante a busca identificou-se que um dos representantes da sociedade civil havia falecido e outros dois, conforme familiares, se encontravam com sérios problemas de saúde, fato que impossibilitou a realização do convite e da entrevista. Dos dezoito convidados, cinco não se disponibilizaram a participar da pesquisa e 13 (treze) aceitaram o convite, sendo: os dois representantes da gestão; cinco representantes dos Trabalhadores da Instituição; dois representantes das entidades patronais; e quatro representantes do setor público e/ou empresas estatais.

Após aceite, agendou-se data, horário e forma das entrevistas<sup>14</sup>, as quais foram gravadas com o consentimento dos entrevistados e conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Salienta-se que a identidade dos entrevistados será mantida em sigilo, portanto utilizar-se-ão, durante o trabalho, as seguintes denominações: representantes da Gestão – G1 e G2; e representantes da sociedade civil – SC1, SC2, e assim consecutivamente até SC11.

Destaca-se que as entrevistas com os representantes da gestão tiveram como objetivo a apreensão de seu entendimento sobre a importância da participação da sociedade civil nas decisões da gestão do IFSul, principalmente na questão dos recursos públicos, bem como saber como se estruturou esta prática no IFSul. Por sua vez, as entrevistas com os representantes da sociedade civil tiveram como objetivo inferir suas percepções sobre aspectos que se relacionam

---

<sup>14</sup> Em virtude da pandemia do coronavírus (COVID-19) e dos protocolos de segurança, as entrevistas foram feitas através de videoconferência pela ferramenta Google Meet.

à importância da participação da comunidade no planejamento orçamentário do IFSul, e compreender qual a percepção deles sobre tais as práticas na instituição.

Após a realização das entrevistas, de sua transcrição e organização, identificou-se que os entrevistados representantes da gestão, eram docentes ativos, pós-graduados, com experiência em vários cargos de gestão na Instituição: coordenador de curso, coordenação de departamento e direção de câmpus. Em relação aos entrevistados representantes da sociedade civil, identificou-se que 91% deles são pós-graduados e 9% possuem somente o ensino médio. À época, atuavam profissionalmente no comércio (9%), indústria (9%) e no serviço público como técnicos-administrativos e docentes municipais, estaduais e federais (82%). No Conselho Superior representaram entidades como o Comércio de Dirigentes Lojistas (CDL), o Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura (CREA), a Prefeitura Municipal de Pelotas e o Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica.

Por fim, os resultados alcançados na pesquisa, após analisados, são apresentados neste trabalho, o qual está dividido em quatro capítulos. O primeiro capítulo traça uma reconstituição histórica da educação profissional no contexto político e econômico brasileiro, necessária para compreender como foi visto e constituído os processos de gestão, especificamente da participação da comunidade escolar e sociedade civil na gestão das instituições ao longo de sua história. O capítulo está subdividido a partir das sete principais legislações (leis e decretos) que instituíram e normatizaram a educação profissional desde sua criação, incluindo os cinco projetos de lei que tramitaram no Congresso Nacional e que culminaram na publicação dessas legislações.

O segundo capítulo apresenta elementos que permitem conhecer aspectos da região e da história da comunidade onde o IFSul está inserido. Não se trata de uma reconstituição exaustiva, mas sim uma tentativa de compreender a evolução do contexto político, econômico, social e cultural do município de Pelotas, bem como para saber como se constituiu a trajetória, no Período Republicano, da educação profissional em Pelotas, especificamente do objeto deste estudo, iniciando com a Escola de Artes e Offícios (1917) até chegar ao atual IFSul.

As bases teóricas e legais da gestão democrática na educação profissional e, conseqüentemente, nos Institutos Federais, são abordados no terceiro capítulo. Recupera-se um breve percurso histórico, a partir da década de 1990, período em que a gestão democrática foi implementada como política educacional, assim como os condicionantes políticos, econômicos e sociais que determinaram sua implantação legal e o fortalecimento da participação da comunidade escolar e da sociedade civil, nas decisões da escola. Apresenta-se, também, como ela se configurou em âmbito normativo no IFSul, incluindo as questões de execução dos

recursos orçamentários.

No quarto capítulo disserta-se, a partir da análise das fontes documentais do IFSul e das entrevistas, sobre o modelo e as configurações da gestão dos recursos públicos institucionais. Ainda, verifica-se como a gestão democrática materializa-se em âmbito local, suas implicações e efeitos para o processo de democratização da gestão. Para tanto, selecionou-se como condutores da discussão alguns documentos institucionais: o Estatuto, o Plano de Desenvolvimento Institucional (2009 e 2014), os Relatórios de Gestão (2009-2016) e as atas das reuniões do Conselho Superior (2010-2016).

É relevante destacar que, ao longo da pesquisa, é mantida a grafia original de alguns textos, documentos e fontes utilizadas. Além disso, sublinha-se que o termo educação profissional é utilizado para se referir aos processos de ensino profissional de ofícios, técnico e tecnológico ao longo da história. Também, com o intuito de avançar na discussão sobre a temática da tese, resultados preliminares foram apresentados, em versões reduzidas, em eventos acadêmicos e publicados nos respectivos anais. Entretanto, cabe salientar que o resultado da pesquisa mantém seu ineditismo e está apresentado neste texto.



## 2. PROCESSOS DE GESTÃO NA DINÂMICA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A historiografia da educação brasileira, de modo geral, considera o ano de 1909 como ponto de partida para o que se designa, atualmente, de educação profissional. Afinal, naquele ínterim, deu-se a criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices, com a edição do Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909, emitido durante o governo de Nilo Procópio Peçanha. A partir de então, a educação profissional brasileira tem passado por transformações e remodelações, alinhadas ao contexto político, econômico e social de cada época, refletindo tanto nas questões pedagógicas como administrativas.

É evidente que o panorama educacional, especificamente da educação profissional, vivido pelo Brasil nos anos que antecederam 1909 foi importante para a constituição dessas mudanças, inclusive para a emissão do Decreto n. 7.566/1909. Pois, embora não existisse um modelo de educação profissional formal no Brasil anterior a 1909, a experiência de educação com os jesuítas, bem como outros modelos posteriores, como o Colégio de Fábrica, as Casas de Educandos Artífices, o Asilo dos Meninos Desvalidos, o Instituto de Educação Profissional e os Liceus de Artes e Ofícios, apresentam características muito próximas às que seriam usadas como justificativa para a criação das Escolas de Aprendizes Artífices.

Assim sendo, neste capítulo, apresenta-se uma reconstituição histórica da educação profissional brasileira a partir de 1909. Esse retrocesso é importante para, a partir daí, discutir as questões da gestão de recursos públicos do IFSul, assim como para compreender como a educação profissional foi instituída, quais as principais mudanças ao longo de sua trajetória e o que essas alterações previam em âmbito de estrutura administrativa e de uma gestão democrática. Essa reconstituição terá como fonte as sete<sup>15</sup> principais legislações que criaram e nortearam essa modalidade de ensino, tendo como pano de fundo os períodos políticos e econômicos que tiveram relevância à época das publicações.

Também, analisa-se o trâmite dos projetos de lei<sup>16</sup> que culminaram nessas legislações, bem como os discursos parlamentares, as emendas recebidas, as discussões em reuniões e audiências públicas, e os personagens envolvidos (parlamentares, intelectuais, sindicatos etc.), a fim de identificar como aconteceu o processo de participação da sociedade civil e das próprias

---

<sup>15</sup> Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909; Lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937; Decreto-lei n. 4.127, de 25 de fevereiro de 1942; Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959; Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994; Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997; Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008;

<sup>16</sup> Projeto de Lei n. 572/1936; Projeto de Lei n. 501/1955; Projeto de Lei n. 4.672/1994; Projeto de Lei n. 1.603/1996; Projeto de Lei n. 3.775/2008.

instituições de educação profissional na elaboração dessas legislações. A primeira delas é o Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909, que, conforme ver-se-á a seguir, revela certas concepções e interesses dos dirigentes políticos da época.

## **2.1 Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909 - Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito**

O Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909, foi emitido duas décadas após a Proclamação da República Brasileira (1889) e em um período de grandes transformações políticas, sociais e econômicas decorrentes, entre outros fatores, do fim da escravatura, da consolidação do processo de imigração e da expansão da economia cafeeira (PRADO JUNIOR, 2004, p. 225-250). Tais processos contribuíram para o aumento da população nas cidades, para o investimento na infraestrutura de ferrovias e estradas, e para a ampliação dos investimentos de capitais na indústria (BRASIL, 2019).

Assim, ao lado da cultura do café, principal fonte de acumulação de capital do país, e das atividades de produção da borracha, do açúcar, do cacau e dos gêneros alimentícios, a indústria ganha impulso e se expande, após anos de dificuldades e instabilidades<sup>17</sup>. Esse aumento no investimento no processo de industrialização, apesar de pequeno<sup>18</sup>, se reveste de significado quando representa, conforme será apresentado, uma das justificativas para a criação das EAAs.

Em 1909, o presidente da República era Nilo Procópio Peçanha.<sup>19</sup> Contudo, é importante

---

<sup>17</sup> A abertura dos portos, em 1808, fez com que a rudimentar indústria artesanal que existia na colônia ruísse devido à concorrência com a entrada de mercadorias estrangeiras (PRADO JUNIOR, 2004). Quando, anos depois, a indústria brasileira se restabelece, enfrenta situações que dificultam seu desenvolvimento: a deficiência de fontes de energia, como o carvão; falta de conhecimentos técnicos e práticos para a siderurgia aliado ao difícil acesso à matéria-prima, no caso o ferro; falta de mercado consumidor. Por outro lado, alguns fatores contribuíram ao estabelecimento da indústria: o encarecimento das mercadorias importadas; a produção local de matéria-prima, como o algodão; mão de obra de baixo preço (PRADO JUNIOR, 2004, p. 258-259). Ou seja, “a indústria nascente encontrará um amplo abastecimento de mão-de-obra; deficiente, é verdade, e muitas vezes precária e incerta. Mas compensando-se com seu ínfimo preço” (PRADO JUNIOR, 2004, p. 259). A indústria brasileira terá seu primeiro movimento importante entre os anos de 1880 e 1889: os estabelecimentos industriais passam de 200 em 1881. Este progresso continua nos primeiros anos da República: entre 1890 e 1895 são fundadas 425 fábricas. Entretanto, este progresso é paralisado pela crise financeira originária do funcionamento do sistema monetário, em 1891, (sobre esta crise, ver Prado Junior, 2004, p. 218-224) e somente é retomado, com dificuldades, em 1898, com a revalorização da moeda (PRADO JUNIOR, 2004, p. 260).

<sup>18</sup> Durante o governo de Nilo Procópio Peçanha, o investimento na indústria passou de 12,4% para 18,5% (BRASIL, 2019).

<sup>19</sup> Nilo Procópio Peçanha é o sétimo presidente da República, e fora precedido pelos governos de Deodoro da Fonseca (1889-1891), Floriano Peixoto (1891-1894), Prudente de Moraes (1894-1898), Campos Sales (1898-1902), Rodrigues Alves (1902-1906), Afonso Pena (1906-1909). E sucedido por Hermes da Fonseca (1910-1914), Wenceslau Brás (1914-1918), Epitácio Pessoa (1918-1922), Artur Bernardes (1922-1926) e Washington Luís (1926-1930) (BRASIL, 2019).

destacar que foi no governo de seu antecessor, Affonso Augusto Moreira Penna, que se iniciam as primeiras ideias sobre o ensino técnico-industrial que possibilitaria, posteriormente, a criação das Escolas de Aprendizes Artífices. Afinal, nas falas analisadas de Affonso Augusto Moreira Penna, havia elementos que faziam referência à sua preocupação com a implantação de políticas sociais<sup>20</sup>, principalmente para a classe operária, dentre elas a instrução pública (BRASIL, 1907, p. 27-39; BRASIL, 1909a, p. 78-79).

Cabe aqui uma reflexão sobre as questões sociais do início da República, as quais eram consideradas como simples “caso de polícia” e não do Estado. A expressão “caso de polícia”, muito difundida à época, foi atribuída a Washington Luís Pereira de Souza, pois, ao se referir ao movimento operário, afirmava tratar-se de um problema “que interessa mais à ordem pública do que à ordem social”, conceito que repetiria durante sua campanha para a Presidência da República (CPDOC, 2019c). Essa assertiva deu margem à acusação de que ele considerava a questão social um “caso de polícia” e, em evidente resposta a Washington Luís Pereira de Souza, Getúlio Dornelles Vargas, em sua campanha presidencial de 1930, utilizou-se deste fato e em seus discursos expressava que os problemas sociais precisavam ser encarados com seriedade pelos poderes públicos (FAUSTO, 1995a, p. 320). Ao afirmar isso, Vargas dá a entender que antes dele não existiam políticas sociais no Brasil, especialmente aos operários. No entanto, os dados analisados comprovam que houve preocupação dos governos precedentes a 1930 com as questões sociais, inclusive referente à oferta de instrução para o operariado. Claro que as diversas greves, revoltas e movimentos que marcaram a República Velha também demonstraram que elas precisavam ser ampliadas (SIQUEIRA, 2013, p. 494-495).

Assim, sobre a instrução pública, Affonso Augusto Moreira Penna, em mensagem<sup>21</sup> encaminhada por ocasião da abertura da 2ª Sessão Ordinária da 6ª Legislatura do Congresso Nacional, em 3 de maio de 1907, expõe sucintamente a situação do país e indica as reformas e providências que, em consonância com seu programa político, lhe parecem mais necessárias:

Dentre os problemas, um dos mais importantes é, sem dúvida, o da instrução pública, que nos últimos anos, forçoso é dizer-lo, tem vivido em um regime de vacilações e incertezas, cujas deploráveis consequências avultam e se accentuam cada dia. Normalizar esse ramo de serviço público é uma necessidade que se impõe; e eu espero

<sup>20</sup> A mudança do regime político-administrativo não alterou os antigos problemas sociais com educação, saúde, moradia e trabalho, vigentes no Brasil desde o período colonial. Os primeiros anos após a instalação da República foram de instabilidade social marcada por diversas revoltas como: a) Armada, no Rio de Janeiro (1893-1894); b) Federalista, no Rio Grande do Sul (1893-1895); c) a Revolta da Vacina (1904); d) a reforma urbana do Rio de Janeiro que desalojou milhares de famílias para criação de avenidas, praças etc. (1902-1906); e) as greves das companhias ferroviárias Paulista e Mogiana (1906) (SIQUEIRA, 2013, p. 494).

<sup>21</sup> As mensagens presidenciais substituíram, após a Proclamação da República, a *fala do trono*. Estas mensagens são uma prestação de contas do Poder Executivo, apresentadas pelo presidente da República ao Poder Legislativo, acompanhada de uma declaração de intenções do Governo para o novo exercício.

e confio que para isto não poupareis esforços, discutindo e votando uma reforma seria e capaz de satisfazer as exigencias do ensino moderno. Devemos cuidar com especial atenção do ensino profissional e tecnico, tão necessário ao progresso da lavoura, do commercio, industrias e artes (BRASIL, 1907, p. 25).

Nesse sentido, em atenção ao desenvolvimento do “ensino profissional e tecnico”, em 1906, foi apresentado ao Congresso Nacional o Anteprojeto de Lei n. 195/1906, baseado nas recomendações do Congresso de Instrução, presidido pelo então ministro da Justiça e Negócios Interiores, Félix Gaspar, para promover o ensino prático industrial, agrícola e comercial por meio de parceria entre os estados e a União (CUNHA, 2005a). Ademais, previa autorizar o Estado brasileiro a destinar recursos financeiros aos estados para a criação da futura rede de escolas profissionais (CUNHA, 2005a). Com isso, nesse mesmo ano foi aprovado no Senado o aumento do orçamento disponibilizado pela União aos estados para que eles instituíssem escolas técnicas e profissionais. Essas ações, conforme os estudos de Cunha (2005a), deram início ao ensino técnico-industrial no Brasil e possibilitariam, posteriormente, a criação das Escolas de Aprendizes Artífices.

O desenvolvimento industrial, apesar de pequeno e lento, segundo Cunha (2000, p. 94-95), era considerado, pelos seus adeptos progressistas, como forma de progresso, emancipação econômica, independência política, democracia, bem como tinha a função de elevar o Brasil ao nível das nações civilizadas. Para eles, a industrialização permitiria à Nação possuir os atributos próprios de países europeus e dos Estados Unidos, e seria capaz de propiciar o desenvolvimento das forças produtivas, estabilizar a economia e levar o progresso a todas as regiões.

Esse processo de industrialização, na época, começou a transformar a estrutura econômica brasileira, provocando o crescimento urbano, a formação de novos grupos sociais e o surgimento de uma nova classe: os operários. Estes, liderados pelas correntes anarco-sindicalistas, iniciaram um movimento social por meio de uma série de greves, nas quais reivindicavam melhores condições de trabalho. Nessa situação, o ensino profissional foi visto pelas classes dirigentes “como um antídoto contra a ‘inoculação de ideias exóticas’ no proletariado brasileiro” impostas pelos “imigrantes estrangeiros” que no período conformavam a “maioria do operariado” (CUNHA, 2000, p. 94).

Diante disso, além de propiciar o progresso às regiões brasileiras, o desenvolvimento industrial era entendido como forma de oportunizar o controle social e a disciplinarização do proletariado. À vista disso, escancarou-se a necessidade de utilizar a educação profissional como instrumento de manutenção da ordem social. Esse pensamento está presente nas obras consultadas sobre educação profissional e na própria concepção do governo brasileiro à época

da criação das Escolas de Aprendizes Artífices: a ociosidade levaria ao crime e aos vícios. Portanto, a educação profissional afastaria uma parcela da população dos possíveis malefícios e os tornaria úteis à Nação através da preparação de operários. Esse entendimento fica claro no preâmbulo do decreto que criou as Escolas de Aprendizes Artífices, em relatórios e discursos posteriores:

- a) Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909 (preâmbulo):

[...] Considerando:

Que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência;

Que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime;

Que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação [...] (BRASIL, 1909, Considerações iniciais).

- b) No relatório do ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, Rodolpho Nogueira da Rocha Miranda<sup>22</sup>, quando apresenta ao presidente da República dos Estados Unidos do Brasil dados da gestão e administração das EAAs:

Considerando que um dos principais deveres do Governo da República é interessar-se pela sorte dos menores, principalmente dos desprovidos de meios de vencer a luta pela existência, cabendo-lhe portanto amparar-os contra qualquer espécie de exploração que sobre eles se possa exercer, o Ministério a meu cargo fez consistir em um dos seus primeiros actos a expedição do Decreto n. 7566, de setembro de 1909, criando nas capitais dos Estados escolas de aprendizes artífices, para o ensino profissional e primário gratuito.

Procurou-se por essa forma, não só impedir a tendência do menor à ociosidade, despertando-lhe o amor pelo trabalho, mas também convertel-o em creatura útil à sociedade, pelo aprendizado profissional, completado pelo ensino teórico escolar (BRASIL, 1910, p.235).

- c) Em vários pontos da mensagem de Nilo Procópio Peçanha encaminhada ao Congresso Nacional, na abertura da 7ª Legislatura, em 1910:

Não me é lícito deixar sem reparo as condições em que se acha actualmente o ensino. A anarquia que continua a subsistir em matéria de instrução reclama dos poderes públicos as mais urgentes e patrióticas providências. Não ha, quer para o Estado, quer para o individuo, interesse superior ao que se relaciona com a elevação do nível moral e intelectual da colectividade. As instituições docentes e os apparatus scientificos que possuímos não correspondem infelizmente a esse ideal. Estando, porém, o caso affecto á deliberação do Senado, é de esperar seja o paiz, em breve, dotado de uma lei, que, corrigindo as imperfeições da legislação vigente, corresponda ás nossas

<sup>22</sup> Rodolfo Nogueira da Rocha Miranda foi ministro da Agricultura, Indústria e Comércio no governo Nilo Procópio Peçanha, de 29 de novembro de 1909 a 15 de novembro de 1910 (DIAS, 2019).

aspirações e ás verdadeiras necessidades do ensino (PEÇANHA, 1910, p. 26).

[...]

Attendendo a uma antiga aspiração do paiz, o Governo fundou o ensino profissional em toda a República, e as officinas desses novos institutos são já frequentadas por centenas de alumnos. Tambem o Governo começou a cuidar do ensino agricola; tem promovido, como lhe cumpre, a expansão de novas culturas e põe em execução um plano mais vasto tendente A exploração das nossas minas, aliás mais ricas do que a de paizes que ali assentam os fundamentos da sua prosperidade” (PEÇANHA, 1910, p. 7-8).

[...]

Não menos uteis serão á população infantil das cidades as escolas de artifices, que satisfazem uma necessidade de ordem economica e social preparando o brasileiro para as funcções da vida pratica, creando em cada Estado núcleos de operários válidos, inteligentes e ao mesmo tempo soffrendo tendencia para o emprego publico, para as profissões liberaes, que declinam sensivelmente ao embate de uma concorrência desesperada, prejudicando actividades que seriam mais proveitosas em outras applicações (PEÇANHA, 1910, p. 75-76).

Através dos discursos, infere-se que era de suma importância disciplinar a massa populacional de “desafortunados”, que, segundo eles, tendiam ao vício, à vadiagem e ao crime. Logo, a educação profissional passa a ser vista como instrumento para regenerar e disciplinar a população pobre de todo o país. Diante disso, o conceito de “disciplina”, de Michel Foucault, torna-se relevante neste trabalho.

O filósofo contemporâneo Michel Foucault, em sua obra *Vigiar e Punir: nascimento da prisão* (1987), centra a sua atenção nas questões do poder e da disciplina. Analisa como as técnicas de disciplina se espalham e se reproduzem sutilmente nas prisões, nos hospitais e nas escolas, possibilitando o controle do corpo, impondo-lhe uma relação de docilidade-utilidade (FOUCAULT, 1987, p. 118). Foucault (1987) exemplifica, por meio do Panóptico (projeto de prisão em forma circular, idealizado por Jeremy Bentham), como o poder disciplinar adentra os corpos no intuito de que as pessoas internalizem a disciplina e obedeçam sem perceber, sem precisar que sejam mandadas ou vigiadas por alguém.

Segundo o autor, a disciplina cria “corpos dóceis”, ideais para multiplicar as forças produtivas e diminuir a capacidade de resistência política. Para Foucault (1987, p. 119), “a disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)”. Desse modo, torna o corpo mais preparado para o trabalho, mais produtivo e mais lucrativo, e, em contrapartida, menos crítico e/ou questionador. De acordo com o autor, a escola é uma das instituições que desempenham o disciplinamento do corpo, dado que através de seus métodos de ensino, de sua organização espacial e temporal, ela pode disciplinar os indivíduos nos padrões de comportamento julgados “normais” e “necessários”. Em suma, a escola pode fabricar um tipo de homem que se encaixe

adequadamente para o funcionamento da sociedade.

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina (FOUCAULT, 1987, p. 119).

Assim, o corpo é um objeto do poder porque pode ser transformado e/ou remodelado para ser utilizado. Foucault conclui, então, que as “disciplinas”, tanto as impostas nas prisões como nas escolas, efetivamente, fabricam indivíduos. Conforme o filósofo, “o indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação ‘ideológica’ da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama disciplina” (FOUCAULT, 1987, p. 161).

Ademais, na teoria de Foucault (1987, p. 143), o poder disciplinar tem como função “adestrar”. E, para isso, usa três instrumentos simples: a vigilância hierárquica (se traduz no poder que vigia e está em toda a parte); a sanção normalizadora (que normaliza/castiga/corrige os atos que fogem à normalidade); e o exame (é a combinação dos dois primeiros, onde cada indivíduo é vigiado e corrigido de acordo com a maneira como age) (FOUCAULT, 1987, p. 143-160).

É preciso concordar, neste ponto, com Foucault, pois percebe-se que, sem dúvida, a escola é o espaço “privilegiado” para poder disciplinar, adestrar e fabricar indivíduos. As EAAs, conforme expresso nos discursos e no próprio decreto, deveriam cumprir este papel disciplinador, de formador de “corpos dóceis”, aliado ao seu caráter profissionalizante, isto é, ensinar uma profissão aos “desvalidos da fortuna” para que se integrassem à sociedade industrial da época, contribuindo para o avanço do país, tornando-se um “corpo útil”.

Com esse intuito, a partir da edição do Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909, 19<sup>23</sup> Escolas de Aprendizes Artífices foram instaladas no Brasil, uma em cada capital de estado, com exceção: a) do Rio de Janeiro, que teve a sua sede localizada em Campos dos Goytacazes, cidade natal<sup>24</sup> do presidente da República Nilo Peçanha; b) do Distrito Federal, onde já existia

<sup>23</sup> Os estados, acompanhados das capitais ou cidades, contemplados com as escolas foram: Amazonas (Manaus); Pará (Belém); Maranhão (São Luís); Piauí (Teresina); Ceará (Fortaleza); Rio Grande do Norte (Natal); Paraíba (João Pessoa); Pernambuco (Recife); Alagoas (Maceió); Sergipe (Aracaju); Bahia (Salvador); Mato Grosso (Cuiabá); Minas Gerais (Belo Horizonte); Espírito Santo (Vitória); Rio de Janeiro (Campos); São Paulo (São Paulo); Paraná (Curitiba); Santa Catarina (Florianópolis).

<sup>24</sup> De acordo com Pereira (2012, p. 35-36), a opção de instalar a escola em Campos se justifica em razão de divergências políticas entre o presidente Nilo Procópio Peçanha e o presidente do estado, Oliveira Botelho, que se negara a assegurar as condições necessárias para a instalação da Escola e Aprendizes e Artífices em Niterói, ao

o Instituto Profissional Masculino; e c) do Rio Grande do Sul, que dispunha do Instituto Parobé, unidade da Escola de Engenharia de Porto Alegre. Assim, esses estados não foram contemplados porque contavam com instituições com organização e propósitos semelhantes às Escolas de Aprendizes Artífices (BRASIL, 1910, p. 235-236). O referido decreto também permitia que a União disponibilizasse verba para o funcionamento de escolas que ofereciam formação ligada ao aprendizado de ofícios, inclusive para as instituições mantidas por associações particulares (BRASIL, 1909, Art. 16).

Desse modo, as Escolas de Aprendizes Artífices constituíram a presença do Governo Federal nos estados, oferecendo cargos aos indicados pelos políticos locais e vagas a alunos para, em contrapartida, contar com o apoio político local ao seu governo (CUNHA, 2000, p. 95). Ou seja, reforçavam as trocas políticas clientelistas entre as oligarquias locais e o Governo Federal, atividade a qual Nilo Procópio Peçanha era “apoiador”, posto que aprovou a “política dos governadores” durante a presidência de Campos Sales (1898-1902).

Tal política, implementada durante a fase oligárquica, consistia em um sistema político baseado na troca de favores entre o Estado e os governos estaduais como uma forma de sustentação do Governo Federal e, em contrapartida, não haveria a imposição de interventores federais (utilizado na República da Espada) nos governos estaduais (FAUSTO, 1995a, 258-259). Por um lado, o Estado dispunha da nomeação dos cargos públicos, do erário, da polícia e, de outro lado, os coronéis (proprietários de terras e donos de votos) possuíam a liderança em relação aos trabalhadores de sua circunscrição rural (LEAL, 1976, p. 20-23). Segundo Leal (1976), dessa forma era firmado um compromisso que visava o fortalecimento político dos governadores e a manutenção do poder dos coronéis. Conforme estudos de Santin (2016, p. 286), esse processo não enfraquecia o poder do Estado, mas sim denotava “[...] o fortalecimento do poder do Estado nacional, pautado em uma política de compromissos clientelísticos com o poder local”.

A “colaboração” entre estados e União está explícita no Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909: em cada uma das “capitais dos Estados da Republica” seria criada uma escola vinculada ao “Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio” (BRASIL, 1909, Art. 1) e “installadas em edificios pertencentes a União” ou em outros espaços cedidos “pelos governos locais” (BRASIL, 1909, parágrafo único). Cada escola, custeada pela União,

---

tempo em que a Câmara de Vereadores de Campos deliberou pela cessão de um prédio ao Governo Federal para que a instituição se instalasse no município. Mais tarde, Nilo Peçanha revelara, em uma publicação sobre sua viagem à Europa, que se tivesse tomado conhecimento a tempo dos bons resultados da educação profissional em alguns países daquele continente teria criado um número maior de Escolas de Aprendizes e Artífices, ao invés de apenas 19 e uma por estado (PEREIRA, 2012, p. 36).



procurava formar “operários e contramestres” em oficinas manuais e mecânicas, em áreas que fossem mais “convenientes e necessárias ao Estado” e às indústrias locais (BRASIL, 1909, Art. 2).

A forma de administração das escolas permitia a presença do Governo Federal nos estados, haja vista a indicação de seus diretores e a subsequente emissão de regimentos. Era de responsabilidade do Governo Federal determinar quem administraria as escolas, sendo que cada uma tinha um “director” (nomeado via Decreto), um “escripturario” e um “porteiro continuo” (nomeado via Portaria) e tantos “mestres de officiaes” (contratados pelo período de no máximo quatro anos) quantos fossem necessários para o funcionamento da escola (BRASIL, 1909, Art. 4). O pagamento desses profissionais era realizado de duas formas: uma parte pelo Governo Federal e outra através da “renda líquida de cada oficina” (BRASIL, 1909, Art. 11). As atribuições, os deveres e as disposições referentes à administração da escola eram expedidas pelo Governo Federal:

No regimento interno das escolas, que será oportunamente expedido pelo ministro, serão estabelecidas as atribuições e deveres dos empregados, as disposições referentes á administração da escola e das officinas e outras necessarias para seu regular funcionamento (BRASIL, 1909, Art. 14).

Essas orientações foram atendidas pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, que expediu o Decreto n. 7.649, de 11 de novembro de 1909, criando nas EAAs vagas de professores dos cursos primários noturnos e de Desenho (BRASIL, 1910, p. 236). Ainda, conforme relatório apresentado ao presidente da República dos Estados Unidos do Brasil pelo ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, Rodolpho Nogueira da Rocha Miranda, em Portaria emitida pelo Ministério, em 15 de janeiro de 1910,

[...] foram expedidas as instruções que este Ministerio resolveu mandar observar quanto as attribuições e deveres dos funcionários e á administração das escolas e officinas, contendo outras providencias necessarias ao seu regular funcionamento (BRASIL, 1910, p. 236).

As escolas eram subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio<sup>25</sup>, e sua efetivação no comando das EAAs visava diversificar e modernizar complexos agrícolas regionais:

---

<sup>25</sup> Criado pelo Decreto n. 1.606, de dezembro de 1906, e efetivado sob a presidência de Nilo Procópio Peçanha, em 1909.

organizado o ensino agrícola, em todas as suas modalidades, estabelecidas instituições de credito, desenvolvido o espirito de associação, que, aliás ha de evoluir parallelamente com a diffusão da instrucção profissional no seio das classes laboriosas, adoptadas medidas efficazes para desenvolver no exterior o commercio dos nossos productos, normalizando simultaneamente o mechanismo das suas transacções internas e impulsionando o movimento industrial, teremos correspondido plenamente aos intuitos do Decreto legislativo que creou o Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio (PEÇANHA, 1910, p. 81).

É visível que a subordinação das EAAs ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, separado do setor de instrução pública<sup>26</sup>, revela o pensamento de Nilo Procópio Peçanha e de seus seguidores. As escolas profissionais ficam sob a responsabilidade da pasta que cuida do setor produtivo do campo e das cidades, ou seja, destinadas às classes populares, as quais trabalhavam na produção e não na administração. Ainda, estava implícito na divisão (Ministério da Agricultura e Instrução) em âmbito nacional a desvinculação entre o ensino profissional e a educação tradicional, ou seja, tratava-se de uma espécie de reserva de mercado das escolas secundárias e de ensino superior para as elites.

A análise de alguns discursos e documentos do período de publicação do decreto que cria as EAAs permite tecer algumas considerações. Primeiro, a criação das EAAs, efetivada pelo presidente Nilo Procópio Peçanha, dá indícios de que as escolas, voltadas para a educação profissional das classes pobres, forneceriam trabalhadores mais capacitados, mais produtivos e com “hábitos de trabalhos” com vistas a substituir o trabalho escravo e atender, assim, aos interesses econômicos das oligarquias, além de evitar a desordem social, tirando das ruas pobres e miseráveis.

É importante considerar, também, que a necessidade ou a demanda por educação não partiu da população (que tinha tantos outros problemas sociais, como habitação, alimentação e saúde), mas sim de uma fração da oligarquia que se baseou no que eles entendiam como importante para essa referida população, para a República e, principalmente, para os seus próprios interesses. Eles acreditavam que uma das vias de modernização do país poderia ser feita através da educação profissional, pois entendiam que com trabalhadores qualificados haveria o fortalecimento da economia, assim como a educação profissional transformaria as classes pobres, adaptando-as socialmente.

Conforme o pensamento de Beisiegel (1979, p. 86-87), o único “modelo de educação aceito pela elite” era aquele no qual os pobres e os potencialmente perigosos poderiam ter sua

---

<sup>26</sup> O setor de instrução pública, que visava o ensino secundário e superior, fica vinculado ao Ministério de Justiça e Negócios Interiores. A divisão da educação em dois ministérios na República confirma o que a literatura vai chamar de dualismo na educação: formação propedêutica para uns e preparação para o trabalho para outros (FRIGOTTO, 1989; SAVIANI, 2005).

admissão e utilidade para a sociedade do mundo moderno, em partes, assegurada por meio de um sistema educativo que lhes internalizasse valores do mundo do trabalho capitalista e de submissão à ordem política e social vigente. Isso resultou numa educação concebida para a preparação da sociedade para certos fins e como uma forma de controle social.

Nesse sentido, com base nas teorias de Michel Foucault, evidencia-se que o papel atribuído às EAAs era formar corpos dóceis e úteis. Os desfavorecidos de fortuna e aqueles potencialmente perigosos poderiam se tornar úteis à sociedade por meio da disciplina assegurada pelo sistema educativo das EAAs, que lhes inculcariam o hábito do trabalho e os valores considerados “adequados” à coletividade.

Por fim, nas mensagens dos presidentes Affonso Augusto Moreira Penna e Nilo Procopio Peçanha, e nos demais documentos e decretos da época encontram-se elementos que fazem referência à intenção de organizar e oferecer à população formação profissional, seja para atendimento da indústria em expansão, seja como forma de manutenção da ordem social. Especificamente sobre a gestão dessas escolas, fica claro que a localização e a indicação de seus diretores permitiam a presença do Governo Federal nessas instituições e nos estados, assim como a centralização da gestão nas propostas e pensamentos do governo da época.

## **2.2 Lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937 - Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública e no seu Art. 37 transforma as Escolas de Aprendizes Artífices em Lyceus, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus**

Dentro da historiografia brasileira, outro documento considerado importante em relação à educação profissional foi a Lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937, que transformou as Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus Profissionais, destinados ao ensino profissional em todos os ramos e graus. Essa lei foi emitida durante o Governo Constitucional de Getúlio Dornelles Vargas, quando a economia brasileira passava por um processo de “nacionalização” baseado na substituição de importações por produtos produzidos no mercado interno, alterando a economia brasileira que vinha se desenvolvendo como exportadora de alimentos e matérias-primas, e importadora de bens industrializados e combustíveis (PRADO JUNIOR, 2004, p. 287-289). Entretanto, segundo Prado Junior (2004), as sucessivas crises na produção de café, o desgaste dos recursos naturais, o crescimento populacional, a chegada dos imigrantes, os movimentos sociais, entre outros fatores, não sustentaram uma economia baseada nesse sistema produtivo. Para Pesavento (1997, p. 104-105), a falência do desenvolvimento capitalista baseado na agroexportação implicou na “reordenação do sistema produtivo” que “resultou uma

relativa diversificação da economia brasileira”.

Com isso, o governo de Vargas investiu em uma política econômica industrialista que visava a substituição de manufaturas importadas pelas produzidas pela indústria nacional. Processo esse iniciado anos antes, com a eclosão da Primeira Guerra Mundial, que dificultou a importação de produtos para o país e favoreceu o desenvolvimento e a diversificação da agricultura e da indústria nacional. Assim, o Brasil passou a produzir diversas mercadorias (algodão, tecidos, carvão, carnes, cereais), além de desenvolver a indústria bélica, usinas elétricas e siderúrgicas (PRADO JUNIOR, 2004, p. 290-291). De acordo com os dados disponíveis na obra de Prado Junior (2004, p. 261), nos anos de 1915 a 1919 foram fundados 5.936 estabelecimentos, os quais demandavam um número significativo de operários.

Ou seja, para tal projeto industrialista, era importante ter mão de obra especializada, o que colaborou para mudar a concepção assistencialista e corretiva das EAAs, adaptada agora para uma concepção mais condizente com a necessidade por operários qualificados. Na época, as escolas enfrentavam uma série de dificuldades (escolas inadequadamente instaladas em prédios; baixo número de matrículas/concluintes<sup>27</sup>; oficinas em precário estado de organização; e professores mestres despreparados para o ensino profissional). Essas novas demandas oportunizaram que as Escolas de Aprendizes Artífices se tornassem pauta de discussão e remodelação por parte do Governo Federal, através da oficialização do chamado Serviço de Remodelação do Ensino Profissional<sup>28</sup>. Esse serviço seria substituído pela Inspeção do Ensino Profissional Técnico durante o governo de Getúlio Dornelles Vargas, influenciando diretamente os processos de gestão das Escolas de Aprendizes e Artífices, que passou a contar com supervisão.

A Inspeção do Ensino Profissional Técnico<sup>29</sup>, coordenada por Francisco Montojos, tinha como função a orientação, a direção e a fiscalização de todas as escolas ligadas ao Governo Federal que ministravam o ensino profissional no país, e não somente das Escolas de Aprendizes Artífices (FONSECA, 1961, p. 32-34). Nesse sentido, a gestão das EAAs era feita

---

<sup>27</sup> Conforme a análise de Luis Antonio Cunha (2000, p. 96-97), as EAAs que “pretendiam formar cidadãos-operários não conseguiram apresentar resultados significativos ao longo de sua existência” (1909-1942), recebendo, em média, somente 4.300 alunos por ano, atingindo o volume máximo de alunos na década de 1920.

<sup>28</sup> Nos governos de Epitácio Lindolfo da Silva Pessoa, de Artur da Silva Bernardes e de Washington Luís Pereira de Souza a educação profissional passou por um processo de remodelação que incluiu: capacitação de mestres, padronização do currículo; a criação do Serviço de Inspeção do Ensino Profissional Técnico, órgão encarregado de fiscalizar e proporcionar uma uniformidade às Escolas de Aprendizes Artífices; e a industrialização das escolas que passam a aceitar encomendas para a fabricação de produtos em suas oficinas, mediante o fornecimento da matéria-prima, pagamento da mão de obra e despesas acessórias (FONSECA, 1961, p. 236-238; CUNHA, 2005a, p. 86-87).

<sup>29</sup> A Inspeção do Ensino Profissional Técnico foi regulamentada pelo Decreto-lei n. 21.353, de 3 de maio de 1931. O antigo Serviço de Remodelação do Ensino Técnico Profissional foi extinto através do Decreto-lei n. 19.560, de 5 de janeiro de 1931.

por um diretor que recebia, periodicamente, visitas de inspetores para fiscalização de seu funcionamento e de sua adequação às determinações legais do período.

Sobre a inspetoria do Ensino Profissional Técnico, Francisco Montojos afirmava:

Penso, Sr. Ministro, que na hora presente, de reconstrução nacional, a solução de tão importante objeto não poderá mais ser procrastinada, antes, pelo contrário, urge ser encarada com energia e sabedoria. Hoje, que cada cidadão vale o que produz, não é possível que a educação industrial continue a marchar a passos tardos. Não é possível que o Brasil, possuindo tão grande número de matérias primas, como ferro, ouro, manganês, algodão e madeiras de lei, continue a importar os artigos mais necessários ao seu uso e consumo.

Faz-se mister tratar o mais depressa possível da educação industrial do povo. Só teremos um país forte e respeitado quando a nossa indústria se mostrar, de fato, em franca prosperidade. Para acabarmos com as indústrias fictícias, que vivem à sombra de proteção alfandegárias e só servem para nos desprimorar, é preciso preparar-se o operário brasileiro. Nesta quadra de reivindicações sociais, não bastam as leis que concedem regalias às classes trabalhadoras: é preciso que a educação popular seja um fato para que as ditas classes existam realmente. Cada obreiro deverá ter a educação bastante para por si só, saber escolher os seus dirigentes e aqueles que o devem representar na alta administração do país. Faz-se mister que o Governo dê ao povo os meios necessários para a sua educação, pois que o resto ele saberá conquistar.

É coisa sabida que a indústria, em qualquer de suas faces, depende imediata e diretamente do saber. O operário ignorante tem a sua capacidade produtiva reduzida e quais não tem valor, estando, portanto, condenado ao fracasso na concorrência como o trabalhador inteligente e preparado. Assim, podemos afirmar, como José Augusto que a força econômica das nações tem que ser procurada, antes de tudo, na educação profissional (BRASIL, 1934, p. 69).

Para além, Francisco Montojos acreditava que o investimento em educação profissional da população (especialmente a industrial) contribuiria para o desenvolvimento do país, mediante melhor aproveitamento das riquezas naturais, além de servir para melhorar a condição social do operário. Para Montojos, a prosperidade da indústria dependia de operários instruídos e produtivos. Essas ideias figurariam também na constituição do Senai, conforme ver-se-á posteriormente.

Pouco tempo depois, segundo apresentado por Cunha (2005a, p. 86-87) e Fonseca (1961, p. 32-34), a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico seria transformada em Superintendência do Ensino Industrial, ainda sob a direção do engenheiro Francisco Montojos, por meio do Decreto-lei n. 24.558, de 3 de julho de 1934. Ora subordinada diretamente ao Ministério da Educação e Saúde Pública, tinha o objetivo de expandir gradativamente o ensino industrial, criar escolas industriais federais e padronizar didática e pedagogicamente toda a educação profissional do país, incluindo a educação profissional privada, que a partir de então, para ter seus certificados validados, deveria se adaptar ao modelo das EAAs.

Aliada à criação das Inspetorias e Superintendências, outra ação que alterou as configurações e finalidades das Escolas de Aprendizes e Artífices foi a criação de novos

ministérios. Com a finalidade de atender ao próprio programa de campanha, no qual o trinômio trabalho, educação e saúde apareciam como estratégias para a modernização do Estado brasileiro, foram criados dois ministérios: o do Trabalho, Indústria e Comércio (Decreto n. 19.433, de 26 de novembro de 1930) e o da Educação e Saúde Pública (Decreto n. 19.402, de 14 de novembro de 1930), responsável pela “formação física, intelectual e moral da população” (CUNHA, 2005b, p. 19).

Para o Ministério da Educação e Saúde Pública foram transferidas do antigo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (renomeado para Ministério da Agricultura) algumas repartições, incluindo as Escolas de Aprendizes e Artífices, a Escola Normal de Artes e os Ofícios Wenceslau Braz, a Superintendência do Ensino Comercial e o Museu Nacional (CUNHA, 2005b, p. 19-20). Assim, a transferência das EAAs ao Ministério da Educação e Saúde Pública colocava a educação profissional em um novo cenário, aproximando-se do ensino e distanciando-se do trabalho, embora os vínculos com a produção e o trabalho na indústria se mantivessem, como ver-se-á nos próximos capítulos.

Segundo Washington Ferreira Pires<sup>30</sup>, a transferência do ensino profissional técnico do “Ministério da Agricultura para o da Educação veio conferir a este a responsabilidade desse transcendente problema que pelo seu alcance prático na formação da nacionalidade, figura com relêvo entre os que maior atenção devem merecer na obra construtiva do Governo Provisório” (BRASIL, 1934, p. 68). Ou seja, a disseminação da educação profissional era reconhecida pelo ministro como importante para a construção de um projeto nacionalista.

Pensamento compartilhado também por Getúlio Dornelles Vargas, que assim se pronuncia em mensagem à Assembleia Nacional Constituinte, no ato da sua instalação, em 15 de novembro de 1933:

Todas as grandes nações, assim merecidamente consideradas, atingiram nível superior de progresso, pela educação do povo. Refiro-me à educação, no significado amplo e social do vocábulo: física e moral, higênica e cívica, industrial e agrícola, tendo, por base, a instrução primária de letras e a técnica e profissional.

[...]

A instrução que precisamos desenvolver, até o limite extremo das nossas possibilidades, é a profissional e técnica. Sem ela, sobretudo, na época caracterizada pelo predomínio da máquina, é impossível trabalho organizado (VARGAS, 1933, p. 138).

A preocupação com a organização da educação como meio de disseminação da cultura

---

<sup>30</sup> Com a demissão de Francisco Campos, em 16 de setembro de 1932, o mineiro Washington Ferreira Pires assumiu o Ministério e atuou até 25 de julho de 1934, quando foi substituído por Gustavo Capanema, igualmente representante de Minas Gerais (CPDOC, 2019a).

cívica, moral e industrial persistiram durante o segundo governo de Getúlio Dornelles Vargas, o chamado Governo Constitucional. Em 1937, o Ministério da Educação e Saúde Pública contava com o professor e advogado Gustavo Capanema (1934-1945) como ministro. Em sua gestão, marcada por uma forte vinculação com os setores mais conservadores da Igreja Católica no Brasil, promoveu-se uma série de projetos para a reorganização do ensino no país – de certa forma indicando algumas preocupações governamentais com as políticas públicas voltadas para a educação e a cultura nacional –, bem como para a reestruturação do Ministério da Educação e Saúde Pública (CPDOC, 2019a). Nessa perspectiva, a aprovação da Lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937, trouxe alterações às questões educacionais e à cultura, atendendo à forte ligação de Capanema com o setor,<sup>31</sup> e transformou as Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus.

A Escola Normal de Artes e Offícios Wenceslão Braz e as escolas de aprendizes artífices, mantidas pela União, serão transformadas em lyceus, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e grãos.

Paragraphe unico. Novos lyceus serão instituídos, para propagação do ensino profissional, dos varios ramos e grãos, por todo o territorio do Paiz (BRASIL, 1937, Art. 37).

A justificativa apresentada pela Comissão de Finanças e Orçamento para aprovação da Lei n. 378/1937 referia-se ao processo de remodelação do ensino profissional<sup>32</sup> que estava sendo feito pelo Governo Federal e, conforme este plano, a atual Escola Normal de Artes e Offícios Wesnceslau Braz não teria somente o ensino normal, mas também o “ensino para operários e contramestres”. Ademais, outras escolas dessa mesma natureza deveriam ser abertas em outros pontos do país, ampliando a oferta de ensino aos operários. Sendo assim, segundo a Comissão, a denominação genérica de Liceu seria justificada para atender às “conveniências da estatística” e ao melhor entendimento da sua finalidade (DPL 15/12/1936, p. 23250).

A Lei n. 378/1937 ainda determinava que o Departamento Nacional de Educação deveria ser composto por oito subdivisões, cada uma responsável pela organização e administração de sua respectiva área: a) Divisão de Ensino Primário; b) Divisão de Ensino Industrial; c) Divisão de Ensino Commercial; d) Divisão de Ensino Doméstico; e) Divisão de Ensino Secundário; f) Divisão de Ensino Superior; g) Divisão de Educação Extraescolar; e h)

<sup>31</sup> São criados o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN) (BRASIL, 1937, Art. 46), atual Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), que possibilitou a criação de vários museus. Também o Serviço Nacional de Teatro (BRASIL, 1937, Art. 49), o Instituto Nacional do Livro e duas comissões: a Comissão Nacional do Livro Didático e Literatura Infantil (BRASIL, 1937, Art. 39, parágrafo único) e o Instituto Nacional de Pedagogia, atual Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), destinado a realizar pesquisas sobre os problemas do ensino (BRASIL, 1937, Art. 39), entre outros.

<sup>32</sup> Essa remodelação culminou, durante o Estado Novo, com a promulgação das Leis Orgânicas do Ensino.

Divisão de Educação Physica (BRASIL, 1937, Art. 10 e Art. 11).

Sobre os Liceus, em mensagem apresentada ao Poder Legislativo no dia 3 de maio de 1937, o presidente da República, Getúlio Dornelles Vargas, assim se pronunciou:

As 19 atuais escolas de aprendizes artífices localizadas nos diferentes Estados (salvo no Rio Grande Sul) e a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz passarão a constituir liceus industriais modelares, a que se deve juntar o projetado para o Estado do Rio Grande do Sul.

Em todos esses estabelecimentos ministrar-se-á o ensino industrial de primeiro grau - preparação de operários - sendo que os localizados em grandes centros receberão instalações para o ensino industrial do segundo e terceiro graus - preparação de contramestres e mestres.

Os liceus terão tantos cursos quantos se façam necessários, de acordo com as exigências do meio. Preparam-se os projetos de construção ou de remodelação dos seus edifícios. O do Liceu Wenceslau Braz entrou em obras e se destina a substituir as instalações atuais por um conjunto de prédios que deverão ficar concluídos dentro de um ano.

Cuida-se, simultaneamente, da elaboração de regulamentos apropriados a cada um dos estabelecimentos e de contratar professores estrangeiros para o ensino de especialidades pouco vulgarizadas no país (BRASIL, 1987, p. 148-149).

Observa-se que a Lei n. 378/1937, que transformou as Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus, não fez nenhuma alteração direta na gestão local das EAAs, somente na departamentalização em âmbito nacional. Contudo, a análise do projeto inicial (Projeto 517/1935 que tramitou no Congresso Nacional) demonstrou que o governo tinha a ideia de passar a gestão às administrações locais (estados). Essa descentralização influenciaria diretamente a gestão das escolas, visto que a indicação do diretor era feita pelo próprio Governo Federal (BRASIL, 1935, p. 9039-9072)<sup>33</sup>.

Na proposta inicial da reforma do Ministério da Educação e Saúde Pública, referente às Escolas de Aprendizes Artífices, Gustavo Capanema, na “Exposição dos Motivos”, justifica que ao Governo Federal cabia a fiscalização do ensino superior e secundário, não tendo a necessidade de manter instituições educacionais, a não ser a Universidade do Brasil (a ser criada), o Colégio D. Pedro II e as instituições de desenvolvimento cultural (Museu Nacional, Instituto Oswaldo Cruz, Bibliotheca Nacional etc.) (DPL 15/12/1935, p. 9046). Dessa forma, pelo projeto, a administração das Escolas de Aprendizes Artífices passaria para as administrações locais, deixando de ser responsabilidade do Governo Federal:

Art. 59. Fica o Poder Executivo autorizado a transferir às administrações estaduais os seguintes serviços de caráter local, relativos a saúde ou a educação, a saber:

<sup>33</sup> BRASIL. Diários do Poder Legislativo (DPL). Câmara dos Deputados. 1935. Disponível em: [http://imagem.camara.gov.br/pesquisa\\_diario\\_basica.asp](http://imagem.camara.gov.br/pesquisa_diario_basica.asp). Acesso em: 28 mar. 2019. Para facilitar a localização dos Diários do Poder Legislativo pelo leitor, utilizar-se-á, neste trabalho, a abreviatura DPL, seguida da data de publicação do diário e páginas.



[...]

g) à administração dos vários Estados, onde se encontram, as Escolas de Aprendizes Artífices. (DPL 15/12/1935, p. 9064).

Entretanto, ao analisar as emendas<sup>34</sup> apresentadas, observa-se que nenhuma fez referência, contra ou a favor, à intenção do Governo Federal em transferir a administração das EAAs aos estados; elas nem mesmo mencionavam as Escolas de Aprendizes Artífices em linhas gerais. Não obstante, algumas referências às EAAs são localizadas quando o Projeto<sup>35</sup> retorna ao Parlamento, em 1936, com a inclusão de novos substitutivos das Comissões de Educação e Cultura, de Saúde Pública e Finanças (DPL 15/12/1936, p. 23226-23264). A nova versão do projeto, diferente da originalmente apresentada, suprimiu o Art. 59, alínea “g”, do projeto inicial, que autorizava ao Poder Executivo transferir as escolas às administrações estaduais.

A análise das discussões dessa segunda versão do projeto e das emendas e subemendas propostas pelas Comissões nas sessões de 15, 24, 26, 28 e 29 de dezembro de 1936 não fizeram nenhuma referência à exclusão dessa alínea, nem alteraram as questões referentes às Escolas de Aprendizes e Artífices (DPL 16/12/1936, p. 23312-23314; DPL 29/12/1936, p. 24424-24437). Elas versavam, no que tange à questão educacional, ao financiamento, ao plano de carreira docente, à inspeção da educação e à organização do ensino superior, especificamente da criação e organização da “Universidade do Brasil”<sup>36</sup>.

Os documentos analisados indicam que, embora o projeto tenha ficado um ano em estudo e tramitação, a apresentação de várias versões diferentes dificultou as discussões no Plenário da Câmara dos Deputados. Ainda, é importante ressaltar que o projeto entrou em discussão na Câmara dos Deputados, tanto em 1935 quanto em 1936, nos últimos dias dos respectivos exercícios legislativos, ocasionando que, dentre tantos projetos, não houvesse tempo hábil para discussões.

No geral, as maiores discussões foram referentes às emendas analisadas pela Comissão de Saúde Pública, principalmente às que se referiram ao trabalho das enfermeiras nas Inspetorias dos Centros de Saúde e Puericultura, na organização das Inspetorias de Saúde e à Alienação de títulos, pelo Governo Federal, do patrimônio do Instituto Benjamin Constant e do Instituto de Surdos-mudos (DPL 01/01/1937, p. 24630-24643). Referente às emendas

<sup>34</sup> O projeto inicial recebeu um total de 65 emendas, mas após discussão foram encaminhadas mais 50 somadas as vindas das Comissões e do Plenário. Emendas publicadas nos Diários do Poder Legislativo: DPL 27/12/1935, p. 9916, DPL 30/12/1935, p. 10260 e no DPL 31/12/1935, p. 10411.

<sup>35</sup> Em 14 de dezembro de 1936, na sessão de número 191, o Projeto 517-A/1935 retorna ao Plenário, agora com sob o número 572/1936 (DPL 15/12/1936, p. 23230).

<sup>36</sup> Devido às polêmicas geradas na Câmara sobre a criação da Universidade do Brasil, a Comissão de Educação e Cultura apresentou um substitutivo, separado, tratando somente da criação, organização e funcionamento da instituição (DPL 19/12/1936, p. 23787).

relacionadas à educação, mais especificamente à questão das EAAs, não são registradas manifestações. Alguns deputados, como Diniz Junior, Magalhães Netto, Henrique Dodsworth e Bertha Lutz, se manifestaram, mas apenas em questões relacionadas à criação da Universidade do Brasil e à escrita de alguns parágrafos do projeto<sup>37</sup> (DPL 30/12/1936, p. 2520-24523).

Em 1937, o Governo Constitucional foi extinto pelo golpe do Estado Novo através da outorga por Getúlio Vargas de uma nova constituição: a Constituição de 1937. Ela determinou, no que diz respeito à educação profissional, que o “ensino pré-vocacional destinado as classes menos favorecidas” era dever do Estado, juntamente com as indústrias e sindicatos econômicos, que deveriam “criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados” (BRASIL, 1937a, Art. 129). Assim, Estado, empresas e sindicatos passariam a ser responsáveis por esta modalidade de educação<sup>38</sup>.

Vale destacar que a primeira vez que a educação profissional apareceu numa Constituição Federal foi justamente na de 1937, visto que a Constituição anterior (1934), referente à educação, somente determinou que a União tinha a responsabilidade de traçar as diretrizes educacionais para todo o país e não contemplava questões específicas ligadas ao ensino profissional (BRASIL, 1934a, Art. 148-Art. 158). Dessa forma, com o estabelecimento da Constituição de 1937 e da Lei n. 378/1937, coube ao Estado concretizar as novas diretrizes para a área.

À vista disso, conforme Cunha (2005b, p. 29-30), o Ministério da Educação e Saúde, através da Divisão de Ensino Industrial, elaborou dois anteprojetos no ano de 1938, um para a criação de Escolas de Aprendizes Industriais (mantidas e dirigidas pelos sindicatos dos empregadores e pelos estabelecimentos industriais) e outro que tratava da criação de escolas pré-vocacionais (destinadas aos filhos e irmãos de operários sindicalizados que tivessem terminado o ensino primário e não tivessem idade para ingressar como força de trabalho). Cunha (2005b, p. 30) afirma que os industriais foram contrários aos anteprojetos devido aos gastos para a instalação e a manutenção, fato que levou o governo a baixar o Decreto-lei n. 1.238, de 2 de maio de 1939, “obrigando”, pela via legal, através da imposição de multa, que

---

<sup>37</sup> Na sessão extraordinária de 31 de dezembro de 1936, o projeto foi aprovado e encaminhado à sanção do presidente Getúlio Dornelles Vargas (DPL 01/01/1937, p. 24643). Sancionado em 13/01/1937 e publicado no DPL de 15/01/1937.

<sup>38</sup> “[...] O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público” (BRASIL, 1937a, Art. 129).

os empregadores organizassem espaços para a alimentação dos trabalhadores, além de subsidiarem a formação profissional. Em razão das discussões geradas pelos referidos anteprojetos, em 1940, atendendo às recomendações aprovadas na XXV Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho (Genebra), na qual o Brasil estava representado, foi promulgado o Decreto n. 6.029, de 26 de julho de 1940, que determinou que o Estado e os industriais dividissem os custos de manutenção dessas escolas, as quais ficariam ligadas ao Ministério da Educação e Saúde (CUNHA, 2005b, p. 30-31). Institui-se, então, as primeiras ideias do ensino industrial no Brasil que influenciaria a criação das Leis Orgânicas do Ensino, do Senai e, posteriormente, de todo o “Sistema S”<sup>39</sup>.

Pelo exposto, percebe-se que a conjuntura política e econômica dos anos que antecederam 1937, principalmente através do desenvolvimento de alguns setores da indústria e do aumento da produção para o mercado interno, refletiram na organização das EAAs. Sobre a formação escolar da força de trabalho, defendida nos discursos governamentais, não houve medidas significativas. Entretanto, aconteceram algumas ações de remodelação e adequação na gestão dessas escolas, visto que o governo, nos primeiros anos da Era Vargas, repassou parte dessa responsabilidade aos empresários, incluindo os custos de manutenção. Posteriormente, o Decreto-lei n. 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, regulamentaria, em partes, a gestão dessas escolas, e incluiria a formação de um conselho consultivo composto por representantes das atividades econômicas locais.

---

<sup>39</sup> O Sistema S é sistema privado de educação profissional que, junto com as iniciativas públicas, visa atender às demandas de formação para a indústria, comércio, transporte e agricultura. A primeira dessas entidades criadas foi o Senai, através do Decreto-lei n. 4.048/1942. Posteriormente, foram implantados o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Decreto-lei n. 8.621/1946), o Serviço Nacional de Agricultura (Senar) e o Serviço Nacional de Transportes (Senat), formando o “Sistema S”. Atualmente, é composto pelo Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop), Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), Serviço Social da Indústria (Sesi), Serviço Social do Comércio (Sesc), Serviço Social do Transporte (Sest) e os já citados Senai, Senac, Senat e Senar. Estas organizações foram criadas pelos setores produtivos (indústria, comércio, agricultura, transportes, cooperativas e micro e pequenas empresas) com a finalidade de promover a educação profissional, a prestação de serviços às empresas do setor e promover o bem-estar social de seus trabalhadores. São mantidos com recursos compulsórios de impostos sobre a folha de pagamento das empresas. A saber, o Senai, Senac, Senar e Senat são responsáveis pela educação profissional dos trabalhadores do setor da indústria, comércio e serviços, trabalhadores rurais e transportes. O Sebrae e o Sescoop promovem programas de apoio ao desenvolvimento de pequenas e médias empresas, o aprimoramento e desenvolvimento das cooperativas e a capacitação profissional dos cooperados para exercerem funções técnicas e administrativas. O Sesc, Sest e Sesi são as entidades responsáveis por prestar serviço social aos trabalhadores do comércio e serviços, transportes e indústria (SENAI, 2019).

### **2.3 Decreto-lei n. 4.127, de 25 de fevereiro de 1942 – Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial**

Em 1942, sob os auspícios do Estado Novo, é assinado o Decreto-lei n. 4.127, de 25 de fevereiro de 1942<sup>40</sup>, que estabeleceu as bases de organização da rede federal de ensino industrial em todo o território brasileiro, constituída por escolas técnicas, industriais, artesanais e de aprendizagem (BRASIL, 1942, Art. 1). Nessa situação, as Escolas de Aprendizes Artífices foram transformadas em Escolas Industriais e Técnicas e passaram a oferecer formação profissional em nível equivalente ao do secundário.

O Estado Novo (1937-1945) ficou marcado na história tanto pelo autoritarismo político extremo quanto pelo populismo. Ou seja, o presidente Getúlio Dornelles Vargas, por um lado, suspende a Constituição e passa a governar a partir de decretos, por outro, garante direitos à população, principalmente aos mais pobres, conquistando, assim, grande popularidade. Nesse governo, Getúlio Vargas realizou amplas reformas políticas e administrativas, buscando novas soluções econômicas através da intervenção do Estado na vida nacional: reduziu a taxa de exportação do café; alterou a política cambial; suspendeu os pagamentos da dívida externa; aumentou o crédito à agricultura; estimulou as atividades industriais, principalmente as indústrias de base<sup>41</sup> etc. (BRANDI, 2019, p. 107-113). Segundo Pesavento (1997, p. 115), foi o período em que houve efetivamente a substituição do modelo de desenvolvimento baseado na agroexportação para aquele baseado no desenvolvimento da indústria.

Verificou-se, com isso, a partir da década de 1940, um efetivo crescimento industrial, inclusive com a entrada de capitais privados norte-americanos no país. Contudo, é preciso ter presente que o momento econômico mundial era delicado, visto que a Segunda Guerra Mundial estava em andamento e dificultava a vinda de mão de obra especializada oriunda de outros países. Como consequência, a formação de pessoal era extremamente necessária, haja vista o crescimento da demanda interna por produtos industrializados (ROMANELLI, 2003). Nesse contexto, a participação do Brasil no conflito, além de permitir um investimento nas forças armadas brasileiras, contribuiu para o desenvolvimento da indústria nacional, por exemplo, com a construção da Usina Siderúrgica de Volta Redonda, que contou com empréstimo financeiro

---

<sup>40</sup> Publicado no Diário Oficial da União – Seção 1 – em 27 de fevereiro de 1942, p. 2957.

<sup>41</sup> Conforme Brandi (2019, p. 110-113), o controle do Estado sobre as indústrias de base (siderurgia e indústria de aço) passou a ser uma das preocupações fundamentais do Estado Novo. Nesse sentido, em abril de 1938, o governo declarou de propriedade da União as jazidas de petróleo que viessem a ser descobertas no território nacional (Decreto-lei n. 366, de 11 de abril de 1938) e determinou a nacionalização da indústria de refinação de petróleo importado ou de produção nacional (Decreto-lei n. 395, de 29 de abril de 1938).

dos Estados Unidos (BRASIL, 2019a).

Por sua vez, a área educacional, embora o ministro Gustavo Capanema se cercasse de uma equipe de intelectuais, não deixou de ser marcada pelas características autoritárias e centralizadoras do regime. Valores e atitudes como o “amor à pátria, o sereno otimismo quanto ao poder e o destino de nossa raça” (BRANDI, 2019, p. 115) tornaram-se presentes nos discursos pedagógicos e nos compêndios escolares, submetidos, a partir de 1938, ao prévio exame da Comissão Nacional do Livro Didático<sup>42</sup>. Também, em 1938, começaram a ser nacionalizadas mais de duas mil escolas particulares mantidas por grupos étnicos, especialmente pelos núcleos de colonização alemã do Sul do país (BRANDI, 2019, p. 115) e, em 1939, foi fechada a Universidade do Distrito Federal (incorporada à Universidade do Brasil, fruto de disputas políticas e pressão da própria Igreja). Esses atos do governo ficaram conhecidos como “nacionalização do ensino” (CPDOC, 2019a).

Referente à educação profissional, de acordo com os estudos de Cunha (2005b, p. 35), nos anos que antecederam 1942 não existia uma diretriz única para essa modalidade de ensino no Brasil. Cada instituição seguia suas próprias normas: em nível federal existiam as Escolas de Aprendizes Artífices, ensinando ofícios a crianças e adolescentes que não trabalhavam, ao mesmo tempo que ministravam o ensino primário; os estados mantinham escolas industriais, seguindo suas próprias normatizações; as instituições privadas (religiosas e laicas) mantinham escolas assistenciais de aprendizes; e as “forças armadas tinham suas próprias escolas” junto a fábricas de material bélico e estaleiros.

No “intuito de padronizar o ensino de ofícios”, o ministro da Educação e Saúde organizou uma “comissão para elaborar um projeto das diretrizes do ensino industrial em todo o país”, tornando-se o primeiro de uma série de projetos que resultaram em sete decretos-leis<sup>43</sup> que reformaram o sistema educacional brasileiro de nível primário e secundário (CUNHA, 2005b, p. 35). Essas reformas, conhecidas como Reforma Capanema ou Leis Orgânicas do Ensino, redefiniram a estrutura do ensino primário e secundário, para atender, principalmente,

---

<sup>42</sup> Conforme disposto no decreto, “a partir de 1 de janeiro de 1940, o uso de livro didáticos, nos estabelecimentos de ensino pré-primário, primário, normal, profissional e secundário, estará sujeito a prévia autorização do Ministério da Educação e Saúde” (BRASIL, 1939, Introdução).

<sup>43</sup> Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942: Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto-lei n.4.244, de 9 de abril de 1942, que organizou o ensino secundário; Decreto-lei n. 6.141, de 28 de dezembro de 1943: Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decreto-lei n. 9.613, de 20 de agosto de 1946: Lei Orgânica do Ensino Agrícola; Decreto-lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946, que organizou o ensino primário; Decreto-lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946, que organizou o ensino normal; Decreto-lei n. 9.613 de 20 de agosto de 1946, que organizou o ensino agrícola. Os três últimos decretos foram promulgados após o final do Estado Novo, sob a presidência de José Linhares e do ministro da Educação e Saúde, Raul Leitão da Cunha. Esses decretos seguiram as configurações dos demais, somente retirando as referências mais explícitas ao regime autoritário, como a educação moral e cívica e a instrução militar nas escolas (ROMANELLI, 2003, p. 154).

à formação de “força de trabalho que possibilitasse a realização do projeto de desenvolvimento assumido pelo Estado Novo” (CUNHA, 2005b, p. 40).

Do ponto de vista organizacional, o sistema passou a ter a seguinte configuração: o ensino primário e o ensino secundário. O secundário foi dividido em cinco ramos: o ensino secundário, propriamente dito, que preparava para o ensino superior; o ensino normal, que formava professores para o ensino primário; e o ensino agrícola, o ensino industrial e o ensino comercial, que formavam força de trabalho específica para os setores da produção (CUNHA, 2005b, p. 40-41). Destaca-se que, conforme a Lei Orgânica do Ensino Industrial, os alunos formados nos quatro últimos ramos (cursos técnicos) somente poderiam ingressar no ensino superior em área equivalente à de sua formação.

Já os ramos de ensino profissional foram divididos em dois ciclos: o primeiro compreendia os cursos básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestría; o segundo correspondia ao curso técnico, com três ou quatro anos de duração (ROMANELLI, 2003, p. 155). Além disso, a reforma trouxe, como principal inovação, o deslocamento de todo o ensino profissional para o grau médio, com o ingresso através de exames vestibulares e com o objetivo de preparar profissionais para a indústria e para as atividades artesanais, para os transportes, as comunicações e a pesca (BRASIL, 1942a, Art. 1).

A transferência do ensino profissional para o grau médio, entretanto, restringia o ingresso no ensino superior, pois, como dito anteriormente, somente poderia ser feito um curso superior diretamente relacionado com o curso técnico concluído. O princípio da interdição à entrada irrestrita aos cursos superiores, ao contrário do que ocorria com os concluintes do ensino secundário na sua vertente propedêutica, foi aplicado também aos alunos oriundos das outras modalidades do ramo profissional, como era o caso dos portadores de diplomas de técnico nas áreas comercial e agrícola e daqueles que possuíam a formação no curso normal.

Após a promulgação das Leis Orgânicas, as Escolas de Aprendizes Artífices criadas em 1909 foram transformadas em escolas industriais, nos moldes previstos pela legislação. Assim, as unidades que oferecessem apenas o 1º ciclo se chamariam Escolas Industriais<sup>44</sup> e somar-se-

---

<sup>44</sup> As Escolas Industriais foram denominadas da seguinte maneira: “Art. 9 Ficam instituídas as seguintes escolas industriais federais: I. Escola Industrial de Belem, com sede na capital do Estado do Pará. II. Escola Industrial de Teresina, com sede na capital do Estado do Piauí. III. Escola Industrial de Fortaleza, com sede na capital do Estado do Ceará. IV. Escola Industrial de Natal, com sede na capital do Estado do Rio Grande do Norte. V. Escola Industrial de João Pessoa, com sede na capital do Estado da Paraíba. VI. Escola Industrial de Maceió, com sede na capital do Estado de Alagoas. VII. Escola Industrial de Aracajú, com sede na capital do Estado de Sergipe. VIII. Escola Industrial de Salvador, com sede na capital do Estado da Bahia. IX. Escola Industrial de Campos, com sede no Estado do Rio de Janeiro. X. Escola Industrial de São Paulo, com sede na capital do Estado de São Paulo. XI. Escola Industrial de Florianópolis, com sede na capital de Santa Catarina. XII. Escola Industrial de Belo Horizonte, com sede na capital de Minas Gerais. XIII. Escola Industrial de Cuiabá, com sede na capital de Mato Grosso” (BRASIL, 1942, Art. 9).

ía o nome do estado em que se encontrasse. Se não tivesse sua sede na capital do estado, receberia o nome da cidade, como é o caso da Escola de Aprendizes e Artífices de Campos/RJ (CUNHA, 2005b, p. 40). Já os estabelecimentos que oferecessem o 1º e o 2º ciclo receberiam o nome de Escolas Técnicas<sup>45</sup>, vindo a do Rio de Janeiro a se chamar Escola Técnica Nacional (CUNHA, 2005b, p. 40).

É importante ressaltar, seguindo o pensamento de alguns autores como Cunha (2005b), Manfredi (2002), Romanelli (2003) e o expresso na própria lei, que nessa nova configuração das Escolas de Aprendizes Artífices se deixou de recrutar os alunos conforme sua origem social ou cultural, ou seja, “os desvalidos”, e se iniciou o processo de seleção de candidatos concluintes do ensino primário ou do primeiro ciclo do secundário<sup>46</sup>. As novas escolas industriais previam a realização de exames e de testes de aptidão física e mental “de modo que se possibilite um recrutamento bem orientado” (BRASIL, 1942a, Art. 18). Consequentemente, a pobreza deixa de ser critério suficiente para o aprendizado de um ofício e o que se observa é uma mudança no perfil do aluno da educação profissional.

Cunha (2005b, p. 42-43) traz considerações importantes sobre os destinatários da política educacional do Estado Novo. Para ele, através das Leis Orgânicas do Ensino (1942-1946) e da Constituição de 1937, é possível perceber uma estrutura educacional bem definida: o ensino primário comum a todos e o ensino posterior ao primário dividido em duas partes – a primeira correspondia ao ramo secundário (preparatório para o ensino superior) e a segunda, aos ramos profissionais (industrial, agrícola e comercial) que formavam trabalhadores intelectuais e manuais. Por sua vez, a divisão do ramo profissional em dois ciclos compreendia: a) o primeiro, realmente, a formar trabalhadores manuais, ou seja, destinado aos “jovens oriundos das classes menos favorecidas”, conforme Constituição de 1937; b) e o segundo ciclo, dos ramos profissionais, incluindo o ensino normal, designava-se a formar técnicos, e estava posto ao lado do trabalho intelectual (CUNHA, 2005b, p. 42). Dessa forma, enquanto os egressos do primeiro ciclo estavam fadados a trabalhar em oficinas, diretamente ligados à

---

<sup>45</sup> As Escolas Técnicas ficaram assim denominadas: “Art. 8 Ficam ainda instituídas as seguintes escolas técnicas federais: I. Escola Técnica de Manaus, com sede na capital do Estado do Amazonas. II. Escola Técnica de São Luiz, com sede na capital do Estado do Maranhão. III. Escola Técnica do Recife, com sede na capital do Estado de Pernambuco. IV. Escola Técnica de Salvador, com sede na capital do Estado da Baía. V. Escola Técnica de Vitória, com sede na capital do Estado de Espírito Santo. VI. Escola Técnica de Niterói, com sede na capital do Estado do Rio de Janeiro. VII. Escola Técnica de São Paulo, com sede na capital do Estado de São Paulo. VIII. Escola Técnica de Curitiba, com sede na capital do Estado do Paraná. IX. Escola Técnica de Pelotas, com sede no Estado do Rio Grande do Sul. X. Escola Técnica de Belo Horizonte, com sede na capital do Estado de Minas Gerais” (BRASIL, 1942, Art.8).

<sup>46</sup> Lembrando que, conforme determinado no Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, o ensino industrial seria ministrado em dois ciclos: o primeiro ciclo abrangendo o ensino industrial básico, o ensino de mestría, o ensino artesanal e a aprendizagem; e o segundo ciclo compreendendo o ensino técnico e o ensino pedagógico (BRASIL, 1942a, Art. 6).

produção, os técnicos atuavam em laboratórios, escritórios de projetos e na direção da produção.

Não se pode deixar de mencionar que foi nesse período, embora não seja objeto deste estudo, que ocorreu a criação do Senai (Decreto-lei n. 4.048/1942), sistema privado de educação profissional que, junto com as iniciativas públicas, visava atender às demandas oriundas da indústria. Isso se deu porque as reformas do ensino profissional não foram suficientes para atender aos propósitos do “desenvolvimentismo”. Dessa forma, o governo convocou o empresariado para participar da formação de um sistema de ensino paralelo, através de convênios com as empresas e com a Confederação Nacional das Indústrias (ROMANELLI, 2003, p. 165-166). O próprio Decreto-lei do Ensino Industrial (BRASIL, 1942a), em seu Art. 59, previa o reconhecimento, além das escolas mantidas pelos estados e municípios, das mantidas por pessoas jurídicas de direito privado que oferecessem ensino industrial. Assim sendo, é criado um sistema de educação profissional paralelo ao sistema público.

Sobre a gestão das novas Escolas Técnicas e Industriais da Rede Federal, o Decreto-lei 4.073/1942 previa a possibilidade de haver, além do diretor, que continuava sendo nomeado pelo presidente da República, um conselho consultivo, composto de pessoas de “representação” nas atividades econômicas locais para que a escola mantivesse contato com as “atividades exteriores” e, conseqüentemente, atendessem às necessidades produtivas (BRASIL, 1942a, Art. 57). Se, por um lado, a criação desses conselhos teve um efeito positivo ao oportunizar a participação da sociedade civil na gestão das Escolas Técnicas e Industriais, por outro, ele se tornou limitado, pois essas pessoas não detinham o poder decisório final. Afinal, a participação consultiva, em que as resoluções tomadas coletivamente são depois revisadas por um indivíduo ou por outro grupo, se tornam uma “pseudoparticipação”, como classificada por Carole Pateman (1992, p. 97), não fornecendo efetivo controle às pessoas comuns e representando estímulo muito menor à qualificação política.

Seguindo essa linha de análise acerca do grau de interferência do indivíduo no processo de tomada de decisão, Pateman (1992, p. 97) também define que, além da pseudoparticipação, existem outros dois tipos: a participação parcial, quando o processo em questão chega ao conhecimento de muitas pessoas, mas só uma parte delas decide o fato; e a participação total, “situação em que grupo de indivíduos tem igual influência na decisão final”.

Convém dizer que o modelo de participação consultivo e deliberativo das escolas somente será implementado em 1959, através da Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, quando as Escolas Industriais e Técnicas da Rede Federal seriam transformadas em Escolas Técnicas Federais e ganhariam autonomia pedagógica e administrativa, permitindo a participação da comunidade escolar na sua organização e gestão.



## **2.4 Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959 - Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências**

Desde o fim da Segunda Guerra, e sobretudo a partir dos anos 1950, o Brasil passava por mudanças significativas em sua estrutura produtiva, com ampliação e maior diversificação na atividade industrial. Durante o conflito mundial, devido à necessidade de substituições das importações, a indústria brasileira recebeu grande impulso. Ao mesmo tempo em que a indústria se fortalecia, o Estado assumia um papel fundamental, pois implementava políticas de desenvolvimento e, muitas vezes, tornava-se ele próprio um agente econômico. Esse processo, iniciado no governo de Getúlio Dornelles Vargas (1951-1954) e acelerado no governo Juscelino Kubitschek de Oliveira, representou um momento de grande avanço no desenvolvimento do país (FERREIRA, 2019; FAUSTO, 1995a, p.409).

O governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956-1961) teve como grande marca o desenvolvimentismo, com grandes investimentos no incremento de estradas, no crescimento industrial, especialmente da indústria pesada, bem como no projeto de construção de Brasília. Estudiosos políticos descrevem o governo Juscelino Kubitschek de Oliveira como muito dinâmico, com ideias e obras voltadas à modernidade e ao desenvolvimento nacional. Um exemplo disso foi o Plano de Metas<sup>47</sup>, cujo lema “cinquenta anos de progresso em cinco anos de governo” se traduziu em um grande crescimento industrial. Entre 1955 e 1961, a produção do setor cresceu 80%, com destaque para as indústrias do aço, mecânicas, elétricas, das comunicações e de equipamentos de transportes (FAUSTO, 1995a, p. 427). O governo também se voltou, além do incentivo à entrada de capitais externos, para as áreas de transporte e de

---

<sup>47</sup> De acordo com os estudos de Marieta de Moraes Ferreira (2019), esse plano consistia em um projeto de desenvolvimento nacional com 31 metas que se baseou em estudos realizados pela Comissão Mista Brasil-Estados Unidos, entre os anos de 1951 e 1953, ainda no governo Vargas. Segundo a autora, os estudos da Comissão Mista, assim como os do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE) e os da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), indicavam a necessidade de eliminar os “pontos de estrangulamento” da economia brasileira que não permitiam um adequado funcionamento da economia. O plano atendia setores como transporte, energia, alimentação, indústria de base, educação, além da construção de Brasília, para os quais deveria ser canalizado os investimentos públicos e privados, contudo, os setores que mais recursos receberam foram energia, transportes e indústrias de base, num total de 93% dos recursos alocados (FERREIRA, 2019). Esse percentual demonstra por si só que os outros dois setores incluídos no plano, alimentação e educação, não mereceram o mesmo tratamento dos primeiros. Esse período ficou conhecido como “Anos Dourados”, quando a industrialização, principalmente automobilística, impulsionou a economia nacional. Conforme Silva (2019), foi no governo Juscelino Kubitschek de Oliveira que entraram no país grandes montadoras de automóveis, por exemplo, Ford, Volkswagen, Willys e GM (General Motors). Essas indústrias instalaram suas filiais na região Sudeste do Brasil, principalmente, nas cidades de São Paulo, Rio de Janeiro e ABC (Santo André, São Caetano e São Bernardo), fazendo com que as oportunidades de empregos aumentassem muito nesta região, atraindo trabalhadores de todo Brasil.

energia, constituindo uma infraestrutura para a expansão do parque industrial (FAUSTO, 1995a, p. 427).

Esse impulso no crescimento industrial propiciou uma significativa reformulação de ordem pedagógica e político-administrativo nas estruturas dos cursos voltados para a formação de técnicos que atuavam na atividade industrial. É nessa conjuntura que começa a ser revisto o ensino técnico na vertente industrial, culminando com a aprovação da Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, dispositivo que deu nova organização às escolas federais, dando-lhes autonomia administrativa, financeira, pedagógica e técnica.

Anterior a esse processo, ainda referente à educação, cabe ressaltar que a promulgação da Constituição de 1946 estabeleceu que cabia à União legislar sob as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1946, Art. 5). Para atender essa determinação, o então ministro da Educação e Saúde, Clemente Mariani, constituiu, em 1948, uma comissão de educadores que tinha como intuito estudar e propôr um projeto de reforma geral da educação nacional. Inicia-se, segundo Romanelli (2003, p. 171), um dos períodos “mais fecundos” de discussão sobre os problemas da educação brasileira que resultaria na Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, sob o nome “Diretrizes e Bases da Educação Nacional”.

Além disso, dentre os princípios da Constituição de 1946, está disposto a obrigação das empresas manterem o ensino primário aos seus trabalhadores e filhos menores<sup>48</sup>, ampliando o que havia na Constituição de 1934, quando determinava que as empresas deveriam oferecer formação profissional aos filhos de seus operários.

Posteriormente, no governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira, o Plano de Metas, no item de Formação de Pessoal Técnico, interligava o desenvolvimento econômico à necessidade de institucionalização de um “Programa de Educação para o Desenvolvimento” (OLIVEIRA, 1958, p. 95). Essa necessidade estava presente também nos discursos do presidente, nos quais ele solicitava o encaminhamento da “mocidade” às escolas técnicos-profissionais para preparar especialistas qualificados para os ramos da produção:

O vigoroso e crescente desenvolvimento da estrutura econômica do País vem criando novas condições de vida social. Conseqüentemente, impõe-se a adoção de novos processos educativos e a atualização dos em vigor, a fim de que encaminhem as novas gerações ao estágio de comportamento sócio-cultural, requerido por êsse progressivo e acelerado desenvolvimento.

Só assim educada, poderá a geração nova, participando do progresso nacional,

---

<sup>48</sup> “Art 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios: “[...] III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes; IV - as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores” (BRASIL, 1946, Art. 168).

contribuir para a conquista da grandeza econômica do Brasil.

Proveniente da transmissão conjunta da herança cultural e da cultura que está sendo elaborada todos os dias, a formação educacional moderna concretiza, plasmando personalidades socialmente úteis, a harmonia construtiva entre o humanismo e a técnica, os dois componentes da educação integral (OLIVEIRA, 1956, p. 196-197). [...]

No presente estágio do nosso desenvolvimento industrial, urge encaminhar a mocidade, preferencialmente para as escolas técnico-profissionais, destinadas a preparar especialistas qualificados para os variadíssimos ramos da produção moderna. Entretanto, torna-se imperioso dar relêvo à escola profissional que representa a entidade capaz de preparar, na fase atual, os construtores de nossa grandeza cultural e econômica (OLIVEIRA, 1956, p. 202-203).

Vale mencionar que a população brasileira, em 1956, era de aproximadamente 59 milhões de habitantes e, segundo o censo de 1950, 42% eram crianças menores de 14 anos e 4%, adultos maiores de 60 anos, restando 52% de brasileiros em “idade produtiva” (OLIVEIRA, 1956, p 145). Destes, conforme dados apresentados pelo próprio Juscelino Kubitschek de Oliveira, 1.600.000 (um milhão e seiscentos mil) eram operários que precisavam de algum tipo de formação qualificada:

A realidade econômica, em plena expansão industrial, está solicitando um número cada vez maior de técnicos e operários qualificados. O próprio programa do Govêrno, de explorar as riquezas naturais do País, está na dependência, pois, de operários e técnicos bem preparados para manejar os instrumentos e aplicar as técnicas da produção altamente especializada e mecanizada de nossos dias (OLIVEIRA, 1956, p. 205).

Em consonância às necessidades para atender à expansão da indústria, existia a pressão da própria população, que não tinha acesso ao ensino público, e de alguns intelectuais<sup>49</sup>, que reivindicavam mudanças na educação. O ensino de nível médio (incluindo ensino industrial, comercial e escola secundária) atendia aproximadamente 600 mil estudantes de um total de 800 mil em idade escolar (OLIVEIRA, 1956, p. 202). Desse modo, o governo empreendeu uma reestruturação e reorganização, principalmente no que diz respeito ao ensino técnico-profissional, que apresentava poucos concluintes<sup>50</sup> e não correspondia, segundo fala do

<sup>49</sup> De acordo com Paulo Ghiraldelli Junior (1991, p. 40-44), em sua obra *História da educação*, em 1932, um grupo de intelectuais, dentre eles Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Antônio F. Almeida Junior, Roquette Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima e Cecília Meireles, elaboraram um documento, denominado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que defendia: a educação como uma função essencialmente pública; a escola única e comum, sem privilégios econômicos de uma minoria; formação universitária para todos os professores; ensino laico, gratuito e obrigatório. Bem como apresentavam a educação como instrumento de reconstrução da democracia ao integrar diversos grupos sociais. E, para isso, o Estado deveria organizar um plano geral de educação que instituisse uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. Nessa época, a Igreja dividia com o Estado a área da educação.

<sup>50</sup> No ano de 1954, uma época de rápida expansão tecnológica, diplomaram-se no país apenas 431 técnicos industriais e 341 técnicos do ensino agrícola. “É um número que absolutamente não atende às necessidades de nossa economia. [...] Além disso, necessitamos de maior variedade deles nos diferentes níveis de formação” (OLIVEIRA, 1957, p. 431).

governo, ao processo de industrialização:

Esse ramo do ensino vai merecer tratamento relevante do Govêrno porque constitui o processo educativo específico para integração do homem na civilização industrial, não somente habilitando-o para o domínio da máquina, como ainda orientando-o para uma nova atitude diante da vida (OLIVEIRA, 1956, p. 204).

Com vistas a satisfazer essas circunstâncias, o governo propôs um plano de reestruturação com o objetivo de colocar a rede de escolas industriais e técnicas em condições de preparar profissionais para atuarem na indústria, nas empresas de transporte, de energia, de construção de estradas, de portos e de outras obras de interesse para produção. O plano compreendia: a) “expansão da rede escolar e reequipamento das escolas existentes”; b) aperfeiçoamento de professores e administradores das Escolas de Ensino Industrial “mediante cursos intensivos e concessão de bolsas de estudos no estrangeiro”; e c) “aprovação do Projeto de Lei n. 501/55”, que dava nova organização escolar e administrativa aos estabelecimentos de ensino industrial (OLIVEIRA, 1956, p. 204-205).

Essa reorganização decorria de dois fatores principais, conforme afirmava na apresentação<sup>51</sup> do Projeto de Lei n. 501/55<sup>52</sup> o ministro da Educação e Cultura, Candido Motta Filho: a) da atualização da legislação – a Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942, depois de dez anos de sua aplicação, possuía princípios que já estavam “superados” ou em “desarmonia” com a atual realidade técnica brasileira; e b) do resultado da I Mesa Redonda Brasileira de Educação Industrial<sup>53</sup>, conduzida pela Comissão Brasileira-Americano de Educação Industrial, que apontava para a necessidade de torná-lo mais flexível para atender às peculiaridades regionais de natureza sócio-econômica (BRASIL, 1955, p. 4676)<sup>54</sup>.

<sup>51</sup> O Projeto n. 501, com um total de 33 artigos, foi apresentado à Câmara dos Deputados em 4 de agosto de 1955 e publicado em 5 de agosto de 1955 (BRASIL, 1955, p. 4675-4677).

<sup>52</sup> O projeto é resultado dos estudos procedidos por uma comissão instituída por Candido Motta Filho, ministro da Educação e Cultura, em janeiro de 1955. Através da Portaria Ministerial n. 26, de 27 de janeiro de 1955, publicada no Diário Oficial de 31 de janeiro de 1955, foi designada a Comissão especial encarregada de, em articulação com a Divisão de Ensino Industrial, realizar estudos e elaborar um anteprojeto de lei que reajustava a legislação vigente, considerando a necessidade de adaptar o ensino industrial às novas condições do mercado, visto que a Lei Orgânica do Ensino Industrial datava de 1942 e era considerada defasada (DCN 19/09/1957).

<sup>53</sup> No ano de 1954, o Ministério da Educação e Cultura promoveu a I Mesa Redonda Brasileira de Educação Industrial, realizada nas cidades de São Paulo, Belo Horizonte e Salvador, com a participação de membros do Senai e educadores liberais. No evento, a organização do ensino proposto pela Lei Orgânica do Ensino Industrial (1942) foi bastante criticada. As proposições para sua alteração defendiam, entre outros pontos, a autonomia administrativa e técnica das escolas industriais da rede federal, de modo que elas pudessem adequar seus cursos às necessidades da economia, com a flexibilidade necessária. As propostas e discussões do evento repercutiram no Ministério da Educação, que designou uma comissão, em 1955, para estudar as propostas, o que resultou num Anteprojeto de Lei que foi enviado ao congresso sob o n. 501/55 e promulgado e sancionado na Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959 (CUNHA, 2005b, p. 160-161).

<sup>54</sup> BRASIL. Diários do Congresso Nacional dos Estados Unidos do Brasil (DCN). Câmara dos Deputados. 1955. Disponível em: [https://imagem.camara.leg.br/pesquisa\\_diario\\_basica.asp](https://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp). Acesso em: 8 ago. 2019. Para facilitar

Ainda, segundo o ministro, a reorganização tinha como objetivo colocar as escolas da Rede Federal em condições de preparar os seus alunos para trabalhar na indústria, nas empresas de transporte, de portos e outras de interesse: de energia, de construção de estradas, de produção e circulação de riquezas (DCN 05/08/1955, p. 4676). Paralelamente, Candido Motta Filho compreendia a descentralização da administração como fundamental para que as escolas pudessem ajustar seus cursos a fim de formar mão de obra adequada à realidade do mercado e do grau de desenvolvimento fabril de cada região. Para tanto, incluiu nos artigos do Projeto de Lei n. 501/55 que tratavam da organização administrativa a questão da autonomia (DCN 05/08/1955, p. 4676).

Essas adequações se efetivaram com a aprovação da Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959<sup>55</sup>, composta de 36 artigos e que dispunha, entre outros, sobre nova organização escolar e administrativa dos 23 estabelecimentos<sup>56</sup> de ensino técnico e industrial vinculados ao Ministério da Educação e Cultura. As escolas industriais e técnicas mantidas pelo Ministério da Educação e Cultura passaram a ter personalidade jurídica própria e “autonomia<sup>57</sup> didática, administrativa, técnica e financeira” (BRASIL, 1959, Art. 16), o que significou a transformação dessas escolas em autarquias.

Referente à autonomia administrativa, observa-se que a Lei n. 3.552/1959 oportunizou a existência de um espaço interno deliberativo para tratar das questões de ensino, viabilizando a participação efetiva do segmento de professores na definição da estrutura curricular da escola

---

a localização dos Diários do Congresso Nacional pelo leitor, utilizar-se-á, neste trabalho, a abreviatura DCN, seguida da data de publicação do diário e páginas.

<sup>55</sup> A Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, foi regulamentada pelo Decreto n. 47.038, de 16 de outubro de 1959, que aprovou o Regulamento do Ensino Industrial (posteriormente, o decreto foi revogado pelo Decreto n. 75.079, de 1974).

<sup>56</sup> Os estabelecimentos estão discriminados no Decreto n. 47.038, de 16 de outubro de 1959: 1. Escola Técnica Nacional, na cidade do Rio de Janeiro; 2. Escola Técnica de Manaus; 3. Escola Industrial de Belém; 4. Escola Técnica de São Luís; 5. Escola Industrial de Teresina; 6. Escola Industrial de Fortaleza; 7. Escola Industrial de Natal; 8. Escola Industrial Coriolano de Medeiros, na cidade de João Pessoa; 9. Escola Técnica de Recife; 10. Escola Industrial Deodoro da Fonseca, na cidade de Maceió; 11. Escola Industrial de Aracajú; 12. Escola Técnica de Salvador; 13. Escola Técnica de Vitória; 14. Escola Técnica de Campos; 15. Escola Técnica de São Paulo, na cidade de São Paulo; 16. Escola Técnica de Curitiba; 17. Escola Industrial de Florianópolis; 18. Escola Técnica de Pelotas; 19. Escola Técnica de Belo Horizonte; 20. Escola Técnica de Goiânia; 21. Escola Industrial de Cuiabá; 22. Escola Técnica de Química, na cidade do Rio de Janeiro; 23. Escola Técnica de Mineração e Metalurgia de Ouro Preto (BRASIL, 1959a, Art. 53).

<sup>57</sup> João Barroso (2000, p. 16) descreve autonomia como autogoverno, no sentido da possibilidade de o indivíduo se reger por regras próprias. Nessa linha de pensamento, o autor continua ponderando que “se a autonomia pressupõe a liberdade (e capacidade) de decidir, ela não se confunde com a ‘independência’. A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua acção se exerce sempre num contexto de interdependências e num sistema de relações. A autonomia é também um conceito que exprime sempre um certo grau de relatividade: somos mais, ou menos autônomos; podemos ser autônomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras. A autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis”.

através da criação do Conselho de Professores, “um órgão de direção pedagógico-didática da escola” formado pelo corpo docente da instituição e presidido pelo diretor (BRASIL, 1959, Art. 18). Por outro lado, ressalta-se que a criação do Conselho de Professores trazia subjacente a ideia de adequar os cursos técnicos à realidade de cada estado, atendendo ao proposto pelo “Programa de Educação para o Desenvolvimento”. E, nesse contexto, os professores eram essenciais para efetivarem as mudanças em relação à oferta de cursos. Na análise de Cunha (2005b, p. 159-160), os cursos básicos industriais, antes destinados ao ensino de um ofício e que necessitavam de longa formação profissional (conforme Leis Orgânicas), assumiam características de um curso secundário e com orientação mais técnica, acarretando uma mudança conceitual: de uma perspectiva de formação exclusiva de artífices para a formação de técnicos.

Quanto ao Conselho de Professores, o relator da Comissão de Educação e Cultura, Lino Braun, justificando a inclusão desse conselho no Projeto 501/1935, aponta para a sua necessidade, visto que, segundo ele, a autonomia “é a faculdade de governar a si mesmo, é emancipação e é independência”. Portanto, não se compreende a autonomia de uma escola sem que os professores tenham adquirido o direito de decidir livremente quanto à atividade didática e pedagógica. Afinal, “a escola só tem autonomia quando seus professores têm participação ativa na direção pedagógica da Escola” (DCN 19/09/1957, p. 7379).

Ainda referente a autonomia administrativa, a Lei n. 3.552/1959 também promoveu a descentralização da gestão, antes centrada na figura do diretor, e a aproximação das escolas com a sociedade civil, ao criar o Conselho de Representantes. Este, segundo o ministro da Educação e Cultura, Candido Motta Filho, teria a função de presidir a vida administrativa de cada escola, incluindo a execução do orçamento escolar, e seria integrado, na maioria, por representantes da instituição e da indústria, “os quais representam a parcela da comunidade mais interessada no êxito das escolas em causa” (DCN 05/08/1955 p. 4677). Assinala-se que esse conselho possuía características muito próximas das que foram utilizadas na formação dos Conselhos Superiores nos Institutos Federais:

Art 17. Os estabelecimentos de ensino industrial serão administrados por um Conselho de representantes, e terão um Conselho de Professores, obedecidas as atribuições fixadas nesta lei.

§ 1º O Conselho será composto de seis representantes da comunidade, escolhidos pelo Presidente da República, mediante proposta, em lista tríplice elaborada pelo Ministério da Educação e Cultura, depois de ouvida a Diretoria do Ensino Industrial, renovando-se, cada dois anos, por um terço de seus membros.

§ 2º O Diretor da Escola, ao qual competem as funções executivas, será nomeado pelo Presidente do Conselho, pelo prazo de três anos, findo o qual poderá ser reconduzido, recaindo sua escolha em pessoa estranha ao mesmo Conselho e com habilitação para o exercício do cargo, segundo critérios fixados pelo Ministério da Educação e Cultura<sup>58</sup> (BRASIL, 1959, Art. 17).

Conforme definido no Art. 17, o próprio Ministério da Educação e Cultura elaboraria listas tríplices para cada lugar do Conselho, após ouvir a Diretoria do Ensino Industrial, e o presidente da República escolheria e nomearia cada conselheiro. Assim, ao mesmo tempo que propunha uma descentralização e a criação dos Conselhos de Representantes, observa-se na legislação a preocupação para que a União não perdesse o “controle”, visto que reservava ao governo a prerrogativa de nomear os membros desses conselhos e intervir, dessa forma, na administração escolar.

Posteriormente, o Conselho de Representantes foi regulamentado pelo Decreto n. 47.038, de 16 de outubro de 1959, que no Art. 89 estipulou sua constituição:

Art. 89.-[...]

- a) um representante dos professores da escola;
- b) um educador estranho aos quadros da escola;
- c) dois industriais, pelo menos;
- d) sempre que possível, um representante do Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura ou do Conselho Regional de Química e um professor de escola de engenharia ou técnico de educação do Ministério da Educação e Cultura. (BRASIL, 1959a, Art. 89)

No caso dos representantes dos professores do Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura, do Conselho Regional de Química e do Ministério da Educação e Cultura, os

---

<sup>58</sup> O Art. 17, juntamente com seus incisos, foi revogado pelo Decreto-lei n. 796, de 27 de agosto de 1969, e regulamentado através de outros decretos. O Decreto n. 65.070, de 27 de agosto de 1969, incluiu algumas regulamentações novas ao Conselho de Representantes. Em seu Art. 1, inciso 2 definiu que o Conselho seria renovado a cada dois anos “não sendo permitida a recondução”. Esse fato pode ser visto positivamente, pois permitia a renovação constante dos participantes do Conselho. O decreto também inseriu cláusulas sobre a perda do mandato, como: faltar às reuniões, deixar de pertencer à entidade representativa a qual representava e “deixar de manter o requisito da idoneidade” (Art. 1, inciso 8). Posteriormente, com o Decreto n. 72.538, de 27 de julho de 1973, o Conselho de Representantes ganha nova composição: “a) um representante dos professores do estabelecimento com vínculo estatutário ou trabalhista; **b) um representante do empresariado de área econômica a que correspondam habilitações profissionais proporcionadas pelo estabelecimento;** c) **dois educadores ou especialistas em assuntos educacionais estranhos aos quadros do estabelecimento;** d) um técnico de 2º grau ou profissional de nível superior, de preferência com formação ou atividade relacionada com uma das habilitações profissionais ministradas pelo estabelecimento; e) um representante de órgão fiscalizador do exercício profissional em área abrangida por uma das habilitações propiciadas pelo estabelecimento” (Art. 1, inciso 3º, grifos nossos). Assim, ampliou-se de “um industrial” para a possibilidade de um representante do empresariado, de acordo com habilitações profissionais proporcionadas pelo estabelecimento, pois nem sempre os cursos eram necessariamente na área industrial. Isso possibilitaria que as escolas que não tinham cursos industriais pudessem ter em seus conselhos representantes do empresariado. Também acrescentou a participação de mais um profissional da educação externo à instituição. Um ano após promulgação do Decreto n. 72.538, de 27 de julho de 1973, ele é revogado pelo Decreto n. 75.079, de 12 de dezembro de 1974, que apresenta uma nova estrutura de gestão extinguindo o Conselho de Representantes e instituindo o Conselho Técnico Consultivo.

próprios órgãos elaborariam as suas listas (BRASIL, 1959a, parágrafo único). Os membros do Conselho de Representantes e seus respectivos suplentes seriam renovados a “cada dois anos por um têrço” (BRASIL, 1959a, Art. 88, inciso 1º e inciso 2º). Nesse caso, apesar de a lei oportunizar a troca dos representantes a cada dois anos, ela não impedia a recondução ao cargo, o que, de certa forma, poderia ocasionar a participação sempre dos mesmos membros.

Dainte disso, com o determinado na legislação, ocorre a transferência da gestão da escola para o Conselho de Representantes, que teria a competência<sup>59</sup> de:

a) eleger seu presidente; b) aprovar o orçamento da despesa anual da escola, o qual não poderá destinar mais de 10% para o pessoal administrativo, nem mais de 50% para o pessoal docente e técnico, reservando-se o restante para material, conservação do prédio e obras; c) fiscalizar a execução do orçamento escolar e autorizar transferências de verbas, respeitadas as da alínea b ; d) realizar a tomada de contas do Diretor; e) controlar o balanço físico anual e o dos valores patrimoniais da escola; f) autorizar toda despesa que ultrapasse a Cr\$100.000,00 (cem mil cruzeiros); g) aprovar a organização dos cursos; h) aprovar os sistemas de exames e promoções a serem adotados na escola, respeitadas as disposições vigentes; i) aprovar os quadros do pessoal a que se refere o Art. 27; j) examinar o relatório anual do Diretor da escola e o encaminhar, com observações, ao Ministério da Educação e Cultura. Parágrafo único. O Presidente do Conselho será o representante legal da Escola (BRASIL, 1959, Art. 19).

As competências atribuídas ao Conselho de Representantes asseguraram às escolas a autonomia necessária para ter gestão própria e vinculação indireta ao Ministério da Educação e Cultura, o qual tinha a responsabilidade de supervisionar as ações finais das instituições.

A descentralização dada pela legislação implicou diretamente na participação da sociedade civil nas decisões da gestão escolar. Nessa perspectiva, embora o Conselho de Representantes não contemplasse a participação de profissionais técnicos e de alunos, posto que era formado somente por intelectuais, industriais, representantes de Conselhos e representantes do Ministério da Educação e Cultura, sua criação não deixa de ser uma tentativa de tornar a gestão das escolas industriais e técnicas da Rede Federal mais democrática e participativa, implicando numa prática diferente daquela até então apresentada na legislação da educação profissional.

Os profissionais técnicos e os alunos somente foram incluídos no Conselho de Representantes com a publicação do Decreto n. 52.826, de 1963, e, no caso dos alunos, estabelecia que esses poderiam “participar das reuniões do Conselho de Representantes e do

---

<sup>59</sup> O Decreto n. 47.038, de 16 de outubro de 1959, fez algumas alterações nas competências do Conselho de Representantes ampliando suas atribuições: “[...] j) aprovar o regimento da escola, submetendo-o, em seguida, à consideração da Diretoria do Ensino Industrial; l) reunir-se ordinariamente, uma vez por mês, e extraordinariamente, quando convocado pelo presidente ou a requerimento de metade, pelo menos, dos Conselheiros em exercício; m) aprovar o regimento do Conselho de Professôres” (BRASIL, 1959a, Art. 94).



Conselho de Professores”, mas “sem direito a voto” (BRASIL, 1959a, Art. 54). No caso dos técnicos, estipulava: “[...] e) um técnico industrial de nível médio empregado na profissão, de preferência diplomado pela escola” (BRASIL, 1959a, Art. 89). Sublinha-se que, para haver o acréscimo do representante dos técnicos, o número de representantes dos industriais passou de dois para um, mantendo, dessa forma, um total de seis membros no Conselho de Representantes.

Cabe salientar que essa gestão mais descentralizada e participativa estava ajustada às mudanças políticas, econômicas e sociais do período, visto que era preciso instituir uma nova organização escolar e administrativa capaz de adequar as práticas do ensino profissional ao desenvolvimento industrial brasileiro. Logo, a aproximação com a sociedade civil, principalmente com os industriais que participavam do Conselho de Representantes, oportunizaria essas adequações.

A necessidade de organização escolar e administrativa estava presente também nos pareceres dos relatores do Projeto n. 501/1955 (DCN 19/09/1957, p. 7379). João Menezes, ao apresentar seu relatório à Comissão de Educação e Cultura, destacou alguns pontos principais sobre a necessidade da reorganização, reforçando alguns discursos governamentais da época, dentre eles: a atualização da legislação para adaptar o ensino industrial à realidade exigida pelo desenvolvimento econômico (industrial) e social; produzir potencial humano<sup>60</sup> capaz de satisfazer às necessidades do desenvolvimento; melhorar a qualidade dos concluintes para atender eficientemente os empregos nas indústrias, no transporte, nas empresas de petróleo e de energia etc.; a necessidade de contemplar à diversidade de cada região na formação técnica; e a descentralização administrativa/autonomia da escola, que, segundo ele, era um ponto fundamental do projeto:

Outro ponto capital do projeto é o que proporciona, em boa hora, a descentralização do ensino industrial e à personalidade jurídica própria, autonomia didática, administrativa, técnica e financeira aos estabelecimentos de ensino mantidos pelo Ministério de Educação e Cultura (DCN 19/09/1957, p. 7379).

Além disso, no contexto da autonomia administrativa dada às escolas industriais e técnicas, o regime financeiro também foi reorganizado. Segundo previsto no Art. 29 da Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, e na normatização posterior, através do Decreto n. 47.038, de 16 de outubro de 1959, a União consignava “auxílios” que correspondiam à soma das

---

<sup>60</sup> Em 1952 existia em todo o território nacional 379 unidades escolares de ensino industrial e técnico, sendo 272 do curso básico, 53 do curso técnico e 54 de mestria, com um total de 16.986 alunos inscritos. São Paulo absorvia 8.522 alunos, ou seja, 50% aproximadamente, restando um número quase que nulo no restante do território brasileiro (DCN 19/09/1957, p. 7379).

quantias necessárias ao pagamento de todo o pessoal da escola, aquisição de material, execução de obras e atendimento dos demais encargos de manutenção e desenvolvimento<sup>61</sup>. Para recebê-lo, anualmente, cada escola organizava sua proposta orçamentária, remetendo-a à Diretoria do Ensino Industrial e, após verificada a dotação consignada no Orçamento Geral da União, a escola organizava seu orçamento interno (BRASIL, 1959a, Art. 115 e Art. 120).

A aprovação do orçamento era competência do Conselho de Representantes que, conforme visto, contemplava a participação de membros da escola e da sociedade civil. Nessa competência, é possível identificar um avanço em relação à democratização das questões orçamentárias na educação profissional brasileira, especialmente no que diz respeito à possibilidade de adequar o orçamento da instituição às reais necessidades da comunidade escolar, partindo das discussões com os membros internos e externos do Conselho de Representantes. Sendo assim, a nova forma de organização institucional proposta pela Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, concedeu maior autonomia e descentralização administrativa às escolas, proporcionando a participação da sociedade civil, através do Conselho de Representantes, nas decisões da gestão, inclusive referente às questões orçamentárias.

Também, através do arcabouço legal e dos discursos analisados, constata-se que as transformações ocorridas no setor produtivo implicaram em mudanças nas políticas educacionais em uma tentativa de garantir uma formação técnica mais flexível e de acordo com as demandas do desenvolvimento econômico em prática no país. Na busca pelo desenvolvimento, pelo progresso e em atendimento à modernização da indústria, foi necessário investir na educação pública, especialmente na modalidade técnico-profissional destinada à classe trabalhadora.

Consequentemente, percebe-se uma unanimidade nos discursos sobre a necessidade de formar trabalhadores especializados para os variados ramos da produção nas diferentes regiões do país. Portanto, a descentralização administrativa tornava-se necessária para atender às diferentes regiões, pois cada escola poderia adaptar e criar cursos com o propósito de contemplar à demanda local. Isso posto, a autonomia das escolas técnicas federais dada pela Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, segundo Cunha (2005b, p. 135-137), impulsionou o aumento de matrículas, a melhoria da qualidade dos cursos, e o aumento da produtividade dos recursos, bem como atendeu às necessidades locais e regionais.

Por fim, pode-se afirmar que esse período foi, nos limites fixados pela própria

---

<sup>61</sup> Outra forma de obter recursos financeiros para as escolas era através da comercialização de produtos fabricados pelos alunos e ex-alunos. As escolas de ensino industrial, sem prejuízo do ensino sistemático, poderiam aceitar encomendas de terceiros, garantindo a incorporação desse valor aos recursos financeiros das escolas (BRASIL, 1959, Art. 32).

legislação, um primeiro passo na direção de uma gestão da educação profissional mais aberta, flexível e participativa, visto que até então a gestão das escolas era feita por um modelo centralizado, no qual as decisões eram tomadas, geralmente, pelo diretor. Contudo, esse ciclo se encerra, pelo menos em partes, a partir do Golpe Civil-Militar de 1964, quando os militares assumem o poder e promovem uma série de mudanças políticas e econômicas que influenciarão, também, a educação profissional. Isso porque a autonomia das instituições está vinculada, geralmente, à ampliação dos processos democráticos de decisão e não à redução, como aconteceu durante a Ditadura Militar.

É necessário enfatizar que no decorrer de toda a Ditadura não foi emitida nenhuma legislação específica para a educação profissional; porém, algumas leis e decretos referentes à educação nacional afetaram o setor, o que inclui as questões da participação da sociedade civil na gestão das instituições. Por isso, no subcapítulo a seguir, serão apresentadas as legislações que, de alguma forma, refletiram na organização da educação profissional do país nesse período.

#### 2.4.1 Da Ditadura Militar à redemocratização: 1959-1985

A partir dos anos 1960 o país entrou numa nova fase, em outras palavras, consolidou o modelo urbano industrial. Por exemplo, a industrialização e a urbanização, iniciadas no fim do século XIX e intensificadas na década de 1930, tiveram grandes avanços no período. Também, foi uma época de grandes êxodos rurais (56% da população morava na cidade em 1970), inchando as cidades com um crescimento desordenado e sem estrutura, bem como aumentado os problemas sociais referentes à saúde, à habitação, à educação etc. No âmbito internacional, os anos 1960 foram marcados pelo início da fase monopolista e financeira do capitalismo, com os grandes conglomerados expandindo seus negócios para quase todo o planeta e com o apogeu da crise entre os blocos capitalista e socialista (EUA e URSS).

Politicamente, no Brasil, inicia-se um período de exceção, de arbitrariedade e de desrespeito aos poderes estabelecidos, bem como aos direitos dos cidadãos, à sua integridade física e à sua liberdade de expressão. A Constituição de 1946 foi anulada, o Judiciário perdeu a sua independência e os membros do Legislativo foram depostos (CASTRO, 2019; GHIRALDELLI JUNIOR, 1991, p. 166).

Outrossim, o Regime Ditatorial, entre 1964 e 1985, provocou um câmbio efetivo no modelo econômico do país: optou-se pela abertura ao investimento estrangeiro em detrimento do nacional desenvolvimentismo. Em outras palavras, a mudança foi feita sob a bandeira do

“desenvolvimento com segurança” e pelo modelo econômico facilitador da atuação do capital estrangeiro no país. Assim, “o capital monopolista, estatal e multinacional criou e expandiu uma gama de novos ramos da produção, com utilização de tecnologia avançada e produção em grande escala” (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991, p. 165). Sublinha-se que o período foi marcado por um forte crescimento da economia, conhecido como “milagre econômico”, que teve seu auge entre os anos de 1969 e 1973. Esse crescimento foi alavancado pelo Programa de Ação Econômica do Governo, implantado em 1964 durante o governo de Castelo Branco, que promoveu o crescimento do PIB, melhorias significativas na infraestrutura do país, aumento do número de emprego, e significativo desenvolvimento industrial (principalmente por empresas privadas brasileiras, empresas multinacionais e empresas estatais).

Em termos educacionais, conforme Ghiraldelli Junior (1991, p. 163), o período foi pautado, em linhas gerais, pela repressão e desmobilização do magistério, pela privatização do ensino, pela exclusão de parcela significativa da população do ensino elementar e pela institucionalização do ensino médio profissionalizante. Em contrapartida, a educação também passa a ser vista como fator de desenvolvimento.

Dentre as legislações aprovadas no período está a Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961<sup>62</sup>, que após 13 anos de avanços e retrocessos, discussões entre católicos e escolanovistas<sup>63</sup>, entre adeptos do centralismo e contrários, e entre grupos regionais, se tornou a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A análise do texto, em especial no que diz respeito à educação profissional, conduz à concordância com o estudo de Cunha (2005b, p. 137), pois o autor afirma que a LDB/61 não exerceu influência significativa no ensino técnico industrial, exceto na questão da eliminação da restrição para o ingresso em cursos superiores não relacionados ao curso técnico do candidato, assim como na manutenção da aprendizagem de ofícios industriais, associando escola e empresa, como o Senai: “mas, tão logo as barreiras foram sendo derrubadas, os egressos das escolas técnicas industriais buscaram cursos superiores em maior número e com alvos mais variados” (CUNHA, 2005b, p. 144).

Paralelamente à aprovação da LDB/61, muitos movimentos populares envolvendo a educação surgiram no Brasil, dentre outros: o Movimento de Educação de Base (MEB)<sup>64</sup>; o

<sup>62</sup> Em 1948, Clemente Mariani envia ao Congresso Nacional um projeto de lei que se tornaria a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada através da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

<sup>63</sup> As ideias da escola nova tinham fundamento nas teorias de Rousseau e de outros filósofos liberais. As ideias influenciaram o educador americano Dewey e chegaram ao Brasil trazidas por Anísio Teixeira.

<sup>64</sup> Criado pelo Decreto n. 50.370, de 21 de março de 1961, previa a instalação de mil escolas radiofônicas, e deveria expandir-se nos anos subsequentes. Para cumprimento do decreto, foi assinado um convênio entre o Ministério da Educação e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Em dezembro de 1962, o MEB passaria a adotar o método Paulo Freire de alfabetização de adultos e a Pedagogia do Oprimido, aproximando o ensino da realidade das comunidades rurais e da luta dos trabalhadores rurais pela sobrevivência. Após 1964, ocorreu uma retração do

Centro Popular de Cultura (CPC)<sup>65</sup>; e Paulo Freire com a Alfabetização de Adultos<sup>66</sup>. Esses movimentos emergiram numa tentativa de diminuir o número de analfabetos do país, visto que, em 1960, o analfabetismo atingia 39,4% da população e, em 1970, pouco havia mudado, constavam 33,6% de analfabetos (INEP, 2004).

Ainda no íterim de publicação da LDB/61, não se pode deixar de citar a criação dos Colégios Vocacionais, que foram elaborados e implantados pela Diretoria do Ensino Secundário, de 1961 a 1965. Embora não fossem destinados diretamente às Escolas Técnicas Federais, o projeto foi um dos primeiros que resultou num convênio entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID)<sup>67</sup>, e intensificou a concepção do ensino secundário em conjunto com o ensino profissional.

Cunha (2005b, p. 168-169) descreve os Colégios Vocacionais como modernos, orientados para o trabalho e polivalentes. Eles seguiam o modelo dos ginásios vocacionais (1945-1958) criados por Roberto Mange no Senai, eram destinados aos concluintes do curso primário, correspondendo à primeira etapa do ensino do grau médio, e avaliavam conhecimentos gerais e trabalhos manuais, assim como orientação profissional, de modo a identificar quem tinha aptidão para as atividades industriais (CUNHA, 2005b, 169). Esse projeto atraiu professores altamente qualificados e alunos dotados de alto rendimento educacional e provenientes de famílias das mais altas rendas financeiras, acarretando um caráter

---

MEB para algumas dioceses do Nordeste, Norte e Centro-Oeste e a partir de 1971, o MEB passou a atuar em convênio com o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). (CUNHA, 2020).

<sup>65</sup> Centro cultural constituído em 1962 no Rio de Janeiro por um grupo de intelectuais de esquerda em associação com a União Nacional dos Estudantes (UNE), com o objetivo de criar e divulgar uma “arte popular revolucionária”. O centro carioca inspirou a formação de centros semelhantes em outros estados, entretanto todos eles foram fechados em 31 de março de 1964, durante o regime ditatorial (CALICCHIO, 2020).

<sup>66</sup> Paulo Freire implementou um projeto de alfabetização de jovens e adultos, em 1963, que atendeu 380 trabalhadores em Angico-RN. O projeto repercutiu em todo o país, mas foi sufocado pelo Golpe Civil-Militar de 1964. FREIRE, Paulo. Centro de Referência Paulo Freire. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/simple-search?query=jovens+adultos>. Acesso em: 20 maio 2019.

<sup>67</sup> Entre junho de 1964 a janeiro de 1968 foram firmados doze acordos MEC-USAID, o que “subordinou” a política educacional do país às determinações dos técnicos americanos (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991, p. 169-173). Para compreender a intervenção dos organismos internacionais nas políticas de educação no Brasil, é preciso destacar a ação do Banco Mundial, instituição de fomento em âmbito mundial, que oferece aconselhamento econômico e técnico aos seus países-membros. Atualmente, é considerado um dos principais organismos multilaterais responsáveis pela promoção do desenvolvimento socioeconômico nos países mais pobres. A relação de cooperação e intervenção do Banco Mundial se deu através de mecanismos de assistência técnica entre o Brasil e os EUA ao final da Segunda Guerra. Ao longo da década de 1960, a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), que tinha por objetivo prover ajuda externa aos países em desenvolvimento, gerenciou os recursos destinados à assistência técnica para a educação no Brasil por meio de acordos com o Ministério da Educação e Cultura (MEC). Conhecidos por acordos MEC/USAID, esses convênios passaram à gestão e administração do sistema nacional de ensino aos técnicos estrangeiros. Assim, a partir do final da década de 1960, as políticas educacionais do país foram incluídas nos projetos de desenvolvimento do Banco Mundial, apoiando-se numa ideologia de “colaboração”, o que justifica o grande número de financiamentos observados no período (ROMANELLI, 2003; ALVES, 1968).

elitista a essas instituições (CUNHA, 2005b, 169). Ainda, segundo Cunha (2005b), esses colégios deveriam ser implementados pelos governos estaduais, entretanto isso não foi possível, tendo em vista que os estados não tinham condições financeiras de executar o projeto. Dessa forma, a maneira que o Governo Federal encontrou de viabilizar a proposta foi oferecer assistência técnica e financeira às secretarias estaduais. Como o Ministério da Educação e Cultura não dispunha de técnicos em número suficiente para atender aos estados, solicitou auxílio da Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), portanto, em 1965, foi assinado um convênio entre o MEC e a USAID. No acordo, o governo brasileiro comprometia-se em contratar, nos Estados Unidos, um certo número de técnicos para que, junto com os brasileiros, formassem uma equipe de planejamento do ensino médio. Por sua vez, em 1968, foi firmado outro convênio prevendo “alocação de recursos” para a realização de implantação dos ginásios vocacionais (CUNHA, 2005b, 171-172). Assim, essas novas escolas tiveram sua organização e implantação facilitada pelas USAIDs e pelos protocolos internacionais que o governo brasileiro assinou com o governo dos Estados Unidos.

Todavia, na análise de Cunha (2005b, 172), a implantação dos ginásios não teve muito sucesso por dois motivos: primeiro, essas escolas pretendiam atrair alunos oriundos de diferentes classes sociais e encaminhá-los para a educação profissional, fato que não aconteceu, pois acabou atraindo somente alunos das classes sociais mais elevadas; e segundo, a iniciação para o trabalho e a sondagem de vocações não se adequavam às condições do mercado de trabalho. Além disso, das reformas empreendidas no período ditatorial, a partir das orientações dos acordos entre MEC e USAID, duas delas influenciaram diretamente em alterações nas EAAs: a Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971 (fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências) e a Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968 (promulga normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências).

A Lei n. 5.692/71, que profissionalizou todo o ensino médio, nasceu de um projeto elaborado por um grupo de trabalho instituído em junho de 1970 e composto por membros escolhidos pelo ministro da Educação, Jarbas Passarinho, a saber: José de Vasconcellos, Valnir Chagas, Clélia Capanema, Eurídes Brito, Geraldo Bastos da Silva, Nise Pires, Magda Soares, Gildásio Amado e Aderval Jurema. Conforme Cunha (2005b, p. 181), “a mais ambiciosa medida política educacional de toda a história do Brasil” foi a “profissionalização universal e compulsória do ensino de 2º grau” expressa na Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. A promulgação desta lei representou, no que se refere ao ensino de 2º grau, “a vitória de uma corrente de pensamento” que propunha a “profissionalização universal e compulsória do ensino

médio”, seguindo o modelo do ensino técnico industrial, como maneira de formar técnicos para o mercado de trabalho e conter a demanda pelo ensino superior (CUNHA, 2005b, p. 182).

O ensino profissionalizante obrigatório, de acordo com Ghiraldelli Junior (1991), foi baseado na Teoria do Capital Humano<sup>68</sup>, que se sustentava na tese de que o investimento na capacitação do trabalhador seria capaz de alavancar o desenvolvimento, tirando-o do subdesenvolvimento. Para tanto, o país deveria qualificar mão de obra nacional através de uma rede de ensino voltada para a capacitação técnica, para que o trabalhador produzisse mais e melhor, contribuindo para o desenvolvimento econômico. Além disso, a Teoria do Capital Humano ligava-se à perspectiva tecnicista, que se encontrava em desenvolvimento desde os anos 1950, e reforçava a ineficiência do setor educacional. Sua superação tinha como pressuposto a total conversão do processo educacional às demandas do setor produtivo, entendendo que a educação se reduzia a um fator de produção (FRIGOTTO, 1989).

No entanto, o processo de desenvolvimento do capitalismo brasileiro “contrariou” os diagnósticos e soluções propostas pela Teoria do Capital Humano. O capitalismo criou “polos industriais avançados e complexos fabris amplos, possuidores de tecnologia de ponta e de maquinaria moderna”. Nessa situação, passou a necessitar mais do trabalhador possuidor de conhecimentos gerais do que daquele com conhecimento adquirido numa formação técnica muito específica, pois o trabalhador com conhecimento básico poderia, se necessário, ser treinado pela própria empresa (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991, p. 186).

Salienta-se que a profissionalização universal e compulsória do ensino médio suscitou adesões e rejeições. Para tentar diminuir a rejeição, o governo empreendeu uma campanha de valorização do ensino profissionalizante e do trabalho técnico através de toda a imprensa nacional. Todavia, essa situação não foi bem-vista, principalmente pelas famílias de classe média, que associavam os cursos profissionalizantes à formação de operários (CUNHA, 2005b, p. 183). Também, as próprias administrações das escolas técnicas industriais, de acordo com Cunha (2005b, p. 197), viam, ao contrário do exposto na propaganda oficial, uma desvalorização do ensino profissional, dado que as escolas públicas não tinham condições mínimas para promover a profissionalização no mesmo nível de qualidade das escolas federais, pois faltavam-lhes pessoal qualificado, condições materiais e físicas.

---

<sup>68</sup> A Teoria do Capital Humano considerava o investimento na capacitação do trabalhador como fundamental para alavancar o desenvolvimento do país. Para Frigotto (1989, p. 38-41), os adeptos dessa teoria enxergam as diferenças de produtividade, renda e mobilidade social como resultante de diferenças de instrução. Logo, os investimentos nessa teoria seriam uma forma de superar o atraso econômico. Além disso, nela, o processo educativo escolar tem a função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de atitudes e conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção.

As escolas particulares, por sua vez, acostumadas a preparar a elite para as grandes universidades, criaram em seus currículos e programas a base profissional exigida por lei; entretanto não trabalhavam em sala de aula esses conteúdos, até porque os próprios vestibulares não incluíram essas mudanças em suas provas (CUNHA, 2005b, p. 197-206). Assim, os mais pobres continuavam à margem do conhecimento que dava acesso ao ensino superior.

Na análise de Ghiraldelli Junior (1991, p. 183-186), a política de profissionalização do ensino médio foi um fracasso, “tanto nos seus objetivos” como no desejo de “conter a demanda pelo ensino superior”. Em seu estudo, a ideia de profissionalização obrigatória no ensino de 2º grau não interessou aos empresários, que preferiam treinar seus trabalhadores, bem como prejudicou os trabalhadores, que não tiveram acesso nem à formação para o trabalho nem à formação intelectual adequada para participarem na vida política do país.

Correlativamente às mudanças da política educacional de profissionalização do ensino médio, suspensas pela Lei n. 7.044, de 18 de outubro 1982, verifica-se um esforço governamental de implementar uma política de multiplicação de cursos superiores de curta duração (Tecnólogo em Engenharia de Operação) oferecidos não somente no interior das universidades, mas principalmente em Escolas Técnicas Federais<sup>69</sup>. O intuito era defender o ensino superior da pressão das massas por vagas, desviando uma parcela desses candidatos aos cursos de curta duração (CUNHA, 2005b, p. 207).

Nesse sentido, os cursos superiores destinados à formação de tecnólogos foram regulamentados pela Lei Federal n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. A oferta dessa modalidade de curso pelas Escolas Técnicas Federais favoreceu a transformação das escolas do Rio de Janeiro, de Minas Gerais e do Paraná em Centros Federais de Educação Tecnológica, através da Lei n. 6.545, de 1978. Os objetivos dos Centros Federais de Educação Tecnológica foram regulamentados pelo Decreto n. 87.310, de 21 de junho de 1982, que, dentre outros, determinava a integração do ensino técnico de 2º grau com o ensino superior, sendo este, diferenciado do sistema de ensino universitário (BRASIL, 1982, Art. 3, inciso 2). Posteriormente, ao fim do governo Itamar Augusto Cautiero Franco, seria aprovado um projeto que instituiria o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e transformaria as demais Escolas Técnicas Federais em CEFETs, incluindo as escolas privadas que tivessem cursos para formação de tecnólogos.

Cabe registrar que, para o financiamento do projeto de profissionalização do ensino

---

<sup>69</sup> O Decreto-lei n. 547, de 18 de abril de 1969, autorizou a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração nas Escolas Técnicas Federais, destinados a proporcionar formação profissional de nível superior, “atendendo às necessidades e características do mercado de trabalho regional e nacional” (BRASIL, 1969, Art. 1).



médio e dos cursos de Engenharia de Operação, o Governo Federal tomou um empréstimo de 8 milhões e 400 mil dólares do Banco Mundial, em 1971. Parte desses recursos custearam a implantação de cursos de Engenharia de Operação no Rio de Janeiro, Bahia, Minas Gerais e Paraná, outra parte subsidiou o envio de 40 professores das Escolas Técnicas Federais para fazerem mestrado em Educação Técnica nos EUA, em 1974 (CUNHA, 2005b, p. 208-209).

Por fim, convém observar as ações educacionais do período da Ditadura Militar que influenciaram diretamente na participação da sociedade civil na gestão das instituições. Dentre elas está a publicação do Decreto n. 75.079, de 12 de dezembro de 1974, que apresentou uma nova estrutura de gestão, extinguindo o Conselho de Representantes e instituindo o Conselho Técnico Consultivo:

As Escolas Técnicas Federais, autarquias educacionais criadas na forma da Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, vinculadas ao Ministério da Educação e Cultura, terão a seguinte estrutura básica. I - ÓRGÃO CONSULTIVO: 1. Conselho Técnico Consultivo. II - ÓRGÃOS DE DIREÇÃO SUPERIOR: 1. Departamento de Pedagogia e Apoio Didático; 2. Departamento de Ensino; 3. Departamento de Administração; 4. Departamento de Pessoal (BRASIL, 1974, Art. 1).

Diferentemente do Conselho de Representantes, o Conselho Técnico Consultivo era composto pelo diretor da escola e por seis membros da comunidade “designados pelo Ministério da Educação e Cultura” (BRASIL, 1974, Art. 3). Com isso, ganhava-se a possibilidade de o diretor fazer parte do Conselho e ter direito a voto – até então o diretor participava das reuniões do Conselho de representantes, mas sem esse direito (Decreto n. 72.538, de 1973, Art. 1, inciso 15). Contudo, perdia-se a autonomia de escolha de representantes por seus pares na formação das listas tríplexes, no caso dos docentes da Instituição e dos representantes de órgãos fiscalizadores de exercício profissional. Ainda, em termos de gestão, o decreto passou a delegação da representação legal da figura do presidente do Conselho de Representantes para a figura do diretor da escola (Art. 2) e o Conselho Técnico Consultivo passa a ter caráter somente “consultivo”, diferindo do Conselho de Representantes que era consultivo e deliberativo (Decreto n. 72.538, de 1973, Art. 1, inciso 16). Essa mudança refletia, em partes, a realidade política vivida pelo país, pois o Decreto n. 75.079, de 12 de dezembro de 1974, foi emitido poucos meses após o término da presidência de Emílio Garrastazu Médici, considerado o governo mais duro e repressivo do Regime Ditatorial, onde a participação da sociedade civil estava bastante reduzida.

Portanto, a educação profissional durante a Ditadura Militar teve como objetivo formar técnicos para o mercado de trabalho e conter a demanda pelo ensino superior, que crescia em

todo o país. Isso se deu tanto através da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que promoveu a profissionalização do ensino médio, quanto pela Lei Federal n. 5.540, de 28 de novembro de 1968, que autorizou a formação de tecnólogos. Em consonância a esses fatores, conforme Frigoto (2006), Cunha (2005b) e Ribeiro (1998), a visão pautada no tecnicismo e no economicismo e a determinação da profissionalização obrigatória e universal serviu, na prática, para aumentar o preconceito contra a formação profissional e a crença de ser esta uma opção para as classes desfavorecidas.

Quanto à participação da sociedade civil na gestão das Escolas Técnicas Federais e nas Escolas Agrotécnicas Federais, percebe-se a redução do poder decisório do Conselho Técnico Consultivo, visto ter perdido seu caráter deliberativo. O poder deliberativo somente voltaria a ser pauta de discussão em 1994, através da aprovação da Lei n. 8.948, que transformaria as Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica.

### **2.5 Lei n 8.948, de 8 de dezembro de 1994 – Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando, gradativamente, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs**

Entre o período final do governo de João Batista Figueiredo até o início da década de 1990, quando as discussões sobre o técnico, a tecnologia e a educação profissional se intensificaram e culminaram na emissão da Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994, o cenário político brasileiro passou por um momento importante: a redemocratização. A questão democrática assumia centralidade nos debates e nas lutas em todos os âmbitos da sociedade, inclusive no campo educacional, ganhando corpo através das cinco Conferências Brasileiras de Educação realizadas na década (FRIGOTTO, 2006, p. 39). Nessas conferências, especificamente sobre a educação profissional, as discussões giraram em torno do legado da Ditadura Militar e da busca por modelos alternativos para a superação das concepções que orientaram a reforma do ensino de 2º grau decretada, sem consulta à sociedade, pela Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.

No processo de reconstrução da democracia, um dos fatos políticos mais importantes da década de 1980 foi a criação de uma nova Constituição (1988), no governo de José Sarney, em substituição à carta adotada pelo regime ditatorial em 1967. Na opinião de Fausto (1995a, p. 425), a Constituição de 1988 refletiu o avanço ocorrido no país no período, especialmente na extensão dos direitos sociais e políticos das chamadas minorias. Também, o autor considera

que a Constituição de 1988 foi um marco que pôs fim aos vestígios formais do regime autoritário, dando início a um novo processo democrático.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CFBR/88), conhecida como “Constituição Cidadã”, foi a sétima do país e a sexta da República. Elaborada por uma Assembleia Constituinte composta de parlamentares com diversas crenças políticas, com grande participação popular, ela não só restabeleceu a inviolabilidade de direitos e liberdades básicas, como instituiu uma vastidão de preceitos progressistas. No primeiro artigo, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e a cidadania são relacionados como partes dos fundamentos do Estado Democrático de Direito da República Federativa do Brasil, que tem, dentre seus objetivos, “construir uma sociedade livre, justa e solidária”; “garantir o desenvolvimento nacional”; “erradicar a pobreza e a marginalidade e reduzir as desigualdades sociais e regionais”; e “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, Art. 3). Ainda, afirma serem “direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados” (BRASIL, 1988, Art. 6).

O direito à educação profissional, embora não explicitado diretamente na Carta Constitucional de 1988, está vinculado aos princípios constitucionais que preconizam a educação como direito e instrumento fundamental ao trabalhador para sua qualificação e realização como ser humano. É o que se depreende da leitura do Art. 205 do texto constitucional, que diz: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, Art. 205).

Para mais, a Constituição Federal de 1988 preconizou um Plano Nacional de Educação<sup>70</sup>, de duração decenal, com o objetivo de articular o Sistema Nacional de Educação em regime de colaboração e “definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e

---

<sup>70</sup> Esse Plano Nacional de Educação estava em consonância com o ajustado na Declaração Mundial de Educação para Todos, assinada na Conferência de Jomtien, Tailândia, em 1990, um encontro mundial sob a orientação do Banco Mundial e por outras instituições estrangeiras, que definiram o ensino de primeiro grau como a principal etapa da educação básica. Dessa forma, os países participantes da Conferência foram obrigados a desenvolver planos decenais, com o objetivo de desenvolver a educação. No Brasil, o Ministério da Educação e Cultura lançou o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), que tinha como meta principal a erradicação do analfabetismo. As determinações da Conferência de Jomtien deram início a um esforço de priorização do ensino fundamental e de redução das funções do Estado no setor (SAVIANI, 2007; 2009).

modalidades, por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas” (BRASIL, 1988, Art. 214). O plano visava conduzir aos seguintes objetivos: a “erradicação do analfabetismo”; a “universalização do atendimento escolar”; a “melhoria da qualidade do ensino”; a “formação para o trabalho”; a “promoção humanística, científica e tecnológica do país”; e o “estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto” (BRASIL, 1988, Art. 214).

Outro aspecto importante da Constituição de 1988 foi o estabelecimento da vinculação orçamentária, ou seja, a obrigação dos governos de destinar um percentual de seus orçamentos para a educação (BRASIL, 1988, Art. 212). Contudo, a CFBR/88, por seu caráter mais generalista, deixou o tratamento detalhado dos temas educacionais para a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada em 1996, como ver-se-á posteriormente.

A década de 1990 é demarcada, conforme Frigotto (2006, p. 43), pela ideia de globalização, livre mercado, competitividade, produtividade, reestruturação produtiva e revolução tecnológica sustentada pela busca do consenso neoliberal. Nesse ínterim, assume a presidência Itamar Augusto Cautiero Franco (1992-1994). Extremamente focado no combate à inflação e em garantir uma estabilidade econômica ao país, o governo de Itamar Augusto Cautiero Franco não promoveu grandes avanços em áreas da administração pública, como saúde e educação. Entretanto, algumas medidas tomadas nessa gestão serviram de base para programas implantados pelo sucessor, Fernando Henrique Cardoso. Como é o caso da Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994, que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, com a finalidade de organizar a educação tecnológica, visando o aprimoramento do ensino, da extensão, da pesquisa tecnológica, além de sua integração aos diversos setores da sociedade e do setor produtivo, bem como a transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (BRASIL, 1994, Art. 1 e Art. 3).

Em seu primeiro pronunciamento à Nação, Itamar Augusto Cautiero Franco, ao parafrasear seu colega Ulysses Guimarães, fala da necessidade da educação para a inserção da população ao mundo do trabalho:

[...] a cidadania começa no alfabeto. No alfabeto começa também o homem econômico. Há mais de trinta milhões de brasileiros, que constituem a metade da nossa população economicamente ativa, incapacitados para dominar as mais elementares técnicas de produção. Trazê-los para o mundo do trabalho pelo processo educativo é tarefa de longo prazo, mas deve começar a ser executada agora (FRANCO, 1992, p. 41).

Em mensagem enviada ao Congresso Nacional, na abertura da Sessão Legislativa de

1993, Itamar Augusto Cautiero Franco expõe que o Ministério da Educação e Desporto<sup>71</sup> “trabalharia para promover o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (FRANCO, 1993, p. 81). Embora a prioridade do governo tenha sido o ensino fundamental, a referência à formação para o trabalho por meio da educação tecnológica está presente nos discursos enviados ao Congresso Nacional:

O governo propôs para 1993:

Tratar da educação tecnológica em toda a sua amplitude e profundidade, considerando a sua inserção no contexto das tendências internacionais e sua adaptação às políticas governamentais. Dessa forma, as diretrizes da programação incluem a estruturação com sistemas de educação tecnológica, articulação com outros sistemas de ensino, otimização da capacidade instalada e modernização da gestão, estando as metas deste setor incluídas na área do ensino médio (FRANCO, 1993, p. 85).

Para contemplar a proposta, o Governo Federal priorizou a melhoria da qualidade das Instituições Federais de Educação Média e Tecnológica. Segundo o presidente Itamar Augusto Cautiero Franco,

a tarefa maior, facilitada pelo processo de diagnóstico e avaliação anteriormente desenvolvidos, envolveu a redefinição dos modelos pedagógicos e administrativos das escolas técnicas e agrotécnicas. A manutenção do nível de qualidade apresentado pelos centros federais de educação tecnológica e pelas escolas técnicas federais, ao lado da revitalização e aperfeiçoamento das escolas agrotécnicas federais e agrícolas, globalizaram 45 projetos de modernização. Com especial ênfase nos resultados da aprendizagem e nas condições de ensino, foram implantados, nas 61 escolas técnicas e agrotécnicas, equipamentos para a atualização de laboratórios de química, eletro-química, geodésia, topografia, eletro-analíticos e informática (FRANCO, 1994, p. 111).

A transformação das Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais em autarquias, de acordo com o pensamento governista, permitiria a esperada autonomia didática e disciplinar, bem como descentralizaria o poder decisório na gestão dessas escolas.

Em 1994, atendendo ao Plano Nacional de Educação para Todos, o governo de Itamar Augusto Cautiero Franco previu a implantação de seis Centros Nacionais – visando a formação e o treinamento de docentes e técnicos-administrativos para o ensino tecnológico – e a conclusão de 21 novas Escolas Técnicas e Agrotécnicas (FRANCO, 1994, p. 117). Para atender essas iniciativas, o Poder Executivo encaminhou à Câmara dos Deputados o Projeto de Lei n. 4.672/1994, que se tornaria a Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994, a qual instituiu o Sistema

---

<sup>71</sup> O Ministério da Educação e Cultura passou a ser Ministério da Educação e do Desporto, a partir da Lei n. 8.490, de 19 de novembro de 1992, quando foi incorporado ao Ministério da Educação a Secretaria dos Desportos (SEDES).

Nacional de Educação Tecnológica<sup>72</sup> vinculado ao Ministério da Educação e Desporto.

Ao encaminhar a minuta do Projeto ao presidente da República, o ministro da Educação e do Desporto, Murílio de Avellar Hingel<sup>73</sup>, falou da necessidade de integrar e articular as várias instituições e agentes de formação e qualificação profissional, nos setores públicos e privados, no “sentido de juntar esforços, recursos e meios para o desenvolvimento econômico, social e tecnológico do país” (BRASIL, 1994a, p. 11699)<sup>74</sup>. Conforme apresentado pelo ministro, a educação tecnológica no Brasil já havia assegurado a “matrícula de aproximadamente dois milhões e quinhentos mil estudantes (aprendizes e trabalhadores adultos) em cerca de 1.052 estabelecimentos de ensino e agentes de formação profissional nos setores da agricultura, comércio, indústria e serviços” (DCN 11/08/1994, p. 11699).

Para Murílio de Avellar Hingel, a implantação de Centros Federais de Educação Tecnológica era uma ideia inovadora, inserida num quadro mais amplo de “busca de alternativas de educação tecnológica” para o atendimento ao desenvolvimento socioeconômico verificado em escala mundial, numa tentativa de maximizar o aproveitamento das instalações, dos recursos, dos equipamentos e respeitar as tendências do setor produtivo (DCN 11/08/1994, p. 11699). Para mais, o modelo CEFET visava ampliar as possibilidades de acesso ao nível superior, alterando a estrutura da oferta de cursos e diversificando os currículos para o atendimento de uma clientela mais heterogênea (DCN 11/08/1994, p. 11699).

Nesse contexto, o Projeto de Lei n. 4.672/1994 baseava-se em três pontos principais:

- a) a criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica;
- b) a criação do Conselho Nacional de Educação Tecnológica;
- c) a transformação das Escolas Técnicas Federais em CEFETs (DCN 11/08/2019, p. 11699).

Sobre o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, o Projeto de Lei n. 4.672/1994 sugeria que ele fosse integrado pelas instituições federais de educação tecnológica, pelos Serviços Nacionais de Aprendizagem vinculados às Federações Nacionais da Indústria, do Comércio, da Agricultura e dos Transportes e pelas instituições da rede privada de educação tecnológica (DCN 11/08/1994, p. 11692).

Porém, durante o trâmite do projeto na Câmara dos Deputados, a relatoria da Comissão

<sup>72</sup> Os artigos que instituíram o Sistema Nacional de Educação Tecnológica foram revogados pela Lei n. 9.649, de 27 de maio de 1998.

<sup>73</sup> Foi ministro do governo Itamar Augusto Cautiero Franco de 1º de outubro de 1992 a 1º de janeiro de 1995.

<sup>74</sup> BRASIL. Diário do Congresso Nacional (DCN). Câmara dos Deputados. 1994a. Disponível em: [https://imagem.camara.leg.br/pesquisa\\_diario\\_basica.asp](https://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp). Acesso em: 8 ago. 2019. Para facilitar a localização dos Diários do Congresso Nacional pelo leitor, utilizar-se-á, neste trabalho, a abreviatura DCN, seguida da data de publicação do diário e páginas.

de Constituição, Justiça e de Redação propôs a emenda que excluía os Serviços Nacionais de Aprendizagem Industrial, Comercial, Rural e Transportes<sup>75</sup> da redação da futura lei.

A análise desta e de outras emendas apresentadas pelos parlamentares, bem como de seus discursos revelou que os maiores debates não foram sobre a importância, finalidade ou necessidade dos CEFETs, e sim se o “Sistema S” faria ou não parte do Sistema Nacional de Educação Tecnológica. A questão envolvia os interesses diretos dos serviços nacionais de aprendizagem, que se manifestaram através dos membros do Legislativo sobre sua preocupação com o conteúdo do projeto. Para eles, a inclusão de suas unidades e a coordenação feita pelo Sistema Nacional de Educação Tecnológica do Ministério da Educação e do Desporto era entendida como intervenção do poder público em atividades estritamente privadas e os impediria de atuar conforme seus interesses (DCN 21/07/1994, p. 11074; DCN 21/07/1994, p. 11076; DCN 21/07/1994, p. 11072-11073; DCN 21/07/1994, p. 11076). Tendo por base esse argumento, a emenda que excluiu o “Sistema S” da proposta é aprovada em Plenário (DCN 21/07/1994, p. 11078).

Assim, após aprovação do Projeto de Lei n. 4.672/1994<sup>76</sup> e sua transformação na Lei n. 8.948/1994, integraram o Sistema Nacional de Educação Tecnológica as instituições de educação tecnológica, vinculadas ou subordinadas ao Ministério da Educação e do Desporto, e sistemas congêneres dos estados, dos municípios e do Distrito Federal (BRASIL, 1994, Art. 1). A Lei n. 8.948/1994 também previu, em seu Art. 2, a instituição do “Conselho Nacional de Educação Tecnológica, órgão consultivo”, com a “finalidade de assessorar o Ministério da Educação e do Desporto”, composto por representantes das instituições que auxiliariam o governo na discussão das políticas e diretrizes da Educação Tecnológica.

Com a criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, as Escolas Técnicas Federais foram transformadas, gradativamente, em Centros Federais de Educação Tecnológica, mediante decreto específico para cada instituição e em função de critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação e Desporto, levando em conta as instalações físicas, os laboratórios e equipamentos adequados, as condições técnico-pedagógicas e administrativas, bem como os recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento de cada centro. Posteriormente, através da Lei n. 9.649, de 27 de maio de 1998, e depois do processo de avaliação de

---

<sup>75</sup> EMENDA N. 1: “Dê-se ao Art. 1º a seguinte redação: Art. 1º Fica instituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, integrado pelas Instituições Federais de Educação Tecnológica, vinculadas ou subordinadas ao Ministério da Educação e do Desporto, aos sistemas congêneres dos Estados, Municípios e Distrito Federal, atuantes em todos os setores da economia. Sala das Sessões, 20 de julho de 1994. - João Faustino e Ubiratan Aguiar” (DCN 21/07/1994, p. 11072).

<sup>76</sup> O Projeto é encaminhado ao Senado Federal sob o número 4.672-B/1994, de lá retorna sem alterações e, em 8 de dezembro de 1994, é transformado na Lei n. 8.948/94.

desempenho desenvolvido pelo Ministério da Educação e do Desporto, foi autorizada a transformação das Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (BRASIL, 1994, Art. 3).

Sobre a administração dos recém-criados CEFETs, a lei determinava que os centros teriam “estrutura organizacional e funcional estabelecidas em estatuto e regimento próprios”, ficando “sua supervisão a cargo do Ministério da Educação e do Desporto” (BRASIL, 1994, Art. 4). Até a devida elaboração do estatuto, do regimento e o provimento dos cargos de direção, o diretor-geral de cada Escola Técnica Federal exerceria as funções de diretor-geral do respectivo Centro Federal de Educação Tecnológica (BRASIL, 1994, Art. 7). Conforme definido no Art. 5, que alterou o Art. 3 da Lei n. 6.545, de 30 de junho de 1978<sup>77</sup>,

a administração superior de cada centro terá como órgão executivo a diretoria-geral, e como órgão deliberativo e consultivo o conselho diretor, sendo este composto de dez membros e respectivos suplentes, todos nomeados pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto, sendo um representante do Ministério da Educação e do Desporto um representante de cada uma das Federações da Indústria, do Comércio e da Agricultura, do respectivo Estado, cinco representantes da Instituição, incluindo um representante discente, e um representante dos ex-alunos, todos indicados na forma regimental, vedada a nomeação de servidores da Instituição com representantes das Federações e do Ministério da Educação e do Desporto (BRASIL, 1994, Art. 5)<sup>78</sup>.

Observa-se que a Lei n. 8.948/1994 preservou, pelo menos formalmente, na composição do Conselho Diretor (órgão deliberativo e consultivo), a participação da sociedade civil, especialmente do setor produtivo na administração dos CEFETs. Ainda, inovou em relação à Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, ampliando de seis para dez o número de representantes do Conselho, incluindo um representante do Ministério da Educação e do Desporto, um representante dos ex-alunos e garantindo a participação discente com direito a voto. Essa ampliação, com a inclusão de novos membros, se torna positiva por significar outro passo para

---

<sup>77</sup> Cabe lembrar que a Lei n. 6.545, de 30 de junho de 1978, citada acima, já havia transformado as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica. Sendo assim, a Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994, alterou diretamente esta legislação para a transformação das demais Escolas Técnicas Federais em CEFETs. No caso do Art. 3, especificamente, a Lei n. 6.545/78 assim determinava: Art 3º - “A administração superior de cada Centro terá como órgão executivo a Diretoria-Geral e como órgão deliberativo e consultivo o Conselho Diretor, sendo este composto de sete membros e respectivos suplentes, todos nomeados pelo ministro da Educação e Cultura, sendo dois representantes do Ministério da Educação e Cultura, um representante da Federação das Indústrias do respectivo Estado e quatro representantes da instituição, indicados na forma regimental. Parágrafo único - Cada Centro terá um diretor-geral, nomeado pelo presidente da República, por indicação do ministro da Educação e Cultura, obedecida a Lei n. 6.420, de 3 de junho de 1977, que será o presidente do Conselho Diretor” (BRASIL, 1978).

<sup>78</sup> Na redação inicial do projeto, o Conselho Diretor era composto somente por oito membros. A proposta da Comissão de Constituição, Justiça e de Redação ampliou para dez o número de membros, incluindo a participação de um aluno e um ex-aluno da instituição, dando-lhe um caráter mais abrangente e democrático (DCN 21/07/1994, p. 11072).



a aquisição de um caráter mais democrático nas decisões dentro da educação profissional, não somente em nível pedagógico, mas também referente à melhor aplicação de recursos financeiros.

Por fim, salienta-se que essa legislação, aprovada no final do mandato de Itamar Augusto Cautiero Franco, foi reorganizada e implementada na gestão de seu sucessor, Fernando Henrique Cardoso.

## **2.6 Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997 – Regulamenta a educação profissional e cria o Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP**

O Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997, instituído durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, cujo ministro da Educação era Paulo Renato Souza, regulamentou o parágrafo 2º do Art. 36 e os Arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que tratavam especificamente da educação profissional. Esse decreto reorganizou a educação profissional, readequando os níveis básico, técnico e tecnológico, separou o ensino médio e a educação profissional e promoveu parcerias entre governo e sociedade civil. Ainda, embora a publicação não tenha causado mudanças significativas em termos de estrutura administrativa, promoveu uma grande mobilização da Rede de Educação Profissional e da sociedade civil, que não via com bons olhos a alteração proposta pelo governo, como verificar-se-á a seguir.

Cabe dizer que o Decreto n. 2.208/1997 foi instituído durante um período de grandes transformações no Estado brasileiro dentro das tendências neoliberais e na tentativa de sua inserção no mundo globalizado. A justificativa do Governo Federal ao emitir tal decreto era de que a Reforma da Educação Profissional possibilitaria, através da profissionalização, a inclusão social de jovens e adultos, além de prepará-los para o mundo do trabalho dentro do modelo político-econômico em andamento.

Nesse sentido, a campanha eleitoral do então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, foi estruturada sobre cinco itens prioritários: saúde, educação, segurança, habitação e agricultura. No plano econômico, a ênfase foi dada à privatização das grandes empresas siderúrgicas e mineradoras<sup>79</sup>, à extinção do monopólio de serviços públicos e à abertura do país ao capital estrangeiro. Já a proposta política de Fernando Henrique Cardoso

---

<sup>79</sup> Dentre as empresas que foram vendidas nesse período, estiveram a Vale do Rio Doce, a Empresa Brasileira de Telecomunicações (Embratel) e a Companhia Siderúrgica Nacional, todas vendidas por valores abaixo do preço de mercado (LEMOS; CARNEIRO, 2019).

era adequar o Brasil ao neoliberalismo, dando continuidade ao processo iniciado no governo anterior, de Fernando Collor de Melo. A principal questão a ser resolvida no país era a superação do modelo de desenvolvimento implantado pelo presidente Getúlio Dornelles Vargas, no qual o Estado detinha o papel de principal fonte de investimentos. Para tanto, declarou que a intervenção do Estado na economia seria mínima, restringindo seu papel ao de regulador da economia e de provedor de saúde e de educação para a população (LEMOS; CARNEIRO, 2019).

Para atender ao projeto, o governo submeteu à aprovação do Congresso Nacional várias medidas que visavam alterar a Constituição Federal de 1988 e promover uma mudança estrutural no Estado brasileiro, por meio de reformas fiscal, administrativa e previdenciária, na tentativa de adaptá-lo à nova realidade da economia mundial. As reformas do Estado brasileiro se consubstanciam na denominada reforma Bresser-Pereira<sup>80</sup>, ou seja, no Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (LEMOS; CARNEIRO, 2019).

As questões educacionais, um dos cinco pontos prioritários do programa eleitoral de Fernando Henrique Cardoso, desenvolveram-se alinhadas ao programa de reforma do estado brasileiro (iniciado em 1995), atendendo às medidas recomendadas por organismos internacionais, como o Consenso de Washington<sup>81</sup>. No conjunto de mudanças educacionais do governo Fernando Henrique Cardoso, um marco foi a promulgação, em 20 de dezembro de 1996, da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), baseada no projeto do senador

---

<sup>80</sup> Esta reforma está ligada à teoria da Nova Administração Pública (*New Public Management*), a qual pressupõe que se pode aplicar as regras da gestão de empresas privadas na administração pública. O Plano Diretor de Reforma do Estado foi elaborado pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado e aprovado pela Câmara da Reforma do Estado em sua reunião de 21 de setembro de 1995. O Plano tinha como objetivo estabelecer diretrizes para a reforma da administração pública brasileira. Um dos mentores da Reforma Política, Administrativa e Econômica no período Fernando Henrique Cardoso foi Luis Carlos Bresser-Pereira (economista, cientista político, administrador e advogado). Bresser-Pereira também foi um dos fundadores do Partido Social Democrático Brasileiro (PSDB), ministro da Fazenda em 1987 (no Governo Sarney), ministro da Administração Federal e Reforma do Estado (1995-1998) e ministro da Ciência e Tecnologia (1999). Suas ideias defendiam redefinição no modo de intervenção na economia e na sociedade por parte do Estado, que deveria ser menos protecionista e regulacionista. Para ele, a causa principal da crise econômica dos anos 1980 foi a crise do Estado – uma crise fiscal, uma crise do seu modo de intervenção no econômico e no social, e uma crise da forma burocrática de administrar o Estado – e para superá-la seria necessário rever, reformular o “Estado de Bem-Estar Social”, permutando para um modelo de “estado social-liberal”. Para tanto (para superação da crise), deveria ser reformado o Estado brasileiro, no sentido de sua diminuição, acompanhado de uma desregulamentação da economia (BRESSER-PEREIRA, 2002, p. 34-35; BRESSER-PEREIRA, 1995).

<sup>81</sup> Em novembro de 1989, ocorreu uma reunião em Washington entre funcionários do governo norte-americano e representantes dos organismos financeiros internacionais, como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial, onde se ratificou as ideias e propostas neoliberais norte-americanas recomendadas pelas referidas entidades. Tais propostas convergiam em dois objetivos principais: reduzir a âmbito de atuação estatal e abrir mercados internos aos produtos e serviços externos. Nesse sentido, conforme Santin (2009, p. 81), as “instituições capitalistas libertam-se das soberanias nacionais e promoveram a organização do mercado segundo seus propósitos”. No campo econômico implicou na formulação de políticas “calçadas no controle da inflação, na desregulação dos mercados e na privatização” para dar lugar ao “interesse comercial das grandes empresas internacionais” (SANTIN, 2009, p. 84).

Darcy Ribeiro (PDT-RJ).

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi a primeira lei educacional que surgiu de um projeto emanado da sociedade civil, a partir dos movimentos de base de âmbito nacional. Desse modo, resultou na criação de um primeiro projeto de lei que contemplava reivindicações advindas de diferentes reuniões realizadas no país, apresentado à Câmara dos Deputados pelo deputado Octávio Elísio, em dezembro de 1988 (PL 1.258/1988) (RAMOS, 2005, p. 236). O projeto tinha como característica, segundo Saviani (2005, p. 37), o empenho em libertar a política educacional da “política miúda”, permitindo ultrapassar as discontinuidades que tinham marcado sua história.

De acordo com os autores Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 42), embora o projeto tenha contado com a participação de vários setores organizados da sociedade civil, mobilizados por meio do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, após oito anos de discussões, a Lei de Diretrizes e Bases foi aprovada com uma nova proposta apresentada pelo senador Darcy Ribeiro, “atropelando” as decisões e debates anteriores. A LDB/96, mais maleável aos propósitos da política neoliberal<sup>82</sup> da época, atendia perfeitamente às determinações da Conferência Mundial de Educação de 1993 e, conseqüentemente, aos interesses do Banco Mundial (SAVIANI, 2005, p. 37; LEMOS, CARNEIRO, 2019).

Entre as inovações trazidas pela LDB/96 estava a criação de um capítulo específico para a educação profissional, separando-a da educação básica e articulando-a com as diferentes formas de educação, com o trabalho e com a ciência e a tecnologia, tornando-a parte do sistema de ensino. Ramos (2002, p. 403) relembra que os organismos internacionais, como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e a Organização Internacional do Trabalho, “cujas interferências na educação brasileira têm indicadores históricos, vinham apontando o ensino técnico como ineficiente, ineficaz e custoso em relação às suas finalidades”.

Nessa perspectiva, a LDB/96 definiu que a “educação escolar deveria vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996, Art. 1, parágrafo 2). E acrescentava: “a educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e dos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, Art. 2º).

A referência à educação profissional na LDB/96 não se restringe somente aos Art. 39-42. Na seção IV do capítulo da Educação Básica, que é destinada ao ensino médio, explicita-se a relação dessa modalidade de ensino com o profissionalizante: “o ensino médio, atendida a

---

<sup>82</sup> Esther Grossi (1997) faz um estudo sobre a política neoliberal em que foi gestada e promulgada a LDB/96.

formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (BRASIL, 1996, Art. 36, inciso 2).

A aprovação dos artigos sobre a educação profissional na LDB/96, devido a seu caráter mais generalista, permitiu a regulamentação, por decreto, da educação profissional, como é o caso do Decreto n. 2.208, de 17 abril de 1997, que regimentou de forma mais detalhada o parágrafo 2 do Art. 36 e os Arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996,<sup>83</sup> bem como introduziu um modelo de ensino técnico cuja estrutura estava voltada à preparação para o mercado de trabalho.

Todavia, através da análise dos discursos do período e do trâmite do Projeto de Lei n. 1.603/1996, identifica-se que o novo modelo de ensino médio foi alvo de críticas e oposição por parte da Rede Federal de Educação Profissional e da sociedade civil. Embora esse projeto não tenha sido transformado em lei (retirado pelo Executivo em 19 de fevereiro de 1997), muitos dos artigos presentes nele foram reapresentados e tornaram-se fundamentais para a publicação do Decreto n. 2.208, em 17 de abril de 1997, que tratava da educação profissional e da organização da Rede Federal de Educação Profissional.

Salienta-se que o Projeto de Lei n. 1.603/1996 foi organizado a partir de contribuições e discussões entre o Ministério da Educação e Desporto, o Conselho Nacional dos Secretários de Estado da Educação (CONSED), as agências públicas e privadas que ministravam educação tecnológica, como Senai e Senac, o Centro Estadual Paula Souza de São Paulo e as Instituições Federais de Educação Tecnológica, conforme publicado no Diário da Câmara dos Deputados de 3 de abril de 1996 (BRASIL, 2008b)<sup>84</sup>. O projeto, em linhas gerais, refletia as reformas educacionais em andamento de acordo com a implantação do modelo neoliberal, figurando inclusive nas próprias palavras do ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato de Souza:

A reforma constitucional promovida pelo governo, além da retomada do desenvolvimento, com a globalização da economia impõe novas exigências no que tange a formação profissional que deve acompanhar o avanço tecnológico e se expandir de modo a atender a demanda do setor produtivo (DCD 03/04/1996, p. 08538).

<sup>83</sup> Posteriormente foi publicada a Portaria MEC n. 646, de 14 de maio de 1997, que regulamentou a implantação do disposto nos Artigos 39 a 42 da Lei Federal n. 9.394/96 e no Decreto Federal n. 2.208/97, determinando que a Rede Federal de Educação Tecnológica tinha até o ano de 2001 para se adequar às novas deliberações; o Parecer CNE/CEB n. 16/99, que tratou das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, estabelecendo critérios para a organização e planejamento de cursos dentro da ideia de uma educação para preparação para a vida produtiva; e a Resolução do Conselho Nacional de Educação no 04/1999, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Ainda, em 2002, foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico pela Resolução CNE/CP n. 03/2002, com fundamento no Parecer CNE/CP n. 29/2002.

<sup>84</sup> BRASIL. Diário da Câmara dos Deputados (DCD). Câmara dos Deputados. 2008b. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=604783&filename=Tramitacao-PL+3775/2008](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=604783&filename=Tramitacao-PL+3775/2008). Acesso em: 02 out. 2019. Para facilitar a localização dos Diários da Câmara dos Deputados pelo leitor, utilizar-se-á, neste trabalho, a abreviatura DCD, seguida da data de publicação do diário e páginas.

A justificativa do MEC era baseada na suposta emergência de um novo cenário econômico e produtivo, caracterizado pela tecnologia e pela flexibilidade, iniciado no final da década de 1980 e nos primeiros anos de 1990. Portanto, almejando reformar a educação brasileira, o governo de Fernando Henrique Cardoso encaminhou um projeto de lei ao Legislativo que propunha a separação entre os ensinos médio e técnico, posto que um ato do Executivo não poderia contrariar a Lei n. 5.692/1971, vigente até aquele momento (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 29).

Junto ao projeto de lei seguiu a exposição dos motivos por parte do ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato de Souza, o qual alegou que a reforma da educação profissional representaria um avanço na modernização do ensino profissional do país. Também disse que a “globalização da economia impunha novas exigências de formação profissional, devendo acompanhar o avanço tecnológico e as demandas do setor produtivo” (DCD 03/04/1996, p. 08538). Ainda, afirmou que as reformas previstas no projeto atenderiam às exigências do moderno mercado de trabalho, que exigia flexibilidade, qualidade e produtividade, requerendo que o profissional tivesse condições básicas de “saber aprender” (DCD 03/04/1996, p. 08538).

Ademais, nas palavras do ministro, para assegurar a eficiência dessas instituições seriam criados conselhos, por exemplo, o Conselho de Ensino, formado por empresários, trabalhadores e responsáveis pelas atividades educativas. Ali, se encargariam de zelar pela qualidade do ensino, pela interação com o setor produtivo e pela avaliação dos resultados, apreciando-os para saber se estão de acordo com as necessidades dos diversos setores da economia (DCD 03/04/1996, p. 08538).

Nesse viés, é preciso destacar que a criação desses conselhos, citados pelo ministro Souza, com a função definir, zelar e avaliar as futuras instituições, mais uma vez indica a oportunidade da participação da sociedade civil na gestão das escolas. Percebe-se, pelo exposto, um viés de caráter descentralizador, embora na posterior publicação da regulamentação essa questão não tenha sido explicitada.

Ao tramitar pela Câmara dos Deputados, o Projeto de Lei n. 1.603/1996 recebeu um total de 297 emendas (BRASIL, 1996a). A análise da documentação permite observar que a maioria dessas emendas e justificativas são apresentadas por mais de um parlamentar, ou seja, são duplicadas. Apesar disso, dentre as discussões dos projetos analisados até a presente data, este foi o que apresentou o maior número de emendas e que promoveu algumas ações de

mobilização da sociedade através de publicações e de abaixo-assinados<sup>85</sup> que expressavam as seguintes preocupações: privatização da educação profissional, separação da educação profissional da educação básica, e preparação única e exclusiva de mão de obra para o mercado, conforme trechos transcritos abaixo:

Condicionar a expansão do ensino técnico somente em parceria com Estados, municípios, setor produtivo ou organizações não governamentais, criaria um dispositivo que possibilitaria a privatização dos recursos públicos para instituições privadas. “Uma medida frontalmente contrária ao que defendemos: os recursos públicos devem ser alocados às escolas públicas (BRASIL, 1996b, p. 28).

[...]

O setor produtivo, sem dúvida, deverá ser considerado na organização dos cursos, no entanto, não pode ser o parâmetro principal e muito menos o regulador do perfil da oferta educativa, ao ponto do currículo ter de responder as exigências das ocupações ou tarefas específicas da produção. Principalmente quando oferecida pelo poder público (BRASIL, 1996b, p. 46).

[...]

A educação profissional, especialmente aquela oferecida pelos órgãos públicos, deverá sem dúvida considerar o processo de produção e seu desenho de acomodação no mercado, seja nacional ou internacional. Entretanto, não poderá ter como finalidade central preparar para o setor produtivo, ou seja, atrelar a formação o indivíduo diretamente a uma ocupação ou tarefa. Isso porque sua função social é a formação integral do cidadão brasileiro, onde se inclui o componente trabalho (BRASIL, 1996b, p. 115).

[...]

A função social da educação profissional, dentro de um processo formativo que prepare os brasileiros para o trabalho, numa perspectiva de uma formação integral, deve ser construída de forma imediata ou gradativamente (BRASIL, 1996b, p. 40).

Como se pode observar, a proposta apresentada pelo Governo Federal foi alvo de críticas e acabou sendo rejeitada pela Rede Federal de Educação Profissional. Entretanto, com a promulgação da LDB/96, o governo passou a ter a possibilidade de regulamentação via decreto e, dessa forma, em 5 de fevereiro de 1997, em mensagem enviada ao Congresso Nacional, o ministro da Educação e do Desporto solicita a retirada<sup>86</sup> do Projeto de Lei n.

<sup>85</sup> Em 2 de agosto de 1996, a Câmara Municipal de Itapeva, estado de São Paulo, encaminhou uma moção, com mais de 3 mil assinaturas, à Câmara dos Deputados solicitando que os deputados se posicionassem contrários à aprovação do projeto (BRASIL, 1996b, p. 152). Por sua vez, o Sindicato dos Trabalhadores do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (SINTEPs) publicou, em 15 de abril de 1996, um boletim especial intitulado “Projeto da Reforma da Educação Profissional: A quem serve?” e se posicionou contrário à aprovação do referido projeto. Em 13 de maio de 1996, o mesmo sindicato encaminhou um ofício acompanhado de abaixo-assinado (contendo 144.148 assinaturas) ao presidente da Câmara dos Deputados, solicitando a retirada imediata do Projeto n. 1.603/96 pois, segundo o sindicato, ele não havia sido discutido devidamente com a comunidade envolvida e a sua aprovação significaria a total desestruturação do ensino-técnico-tecnológico do país e, conseqüentemente, do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza CEETEPs (BRASIL, 1996b, p. 155).

<sup>86</sup> Na justificativa do ministro ao presidente, aquele assim se manifesta: “Simultaneamente (ao projeto de lei 1.603/96), tramitava na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que veio a ser sancionada por Vossa Excelência no dia 20 de dezembro de 1996, recebendo o n. 9.394. Esta Lei dedica o seu Capítulo III do título V exatamente à questão da Educação Profissional. A LDB aborda a educação profissional sob um enfoque semelhante ao proposto no PL n. 1.603, embora não no mesmo nível de detalhamento quanto aos aspectos operacionais. No entanto, este último tomou em consideração a estrutura e a organização dos sistemas de ensino conforme a legislação então vigente, que veio a ser alterada pela nova LDB,

1.603/1996 (DCD 20/02/1997, p. 04437). Meses depois, emitiu o Decreto n. 2.208/1997, que reformulou a educação profissional de todo o Brasil e não diferia muito daquilo que estava proposto nos artigos do Projeto de Lei n. 1.603/1996.

Nessa perspectiva, as determinações atingiram todos os estabelecimentos que ministravam ensino profissional, principalmente as escolas técnicas federais, as agrotécnicas e os Centros Federais de Educação Tecnológica. Afinal, o decreto reorganizou a educação profissional, readequando os níveis “básico”, “técnico” e “tecnológico” (BRASIL, 1997, Art. 3) a fim de atender ao setor produtivo pela capacitação dos trabalhadores. Da mesma forma, pelo mesmo decreto, houve a separação entre o ensino médio e a educação profissional (BRASIL, 1997, Art. 5).

Ainda, o Decreto n. 2.208/1997 definiu que a educação profissional seria “desenvolvida em articulação com o ensino regular” ou em formações continuadas, “podendo ser realizadas em escolas de ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho” (BRASIL, 1997, Art. 2). Desse modo, essa modalidade de educação seria o ponto de articulação entre a escola e o mundo do trabalho, com o objetivo de qualificar e profissionalizar os trabalhadores em geral, bem como habilitar jovens e adultos para o exercício de profissões. Para tal empreendimento, o setor produtivo foi convidado a participar das decisões das escolas, conforme mensagem do presidente Fernando Henrique Cardoso encaminhada ao Congresso Nacional, em 1997:

No ensino médio a preocupação voltou-se primordialmente para a estruturação e regulamentação dos cursos técnicos profissionalizantes. **O setor produtivo foi convocado a participar das decisões das escolas** e a oferta dos cursos foi flexibilizada de acordo com o perfil da demanda profissional, o meio em que está inserida a escola e o interesse do aluno. Escolas Agrotécnicas, localizadas em diferentes pontos do País, estão implantando os novos currículos em caráter experimental. No ensino médio e profissionalizante os novos parâmetros serão estendidos, gradativamente a partir de 1997, a todas as modalidades profissionais, flexibilizadas as ofertas e ajustadas, em seu conteúdo, à realidade política, social e econômica do País (CARDOSO, 1997, grifos nossos).

A situação proposta pelo decreto e manifestada no discurso do presidente Fernando Henrique Cardoso evidenciava a suposta necessidade de adequação da escola (do ensino) às tendências mais recentes do mercado de trabalho (flexibilidade, produtividade etc.). Porém,

---

especialmente no que se refere ao ensino médio e à educação de jovens e adultos, que mantém importante interface com a educação profissional” (DCD 20/02/1997, p.04462, grifos nossos). [...] “Considerando essas alterações é que julgo necessária uma reformulação da proposta contida no PL n. 1.603, de modo a estabelecer mais claramente a articulação entre a educação profissional e as demais modalidades de ensino, nos termos da Lei n. 9.394-96” (DCD 20/02/1997, p. 04462).

quando a escola define seu currículo atendendo somente aos interesses do mercado, corre o risco de não garantir uma educação integral e continuada, uma formação para a cidadania. Esse fato retrata a chamada “dualidade estrutural”, na qual há dois caminhos: um para os que são preparados pela escola para exercer a função de dirigentes; outro para os preparados para o mundo do trabalho, em cursos específicos de formação profissional com o propósito de atender ao setor produtivo. Além disso, o Decreto n. 2.208/1997 fortaleceu a instauração de espaços privados, financiados pelo Estado, para a qualificação e requalificação do trabalhador. Como é o caso do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR)<sup>87</sup> e do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP)<sup>88</sup>, ambos alinhados ao decreto em referência e que propunham atender às camadas da população economicamente ativa atingidas pelo desemprego e com escolaridade deficiente ou inadequada.

Esses programas, juntamente com os demais projetos e legislações destinadas à educação profissional durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (principalmente o Decreto n. 2.208/1997), foram objeto de muitas críticas e contestações entre intelectuais, movimentos sociais e também da Rede Federal, que defendiam a ampliação de oferta de educação pelos órgãos públicos e não pela iniciativa privada e, especialmente, pleiteavam a integração entre o ensino médio e a educação profissional (FRIGOTTO, 1989; FRIGOTTO, CIAVATTA, 2006; KUENZER, 1995; LIMA FILHO, 2002). Para eles, definir a educação profissionalizante como complementar à educação básica era assumir “o ideário pedagógico do capital ou do mercado”, ou seja, representava uma profunda regressão e restabelecia o dualismo entre educação e trabalho, ferindo os princípios da politecnia (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 13). O Decreto n. 2.208/1997 vinha, nos termos de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 25), “não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado”.

Acácia Kuenzer (1997) coloca que o Projeto de Lei n. 1.603/1996 e o posterior Decreto n. 2.208/1997 refletem a política neoliberal que caracteriza o Estado brasileiro no período, isto

---

<sup>87</sup> Com o PLANFOR, o Ministério do Trabalho, em parceria com sindicatos, ofereceu reciclagem profissional, especialmente nas áreas mais afetadas pela reestruturação industrial. Conforme dados apresentados pelo próprio presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, o número de trabalhadores capacitados passou de duzentos mil, em 1995, para um milhão e oitocentos mil, em 1997 (CARDOSO, 1998, p. XXIV).

<sup>88</sup> Já o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) incluiu a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e teve como objetivo “desenvolver ações integradoras da educação com o trabalho, a ciência e a tecnologia, com vistas à implantação de um novo modelo de educação profissional” (CARDOSO, 1998, p. 57). Previa a ampliação de vagas, a diversidade de oferta e a definição de cursos adequados às exigências da empregabilidade (CARDOSO, 1998, p. 57). O PROEP foi objeto do acordo de empréstimo n. 1052/OC-BR, celebrado entre o Ministério da Educação e Desporto e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), com vigência final prevista para novembro de 2008 (BRASIL, 2008a).



é, exige racionalização do uso dos recursos, aumento da flexibilidade, qualidade e produtividade do sistema produtivo e redução da presença do Estado no financiamento das políticas sociais. Essa política neoliberal aplicada no país se articulava a um movimento mais amplo: a globalização da economia. Conforme apresentado por Santin (2017, p. 31), “não existe um consenso” na definição do conceito de globalização, posto que ela “abrange uma série de fenômenos em âmbito mundial que produzem alterações nas estruturas sociais, econômica, jurídicas, políticas e culturais num processo ainda inacabado”. Contudo, parece existir consenso sobre a necessidade de redução da “função pública do Estado e a abertura de espaço para a legalidade do mercado” para fazer frente às dívidas e à crise fiscal que assolavam grande parte dos países (SANTIN, 2017, p. 31). E, nessas circunstâncias, afirma Santin (2017, p.31), “os primeiros direitos a serem atingidos são os direitos sociais”, dentre eles a educação, que passa a ser transferida para a esfera privada.

Assim, para autores como Manfredi (2002), Gadotti (2006) e Saviani (1997), esse foi um período em que as influências da globalização da economia se fizeram mais evidentes, traduzidas em ações que tiveram como grande marca a redução de custos, encargos e investimentos públicos, buscando dividi-los com a iniciativa privada e as organizações do Terceiro Setor<sup>89</sup>. As transformações tecnológicas, políticas e econômicas também atingiram diretamente o mundo do trabalho e geraram mudanças, exigindo maior capacitação não só no que diz respeito aos conhecimentos formais, mas um novo perfil do profissional (GADOTTI, 2006, p. 3; SAVIANI, 1997).

Portanto, ao analisar os documentos oficiais aprovados no governo Fernando Henrique Cardoso e a bibliografia relacionada à educação profissional, fica evidente a presença das estratégias neoliberais, por exemplo: cortes dos gastos públicos, privatizações e descentralização. Verifica-se, também, que a reforma da educação profissional durante a década de 1990 se orientou e se justificou pelas mudanças que vinham ocorrendo no mundo do trabalho desde a década de 1980, marcadas pela reestruturação produtiva e produção flexível.

Ainda, outro fato significativo observado na documentação foi a luta da sociedade civil

---

<sup>89</sup> O Terceiro Setor, também chamado de público não-estatal, é uma categoria situada entre o Estado (Primeiro Setor) e o mercado (Segundo Setor). De acordo com Santin (2020, p. 46), o Terceiro Setor, a nível mundial, “surgiu por intermédio das ideias que circularam em âmbito mundial no final do século XX para enfrentamento tanto da crise do Estado social quanto do paradigma burocrático de Administração Pública”. No Brasil, nesse período, o Terceiro Setor também se expandiu seguindo o modelo das Organizações Sociais e as Organizações da Sociedade Civil para as questões da saúde, assistência social e educação. Essas organizações, conforme Santin (2020, p. 51), “são organizações privadas sem fins lucrativos, mantidas com recursos públicos e também privados, reguladas por um contrato de gestão ou termo de parceria celebrado com o Poder Público e submetido a regras de direito privado” e atuam em “áreas que o Estado não tem condições ou até mesmo interesse em se dedicar em épocas de globalização neoliberal”.

em defesa da escola pública e da educação dos trabalhadores, expressa nos movimentos, nas publicações e nos abaixo-assinados encaminhados à Câmara dos Deputados pedindo a retirada do projeto. Entretanto, nessa “relação de força” entre a sociedade civil e o Estado, venceu o último, que através de seu “discurso” impôs a sua vontade (FOUCAULT, 2004, p. 175). Foucault (2013) considera o discurso uma série de acontecimentos que mantém uma relação com outros acontecimentos que pertencem ao campo econômico, político ou a instituições. O discurso aqui considerado na forma legal do Decreto n. 2.208/1997 demonstra que se criou uma verdade sobre a educação profissional que se adequou às necessidades políticas e econômicas.

Isso posto, o texto base presente no Projeto de Lei n. 1.603/1996, embora rejeitado pela maioria dos segmentos envolvidos no processo e retirado de tramitação por solicitação do próprio presidente da República (junto com o Ministério da Educação e do Desporto), foi efetivado através de outra medida legal, o Decreto n. 2.208/1997, em que o poder do Estado é claramente imposto sobre a vontade da sociedade civil e da Rede de Educação Profissional. Esse decreto vigorou durante sete anos, sendo revogado somente em 2004, com a edição do Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004, já no contexto da publicação da Lei n. 11.892/2008 que criaria os Institutos Federais.

## **2.7 Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008 – Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**

O período de redemocratização do país iniciou no governo de Fernando Collor de Melo, passou por Itamar Augusto Cautiero Franco e Fernando Henrique Cardoso e, em 2002, chegou a Luiz Inácio Lula da Silva, posteriormente reeleito em 29 de outubro de 2006 (LEMOS; CARNEIRO, 2019). Os governos de Luiz Inácio Lula da Silva foram marcados por avanços nos setores da economia, incluindo a manutenção da estabilidade da moeda e o controle da inflação; e pela redução das desigualdades sociais, através do combate à fome, à miséria e ao desemprego (BADARÓ, 2019).

As questões educacionais também receberam, por parte desse governo, grande incentivo e ampliação. Dentre as políticas implementadas está o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com o objetivo de elevar os indicadores educacionais brasileiros aos níveis dos países desenvolvidos. O PDE, elaborado a partir do “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” (Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007) e em consonância com as exigências do “Plano de Aceleração do Crescimento” (PAC), dividia-se em quatro eixos: educação básica,

alfabetização, educação superior e educação profissional.

Referente à educação profissional e tecnológica, o PDE atribuía aos Institutos Federais a missão de articular educação, território e desenvolvimento (BRASIL, 2007b). Além disso, de acordo com o plano, o governo propunha que a missão dos IFs deveria estar pautada nos seguintes objetivos: ofertar educação profissional e tecnológica como integrante do processo educativo e investigativo, em todos os seus níveis e modalidades, sobretudo de nível médio; orientar a oferta de cursos em sintonia com a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos locais; estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo e o cooperativismo, apoiando processos educativos que levassem à geração de trabalho e renda, especialmente a partir de processos de autogestão (BRASIL, 2007a, p. 31). Cabe salientar que, apesar de o PDE citar os IFs, descrever sua missão e seus objetivos como instituição “modelo” da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), eles ainda não haviam se constituído, uma vez que foram efetivados somente após 2007, como se verá posteriormente.

Em mensagem encaminhada ao Congresso Nacional por ocasião da abertura dos trabalhos no ano de 2003, atendendo ao Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2011) (Lei n. 10.172/2001), que, por sua vez, era uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/96), Luiz Inácio Lula da Silva apresentou, em linhas gerais, sua proposta para a melhoria na qualidade da educação profissional:

As modificações serão debatidas com as instituições federais de ensino e entidades do setor privado que operam nessa modalidade, além de segmentos diversos da sociedade. No bojo desses aperfeiçoamentos, destaca-se proposta de que se alterem as restrições quanto ao ensino técnico, de modo que o aluno dessa modalidade seja certificado para ingressar no mercado de trabalho, ainda que não tenha concluído o Ensino Médio. A exemplo do que se propõe para o ensino médio, objetiva-se estabelecer uma política nacional de Educação Profissional apoiada em três eixos: a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Profissional propriamente dita e a Geração de Emprego e Renda. Assim, ela abrangerá não somente os jovens, mas, também, aquelas pessoas com mais idade que não tiveram acesso a essa modalidade de ensino ou que não puderam concluí-la na idade apropriada. O trabalho será articulado, principalmente, com o Ministério do Trabalho e Emprego e contará com a participação de vários atores sociais, como entidades do Sistema S e centrais sindicais de trabalhadores, entre outros (LULA DA SILVA, 2003).

Posteriormente, um dos espaços abertos para o debate sobre os rumos da educação profissional foi a I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (CONFETEC), realizada em Brasília, Distrito Federal, entre 5 e 8 de agosto de 2006. O evento foi uma promoção conjunta da SETEC/MEC com o Fórum Nacional de Gestores Estaduais de Educação Profissional e teve como objetivo dialogar com os diversos setores envolvidos na Educação Profissional e Tecnológica, bem como instituir a realização periódica da CONFETEC

(CONFETEC, 2007).

É importante considerar que 27 conferências estaduais antecederam à CONFETEC, com a participação de todos os segmentos que integravam a Educação Profissional e Tecnológica, compreendendo representantes das redes estaduais, municipais, federais e privadas, organizações não governamentais e sindicais, e educadores e estudantes, produzindo várias propostas que foram apresentadas e debatidas na CONFETEC. Assinala-se que a abertura do diálogo entre os sujeitos atuantes no setor representa um marco na história da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, posto que, desde sua criação, essa foi a primeira vez em que houve um amplo debate para definir uma política nacional para o segmento. Reacenderam-se, com isso, as discussões sobre a necessidade de rever a legislação que separa o ensino médio e técnico, e as questões acerca da importância de construir novas legislações e programas.<sup>90</sup>

Em 2004, no processo de revisão de legislação, o Governo Federal promulgou o Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004, que revogou o Decreto n. 2.208/1997 emitido durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, e que, conforme exposto anteriormente, gerou descontentamento na Rede Federal de Educação Profissional. O Decreto Presidencial estipulou que a educação profissional seria desenvolvida por meio de cursos em três níveis: 1. “formação inicial e continuada de trabalhadores”; 2. “educação profissional de nível médio”; 3. “educação profissional tecnológica<sup>91</sup> de graduação e pós-graduação” (BRASIL, 2004a, p. 1). Nesse sentido, essa configuração da educação profissional já sinalizava quais os níveis de ensino seriam oferecidos pelos Institutos Federais.

Referente a novos programas, o processo de reestruturação da educação profissional contou com várias iniciativas<sup>92</sup>, dentre elas o projeto de reordenação de toda a Rede Federal e

---

<sup>90</sup> Não se pode deixar de registrar que, no primeiro governo de Lula, aconteceu a emissão do Decreto n. 5.159, de 29 de julho de 2004, que aprovou uma nova estrutura regimental para o Ministério da Educação e mudou a denominação da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec) para Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) (BRASIL, 2004, p. 1).

<sup>91</sup> Ramos (2015, p. 97-117) afirma que a denominação “educação profissional e tecnológica” não é utilizada na LDB de 1996, nesta aparece somente a expressão “educação profissional”. O acréscimo de “tecnológica” se deu a partir de 2003, no plano político e do discurso, visando não restringir esta formação à lógica pragmática e trazer novamente o conceito de “educação tecnológica”, a qual foi defendida por educadores progressistas nos anos de 1980. Gradativamente, esta nomenclatura adquire também um estatuto formal, sendo incluída na legislação e em documentos oficiais.

<sup>92</sup> O programa Brasil Profissionalizado, que incluía o repasse de recursos do Governo Federal para que os estados investissem na modernização e expansão das redes públicas de ensino médio integradas à educação profissional (BRASIL, 2007b); o programa e-Tec Brasil (Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil), que consistia na interiorização da oferta de educação profissional de nível médio, através da implementação e do fortalecimento de estratégias de educação a distância, realizado pelas escolas de ensino técnico (municipais, estaduais, federais) e universidades (BRASIL, 2007d); e o Projeto Escola de Fábrica, lançado em 2004, que objetivava a formação profissional de jovens de baixa renda, de 15 a 21 anos, nas próprias empresas, assegurando-lhes uma base sólida para inserção no mercado de trabalho (BRASIL, 2005a). Por fim, também fazem parte desse processo de reestruturação o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), criado pela Medida Provisória 238, de fevereiro de 2005; e o Programa Nacional de Integração da Educação Básica na Modalidade de Educação de

a criação dos IFETs, foco deste estudo, através da Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Sobre os marcos legais considerados fundamentais para a reestruturação da educação profissional, é possível elencar o Decreto n. 6.095, de 24 de abril de 2007, que estabeleceu as diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de Constituição dos IFETs<sup>93</sup>; a Chamada Pública MEC/SETEC n. 002/2007, que teve como objetivo recolher propostas de Constituição de IFETs<sup>94</sup>; e o Projeto de Lei n. 3.775/2008, que tramitou no Congresso Nacional de julho a dezembro de 2008, e se transformou na Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

O Projeto de Lei n. 3.775/2008 foi encaminhado pelo Poder Executivo à Câmara dos Deputados em 16 de julho de 2008, acompanhado de mensagem de apresentação da proposta assinada por Paulo Bernardo Silva (ministro do Planejamento, Orçamento e Gestão do Brasil) e Fernando Haddad (ministro da Educação). Na apresentação da proposta, o então ministro da Educação, Fernando Haddad, faz menção à qualidade do trabalho oferecido pelas escolas da Rede Federal, principalmente a partir de 2003, quando a educação profissional ganhou uma “nova dimensão,” com a remoção da legislação que impedia a União de promover a criação de novas unidades de ensino.<sup>95</sup>

Aproveitando o potencial instalado nos Centros Federais de Educação Tecnológica, nas Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais, o governo propunha a criação dos Institutos Federais e a reordenação da Rede Federal a partir destas instituições. O objetivo foi

---

Jovens e Adultos (Proeja), objeto do Decreto n. 5.840, de julho de 2006, o qual regulamenta a formação de jovens e adultos trabalhadores em nível inicial e continuado, como também em nível de educação técnica profissional de nível médio, integrada ou concomitante.

<sup>93</sup> O Decreto n. 6.095, de 24 de abril de 2007, foi publicado no Diário Oficial da União, em 25 de abril de 2007, e estabeleceu as diretrizes para o processo de integração de Instituições Federais de Educação Tecnológica no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica<sup>93</sup>, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Na proposta das novas instituições, o decreto definiu que os Institutos seriam formados com a integração das seguintes instituições federais: CEFETs, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais.

<sup>94</sup> Participaram da chamada pública 77 instituições, resultando na aprovação de 38 projetos, sendo 30 aprovados na íntegra e oito com adequações (BRASIL, 2008i). No caso do Rio Grande do Sul, caberiam três Institutos Federais: a) Instituto Federal Rio Grande do Sul, integrado pelo CEFET Pelotas; b) Instituto Federal Centro Noroeste do Rio Grande do Sul, integrado pelo CEFET São Vicente do Sul; c) Instituto Federal Norte do Rio Grande do Sul, integrado pelo CEFET Bento Gonçalves e a EAF Sertão (BRASIL, 2008i).

<sup>95</sup> O ministro se referia à Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994, que regulamentava “a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica”, e que em seu Art. 3, inciso 5 determinava que a “expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, **somente poderá ocorrer** em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino” (BRASIL, 1994, Art. 3, inciso 5, grifos nossos). Este artigo foi alterado em 2005, no governo Lula, com a Lei n. 11.195, de 18 de novembro, que deu nova redação ao Art. 3, inciso 5, da Lei n. 8.948/94 e permitiu a retomada da expansão da Rede Federal de ensino: “A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, ocorrerá, **preferencialmente**, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino” (BRASIL, 2005b, Art. 3 inciso 5, grifos nossos).

oferecer ao país um modelo de instituição de educação profissional e tecnológica que respondesse de maneira “ágil e eficaz” às demandas crescentes de recursos humanos, difusão de conhecimentos científicos e suporte aos arranjos produtivos locais (BRASIL, 2008, p. 13-14). Para o ministro Haddad, a implantação dos Institutos Federais representaria dotar o país das condições estruturais necessárias para um desenvolvimento socioeconômico com “justiça social, equidade, competitividade econômica e geração de novas tecnologias” (BRASIL, 2008, p. 15).

Assim, através do Projeto de Lei 3.775/2008, o Poder Executivo instituiria a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, integrada pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná e pelas Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais. Seriam criados 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, distribuídos nos diferentes estados e no Distrito Federal, resultantes da transformação ou integração dos preexistentes Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas e Escolas Agrotécnicas Federais (não foram incluídos neste processo o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ e o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG)<sup>96</sup>. O projeto relacionou os Institutos Federais criados, bem como estabeleceu suas finalidades e características voltadas para a oferta da educação profissional e tecnológica. Ainda, definiu os objetivos dos Institutos Federais relacionados à oferta de educação profissional técnica de nível médio e de formação continuada, à pesquisa e à extensão, atuando da educação básica à pós-graduação. Referente à estrutura organizacional, a proposta previa em seus artigos: a) uma estrutura multicampi; b) a existência de um Colégio de Dirigentes, de caráter consultivo; c) um Conselho Superior, de caráter consultivo e deliberativo, composto por representantes da comunidade escolar interna e da sociedade civil; d) um órgão executivo, a Reitoria (BRASIL, 2008).

Nas disposições finais, o projeto tratou da reordenação das instituições existentes, da redistribuição de cargos e funções e do patrimônio. Fez, também, ajustes em quatro artigos da Lei n. 11.740, de 16 de julho de 2008, que “cria cargos efetivos, cargos em comissão e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação destinados a instituições federais de educação profissional e tecnológica e de ensino superior”. O projeto ainda contava com três anexos: a lista das regiões onde se localizarão as Reitorias dos novos Institutos; a relação das Escolas Técnicas que passariam a integrar novos Institutos Federais; e as Escolas Técnicas que

---

<sup>96</sup> Estes foram incorporados posteriormente, pois não aderiram à nova institucionalidade. Também, através da Lei n. 12.677, de 25 de junho de 2012, houve a inclusão do Colégio Pedro II na referida rede.

permaneceriam vinculadas às universidades federais (BRASIL, 2008).

Durante o trâmite do Projeto de Lei n. 3.775/2008, a Comissão de Educação e Cultura e a Comissão de Trabalho, de Administração e de Serviço Público encaminharam requerimento para a realização de uma Audiência Pública para discutir o projeto. A justificativa para a realização da audiência franqueia a relevância do projeto e a importância de discutir e apresentar a proposta à comunidade, tendo em vista a criação de mais 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no país, organizados a partir da Rede de Educação Profissional que, na ocasião, contava com 185 escolas técnicas e que, após implantação do projeto (2010), chegaria a 354 unidades (BRASIL, 2008). Para tanto,

[...] levando em consideração a relevância do assunto, é necessário que a Câmara dos Deputados discuta a proposição através de suas comissões temáticas afeitas ao tema. E, como a urgência constitucional limita o prazo de tramitação do projeto em 45 dias, inviabilizando seu debate aprofundado nas duas comissões temáticas a que foi submetido, uma Audiência Pública das Comissões de Educação e Cultura e de Trabalho, de Administração e de Serviço Público permitirá que os parlamentares das duas comissões possam se inteirar melhor das mudanças contidas no projeto e de suas implicações para o ensino tecnológico federal (BRASIL, 2008).

O requerimento foi atendido através da Audiência Pública n. 1.351/2008, realizada em 15 de outubro de 2008 (BRASIL, 2008d). Percebe-se, através da escolha dos convidados, uma tentativa de abranger todos os segmentos (MEC, SETEC, CEFETs, conselhos e sindicatos) que estavam envolvidos no processo de reordenação e implantação dos Institutos Federais. Participaram na audiência como convidados: Sr. Getúlio Marques Ferreira (diretor de Desenvolvimento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica da Secretaria de Educação Tecnológica e representante do Ministério da Educação), Sr. Paulo César Pereira (presidente do Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica – CONCEFET), Sr. Sérgio Gaudêncio Portela de Melo (diretor-geral do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco); e Sra. Eliza Magna de Souza Barbosa, sindicalista e professora do Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas (CEFET/AL), representando o Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE).

A realização dessa audiência<sup>97</sup> se reveste de grande importância, afinal, foi uma oportunidade, única até então, de abertura de espaço para a apresentação e discussão de um projeto em tramitação, não só por parlamentares, mas pela comunidade escolar envolvida e pela

---

<sup>97</sup> Para Diogo de Figueiredo Moreira Neto (2001, p. 204), as audiências públicas constituem-se num processo administrativo de participação aberta à sociedade civil, através das quais os administrados “exercem o direito de expor tendências, preferências e opções que possam conduzir o Poder Público a decisões de maior aceitação consensual”.

sociedade civil. Santin (2006, p. 56), ao discutir sobre as audiências públicas, fala da relevância de submeter ao “debate público projetos de lei capazes de afetar substancialmente os interesses dos cidadãos, tudo com clareza, transparência e suficiente grau de detalhamento”. Todavia, a análise demonstrou que, apesar da abertura do espaço para discussão e da participação da comunidade envolvida, a Audiência Pública não influenciou ou alterou o Projeto de Lei n. 3.775/2008, visto que após sua realização foram apresentadas somente três emendas, sendo duas na Câmara dos Deputados e uma no Senado, todas rejeitadas pelas Comissões e pelo Congresso. Ainda, vale lembrar que o prazo regimental para a apresentação de emendas ao projeto terminou em 7 de outubro de 2008 e a Audiência Pública aconteceu em data posterior. Ou seja, se resumiu mais a uma forma de apresentação da proposta à sociedade do que propriamente foi aberta à participação com contribuições e alterações ao projeto.

Sobre as cinco emendas<sup>98</sup> apresentadas, cabe destacar o texto exposto pelo deputado Paulo Renato Souza do PSDB-SP (não aprovada), no qual mantinha a estrutura básica do projeto de lei original, mas propunha várias alterações, incluindo a questão da autonomia que, segundo o deputado, era prerrogativa reservada às universidades federais. No seu entender, deveria ser retirada do projeto e somente teria de ser mantido os cargos de direção. Além disso, defendeu que as instituições não deveriam compor uma superestrutura constituída por Reitoria e *campi*, tendo em vista que isso prejudicaria a aproximação entre o “mundo da educação e o mundo do trabalho e da produção” (DCD 6/11/2008, p. 49654). Ademais, recomendava a inclusão de representantes de entidades empresariais atuantes na área de concentração da instituição no Conselho Superior, de modo a trazer a visão dos potenciais parceiros e futuros empregadores dos egressos para dentro do processo decisório. E, por fim, previa a nomeação de cidadão brasileiro não integrante do respectivo quadro para o cargo de dirigente máximo, desde que possuísse notória experiência na área de atuação do Instituto (DCD 6/11/2008, p. 49654).

A emenda apresentada por Paulo Renato de Souza, em todo o processo de trâmite do projeto na Câmara, foi o único posicionamento que contestou a proposta inicial, propondo outra direção para a expansão do ensino técnico. Uma direção que se aproximava e promovia a participação do setor produtivo e do mercado nas estruturas organizacionais dos futuros Institutos Federais. Contudo, essa emenda não foi aprovada e o projeto foi, em 29 de dezembro de 2008,

---

<sup>98</sup> BRASIL. Diário da Câmara dos Deputados (DCD). Câmara dos Deputados. 2008e. Disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD08OUT2008.pdf#page=129>. Acesso em: 30 set. 2019. Para facilitar a localização dos Diários da Câmara dos Deputados pelo leitor, utilizar-se-á, neste trabalho, a abreviatura DCD, seguida da data de publicação do diário e páginas. Sobre as emendas ver: DCD 08/10/2008, p. 42769; DCD 08/10/2008, p. 42769-42770; DCD 08/10/2008, p. 42770; DCD 6/11/2008, p. 49654.



transformado na Lei n. 11.892, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

A análise permite observar que lei aprovada não difere muito do texto apresentado pelo Poder Executivo no Projeto n. 3.775/2008. Ainda, embora a Lei n. 11.892/2008 modificasse a atual Rede de Educação Profissional e Tecnológica, passou pelo Congresso Nacional sem grandes discussões ou alterações, apenas contou com algumas pequenas mudanças, mas manteve suas diretrizes praticamente idênticas àquelas contidas no projeto.

Outro fator a ser citado é o prazo de tramitação do projeto, que durou cinco meses a contar de seu encaminhamento à Câmara dos Deputados até a sanção presidencial. Um tempo que pode ser considerado curto, tendo em vista o teor e a implicação da proposta, que reordenaria toda uma rede com praticamente cem anos de existência, bem como criaria mais 38 instituições, incluiria a contratação de servidores, e envolveria grande investimento público. No entanto, sabe-se que o projeto de expansão da Rede Federal e criação dos institutos já estava em andamento desde 2005, portanto, o apresentado no projeto dessa lei era somente um marco legal, uma legislação para regulamentar o que estava sendo implantado.

Assim, com a publicação da Lei 11.892/2008, instituiu-se a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais), pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), pelos Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG) e pelas Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais<sup>99</sup> (BRASIL, 2008c, Art. 1). Conforme determinou a legislação, os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional que têm como finalidade ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades de ensino, incluindo a formação continuada de trabalhadores (BRASIL, 2008c, Art. 2, Art. 6 e Art. 7).

Na nova Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, as instituições integrantes passam a ter natureza jurídica de autarquia, ou seja, “detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar” (BRASIL, 2008c, parágrafo único). Essa autonomia impacta diretamente na participação da comunidade escolar e da sociedade civil nos processos de gestão das novas Instituições. Também referente à autonomia, Barroso (1996, p. 186) defende, em suas reflexões, que este é

---

<sup>99</sup> Em 2012, foi incluído o Colégio Pedro II, que passou a ter a mesma estrutura e organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, conforme Lei n. 12.677, de 25 de junho de 2012. (BRASIL, 2008c, Art. 1).

“um conceito construído social e politicamente, pela interação dos diferentes atores” organizacionais numa determinada instituição. Nesse sentido, o autor destaca que a autonomia “decretada” por formas legais, onde acontece a transferência de poderes de tomada de decisão do Estado para a escola, com a execução controlada e através de prestação de contas, somente será efetiva se for construída junto com a ação concreta dos seus atores. Assim sendo, as diretrizes emanadas dos órgãos oficiais devem criar condições e organizar dispositivos que permitam:

[...] “libertar” as autonomias individuais e dar-lhes um sentido colectivo, na prossecução dos objectivos organizadores do serviço público de educação nacional, claramente consagrados na lei fundamental, e de que se destacam a equidade do serviço prestado e a democraticidade do seu funcionamento (BARROSO, 2000, p. 186).

Isto é, o que se pode decretar “são as normas e regras formais que regulam a partilha de poderes e a distribuição de competências e recursos entre os diferentes níveis de administração, incluindo o estabelecimento de ensino” (BARROSO, 1996, p. 186). Essas normas podem “favorecer ou dificultar a autonomia da escola”, mas são, por si só (como a experiência demonstra todos os dias), incapazes de a criar ou a destruir (BARROSO, 1996, p. 186).

A autonomia “construída”, desenvolvida na escola, corresponde às relações de “[...] dependências e de interdependências que os membros de uma organização estabelecem entre si e com o meio envolvente e que permitem estruturar a sua acção organizada em função de objectivos colectivos próprios” (BARROSO, 1996, p. 185). Portanto, a autonomia é resultante do equilíbrio de influências internas e externas, ou seja, entre governo e seus representantes e a escola com seus gestores, professores, alunos, pais e comunidade, no processo de tomada de decisão.

Na lei de criação dos Institutos Federais, a questão da autonomia surge em relação à sua natureza jurídica de autarquia e na prerrogativa de criação e extinção de cursos, na emissão de diplomas, na equiparação, em alguns pontos, com as Universidades Federais, e no fato de organizar uma proposta orçamentária para cada câmpus. A saber, os Institutos Federais fazem parte de uma “estrutura organizacional 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” (BRASIL, 2008c, Art. 9).

Logo, a estrutura organizacional e o enfoque dado à proposta orçamentária anual permitem melhores condições de averiguar quais os investimentos que efetivamente atendem aos interesses locais e regionais. Por exemplo, os encargos sociais, de pessoal e benefícios aos

servidores, apesar da autonomia de cada câmpus, ficam sob responsabilidade de execução da Reitoria. Ademais, salienta-se que na estrutura do modelo multicampi, cada câmpus possui as mesmas atribuições e prerrogativas, atuando de forma sistêmica para o cumprimento de objetivos e metas do todo.

Além disso, a administração dos novos Institutos Federais conta com o Colégio de Dirigentes, de caráter consultivo, e o Conselho Superior, consultivo e deliberativo, ambos presididos pelo reitor do Instituto Federal<sup>100</sup>. Enquanto o Colégio de Dirigentes é uma instância administrativa-executiva, o Conselho Superior é a instância de deliberação. O Conselho Superior conta em sua composição com representantes da comunidade escolar, da sociedade civil e do próprio MEC, escolhidos de forma paritária. Conforme proposta, a participação da sociedade civil é mantida e ampliada no modelo administrativo dos futuros Institutos Federais através do Conselho Superior. Já o Colégio de Dirigentes é formado pelos diretores dos *campi* e pelos pró-reitores, o que promove a descentralização do poder de decisão.

No caso das instituições transformadas ou integradas em Instituto Federal, a lei previu que o diretor-geral fosse “nomeado para o cargo de reitor da nova instituição” e exercesse o “cargo até o final de seu mandato em curso e em caráter *pro tempore*” (BRASIL, 2008c, Art.14). O reitor teria a incumbência de encaminhar 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 [...]” (BRASIL, 2008c, Art. 14). Assim, a Lei n. 11.892/2008 garantiu a participação da comunidade acadêmica na organização dos primeiros documentos legais das recém-criadas instituições, porém não previu a participação da sociedade civil.

Como resultado da promulgação da Lei n. 11.892/2008 e de todo o processo de expansão iniciado em 2005<sup>101</sup>, no ano de 2018 a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e

---

<sup>100</sup> “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” (BRASIL, 2008c, Art. 10 e Art. 11).

<sup>101</sup> Conforme exposto no documento de expansão da Rede Federal, esse processo se iniciou no ano de 2005, através do lançamento do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, com o objetivo de ampliar a presença destas instituições em todo o território nacional. Nesse ano, chamado de primeira fase do plano de expansão, o projeto previu a criação de 5 (cinco) escolas técnicas federais e de 4 (quatro) escolas agrotécnicas federais, bem como a implantação de 33 novas unidades de ensino descentralizadas, contemplando 23 estados

Tecnológica comportava 38 Institutos Federais, dois Centros Federais de Educação Tecnológica, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II. Considerando os respectivos *campi* associados a estas instituições federais, totalizavam-se 659 unidades distribuídas entre as 27 unidades federativas do país (BRASIL, 2019d)

Baseado no exposto, pode-se dizer que houve, nessa legislação, uma ampliação do processo democrático de gestão, pois manteve-se a eleição direta para os cargos de gestão e foram criados os conselhos representativos, consultivos e deliberativos com representantes da comunidade escolar e da sociedade civil. A propósito, a possibilidade de aproximação de diversos atores nas discussões que envolvem questões direcionadas à gestão escolar fortalecem o exercício da cidadania e, conseqüentemente, da democracia. Portanto, em síntese, essa legislação instaurou um novo ciclo na gestão democrática e participativa das instituições de educação profissional. Instituições essas que, em sua trajetória no Brasil, conforme apresentado no decorrer do capítulo, passaram por diferentes processos de gestão: no início com concentração da autoridade no diretor, e posteriormente com a constituição e contribuição de conselhos consultivos e deliberativos.

Em consonância, a análise das legislações permite observar que a primeira legislação que previu a possibilidade de um conselho consultivo composto de membros da sociedade civil na gestão das escolas ocorreu através da publicação do Decreto-lei 4.073/1942, embora coubesse à instituição decidir sobre sua constituição ou não. A obrigatoriedade de haver um conselho que atuasse junto ao diretor somente será prevista em 1959, com a aprovação da Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro. Assim sendo, as instituições de educação profissional passaram a contar com um Conselho de Representantes (consultivo e deliberativo) que contemplava a participação de membros da escola e da sociedade civil. Esse conselho tinha como atribuição

---

(BRASIL, 2019d). Em 2007, em sua segunda fase, a SETEC/MEC estabeleceu como meta a criação, em quatro anos, de mais 150 novas instituições federais de educação tecnológica no marco do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica. Esta fase foi precedida pela chamada pública de propostas para apoio ao plano de expansão da rede federal de educação tecnológica, MEC/SETEC n.º 001/2007, na qual a União, representada pelo Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, receberia propostas de apoio à implantação de 150 novas instituições federais de educação tecnológica, no âmbito do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, na forma e condições estabelecidas na Chamada Pública (BRASIL, 2007g). As instituições foram distribuídas nos 26 estados e no Distrito Federal, contemplando 150 municípios diferentes escolhidos pelo próprio MEC e mediante manifestação de interesse por parte das prefeituras municipais. Todo este processo de expansão da rede somou investimentos totais, até 2010, de R\$ 1,1 bilhão, conforme divulgado pelo Ministério da Educação. O Plano ainda previa uma terceira fase, iniciada em 2011, já no mandato da presidente Dilma Rousseff, com a criação de 208 novas unidades até 2014 (BRASIL, 2019d). Como resultado, a expansão e interiorização das instituições federais de EPT partiu, em 2006, de um total de 144 unidades e chegou a 2010, período dos dois mandatos do ex-presidente Lula, com 214 novas unidades. Em 2018, chegou a 659 unidades em todo o país. Isto representou a construção de mais de 500 novas unidades, quantitativo maior do que o previsto nas três fases (que totalizava 400 novas unidades) (BRASIL, 2019d).

administrar a escola, incluindo as questões de orçamento, num processo muito similar ao previsto na legislação dos Institutos Federais.

Posteriormente, durante a Ditadura Militar, o Decreto n. 75.079, de 12 de dezembro de 1974, extinguiu o Conselho de Representantes e criou o Conselho Técnico-Consultivo (CTC), que deixou de ser deliberativo para ser somente consultivo. O caráter deliberativo somente voltou a ser contemplado na Lei n. 8.948/1994, que criou o Conselho Diretor e preservou, pelo menos formalmente, a participação da sociedade civil na sua composição. Também, ampliou o número de representantes do Conselho: incluiu um representante do Ministério da Educação e do Desporto, um representante dos ex-alunos e garantiu a participação discente. Essa composição seria mantida na constituição do Conselho Superior previsto na Lei n. 11.892/2008 que criou os IFs e o IFSul. Dessa forma, percebe-se que a participação da sociedade civil na gestão dessas instituições existia desde 1959, tendo sido, em momentos distintos e de acordo com o cenário político vivido pelo país, de caráter consultivo e deliberativo ou somente consultivo.

Isso posto, vale ressaltar que foi dentro deste contexto histórico e político da educação profissional no Brasil que se constituiu, a partir das transformações e remodelações da Escola de Artes e Offícios fundada em Pelotas, no ano de 1917, a instituição que atualmente se conhece por IFSul e que será deslindada na próxima seção desta pesquisa.

### **3. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE (IFSUL) NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Em 29 de dezembro de 2008 foi criado, a partir do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, com sede na cidade de Pelotas, estado do Rio Grande do Sul, nos termos da Lei n. 11.892/2008.

O processo de criação do IFSul aconteceu dentro do projeto de reordenamento e expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, lançado em 2003, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, que tinha como objetivo levar esta modalidade de ensino a um maior número de regiões do país, propondo uma educação vinculada a um projeto democrático, comprometido com o desenvolvimento local e regional, com a emancipação e com o desenvolvimento da cidadania.

Para compreender e explicar a existência histórica do IFSul é importante, primeiramente, reunir elementos que permitam conhecer alguns aspectos da região e da história da comunidade onde ele está inserido, visto que o atual IFSul tem suas raízes na Escola de Artes e Ofícios, criada e instalada no município de Pelotas em 1917. Cabe dizer que não se trata de uma reconstituição exaustiva, mas sim de uma tentativa de compreender alguns condicionantes da educação pelotense que influenciaram na efetivação da educação profissional.

Nesse sentido, apresenta-se como se constituiu e qual foi a trajetória, no Período Republicano, do objeto deste estudo, inaugurado como Escola de Artes e Ofícios (1917) e, atualmente, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. Ainda, assinala-se que o foco dessa reconstituição está nos processos que sinalizaram para alguma ação democrática e participativa da comunidade escolar e da sociedade civil na gestão do IFSul.

Para tanto, como principais fontes, são utilizados os documentos da instituição disponíveis no Memorial do IFSul (atas, fotos, relatórios, decretos, resoluções etc.) e os periódicos locais (*Diário Popular* e *A Opinião Pública*). Ademais, compartilha-se das descobertas da pesquisadora Ceres Mari da Silva Meireles, visto que em sua obra, *Das artes e ofícios à educação tecnológica: 90 anos de história*, publicada em 2007, a autora apresenta um pouco da história de criação da antiga Escola Técnica de Pelotas e de sua trajetória até se transformar em Centro Federal de Educação Tecnológica. Assim, sob um novo olhar dado à obra, acrescentam-se as questões da gestão democrática e da participação da sociedade civil na constituição dessa instituição.

### 3.1 A educação em Pelotas

De acordo com os estudos históricos de Osório (1962), Gutierrez (1994) e Monquelat e Marcolla (2014), Pelotas, localizada na região Sul do Rio Grande do Sul, foi instituída a partir das doações das sete sesmarias, no século XVIII, onde se estabeleceram estâncias e algumas charqueadas. O desenvolvimento da indústria saladeiril atraiu famílias e homens de negócio, interessados no comércio do charque, fato que contribuiu para a criação da freguesia, da vila e, posteriormente, da cidade de Pelotas (MONQUELAT; MARCOLLA, 2010; OSÓRIO, 1962, p. 26-28).

Economicamente, Pelotas iniciou o seu desenvolvimento a partir das charqueadas, mas, em pouco tempo, alicerçada no capital oriundo da indústria saladeiril, sua economia se diversificou, abrangendo a agropecuária, o comércio e a indústria (OSÓRIO, 1962, p. 222; LONER; AQUINI, 2008, p. 112-113). Essa diversificação na economia expressou-se através de iniciativas que refletiram em vários aspectos de seu desenvolvimento, e, é claro, também na educação pelotense.

Usa-se aqui, num primeiro momento, o entendimento da educação no sentido amplo e que engloba todas as práticas sociais, culturais e institucionais, formais e não-formais de ensino, para poder compreender as primeiras ações educacionais de Pelotas. Emprega-se, ainda, um conceito bem simplificado de público e privado, considerando público a educação gratuita mantida com recursos provinciais e/ou estatais, e privado a educação mantida por particulares (CURY, 1992, p. 33-44).

O século XIX e o início do século XX caracterizaram-se, na maioria das cidades brasileiras, inclusive em Pelotas, pela ênfase no discurso contra o analfabetismo, posto que essa circunstância era associada ao delito, à vagabundagem, ao crime, à desordem, dentre outros. As dificuldades sociais eram tidas como resultado da falta de instrução do povo, portanto, educar e instruir era condição de progresso. “É preciso abater a grande massa de ignorantes que hoje é uma ameaça, amanhã será um perigo, e mais tarde [...] talvez uma verdadeira ignomínia”, discursou o presidente da Bibliotheca Pública Pelotense, em 1905 (PERES, 2008, p. 117).

Pesquisadores sobre a história da educação pelotense (dentre eles: Eliane Teresinha Peres, Eduardo Arriada, Elomar Antonio Callegaro Tambara) datam do início do século XIX as primeiras escolas públicas e particulares da cidade. A primeira solicitação de uma escola

para a freguesia de São Francisco de Paula foi feita pelo marquês de Alegrete, em 1815<sup>102</sup>, mas foi decretada somente em 7 de fevereiro de 1820 e aberta oficialmente no ano de 1833. Já a primeira escola pública de meninas foi criada em 1831 e aberta em 1834. Ambas foram fechadas durante a Revolução Farroupilha e reabertas em 1845<sup>103</sup>.

Sobre o ensino em Pelotas, Osório (1962, 161-163) também menciona que, desde o século XIX, eram oferecidas aulas nas residências dos alunos ou na própria residência do professor, geralmente de uma única disciplina, como as Primeiras Letras, Língua Estrangeira, Música, Dança ou Artes. Em grande parte, esse ensino era ministrado por professores estrangeiros, habilitados em importantes escolas de diferentes países, especialmente na França, que aqui se instalavam e ofereciam seus serviços às famílias pelotenses.

Logo, o ensino particular, inclusive na forma de internato, foi bastante comum na cidade. Escolas como o Colégio Acácia e o Colégio de Mme. Jeanneret, para meninas, e o Colégio Evolução, para meninos, tornaram-se referência de ensino de qualidade para a elite, não só na cidade, como em toda a região. Nessa perspectiva, Pelotas era tida como um grande polo de educação e as iniciativas particulares eram a sua marca registrada, visto que se considerava “esquecida pelos governos central e provincial, e vangloriava-se de realizar seus melhoramentos e suprir suas próprias necessidades a partir das iniciativas e dos recursos dos seus cidadãos” (PERES, 2008, p. 117).

Entretanto, a abolição da escravatura – e o conseqüente declínio das charqueadas – liberou a força de trabalho que vivia nas estâncias e charqueadas, que acabou se deslocando para o centro urbano, em busca de trabalho nas fábricas.<sup>104</sup> Dessa forma, Pelotas passa a desenvolver atividades urbanas voltadas para a produção de serviços e bens de consumo. Acredita-se que, nesse momento, a educação, até então voltada para a elite ou classes privilegiadas da sociedade, começava a se tornar importante para o exercício dessas atividades.

---

<sup>102</sup> O primeiro colégio no Rio Grande do Sul foi aberto em 1814, fundado na freguesia de Nossa Senhora dos Anjos da Aldeia, somente um ano antes da solicitação da criação de um colégio na freguesia de São Francisco de Paula (OSÓRIO, 1962, p. 161).

<sup>103</sup> Durante a Revolução Farroupilha, iniciada em 1835, Pelotas não ficou alheia ao movimento. O município foi um local importante tanto para os revolucionários como para os legalistas, em virtude da sua posição geográfica, por estar localizada entre Porto Alegre e Rio Grande, cidades cuja ocupação era decisiva para o sucesso militar, na visão tanto dos farrapos quanto dos imperiais. Prova disso é que, durante os dez anos da revolução, a produção do charque ficou estagnada diante das constantes tomadas e retomadas dos farrapos e/ou dos imperiais, assim como escolas foram fechadas, casas de saúde atendiam aos feridos etc. Sobre o assunto, ver: OSÓRIO, Luis Fernando. **A cidade de Pelotas**. Porto Alegre, RS: Globo, 1962; MAGALHÃES, Mario Osório. **Opulência e cultura na Província de São Pedro**. Pelotas: Editora da UFPel, 1993.

<sup>104</sup> Magalhães (2002) aponta algumas situações que ocasionaram o retraimento da indústria saladeiril e a conseqüente modificação da economia pelotense: em primeiro lugar, indica que com a abolição, em 1888, deixou de existir o escravo, principal consumidor do produto. Em segundo lugar, assinala o fato de que novas vias de comunicação, além do fluvial, permitiam que novas charqueadas se estabelecessem no Estado – e no próprio interior da campanha, dentro do mesmo espaço onde se produzia a sua matéria-prima.



Conseqüentemente, iniciava-se a oferta de ensino primário às classes populares em escolas e associações. Dentre as iniciativas educacionais não destinadas à elite, é possível destacar algumas que, conforme bibliografia e documentos consultados, se dedicavam à formação profissional da população gratuitamente e que, posteriormente, influenciaram na organização e instalação da Escola de Aprendizizes e Artífices em Pelotas.

A primeira escola de instrução gratuita fundada para a população e frequentada por operários e artistas foi oferecida pela Bibliotheca Pública Pelotense. Em princípios de 1871, Fernando Luís Osório “concebeu o plano de fundar uma biblioteca popular e uma escola popular para adultos”, instituída em fevereiro de 1871 após contar com o apoio de diversos “cavalheiros” na sua organização (OSÓRIO, 1962, p. 162). Foi inaugurada com 960 volumes, em sua maioria fruto de doações dos munícipes, e ocupou um espaço emprestado pelo barão da Graça (somente em 1878 deu-se início à construção de um prédio próprio). Em 1877, a Bibliotheca inaugurou os seus cursos noturnos para o “proletariado”, tendo como professores cidadãos pelotenses (OSÓRIO, 1962, p. 163).

Segundo Eliane Teresinha Peres (2008, p. 116), essa instituição expressou a forma de vida e as ideias vigentes em Pelotas nas últimas décadas do século XIX, visto que a Bibliotheca Pública Pelotense foi, por um lado, um “espaço de encontros culturais e recreativos da elite”, por outro lado, “propiciava a alguns homens das classes populares, através de cursos de instrução primária, o acesso ao mundo da leitura e da escrita, condição básica para atuar em outras instâncias sociais”. Na Bibliotheca Pública, os homens (as mulheres somente foram admitidas a partir de 1915), de qualquer idade, aprendiam a “ler, a escrever, a contar, noções de Aritmética e de Gramática, História e Geografia em dois cursos: a 1ª e a 2ª classes”, denominados “cursos noturnos” (PERES, 2008, p. 116). Havia, ainda, aulas de Francês e de Inglês, que podiam ser frequentadas pelos alunos dos cursos de instrução primária ou por indivíduos que tivessem interesse nessas disciplinas. Ademais, segundo Peres (2008, p. 116), não havia dúvida que a instrução primária dos homens das classes populares “trazia em seu bojo a ideia de inculcar uma nova ética de amor ao trabalho, principalmente em função da luta abolicionista, com a perspectiva das novas relações de trabalho que se estabeleceriam”.

Outra iniciativa destinada à educação popular, baseada nos estudos de Rubira (2012, p. 204-205), Osório (1962, p. 164) e Magalhães (1983), data de 22 de junho de 1881, quando a família Maciel propôs à Câmara de Vereadores construir, às suas custas, mas em um terreno que pertencia à Câmara, uma escola municipal para atender à população e homenagear a memória do falecido coronel Eliseu Antunes Maciel. Apesar de a proposta ter sido aceita e o prédio construído, ela não entrou em funcionamento. Não obstante, em 1883, o prédio serviu

para a instalação da Imperial Escola de Medicina Veterinária e de Agricultura Practica que, posteriormente, em 1909, foi reorganizada com a denominação de Escola de Agronomia e Veterinária. Essa escola passou a oferecer cursos gratuitos à população da região.

Paralelamente, a instrução socioprofissional dos caixeiros (como eram chamados os comerciários) foi uma das preocupações dos membros do Clube Caixeiral de Pelotas, fundado em 25 de dezembro de 1879. Conforme apresentado por Paulo César Borges Duarte (2000), em sua pesquisa sobre os Clubes Caixeirais no Rio Grande do Sul, o Clube Caixeiral de Pelotas surgiu através da organização dos caixeiros que se uniram em busca dos direitos da categoria. Nessa perspectiva, os cursos oferecidos pelo Clube Caixeiral de Pelotas tinham caráter profissionalizante, pois visavam o aperfeiçoamento na profissão. Havia, entre eles, cursos de Língua Portuguesa, de Língua Estrangeira e de Escrituração Mercantil. No entanto, o ápice do investimento em cursos de formação ocorreu somente em 1906, com a fundação da Academia do Comércio do Clube Caixeiral de Pelotas, que formou a primeira turma em 1913. Já em 1917 realizou-se a aula inaugural da Escola de Polícia Municipal, que desenvolvia um programa de estudos de ordem prática, jurídica e moral.

Convém destacar que a Academia do Comércio teve, em 1909, através do Projeto 290C, que tramitou na Câmara dos Deputados, reconhecidos de “character officiaes os diplomas da Academia do Commercio de Pelotas” (BRASIL, 1910a, p. 115). O Projeto 290C foi uma emenda ao Projeto 290, de 1909, que declarava de utilidade pública a Academia de Commercio de Santos, estado de São Paulo, e reconhecia como de caráter oficial os diplomas por ela conferidos, de acordo com as disposições da Lei Federal n. 1.339, de 9 de janeiro de 1905. A emenda foi feita pelos Srs. João Simplicio, João Penido e outros, que solicitaram o acréscimo do “Curso Commercial do Gymnasio Academico de Minas Geraes”, do “Instituto Polytechnico de Juiz de Fora” e da “Academia do Commercio de Pelotas” (BRASIL, 1910a, p. 116). Após pareceres das comissões de Constituição e Justiça e de Instrução Publica, o projeto foi aprovado e encaminhado ao Senado em 20 de dezembro de 1909 (BRASIL, 1910a, p. 115-118).

Também referente à instrução da população, ainda seguindo o trabalho de Peres (2008, p. 116-117), muitos professores particulares se dispunham a dar aulas para meninos pobres de forma gratuita, em suas escolas, nos horários normais ou em algumas noites da semana.

Em suma, ao findar a primeira década do século XX, existiam mais de 140 estabelecimentos educacionais em Pelotas, atendendo a 5.613 alunos, incluindo: colégios elementares estaduais e particulares; escolas primárias estaduais e municipais; e escolas superiores (Agronomia e Veterinária, Direito, Farmácia e Odontologia) (OSÓRIO, 1962, p. 167).

Concomitantemente à solidificação da educação de Pelotas, emitiu-se, em nível nacional, o Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909, que criou as Escolas de Aprendizizes Artífices. Entretanto, a criação dessas escolas, num primeiro momento, não teve repercussão<sup>105</sup> em Pelotas, posto que ações mais efetivas para a educação profissional e de escolas vinculadas à formação profissional seriam registradas na cidade somente no ano de 1917.

### 3.2 Educação profissional em Pelotas – da Escola de Artes e Offícios ao IFSul

O desenvolvimento urbano do município de Pelotas<sup>106</sup> permitiu o crescimento de atividades voltadas para a produção de bens de consumo e prestação de serviços. Esse contexto favoreceu o desenvolvimento da educação no município, em especial, da educação profissional.

#### 3.2.1 Educação profissional: 1910-1937

No ano de 1911, o relatório do intendente municipal, José Barbosa Gonçalves, manifestava a intenção de iniciar a construção de um edifício para abrigar uma Escola de Artes e Offícios em Pelotas (MEIRELES, 2007). Contudo, as ideias mais efetivas relativas à educação profissional foram pensadas pelos membros da Bibliotheca Pública Pelotense, baseadas nas Escolas de Aprendizizes Artífices. Para apresentar o projeto à comunidade pelotense, em circular emitida em 27 de junho de 1917, a Diretoria da Bibliotheca Pública Pelotense a convidava para o ato de fundação de um “Lyceu de Artes e Offícios”<sup>107</sup> (MEIRELES, 2007, p. 19-21).

O que chama a atenção no convite para a participação da “assembleia” de fundação da

<sup>105</sup> Com o objetivo de verificar o que foi noticiado nos jornais Pelotenses sobre o decreto que cria as Escolas de Aprendizizes Artífices, selecionaram-se os jornais de natureza “noticiosos”, disponíveis na Bibliotheca Pública Pelotense, a saber: *A Reforma* (1867), *A Opinião Pública*, (1896), *Diário Popular* (1890), *Correio Mercantil* (1875) (LONER, 2008, p. 98-107; LONER; GILL; MAGALHÃES, 2008, p. 207-208). Realizada a pesquisa nas edições dos referidos periódicos entre os meses de setembro e novembro de 1909, não foi encontrada nenhuma reportagem sobre o decreto que criou as EAAs. Entretanto, localizou-se vários anúncios sobre escolas e aulas, principalmente particulares, que representavam a maioria dos estabelecimentos de ensino pelotenses, segundo descrito anteriormente. Nesse sentido, conforme estudos de Neves (2007), os anúncios eram utilizados como meio de divulgação das instituições, principalmente de ensino privado, que, aos poucos, saíam das casas para a constituição de um sistema organizado de ensino.

<sup>106</sup> A economia da região teve seu declínio entre 1890 e 1920 fruto, entre outros, da Revolução Federalista (1893), do fim da escravidão, do advento dos primeiros frigoríficos e da Primeira Guerra Mundial. No início da década de 1820, existiam 22 charqueadas em Pelotas, em 1878 atingiu 38 fábricas e em 1920 restaram somente cinco. Esses números são bastante elucidativos da crise que afetou o setor a partir dos anos de 1880 (VARGAS, 2013).

<sup>107</sup> Meireles (2007, p. 22) esclarece que, em alguns materiais analisados, a denominação da escola variou: Lyceu de Artes e Offícios, Liceu de Aprendizizes e Artífices e Escola de Artes e Offícios. Entretanto, os documentos oficiais utilizam Escola de Artes e Offícios. Para melhor entendimento, seguir-se-á com a denominação de Escola de Artes e Offícios.

Escola de Artes e Offícios é a similaridade com o discurso feito por ocasião da criação das EAAs, em 1909, bem como com o texto do Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909. Conforme o convite, a escola se destinava à “educação dos desprotegidos de fortuna, evitando que se precipitem nos vícios da vadiagem e cheguem ao crime, pela falta de uma escola que lhes ensine o trabalho honrado e methodico” (MEIRELES, 2007, p. 21).

Dessa forma, em 7 de julho de 1917 (aniversário de Pelotas), em sessão solene, foi fundada a Escola de Artes e Offícios, por iniciativa da Diretoria da Bibliotheca Pública Pelotense, e apresentada, na ocasião, pelo major Alexandre Gastaud, membro da instituição. Criada e registrada como associação civil, teve seu Estatuto registrado no Livro A-1, sob o n. de ordem 26 fls. 199/204, do Registro Civil das Pessoas Jurídicas de Pelotas (MEIRELES, 2007, p. 21).

O jornal *A Opinião Pública* noticiou (Anexo B) a fundação da Escola de Artes e Offícios na edição de 9 de julho de 1917, referindo-se ao “interesse extraordinário” que a fundação da escola despertou na sociedade Pelotense: “altas personalidades, representantes da indústria, commercio, artes e sciencia, que estiveram presentes à reunião mostram o interesse extraordinário que despertou em nosso meio social tão dignificante idea”. Através dessa publicação, pode-se inferir que a sociedade civil participou do processo de discussão e instalação da escola, somando forças com os membros da Bibliotheca Pública Pelotense.

Logo, a escola passou a compor o leque de instituições que, conforme Eliane Teresinha Peres (2008, p. 117), eram mantidas pela iniciativa particular, mas os melhoramentos necessários para a sua manutenção eram feitos pelos moradores. Com isso, a própria Escola de Artes e Offícios, em jornais do município (Anexo C) solicitava contribuições de fundos para a sua construção.

De acordo com Meireles (2007, p. 24-28), a pedra fundamental do edifício da sede da escola foi lançada em 26 de maio de 1918, em “terreno doado pela intendência municipal”, mas a sua construção seria finalizada e a escola entraria em funcionamento somente em 1930, quando a Escola de Artes e Offícios foi doada ao município de Pelotas.

Com a municipalização, através do Decreto Municipal n. 1.795, de 8 de março de 1930, a escola passou a se chamar Escola Technico-Profissional e o primeiro ingresso de alunos se deu no início do ano de 1930. Para mais, conforme exposto no Decreto Municipal n. 1.795/1930, as despesas decorrentes da instalação e funcionamento da escola seriam atendidas pela verba de 50.000\$000, consignada na lei orçamentária em vigor. À quantia preestabelecida, agregaram-se doações feitas pelo Lyceu de Artes e Offícios, no valor de 15:329\$860, e pela doação dos vencimentos do intendente municipal, na época João Py Crespo, durante sua gestão.

O exemplo foi seguido pelo primeiro diretor da escola, Sylvio Barbedo, e por um grupo de professores que lecionou gratuitamente no início das atividades (MEIRELES, 2007, p. 28-29).

Além de Sylvio Barbedo, dirigiram a instituição os professores José Pio de Lima Antunes e Glaucius Vinicius de Lima Antunes (MEIRELES, 2007, p. 30). Cabe ressaltar que tanto os diretores como os professores eram nomeados pela Intendência Municipal, segundo previsto no regulamento da escola expedido pelo Decreto Municipal n. 1.798, de 20 de março de 1930, que contemplava as “finalidades, cursos, currículos, condições de matrícula, calendário letivo, sistema de avaliação, regime de trabalho dos professores, direitos e deveres do corpo docente e a forma de administração” (MEIRELES, 2007, p. 30). Assim, os processos de gestão ficavam restritos à figura do diretor e às orientações da Intendência Municipal.

Ao analisar o Decreto Municipal n. 1.798/1930, percebe-se a similaridade com as definições dispostas no decreto que criou as Escolas de Aprendizes Artífices, principalmente referente ao objetivo principal da escola, ou seja, fornecer a alunos pobres que se enquadrassem nas condições de ingresso a formação “technico-profissional” para que esses sujeitos se tornassem úteis e adequados socialmente. Posteriormente, o Decreto Municipal n. 1.864, de 18 de março de 1933, alterou o Regimento da Escola, em especial o seu objetivo, que passou a ser a formação de artífices, bem como mudou seu nome para Instituto Technico-Profissional de Pelotas.

É preciso considerar que, apesar do empenho dos membros da Bibliotheca Pública Pelotense, de algumas pessoas da comunidade e do governo da cidade, os 13 anos que se passaram desde a sua fundação até o início de seu funcionamento, em 1930, podem indicar que o projeto não era considerado tão importante ou urgente, e apenas seguia a tendência nacional de preocupação com a organização do ensino superior, mas não com a educação profissional. Nesse sentido, concorda-se com a análise feita por Meireles (2007, p. 34), especificamente quando a autora evidencia que, talvez, os discursos pudessem não significar uma intenção efetiva de priorizar o projeto de ensino técnico por não ser de interesse das elites, as quais estavam mais preocupadas com a implantação de cursos superiores na cidade.

Outro ponto a ponderar é sobre a proposta educativa da escola: dirigida à preparação para o trabalho e com caráter prático (MEIRELES, 2007, p. 35). Considerando o período político e econômico do país à época, o qual foi marcado pelo fim da política Café com Leite e pela chegada de Vargas ao poder, com um projeto desenvolvimentista voltado para o desenvolvimento interno e com investimento principalmente na indústria, é justificável o caráter prático dessa instituição, por atender às necessidades da indústria pelotense que começava a se desenvolver.

Também, destaca-se que o Instituto Technico-Profissional de Pelotas, apesar de seguir a estrutura, os currículos e a lógica de atuação das Escolas de Aprendizes Artífices, foi fundado pela sociedade civil pelotense e posteriormente assumido pela Intendência Municipal de Pelotas. Assim, não tinha, na sua origem, nenhum vínculo com a União, o qual somente será formado com a transformação, em 1940, em Escola Técnica de Pelotas.

### 3.2.2 Educação profissional: 1937-1942

O Instituto Technico-Profissional de Pelotas foi extinto através do Decreto Municipal n. 1.979, de 25 de maio de 1940, durante a gestão do prefeito municipal Albuquerque Barros, e em seu lugar surgiria a Escola Técnica de Pelotas. O antigo prédio foi demolido e os alunos foram transferidos para outras escolas. Ainda, com a criação da Escola Técnica de Pelotas, houve o traslado da escritura pública de doação do terreno pelo município de Pelotas ao Governo Federal, que a partir de então administraria a nova escola.

A Escola Técnica de Pelotas foi criada através do Decreto-lei n. 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, durante o governo de Getúlio Vargas: “Ficam ainda instituídas as seguintes escolas técnicas federais: [...] IX. Escola Técnica de Pelotas, com sede no Estado do Rio Grande do Sul” (BRASIL, 1942, Art. 8). O período, conforme descrito no capítulo anterior, contou com amplas reformas políticas e administrativas que tinham, entre outros objetivos, o investimento para o aumento da industrialização do país. Sublinha-se que essas reformas atingiram e influenciaram uma série de medidas implantadas na educação e, mais especificamente, na educação profissional. Isso se deu durante a gestão do ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema, na tentativa de aliviar a pressão da população pobre por educação, aliada à necessidade de formação de mão de obra para a indústria em desenvolvimento.

Pelotas, por sua vez, não ficou alheia às mudanças advindas da política do regime do Estado Novo e do incentivo ao processo de industrialização do governo Getúlio Dornelles Vargas, o qual estimulou a diversificação no setor industrial pelotense. Nesse período, o município não possuía uma situação econômica tão privilegiada quanto aquela do final do século XIX. Com a decadência do charque, Pelotas começou a investir em outras áreas: na indústria, embora em pequena escala, bem como no comércio e serviços, os quais foram impulsionados durante a política nacional desenvolvimentista<sup>108</sup>. Consequentemente, foi sendo

---

<sup>108</sup> O censo econômico de 1940 apontou a existência de 259 estabelecimentos industriais na cidade, os quais congregavam uma força de trabalho industrial de mais de 4.000 trabalhadores. Em 1950, o total de fábricas era de 413 estabelecimentos que empregavam 6.271 trabalhadores (GUTIERREZ; GONSALES, 2014, p. 521).

ampliado o número de escolas secundárias tradicionais, como também de estabelecimentos dedicados à educação de nível superior e à educação profissional.

A vinda de uma Escola Técnica Federal para Pelotas, segundo revela a pesquisa de Meireles (2007, p. 50), foi responsabilidade direta de Luís Simões Lopes, pelotense, filho do influente político e articulador da Aliança Liberal em 1930, Ildelfonso Simões Lopes, que na época ocupava o cargo de presidente do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP) do Governo Federal<sup>109</sup>. O DASP era responsável pela elaboração e controle de todo o orçamento federal, até então uma atribuição do Ministério da Fazenda. Além disso, a centralização que marcou o novo regime determinou que os orçamentos estaduais e municipais tivessem sua administração supervisionada pela Comissão de Estudos e Negócios Estaduais, órgão do qual Luís Simões Lopes também fazia parte (CPDOC, 2019d).

Conforme a entrevista que Luís Simões Lopes concedeu ao repórter Clayton Rocha, para o programa “Pelotas Treze Horas”, em 1991, ao receber o ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, que vinha solicitar recursos do DASP para a construção de uma escola técnica federal em Minas Gerais, Lopes sugeriu-lhe a construção de duas escolas: uma em Minas Gerais e outra em Pelotas. Diante da concordância de Capanema, Luís Simões Lopes levou essa proposta ao presidente, que autorizou a sua inclusão no Orçamento da União:

[...] de fato eu tive oportunidade de fazer algumas coisas, por exemplo, vamos pegar a Escola Técnica, que eu acho uma das boas coisas que o Governo tem estimulado no país inteiro. Nossa escola de Pelotas é uma das melhores que o País tem, diga-se de passagem que depois das construções de escolas técnicas feitas pelo Dr. Getúlio Vargas nunca mais se construiu escola técnica nenhuma no país...e não se trata de só de transformar o sujeito em escola primária, em ensinar ler e escrever, é preciso criar profissionais, e profissionais você cria com escolas técnicas, daí a idéia de cria-las. O Capanema que era ministro da educação, um ilustre brasileiro, eu tinha um grande apreço por ele, muita estima, foi ministro da educação durante nove ou dez anos, no período do Dr. Getúlio, e eu me lembro quando presidente do DASP trabalhava muito com os ministros, tinha muitos problemas a resolver com eles. Eu apreciava ele muito. Então ele um dia me disse: – Olha Luis eu você é chefe do orçamento, você precisa de dados, eu sei que não se cria nada sem que você ajude e tal, e eu queria muito criar uma escola técnica em Minas Gerais, em Belo Horizonte. Eu aí lhe disse: – Olha...eu tenho a maior simpatia por isso, eu uma necessidade para o Brasil, agora vou dizer uma coisa para você, eu queria que você criasse duas escolas técnicas... uma lá em Minas Gerais e outra em Pelotas. Porque Porto Alegre já tem sua Escola Técnica de longa data...é talvez...Parobé uma das escolas técnicas mais antigas do país inteiro...o Rio Grande do Sul foi pioneiro (LOPES, 2020).

<sup>109</sup> Os estudos de Jonas Moreira Vargas (2013) revelam que membros da elite de charqueadores de Pelotas ocuparam cargos importantes na política nacional, como Maciel Júnior e Simões Lopes, ambos subiram ao poder político nacional acompanhando Getúlio Vargas, em 1930. O primeiro foi secretário da Fazenda do Rio Grande do Sul logo após a Revolução e, depois, ministro da Justiça, entre 1932 e 1934. Entre 1934 e 1937, foi diretor da Carteira de Redescontos do Banco do Brasil. Quando Vargas retornou ao poder em 1953, lá estava ele como diretor do BNDE. O segundo foi deputado federal por três legislaturas, ministro da Agricultura, Indústria e Comércio (1919-1922), presidente da Sociedade Nacional de Agricultura (1926 a 1943), criador da Confederação Rural Brasileira (1928) e diretor do Banco do Brasil (1930-1943) (VARGAS, 2013, p. 471-472).

Fica claro que a escolha de Pelotas como sede da escola federal no Rio Grande do Sul não foi uma questão de necessidade ou de indicação através de estudos, mas sim de interesses políticos e uso de influências e poder, obtidos pelo cargo de Luís Simões Lopes. Ou seja, a instalação se deu mais por interesses políticos do que por necessidade regional e microrregional, seguindo o modelo de instalação das antigas EAAs, conforme visto no capítulo anterior. Inclusive, cabe lembrar que Pelotas já possuía uma escola profissional, mantida pelo município. Assim, questiona-se o porquê de não encaminhar recursos à instituição existente, ao invés de demoli-la e construir uma nova. Também, é importante dizer que a Escola Técnica de Pelotas foi uma das poucas escolas técnicas federais construídas fora de uma capital estadual.

Baseando-se no exposto, algumas perguntas permanecem sem respostas: até que ponto a implantação de uma escola em território sul-rio-grandense não foi uma moeda de troca para a liberação do orçamento para a construção da Escola de Minas Gerais? Afinal, pode-se partir do pressuposto que Gustavo Capanema era mineiro e estaria, de certa forma, tentando favorecer seu estado com uma escola.

Independentemente das motivações, a construção foi levada a cabo e, em outubro de 1943, foi concluída. Na ocasião, Getúlio Dornelles Vargas esteve em Pelotas e, entre outras pautas, inaugurou a Escola Técnica de Pelotas.

A inauguração aconteceu em 11 de outubro de 1943 e o primeiro diretor convidado para assumir o cargo foi Paulo Giorgis Brochado (nomeação publicada no *Diário Carioca* em 18 de julho de 1943 – Anexo D). A partir de então a União fez repasses sistemáticos de verba, os quais possibilitaram a manutenção da infraestrutura, incluindo a estruturação administrativa com pessoal, materiais e a realização do primeiro processo de ingresso de alunos, que foram matriculados em 1944, mas iniciaram efetivamente os seus estudos em 1945 (MEIRELES, 2007, p. 55).

A ata da aula inaugural na escola, de 20 de fevereiro de 1945, registra a presença de Luís Simões Lopes (presidente do DASP) como coordenador da sessão de abertura e de outros membros da sociedade civil. Para a solenidade também foram convidadas as seguintes autoridades: Silvio da Cunha Echenique, prefeito de Pelotas; Antonio Zattera, bispo de Pelotas; tenente Carlos Lemos Bastos, comandante do 9º Regimento; José Alsina Lemos, juiz de direito; capitão João Costa, delegado da capitania do porto. Observa-se, por meio das profissões e atuações dos convidados, a presença de representantes da Igreja, retratando a conexão da educação com a Igreja Católica nesse período; bem como a presença de membros ligados ao judiciário e aos governos federal e municipal, vinculados, de certa forma, ao governo de Getúlio Dornelles Vargas.



Por fim, ressalta-se que a Escola Técnica de Pelotas se enquadrava nas determinações legais do Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, e iniciou suas atividades com “24 professores, biblioteca, gabinete médico e odontológico, ginásio de esportes” e uma estrutura administrativa que estava centrada quase que “exclusivamente na figura do diretor” (MEIRELES, 2007, p. 59).

### 3.2.3 Educação profissional: 1942-1959

A década de 1950 foi um período marcado, em âmbito nacional, pelo crescimento da industrialização, pela modernização das cidades e pelo êxodo rural, questões que conformaram a população urbana e alteraram as relações sociais de seus habitantes. Pelotas, nessa trama, chegou ao “final da década com um acréscimo populacional urbano de 66% em relação à década anterior, passando de 78.014 habitantes, em 1949, para uma população de 129.517 pessoas no ano de 1959” (GUTIERREZ; GONSALES, 2014, p. 523). Nesse ínterim, a cidade se transformou no principal “polo de serviços da região Sul” e começou a apresentar um “setor terciário muito forte, com um maior número de empregos” (GUTIERREZ; GONSALES, 2014, p. 523). Ao mesmo tempo, atividades industriais do ramo alimentício predominaram a cidade, atingindo o número de 505 indústrias na década de 1950, possibilitando que o município se integrasse à economia nacional com a exportação de conservas, além da carne e arroz (GUTIERREZ; GONSALES, 2014, p. 523).

No contexto do fortalecimento da indústria e, conseqüentemente, das alterações na educação profissional nacional, a Escola Técnica de Pelotas também passou por mudanças em atendimento às legislações da época. Através da Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, as escolas adquiriram autonomia didática, administrativa, técnica e financeira, bem como puderam contar pela primeira vez com a constituição de um Conselho de Representantes formado por representantes da sociedade civil.

O Conselho de Representantes da Escola Técnica de Pelotas funcionou de fevereiro de 1961 até dezembro de 1974, sendo presidentes: Augusto Simões Lopes Junior (9 de fevereiro de 1961 a 20 de outubro de 1961); Gabriel Tomberg (20 de outubro de 1961 a 8 de abril de 1968); Vicente Costa Rochedo (8 de abril de 1968 a 28 de dezembro de 1972); e Rafael Alves Caldela (28 de dezembro de 1972 a 12 de dezembro de 1974) (IFSUL, 1994). Para além, aliado ao Conselho de Representantes, implementou-se o Conselho de Professores, composto por dez docentes das disciplinas de Cultura Geral, dez do curso básico e vinte dos cursos técnicos (MEIRELES, 2007, p. 66). A descentralização administrativa ampliou o processo de

participação, tanto dos professores como da sociedade civil, na gestão e permitiu a diversificação das atividades da escola e o oferecimento de cursos nas áreas de interesse regional.

Ainda em conformidade com a Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, foi instituído um sistema de caixa escolar, com o objetivo de distribuir bolsas de estudos, ajudar alunos carentes, colaborar com visitas, festividades escolares, excursões e organizar uma cooperativa escolar (MEIRELES, 2007, p. 69). Vale lembrar que a lei permitia que trabalhos feitos por alunos fossem vendidos e o dinheiro resultante das vendas fosse utilizado para fins educacionais.

### 3.2.4 Educação profissional: 1959-1994

No município de Pelotas e em todo o estado do Rio Grande do Sul, nos anos que antecederam o período da Ditadura Militar, existia uma forte militância trabalhista. Diversos segmentos organizados, os quais contavam com grande apoio popular, defendiam as reformas de base, juntando forças em torno de suas bandeiras de luta e incentivando a participação política. Desse modo, tornaram-se parte importante para o surgimento das primeiras atividades de resistência ao Golpe Civil-Militar em 1964 e, posteriormente, à Ditadura.

Em Pelotas, conforme os estudos de Della Vechia e Silveira (2014), várias atividades foram desenvolvidas pelos trabalhadores, estudantes e políticos em oposição ao golpe. Também, houve militância da Igreja na Câmara de Vereadores, nos partidos políticos (mesmo os clandestinos) etc. De acordo com o estudo dos autores, Pelotas teve destacada atuação no estado na oposição ao Golpe Civil-Militar porque era ponto de articulação entre as cidades do interior e da fronteira, atuando principalmente como rota de passagem ou rota de exílio para o Uruguai. Já economicamente, Pelotas continuava operando na produção agrícola, na indústria e, sobretudo, no setor de serviços, mantendo a tradição de “cidade dos serviços”<sup>110</sup> (TEJADA; BAGGIO, 2013, p. 118-119).

Em relação à educação profissional, durante a Ditadura Militar, segundo expresso no Decreto n. 60.900, de 26 de junho de 1967, a Escola Técnica Federal de Pelotas continuou vinculada ao Ministério da Educação e Cultura e subordinada às suas determinações legais. Entre as legislações emitidas no período, o Decreto n. 75.079, de 12 de dezembro de 1974, que extinguiu o Conselho de Representantes e criou o Conselho Técnico-Consultivo, impactou

---

<sup>110</sup> O setor de serviço correspondeu, em 2009, a 70% do Produto Interno Bruto (PIB) local (TEJADA; BAGGIO, 2013, p. 118-149).

diretamente na estrutura organizacional da escola. O Conselho de Representantes deixou de ser consultivo e deliberativo para se tornar somente um órgão consultivo. À vista disso, aconteceu uma centralização das decisões na gestão, pois embora os representantes da comunidade fizessem parte da gestão, eles não tinham poder decisório. Em adequação a essa mudança, em Pelotas, o Conselho Técnico-Consultivo foi instituído somente em 1º de março de 1978, presidido pelo diretor da escola e tendo como membros: representantes de empresários, de técnicos de nível médio e superior, da Secretaria de Educação, e do corpo docente (MEIRELES, 2007, p. 82).

Contudo, durante os últimos anos da Ditadura Militar, conforme descrito no capítulo anterior, o Brasil se encontrava num quadro econômico de altas taxas de inflação, aumento da dívida interna e externa, reivindicações salariais e greves. Também, na época, se iniciou a mobilização pelas Diretas Já, que resultou na eleição indireta do presidente Tancredo Neves. Nesse contexto, na Escola Técnica Federal de Pelotas houve mobilização para reivindicar maior participação democrática, que acabou culminando na primeira eleição para a escolha do diretor (MEIRELES, 2007, p. 84).

Em consonância, o Conselho Técnico-Consultivo da Escola Técnica Federal de Pelotas emitiu a Resolução n. 01/85 que deliberava por ouvir, através do voto, os três segmentos comunitários (professores, alunos e servidores técnico-administrativos) para a escolha do diretor (MEIRELES, 2007, p. 84). Dando início, dessa forma, a uma nova fase para os processos democráticos da escola, onde toda comunidade escolar foi convidada a participar na escolha direta para diretor.

Participaram do primeiro processo eleitoral cinco candidatos, todos eles pertencentes ao quadro docente: Ennio Sallaberry Gonçalves, João Manoel de Sousa Peil, Luis Fellipe de Sousa Coelho, Mario Orion Henzel Franco e Maria Isabel da Cunha. Da lista tríplice encaminhada ao Ministério da Educação e Cultura, João Manoel de Sousa Peil foi designado diretor para o mandato de quatro anos (1986-1990) (MEIRELES, 2007, p. 85).

Ainda, durante o processo de redemocratização da política brasileira, através do Ministério da Educação e Cultura, desenvolveu-se o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC)<sup>111</sup>, lançado em 4 de julho de 1986, durante o governo de José Sarney. O programa previa a implantação de duzentas escolas técnicas industriais e agrotécnicas em todo o Brasil com o propósito de atender às necessidades do processo de

---

<sup>111</sup> O PROTEC foi criado dentro do I Plano Nacional de Desenvolvimento, Lei n. 7.486, de 6 de junho de 1986, durante o governo de José Sarney. Para Frigotto, Franco e Magalhães (2006), a criação do PROTEC estava ligada mais a interesses políticos que propriamente técnicos e sociais, ficando explícito o critério clientelista do projeto.

industrialização e possibilitar a formação de profissionais qualificados para o campo. Para participar do programa, os municípios interessados em sediar uma Unidade de Ensino Descentralizada, vinculada a alguma Escola Técnica Federal existente, deveriam encaminhar um projeto ao Ministério da Educação e Cultura (FRIGOTTO; FRANCO; MAGALHÃES, 2006). Segundo Meireles (2007, p. 87-89), no Rio Grande do Sul, dos três projetos encaminhados, somente foi autorizada a proposta da Prefeitura Municipal de Sapucaia do Sul, que foi contemplada com uma Unidade Descentralizada vinculada à Escola Técnica Federal de Pelotas. A Unidade de Ensino Descentralizada entrou em funcionamento em 1994, com o curso de Desenho Industrial (Portaria n. 1.328, de 27 de dezembro de 1994).

Em 1990, a Escola Técnica Federal de Pelotas passou pelo seu terceiro processo eleitoral, e o professor João Manoel de Sousa Peil foi reconduzido ao cargo para um novo mandato, seguido dos professores José Carlos Pereira Nogueira e Carlos Alberto Mattos Soares. No entanto, logo após a eleição, o diretor foi requisitado pelo Ministério da Educação e Cultura para exercer a função de secretário nacional de Educação Tecnológica (Decreto Presidencial de 14 de setembro de 1990). Portanto, assumiu a direção o chefe do Departamento de Administração, Rolf Hilmar Lichtnow, que permaneceu no cargo até o final do mês de agosto de 1991 (MEIRELES, 2007, p. 87).

Posteriormente, em 8 de dezembro de 1994, foi expedida a Lei n. 8.948. A nova normativa, conforme Art. 3, inciso 1º, transformaria, gradativamente, as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica. Também em 1994, a direção da Escola Técnica Federal de Pelotas foi assumida por Edelbert Krüger, dando início ao processo de transformação da Escola Técnica Federal de Pelotas em Centro Federal de Educação Tecnológica (MEIRELES, 2007, p. 89).

Conforme apresentado no capítulo anterior, o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica não aconteceu de forma consensual. O próprio projeto foi fruto de negociações prévias com os líderes de partidos para ser aprovado em regime de urgência, intento que fora realizado somente no final do exercício Legislativo de 1994. Em âmbito institucional, de acordo com Meireles (2007, p. 98-100), houve algumas críticas, questionamentos e preocupações manifestados à época do processo de implantação dos CEFETs, entre eles: a) a referida mudança não estava respeitando a proposta dos educadores e da sociedade civil organizada em torno de uma política de educação que integrasse os vários níveis de ensino e instituições escolares; b) alguns educadores viam na lei uma forma de estender até o ensino superior a dualidade estrutural da educação brasileira, pois criava uma rede paralela ao sistema regular; c) preocupação pelo alinhamento da proposta aos

princípios neoliberais; d) preocupação com a desestruturação do sistema de ensino já consolidado nessas instituições.

Com a previsão de transformação em CEFET a direção-geral da Escola Técnica Federal de Pelotas tomou medidas administrativas visando prepará-la para o futuro processo de “cefetização”. Edelbert Krüger, o então diretor, emitiu a Portaria n. 519, de 3 de agosto de 1994), designando uma “Comissão de Cefetização da ETFPEL” composta por servidores, responsável por realizar estudos e propor ações com vistas à adequação à Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Os membros da comissão tinham como incumbências “desenvolverem estudos e proporem ações com vistas transformação da Escola Técnica Federal de Pelotas em Centro Federal de Educação Tecnológica” (IFSUL, 1994).

Entende-se que a democratização começa no interior da escola, por meio da criação de instrumentos democráticos nos quais professores, funcionários, alunos, pais, comunidade etc. possam participar das decisões e construir colaborativamente os processos da escola. Portanto, a criação da comissão mista de trabalho, como um canal de participação que assegurou a atuação da equipe da escola e de membros da comunidade em um diálogo igualitário, independentemente de sua posição, revela a importância dada pela gestão da Escola Técnica de Pelotas à tomada de decisão conjunta.

Sendo assim, a comissão promoveu publicações explicativas sobre o que seria o CEFET no futuro, propôs painéis de discussão sobre temas específicos e realizou um seminário denominado “Perspectivas da ETFPEL frente ao processo de cefetização”, estendido à comunidade escolar, a entidades representativas e a especialistas (MEIRELES, 2007, p. 105). O seminário aconteceu em janeiro de 1995, e em março do mesmo ano a comissão apresentou à direção-geral a avaliação do seminário e a sugestão da criação de novas comissões, vinculadas à principal, para definir com a comunidade pontos específicos do projeto. O resultado dos debates internos, expressos muitas vezes através de votação, foi levado à Comissão de Cefetização da ETFPEL, que o organizou em forma de projeto (MEIRELES, 2007, p. 106).

Também no âmbito de discussão com a comunidade, a comissão garantiu a participação, entre seus membros, de representantes do Grêmio dos Estudantes, da Associação de Docentes e da seção local do Sindicato Nacional de Servidores Federais, regularizado pela Portaria n. 938, de 7 de dezembro de 1994. Paralelamente, a comissão buscou apoio de entidades representativas e dos poderes públicos locais da região Sul do estado através do Conselho Regional de Desenvolvimento (COREDE-SUL), que se manifestou favorável à proposta de cefetização (MEIRELES, 2007, p. 105).

Nota-se, pelo exposto, que a comissão oportunizou vários canais de escuta e

participação, garantindo que professores, alunos, técnicos-administrativos e sociedade civil em geral pudessem conhecer a proposta de transformação da Escola Técnica Federal de Pelotas em CEFET, bem como opinar na elaboração do projeto. O processo de transformação da Escola Técnica Federal de Pelotas em Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas – CEFET Pelotas somente seria efetivado em 1999.

### 3.2.5 Educação profissional: 1994-1997

Em meio ao tumultuado processo de discussão do Projeto de Lei n. 1.603/1996, que posteriormente serviu de base para o Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997, relativo à reformulação da educação profissional de todo o Brasil, a Comissão de Cefetização da ETFPEL continuou seus trabalhos sob as novas políticas do governo para a Rede Federal. O projeto institucional de implantação do CEFET Pelotas, conforme disponível no memorial do IFSUL (1994), foi entregue pessoalmente pelo professor Edelbert Krüger ao vice-presidente da República, Exmo. Sr. Marco Maciel, em 9 de janeiro de 1998.

Um ano depois da entrega do documento e cinco do início das discussões, em 19 de janeiro de 1999, a Escola Técnica Federal de Pelotas é transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas – CEFET Pelotas. Chama a atenção o relato da pesquisadora Ceres Mari da Silva Meireles (2007, p. 111) sobre o momento vivido na escola quando a transformaram em CEFET: “Depois de tantos anos de espera e diante de tantas dificuldades, observou-se uma grande apatia da comunidade quanto às notícias de implantação do Centro”. Segundo ela, esse fato não se relacionava, necessariamente, ao processo de transformação da escola em CEFET, mas decorria das discussões que permeavam a reforma da educação profissional.

Em âmbito nacional, vivia-se um momento de grandes embates, principalmente nos anos que antecederam 1997, com a discussão da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Da mesma forma, tensas eram as discussões sobre o Projeto de Lei n. 1.603/1996, que tramitava no Congresso Nacional, ambos ligados diretamente às questões da educação profissional. O projeto acabou, por força do poder estatal, sendo transformado no Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997, e promoveu uma série de mudanças na Rede Federal. Consonantemente, acontecia todo um processo de reestruturação do Estado através da implementação de terceirizações e privatizações, que atingiam direitos dos servidores públicos e geravam um clima de instabilidade na comunidade escolar.

Para Meireles (2007, p. 111), as dificuldades vivenciadas pelo ETFPEL, no ínterim,

estavam estampadas, cotidianamente, “nas palavras, nos semblantes e nas ações dos dirigentes, professores e alunos”. As palavras do diretor Edelbert Krüger também expressavam esse sentimento ao afirmar que o ano de 1997 foi “extremamente difícil face as propostas de transformações na área de ensino técnico propostas pelo governo federal” (MEIRELES, 2007, p. 93).

Em 1997, paralelamente ao processo de cefetização, a ainda Escola Técnica Federal de Pelotas, em atendimento à legislação, desenvolveu um projeto de parceria com empresas da região para oferta de cursos técnicos (pós-médio). Esses projetos eram desenvolvidos diretamente nas empresas para trabalhadores que se dedicavam aos estudos em consonância às atividades laborais. Foram instalados os cursos Técnicos em Metalurgia e Mecatrônica na sede da empresa DANA ALBARUS S. A., em Gravataí (RS), e o curso Técnico em Plásticos para atender às empresas do polo petroquímico da grande Porto Alegre (MEIRELES, 2007, p. 90-91). Essas parcerias contribuíram para o aumento do número de alunos do CEFET Pelotas e das unidades de Sapucaia do Sul e de Gravataí, bem como aproximaram significativamente a instituição da comunidade de Pelotas e região e, ainda, permitiram a abertura de novos cursos e o acordo de outras parcerias com empresas privadas.

### 3.2.6 Educação profissional: 1997-2008

O município de Pelotas, durante os anos dos governos de Fernando Henrique Cardoso e de Luiz Inácio Lula da Silva, manteve-se, economicamente, como prestador de serviços. Os dados do estudo de César Augusto Oviedo Tejada e Giovani Baggio (2013)<sup>112</sup> sobre o desempenho econômico de Pelotas (1939-2009) demonstraram que a estrutura setorial da cidade não se alterou de maneira expressiva ao longo do período entre 1999 e 2009. O PIB real de Pelotas, em 2009, fechou o ano com: 3,62% agropecuária, 18% indústria, 69,97% serviços e 8,42% impostos sobre produtos (TEJADA; BAGGIO, 2013, p. 145).

Sobre a educação profissional, com a transformação da Escola Técnica Federal de Pelotas em Centro Federal de Educação Tecnológica, em 1999, iniciou-se o processo de adaptação à nova organização. Referente às questões de ensino, deu-se prosseguimento aos

---

<sup>112</sup> Os estudos de César Augusto Oviedo Tejada e Giovani Baggio (2013, p. 148-149), sobre o desempenho econômico de Pelotas (região que no início do século XX era de elevada importância econômica para o estado sul-rio-grandense), comprovaram que no período de 1939 a 2009 o crescimento econômico do município de Pelotas não acompanhou a trajetória de crescimento dos principais municípios do interior do estado do Rio Grande do Sul e viu sua importância econômica decrescer. Em termos de importância relativa no PIB real estadual, a participação do município caiu gradativamente ao longo dos anos, principalmente a partir da segunda metade do século XX.

programas de cursos existentes e foram implementadas novas ações, entre elas: implantação dos cursos de Tecnologia em Sistemas de Telecomunicações e Tecnologia Ambiental, ambos de nível superior (Portarias n. 546 e n. 547/1999); criação do Centro de Formação de Formadores, destinado à formação inicial e continuada de docentes; atuação como entidade certificadora de cursos básicos oferecidos por entidades sindicais; implantação do projeto de ensino médio para trabalhadores com mais de 25 anos de idade; parcerias com as empresas *International Engines South America Ltda.* e *John Deere Brasil*, oferecendo os cursos Técnicos de Metalurgia Mecatrônica; parceria com o Colégio Frederico Jorge Logemann para a oferta do curso superior de Tecnologia Mecânica; criação de uma incubadora empresarial tecnológica com o intuito de capacitar e estimular o empreendedorismo junto aos alunos e comunidade geral; e adequação dos currículos dos cursos de nível técnico, conforme determinado pela Portaria n. 30, de 23 de março de 2000, emitida pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (MEIRELES, 2007, p. 112-113).

Quanto às questões administrativas, em 26 de maio de 1999, através da Portaria n. 853, o ministro da Educação e Cultura aprovou o Regimento Interno do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas. Assim sendo, no ano de 2000, conforme Regimento Interno, foi realizada a escolha do 1º diretor-geral do CEFET, tendo se candidatado ao cargo Edelbert Krüger (diretor-geral *pro tempore*), José Francisco Castro Collares e Antonio Carlos Barum Brod. Destaca-se que a comissão eleitoral designada pelo Conselho Diretor para conduzir o processo se dissolveu devido a diversos pedidos de afastamentos de seus membros. Diante desse fato e como havia três candidatos para concorrer ao cargo, a comissão deliberou por não realizar a consulta à comunidade e sim encaminhar a lista tríplice ao Ministério da Educação e Cultura com o nome de todos os candidatos. Contudo, essa decisão não foi aceita pelo candidato Antonio Carlos Barum Brod, que acabou pedindo a retirada de seu nome da lista, sendo substituído pela servidora Berenice Mattos da Silva (MEIRELES, 2007, p. 113-114). O professor Edelbert Krüger foi escolhido como diretor-geral da instituição para o período de 2001-2005.

Isso posto, vale destacar que os espaços de participação, até então abertos à comunidade acadêmica na escolha de seus diretores, passaram por um processo de ruptura. Afinal, não houve um processo eleitoral e sim um “acordo” entre alguns membros da comissão, a partir de seus entendimentos sobre o que era melhor para a instituição. E isso ocorreu justamente na década em que já havia uma legislação preconizando a gestão democrática do ensino público, como é o caso da LDB/96.

O segundo mandato de Edelbert Krüger se iniciou em meio a momentos conturbados:



marcados por greves, atraso no calendário acadêmico, dificuldade em pactuar novos projetos, falta de pessoal qualificado nas áreas administrativas, baixo orçamento para custeio, falta de substituição dos professores que solicitaram aposentadoria<sup>113</sup>, permanência do sistema de contratação de professores substitutos (MEIRELES, 2007, p. 114-115). Conforme Relatório de Gestão de 2004, o então diretor assim se manifesta:

[...] modernização da infraestrutura, embora tenhamos avançado muito, os recursos ainda são insuficientes para atendermos às necessidades e demandas de uma instituição que nos últimos dez anos passou de 6 para 13 cursos técnicos, implantou mais 7 cursos superiores de tecnologia, um programa de formação de docentes, 2 cursos de pós-graduação a nível de especialização [...].  
 [...] a falta de pessoal, para atendermos a necessidades institucionais continua sendo um problema sério.  
 [...]  
 Dos 369 cargos da IFE, 139 estão vagos, o que representa 40% do quadro efetivo (CEFET, 2004, p.50-52).

Também durante a gestão de Edelbert Krüger, foi emitido o Decreto n. 4.877, de 13 de novembro de 2003, que disciplinou o processo de escolha dos dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica, delegando à comunidade escolar a indicação do diretor (BRASIL, 2003, Art. 1º). Ademais, o decreto regulamentou que caberia ao Conselho Diretor de cada instituição deflagrar o processo de escolha do diretor-geral. E esse processo seria conduzido por uma Comissão Eleitoral, instituída especificamente para este fim, contendo a representação dos segmentos docentes, técnico-administrativos e discentes em “números paritários” e “eleitos por seus pares” (BRASIL, 2003, Art. 2 e Art. 3).

Ainda na gestão de Krüger, foi promulgado o Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamentou os artigos referentes à educação profissional da LDB/96 e revogou o polêmico Decreto n. 2.208/1997, que havia gerado uma série de movimentos contrários. Através do novo decreto foi restabelecida a possibilidade de oferta da educação profissional integrada ao ensino médio, bem como definidos: a natureza, a finalidade, as características, os objetivos e a estrutura organizacional, tendo como órgão máximo o Conselho Diretor de caráter deliberativo e consultivo. Sobre o decreto, o então diretor expressou sua preocupação de como se daria a integração entre o ensino médio e a educação profissional, visto que “tanto o ensino médio quanto a educação profissional de nível técnico já traçaram suas identidades próprias e possuem características específicas” (CEFET, 2004, p. 52).

---

<sup>113</sup> Durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva foi aprovada uma reforma da previdência social (2003), os servidores mais antigos, com medo das mudanças na lei, optaram por se aposentarem a fim de garantir seus direitos adquiridos, mas acabaram deixando a instituição sem o número suficiente de docentes para dar andamento aos cursos (MEIRELES, 2007, p. 115).

Nessa conjuntura, Antonio Carlos Barum Brod, eleito em 2004, assumiu o cargo, em 20 de janeiro de 2005, com a necessidade de fazer as adequações da instituição à nova regulamentação dada pelo Decreto n. 5154/2004. A partir da lei, remodelou-se a estrutura organizacional, com a criação do Conselho Diretor no novo formato deliberativo e consultivo, o cargo de vice-diretor-geral, assim como foram instaladas as Diretorias de Ensino, Administração, Planejamento, Pós-Graduação e Pesquisa, Relações Empresariais e Comunitárias, e Recursos Humanos (MEIRELES, 2007, p. 117), o que favoreceu a descentralização e a participação da comunidade escolar na gestão.

Conforme relato de um dos entrevistados representantes da Gestão, o Conselho Diretor da época era um “conselho pequeno” (G2). As escolhas dos conselheiros externos eram realizadas por carta ou ofício endereçados às entidades representativas, como Centro das Indústrias e Comércio, Sinduscon, Associação Comercial etc. que, em processo interno, indicavam seu representante (G2). Ainda segundo o entrevistado, havia um sentimento de pertencimento muito grande por parte desses representantes, haja vista que participavam ativamente nas discussões e “eram altamente comprometidos” (G2).

Sobre a implantação do Decreto n. 5154/2004, assim se manifestou Antonio Carlos Barum Brod, em seu Relatório de Gestão, ao findar o primeiro ano de seu mandato:

Acreditamos que o Decreto n. 5154, que estabelece novas formas de desenvolvimento da Educação Profissional, entre elas, a integração entre Ensino Médio e Educação Profissional, proporcionou novo ânimo à área de ensino da IFE, uma vez que o ano de 2005 ficou marcado com as constantes reuniões de toda a comunidade cefetiana, visando estabelecer os objetivos futuros da Instituição. É com a possibilidade de estabelecer uma nova organização para o ensino profissionalizante de nível técnico que o Plano Político Pedagógico da Instituição vem sendo estudado e reestruturado, sendo este um processo que esperamos estar efetivado em 2006 (CEFET, 2005, p. 90).

Desse modo, a comunidade cefetiana foi chamada no período para estabelecer os objetivos e caminhos a serem seguidos pela instituição. E, através desse trabalho, foi elaborado o primeiro Plano de Desenvolvimento Institucional, a reconstrução do Projeto Político-Pedagógico<sup>114</sup> e o novo Estatuto aprovado pela Portaria n. 312, de 30 de março de 2007 (MEIRELES, 2007, p. 118). Também, alterou-se a composição do Conselho Diretor, visto que, de acordo com a Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994, passou a ter dez membros (MEIRELES, 2007, p. 119).

---

<sup>114</sup> Além do Decreto n. 5154/2004, a Resolução n. 1, de 3 de fevereiro de 2005, atualizou as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio e para a educação profissional técnica de nível médio, com habilitação profissional técnica, o que consequentemente implicou mudanças nos cursos do CEFET implementados no período (MEIRELES, 2007, p. 118).

Outro passo importante em relação à gestão foi a abertura concedida pela publicação da Lei n. 11.195/2005, que deu nova redação ao parágrafo 5º do Art. 3º da Lei n. 8.948/1994, portanto, acabou permitindo a retomada da expansão da educação profissional e possibilitou o envio ao Ministério da Educação do projeto de criação de duas novas Unidades de Ensino: Charqueadas e Passo Fundo<sup>115</sup>.

Contudo, após oito anos do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas, outra mudança é apresentada em razão da conjuntura política à época. A implantação do Plano de Aceleração de Crescimento, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, propôs o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, o qual previa a integração das instituições existentes em uma única rede. Esse processo foi oficializado através do Decreto n. 6.095, de 24 de abril de 2007, que estabeleceu as diretrizes para o processo de integração.

O engajamento da instituição às políticas governamentais pode ser evidenciado nos trabalhos voltados a implementação, da segunda etapa, do programa de expansão da Rede Federal, lançado em 2007, pelo qual serão agregadas mais quatro Unidades de Ensino do CEFET-RS: Bagé, Venâncio Aires, Porto Alegre e Camaquã (CEFET, 2007, p. 5).

Na proposta das novas instituições, o decreto definiu que os institutos seriam conformados pela integração das seguintes instituições federais: CEFETs, “Escolas Técnicas Federais”, “Escolas Agrotécnicas Federais” e “Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais” (BRASIL, 2007c, Art. 3).

Somente após o acordo realizado e definidas as instituições que conformariam um “instituto”, é que estas fariam um projeto de desenvolvimento institucional sob orientação do Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), a fim de definir missão, objetivos, projetos, cronograma de implantação, organização didático-pedagógica, administrativa, curricular, infraestrutura etc. Na sequência, ainda sob a orientação do mesmo decreto, a proposta de implantação seria encaminhada ao Ministério da Educação, que, após análise da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), autorizaria a implantação de cada instituto através da emissão de uma lei específica para cada unidade. Entretanto, preferiu-se editar uma única lei (Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008), a qual criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

---

<sup>115</sup> Esta foi a primeira fase do plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, onde ocorre a implantação de 64 novas unidades dos CEFETs. A unidade de Charqueadas foi criada em 2006 e o primeiro diretor foi o professor José Luiz Lopes Itturriet. A unidade de Passo Fundo foi inaugurada em 2007, tendo sido indicado para diretor o professor Luís Afonso Tavares Alves da Fonseca (CEFET, 2006, p. 7). Em 2007, ocorre a segunda fase do plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a meta da entrega.

No Relatório de Gestão de 2007, Antonio Carlos Barum Brod colocava a perspectiva de que o CEFET-RS contaria, a partir de 2009, com oito unidades, o que garantiria a sua posição de maior instituição pública do estado. Isso seria assegurado a partir da transformação da instituição em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, mediante o envio de projeto baseado na chamada pública n. 02/2007 MEC/SETEC, aberta em dezembro de 2007 (CEFET, 2007, p. 6).

Dessa forma, além das quatro unidades do CEFET-RS (Pelotas, Sapucaia do Sul, Charqueadas e Passo Fundo – as duas últimas resultantes da I Fase do Programa de Expansão da Rede Federal de Ensino, em 2005), o engajamento da instituição às políticas governamentais garantiu a criação de outras quatro unidades de ensino ao CEFET-RS: Bagé, Venâncio Aires, Porto Alegre e Camaquã (resultantes da II Fase do Programa de Expansão da Rede Federal de Ensino, em 2007). Ainda, como fruto da Fase III do Programa de Expansão, o IFSul contou com mais três *campi*: Gravataí, Sapiranga e Lajeado; e dois *campi* avançados: Jaguarão e Novo Hamburgo.

### 3.2.7 Educação profissional: 2008-2016

O ano de 2008 foi marcado pela publicação da Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que transformou o Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. De acordo com a referida lei, a instituição passaria a ter novas finalidades, objetivos e estrutura organizacional, que seriam definidos mediante a aprovação de proposta de Estatuto a ser encaminhada ao Ministério Educação até 29 de junho de 2009 (CEFET, 2008, p. 2). Por conseguinte, durante os anos de 2008 e 2009 praticamente todos os atos de gestão e execução orçamentária ocorreram enquanto Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas (IFSUL, 2009). As mudanças administrativas referentes à gestão orçamentária foram finalizadas em 2012, e, a partir de então, todos os *campi* do IFSul tiveram condições para a realização da execução orçamentária e do desenvolvimento de rotinas administrativas, recebendo da Reitoria as orientações e o suporte operacional necessários (IFSUL, 2011).

A mudança de CEFET-RS para IFSul, conforme estudos de Paulo Eduardo Grischke (2013), gerou resistência por parte da comunidade do CEFET-RS, que não via com bons olhos essa alteração através de um decreto que não foi discutido com todos os segmentos acadêmicos envolvidos. Também questionavam o porquê de não manter as discussões da transformação dos CEFETs em universidades tecnológicas, visto que o CEFET-RS acalentava o sonho de se

transformar em uma, assim como ocorreu com o CEFET-PR. As entrevistas também fizeram menção à resistência para a transformação em IFSul e ao sonho de ser universidade tecnológica:

[...] A transformação do CEFET para IFSul não foi uma tarefa fácil. Houve forte resistência principalmente de ex-dirigentes que não viam na nova institucionalidade uma possibilidade de expansão e crescimento e sim uma forma de dividir a instituição e perder o caráter autárquico. [...] Desejavam transformar o CEFET em Universidade Tecnológica o que sabidamente o governo não permitiria (G2).

Outro aspecto que gerou resistência na transformação foi o fato de que a Reitoria do novo instituto deveria estar localizada em Porto Alegre, posto que, conforme a legislação inicial, cada estado contaria com apenas um instituto. No entanto, o Rio Grande do Sul possuía, na ocasião, três CEFETs<sup>116</sup>. O CEFET de Pelotas, por ser o maior e o mais antigo do estado, estava cotado para encabeçar a constituição do futuro Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, mas, para isso, seria necessário fixar a futura Reitoria na capital Porto Alegre (GRISCHKE, 2013). Segundo Grischke (2013), essa notícia causou grande repercussão na unidade sede do CEFET-RS, acirrando os movimentos de resistência, ao mesmo tempo em que movimentos políticos das regiões dos outros dois CEFETs-RS fizeram com que o Ministério da Educação mudasse a ideia original de apenas um instituto, para a possibilidade de haver três institutos no estado sul-rio-grandense.

Para mais, os estudos de Grischke (2013) evidenciaram que a comunidade escolar estava dividida. Havia um grupo, liderado por um ex-diretor-geral, Edelbert Krüger, contrário à transformação em instituto e que ainda acreditava na possibilidade de transformação do CEFET de Pelotas em universidade tecnológica; e outro grupo, que tinha como voz o diretor-geral do CEFET-RS na época, Antônio Carlos Barum Brod, favorável à possibilidade de transformação do CEFET em instituto; e, no meio, havia uma maioria de indecisos ante a nova mudança institucional. Apesar da divisão de opinião, eles tinham um ponto em comum: a localização da nova Reitoria deveria ser em Pelotas, não Porto Alegre. Dessa forma, o CEFET-RS encaminhou a sua proposta de transformação em instituto, propondo a sua sede na cidade pelotense.

Nesse ínterim, um importante registro do ano de 2008 foi a realização da escolha do diretor-geral para o mandato de 2009-2013, “fundamentados nos princípios democráticos presentes no Estatuto do CEFET-RS” (CEFET, 2008, p. 8). A eleição foi realizada em 5 de novembro de 2008 em todas as unidades de ensino, sendo reeleito o professor Antonio Carlos

---

<sup>116</sup> O CEFET de Pelotas, criado em 1999 a partir da transformação da Escola Técnica Federal de Pelotas; o CEFET de São Vicente do Sul, criado em 2002 a partir da transformação da Escola Agrotécnica Federal de São Vicente do Sul; e o CEFET de Bento Gonçalves, criado também em 2002 a partir da transformação da Escola Agrotécnica Federal Presidente Juscelino Kubistchek (GRISCHKE, 2013).

Barum Brod (posteriormente nomeado como o primeiro reitor do IFSul), conforme homologação do Conselho Diretor através da Resolução n. 31/2008 e publicação da Portaria n. 49/2009 no Diário Oficial da União de 8 de janeiro de 2009.

Ademais, com a transformação do CEFET-RS em Instituto Federal, percebe-se, através da análise dos documentos (Estatuto, relatórios de gestão, atas de reunião do Conselho Superior, Plano de Desenvolvimento Institucional), que os anos de 2009 a 2013 foram de importantes mudanças organizacionais e estruturais, pois os documentos organizados no período viriam a normatizar todo o funcionamento da instituição, incluindo os processos de gestão. Nesse contexto, os documentos fazem referências a essas alterações:

[...] a transformação do CEFET-RS em Instituto Federal acarretou uma série de mudanças organizacionais e estruturais ao longo do ano de 2009, as quais foram orientadas pela legislação que rege os Institutos Federais (IFSUL, 2009, p. 14).

[...]

Mais um importante passo para consolidar a estrutura e a organização em torno da nova institucionalidade vivenciada foi dado em 2011 [...] (IFSUL, 2011, p. 9).

As novas finalidades, objetivos e a estrutura organizacional foram estabelecidos no primeiro Estatuto do IFSul, aprovado pela Portaria n. 921, de 14 de agosto de 2009, publicada no Diário Oficial da União de 1º de setembro de 2009. Posteriormente, a primeira versão do Estatuto passou por alterações e adaptações.<sup>117</sup> Destaca-se a Resolução 32/2013, publicada no Diário Oficial da União de 13 de setembro de 2013, que integrou ao Conselho Superior novos participantes: um representante dos servidores técnico-administrativos, lotados na Reitoria; um representante dos servidores docentes membros da CPPD; e um representante discente, eleito entre os representantes do movimento estudantil organizado. Essa alteração ampliou o espaço de participação da comunidade escolar nas decisões do IFSul, embora o IFSul já tivesse se destacado entre os Institutos ao constituir o primeiro Conselho Superior com representantes

---

<sup>117</sup> As alterações e adaptações foram referentes à mudança de endereço da Reitoria (alterado pela Resolução 18/2011, publicada no DOU de 24 de junho de 2011 e posteriormente alterado pela Resolução 46/2014, publicada no DOU de 30 de maio de 2014); ao prazo para publicação de atas das reuniões do Colégio de Dirigentes (Alterado pela Resolução 35/2012, publicada no DOU de 30 de maio de 2012); à inclusão de novo câmpus (Câmpus Pelotas Visconde da Graça, incluído pela Portaria 821/2010, publicada no DOU de 25 de junho de 2010 - Câmpus Santana do Livramento incluído pela Resolução 14/2013 do CONSUP, publicada no DOU de 29 de maio de 2013 - Câmpus Sapiranga, Câmpus Gravataí e Câmpus Lajeado incluídos pela Resolução 57/2013 do CONSUP, publicada no DOU de 11 de novembro de 2013- Câmpus Avançado Jaguarão, incluído pela Resolução 97/2014, publicada no DOU de 17 de dezembro de 2014 - Câmpus Avançado Novo Hamburgo, incluído pela Resolução 90/2016, publicada no DOU de 9 de setembro de 2016); à inclusão de departamentos (Unidade de Auditoria Interna incluída pela Resolução 59/2013 do CONSUP, publicada no DOU de 11 de novembro de 2013 ligada ao Conselho Superior. Inclusão da Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional e Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas pela Resolução 15/2013, publicada no DOU de 29 de maio de 2013); aos ajustes de grafia de nome de departamentos (Resolução 97/2014, publicada no DOU de 17 de dezembro de 2014); às atribuições de unidades (alterado pela Resolução 97/2014, publicada no DOU de 17 de dezembro de 2014 e pela Resolução 28/2015A, publicada no DOU de 18 de novembro de 2015).

“por câmpus” (IFSUL, 2009a, Art. 4), ao contrário da Lei 11.892/2008, que previa que a representação no Conselho Superior seria por Instituto.

Nesse sentido, as entrevistas evidenciaram que o Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (Sinasefe) apresentou, no período, uma proposta de composição para o Conselho Superior com vistas a ampliar a participação dos membros da comunidade escolar. Essa proposta, que era para ser discutida nas bases, “acabou por ser apresentada ao IFSul” pelo sindicato da região de Pelotas (SC3). A sugestão ganhou apoio dos diretores dos *campi* devido à necessidade de terem representação no Conselho, pois, segundo o entrevistado, cada “campus tinha suas peculiaridades e suas necessidades” (SC3). Conforme relato, embora o Instituto tenha recebido a visita de um representante da SETEC para desestimular a criação de um “conselho tão grande”, o IFSul compôs seu Conselho Superior com um número maior de representantes do que o proposto pelo MEC (SC3). Dessa forma, o IFSul foi o “primeiro a iniciar o Consup com essa composição sendo seguido posteriormente por outros institutos” (SC3).

Ainda referente à estrutura organizacional, o novo modelo previu, entre outros, a figura de um reitor e de pró-reitores, e as unidades de ensino passaram a denominar-se câmpus, exigindo diversas alterações do organograma institucional (IFSUL, 2014). À vista disso, para trabalhar na reestruturação institucional, foi criada a Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional, órgão com o objetivo de planejar, coordenar, fomentar e acompanhar as atividades e as políticas de desenvolvimento e a articulação entre as Pró-Reitorias e os *campi*. Assim, a Pró-Reitoria ficou responsável pelas seguintes atividades: coordenar a elaboração do Estatuto, do PDI<sup>118</sup>, do Regimento Interno, bem como verificar o Plano de Ação de 2008 e organizar o Plano de Ação de 2009 (IFSUL, 2009, p. 45-46).

Um importante passo para consolidar a estrutura e a organização em torno da nova institucionalidade foi a aprovação do Regimento Geral do IFSul, em 2010, documento que disciplinou a organização, as competências e o funcionamento das instâncias deliberativas, consultivas, administrativas e acadêmicas da instituição e se originou da conjugação de esforços de toda a comunidade em sua elaboração (IFSUL, 2010). O Regimento Geral foi aprovado pelo Conselho Superior, em 21 de dezembro de 2010, mediante a Resolução n. 60, publicada no Diário Oficial da União de 12 de janeiro de 2011, seção 1, páginas 24-30 (IFSUL, 2013).

Para a construção do Regimento Geral, conforme Relatório de Gestão (2010), os setores

---

<sup>118</sup> O Plano de Desenvolvimento Institucional é revisado anualmente com o objetivo de se adequar às demandas dos “arranjos produtivos locais e das metas apontadas pelo Ministério da Educação” em relação a cada IF, influenciando diretamente no Plano de Ação Anual do Instituto (IFSUL, 2011).

da Reitoria e do Colégio de Dirigentes<sup>119</sup> elaboraram um documento base para as primeiras discussões. Na sequência, nomeou-se uma comissão em cada câmpus com representantes das comunidades docente, discente e técnico-administrativos, além de representante sindical, onde houvesse, nos *campi*.

Nota-se, aqui, a preocupação da gestão de envolver a participação da comunidade escolar na discussão e elaboração de documentos da instituição, dando um passo importante no sentido de instituir uma gestão baseada na democracia e na participação. Entretanto, percebe-se que, na prática, a sociedade civil não participou do processo de criação do Regimento Geral, que ficou restrito à comunidade escolar.

De acordo com a percepção dos organizadores do Relatório de Gestão de 2010, a construção e aprovação do Regimento Geral foi importante para o IFSul, pois nesse documento legal constavam as atribuições e validavam-se as ações praticadas pelo reitor, pró-reitores, diretores-gerais, diretores sistêmicos e demais componentes da estrutura organizacional do instituto.

Nessa direção, o IFSul chegou ao ano de 2011 com uma estrutura baseada na Reitoria e em oito câmpus: Pelotas, Pelotas – Visconde da Graça, Sapucaia do Sul, Charqueadas, Passo Fundo, Camaquã, Bagé e Venâncio Aires. Contava, também, com um câmpus avançado em Santana do Livramento, vinculado pedagogicamente ao câmpus Bagé e administrativamente à Reitoria. Convém lembrar que o câmpus avançado teve sua origem nas ações de intercâmbio definidas entre o Brasil e o Uruguai<sup>120</sup>, efetivando-se no segundo semestre de 2010, com a chegada dos primeiros docentes (IFSUL, 2011). O processo de implantação desse câmpus, bem como a definição dos cursos a serem oferecidos, conforme fontes examinadas, foram definidos após consultas à comunidade da fronteira e levantamentos feitos pelo Observatório Regional Sul. Ademais, foram levados em conta os Arranjos Produtivos Locais (APLs) e a necessidade de a região oferecer qualificação de profissionais na área de serviços.

Outra oportunidade que a sociedade teve nas discussões de implantação de novos *campi*

---

<sup>119</sup> O Colégio de Dirigentes, de caráter consultivo, é órgão de apoio ao processo decisório da Reitoria e será constituído: “pelo reitor, como presidente; pelos pró-reitores; e pelos diretores de câmpus” (IFSUL, 2009a, Art. 12).

<sup>120</sup> A Ata de Entendimento entre o IFSul e o *Consejo de Educación Técnico Profesional – Universidad del Trabajo del Uruguay* (CETP-UTU) foi assinada em 20 de outubro de 2010, quando foi realizado o lançamento dos Cursos Técnicos Binacionais, assim caracterizados por terem sido organizados de forma conjunta entre o IFSul e o CETP-UTU (IFSUL, 2011). Conforme descrito na ata, no câmpus avançado Santana do Livramento seriam oferecidas 40 vagas no curso Técnico em Informática para Internet – forma subsequente, das quais 50% seriam destinadas a alunos brasileiros e 50%, a alunos uruguaios. Na Escola Técnica Superior de Rivera, seriam oferecidas 30 vagas no curso técnico em Controle Ambiental, das quais 50% seriam destinadas a alunos uruguaios e 50%, a alunos brasileiros (IFSUL, 2010). No ano de 2013, o câmpus Santana do Livramento deixou o *status* de câmpus avançado ao receber código de unidade gestora e CNPJ (IFSUL, 2013).



aconteceu durante a instalação dos *campi* nas cidades de Gravataí, Sapiranga e Lajeado (Fase III de Expansão da Rede Federal). Sob a coordenação das Pró-Reitorias de Ensino e de Administração e de Planejamento foram criadas comissões que desenvolveram trabalhos em conjunto com as comunidades de cada cidade, realizando audiências públicas para a definição dos cursos a serem oferecidos em cada câmpus, ou seja, em consonância com as demandas locais (IFSUL, 2012). Assim, a implantação desses novos *campi* foi realizada em parceria com a sociedade, as prefeituras e as Secretarias de Educação dos municípios envolvidos (BRASIL, 2012c, Ata 5, p. 4).

Além disso, por exemplo, a implantação do câmpus avançado em Jaguarão, em 2013, também contou com a realização de audiências públicas para a definição dos cursos técnicos a serem oferecidos pela unidade, que seria a segunda escola binacional do IFSul a integrar o projeto Escolas de Educação Profissional na Fronteira (IFSUL, 2013). Portanto, esses processos de discussão vêm ao encontro do preconizado pela legislação no que diz respeito às características e finalidades dos Institutos Federais, isto é, ofertar educação profissional e tecnológica, formando e qualificando cidadãos para a atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local e regional.

Já o ano de 2012 foi marcado pela escolha de um novo reitor da instituição e dos diretores-gerais dos *campi* de Pelotas, Pelotas – Visconde da Graça, Sapucaia do Sul, Charqueadas e Passo Fundo, conforme disposto no Edital n. 04, de 23 de outubro de 2012, do Ministério da Educação. O processo de consulta à comunidade aconteceu em dois turnos e foi homologado pelo Conselho Superior por meio das Resoluções n. 120 a 124/2012.

Cabe ressaltar que o processo de transformação do CEFET-RS em IFSul também alterou a oferta de ensino, aumentando significativamente o número e as modalidades de cursos ofertados.<sup>121</sup> A pesquisa<sup>122</sup> e a extensão<sup>123</sup> também foram incentivadas através de

---

<sup>121</sup> Dos 22 cursos técnicos de ensino médio, dos dez cursos superiores, dos dois cursos de pós-graduação e de um curso de formação pedagógica ofertados pelas quatro unidades do IFSul no ano de 2009, chegou-se, em 2016, a um total de 118 cursos técnicos de ensino médio, 30 cursos de graduação, nove cursos de especialização e dois mestrados distribuídos nas 14 unidades do IFSul (incluindo os dois câmpus avançados). Além de ter sido oferecido, no período, cursos de formação continuada que atendiam aos projetos do Governo Federal, como o e-Tec Idiomas, rede e-Tec, Pronatec, e-Tec Brasil, Mulheres Mil etc.

<sup>122</sup> Nesse período, conforme descrito nos relatórios de gestão, foram realizadas parcerias com diversas instituições, entre elas: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Fundação Estadual de Pesquisa Agropecuária (FEPAGRO), Associação Brasileira de Máquinas e Equipamento (ABIMAQ), prefeituras municipais, entre outros.

<sup>123</sup> Referente à extensão, durante o ano de 2016, foram registrados junto à Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) um programa, 108 projetos, 40 eventos e 23 cursos de extensão. Tais atividades de extensão envolveram 135 alunos bolsistas e 119 alunos voluntários distribuídos nos 14 câmpus que já possuíam cursos regulares em funcionamento desde o início do ano letivo (IFSUL, 2016).

financiamentos de projetos com recursos próprios do IFSul ou de órgãos de fomento estaduais e federais, proporcionando a interação com as comunidades dos territórios de abrangência do IFSul, bem como oportunizou aos estudantes novos conhecimentos e experiências através de estágios e visitas técnicas (IFSUL, 2009; 2011).

Ademais, observa-se que o período de 2014, 2015 e 2016 foi de conclusão da infraestrutura dos *campi* da Fase III de Expansão da Rede Federal, e de ajustes na organização e estruturação administrativa do IFSul. Conforme os próprios Relatórios de Gestão, principalmente a partir de 2012, o crescimento da instituição está aliado às exigências legais e à intensificação de controle por parte dos órgãos de controle interno e externo. Nesse viés, o próprio Relatório de Gestão passou a contar com novos itens, como o organograma da estrutura organizacional, o detalhamento das competências e atribuições das responsabilidades de cada área dentro do exercício, a apresentação e execução do planejamento organizacional, as formas de controles internos, a gestão das Pró-Reitorias, o desempenho financeiro, as formas de comunicação com a sociedade, entre outros (IFSUL, 2014; 2015; 2016).

Para além, uma adequação importante à legislação foi a constituição de canais de comunicação para que o cidadão pudesse fazer solicitações, reclamações, esclarecer dúvidas e dar sugestões ao IFSul, como é o caso da Ouvidoria (implementada pela Portaria n. 568/2008), dos e-mails institucionais e do Fale Conosco (ambos disponibilizados no portal da instituição). Os canais de acesso dos cidadãos ao IFSul, a partir de 2013, passaram a contar também com o Serviço de Informações ao Cidadão (SIC), criado pela Lei n. 12.527/2011 e regulamentado pelo Decreto n. 7.724/2012, a fim de auxiliar o cidadão que deseja solicitar o acesso a informações sobre a instituição. Em atendimento a essa legislação e com o intuito contribuir para a transparência ativa e facilitar o acesso dos cidadãos, o IFSul passou a divulgar em seu *site* uma série de informações relacionadas à atuação da instituição, tais como organogramas, competências e contatos, além das despesas, relatórios de gestão e de auditoria, licitações, servidores e perguntas frequentes (IFSUL, 2013; 2015).

Outra adaptação foi o detalhamento das competências e atribuições de responsabilidade de cada área componente dessa estrutura no Estatuto e nos Regimentos do IFSul. Portanto, no próximo capítulo são descritas as competências dos principais setores para que se possa entender o funcionamento da instituição no que diz respeito ao objeto deste estudo: a execução orçamentária.

Por fim, ao iniciar 2016, a estrutura principal do IFSul estava baseada na Reitoria e nos 12 câmpus que a compõe: Pelotas, Pelotas – Visconde da Graça, Sapucaia do Sul, Charqueadas, Passo Fundo, Camaquã, Bagé, Venâncio Aires, Santana do Livramento, Sapiranga, Gravataí e

Lajeado. Ainda, contava com os *campi* avançados de Jaguarão e Novo Hamburgo (destinado ao IFSul em dezembro de 2013). É importante frisar que a comunidade escolar desses câmpus pôde participar, conforme demonstrado no estudo, de vários momentos de organização e construção de documentos institucionais. Também, foram abertos canais de comunicação para a sociedade civil, através de reuniões, comissões, seminários e audiências para promover discussões sobre questões que diziam respeito à instituição. Resta agora saber se esses canais foram utilizados realmente pela comunidade e se suas decisões e sugestões foram ouvidas. Afinal, como afirma Santin (2006, p. 66), para a efetivação do princípio da participação da sociedade civil são necessários não somente a institucionalização pelo poder público de canais que possibilitem essa participação, mas a vontade dos administrados em participar das decisões. Efetivando-se, destarte, uma gestão mais democrática no IFSul.

#### 4. GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – 1990 a 2016

Como apresentado no primeiro capítulo, a educação profissional passou, a partir de sua criação “oficial” em 1909, por várias transformações e reformulações, adequando-se, em cada época, aos fatores econômicos, políticos e sociais. Outrossim, a gestão dessas instituições também foi sendo adaptada. Consequentemente, nas últimas décadas do século XX e meados do século XXI, a gestão na educação profissional apresentou, em nível legal, um forte discurso em favor de uma gestão democrática e participativa, por meio da implementação de mecanismos de participação, como as ouvidorias, os conselhos e os órgãos colegiados.

A gestão democrática, seus objetivos, suas finalidades e sua construção no cotidiano da escola têm sido objeto de estudos de muitos autores, dentre eles: Paro (2004, 2008), Lück (2007, 2009) e Bordignon (2004). É consenso entre esses estudiosos que a gestão democrática no Brasil foi implantada num cenário de conquistas históricas que datam da década de 1980, período de redemocratização, em que o país saiu da Ditadura Militar e iniciou um novo momento histórico que proporcionou aos cidadãos maior participação na gestão pública e nas decisões políticas, principalmente através do voto. Esse período de redemocratização contou com a promulgação de uma nova Constituição, em 5 de outubro de 1988, a qual institucionalizou, em nível educacional, o processo de descentralização da gestão de instituições educacionais que, posteriormente, através da LDB/96, foi regulamentada, bem como as atribuições dos estabelecimentos de ensino foram definidas.

Em linhas gerais, a gestão democrática é um tipo de gestão que se baseia na participação de todos, direta ou indiretamente, nas decisões políticas do Estado e se constitui numa alternativa à gestão centralizada. Nas instituições educacionais, a gestão democrática pode se apresentar de várias maneiras: na eleição direta para diretor, na constituição do grêmio estudantil, na descentralização financeira, na definição e fiscalização do orçamento da escola pela comunidade escolar, na divulgação e transparência na prestação de contas, na avaliação interna e externa, na constituição do Conselho Escolar, na elaboração do Projeto Político-Pedagógico, entre outros.

Entende-se, aqui, a gestão democrática sob a perspectiva da participação<sup>124</sup> autônoma

---

<sup>124</sup> A participação é objeto de análise de diferentes estudiosos da teoria democrática contemporânea, principalmente no debate da teoria das elites, da teoria pluralista, da teoria neomarxista e da teoria participacionista. Neste trabalho, parte-se dos pressupostos da teoria participacionista, baseada em Carole Pateman, visto que entende que a democracia não se limita à escolha dos líderes políticos através do voto, mas supõe, igualmente, a participação direta da população nas decisões políticas. Os participacionistas veem o maior grau de participação da sociedade civil diretamente na função do governo como fundamental para a construção de um estado

da comunidade escolar e da sociedade civil local. Portanto, parte-se do pressuposto de que na gestão democrática participativa é imprescindível a participação dos educandos e de sua família, dos professores, dos funcionários, assim como das entidades representativas da sociedade civil do entorno escolar, a fim de que as decisões possam atender aos anseios da comunidade local.

Também, concebe-se que a escola é um lugar de convivência democrática e a participação, inerente ao processo democrático, é tomada como forma de aprendizagem e possibilidade para o exercício do poder. Neste trabalho, o termo poder é utilizado no sentido político, ou seja, referindo-se ao poder das pessoas de construir e modificar as organizações das quais fazem parte e em oposição a uma participação burocrática, formal ou figurativa. Em outras palavras, poder não como repressão, mas como uma prática social que levará ao exercício do poder (FOUCAULT, 2004). Conforme Foucault (2004, p. 8), o poder não deve ser pela repressão:

Ora, creio ser esta uma noção negativa, estreita e esquelética do poder que curiosamente todo mundo aceitou. Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir.

Nessa perspectiva, cabe pensar como as instituições educacionais podem produzir ações e discursos que sejam transformadores e não repressivos. Para tal, sustenta-se, com base em Paulo Freire, a tese no poder transformador da ação popular através da participação, assim como entende-se a escola como espaço de desenvolvimento desta prática (FREIRE, 1976; 2008). Embora Paulo Freire tenha se referido, em suas obras, a uma determinada conjuntura social e histórica, as suas considerações sobre a vinculação entre educação e participação seguem sendo pertinentes ao tempo presente. Para ele, numa sociedade em movimento para a mudança, as massas, até então imersas em determinada realidade, renunciariam à condição de espectadoras e exigiriam uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política (FREIRE, 2008).

A educação profissional, por sua vez, como parte integrante do sistema de ensino e subordinada às legislações da educação, também apresenta formas de gestão democrática.

---

democrático e desenvolvido politicamente. Ademais, eles buscam multiplicar as práticas democráticas, institucionalizando-as em diferentes ambientes e canais de participação (PATEMAN, 1992).

Conforme definido na Lei n. 11.892/2008 (BRASIL, 2008c), a estrutura organizacional dos Institutos Federais estabelece características de um modelo participativo de gestão, por meio da exigência legal de constituição de órgãos colegiados de caráter consultivo e deliberativo, com representação da comunidade escolar e da sociedade civil na sua formação.

Para compreender as bases teóricas e legais da gestão democrática na educação profissional e, conseqüentemente, nos Institutos Federais, recupera-se um breve percurso histórico, a partir da década de 1990. Trata-se de um período em que a gestão democrática foi implementada como política educacional, fortalecendo a participação da comunidade, interna e externa, nas decisões da escola. Também, expõe-se como ela se configurou e se apresentou, em âmbito legal, no IFSul, o que inclui apresentar as questões relativas à execução dos recursos orçamentários.

#### **4.1 Gestão democrática: contexto histórico**

A consolidação da democracia no Brasil trouxe consigo mudanças na relação entre Estado e sociedade civil. Essa alteração está relacionada à participação direta da sociedade nas discussões e definições das políticas públicas. Dessa forma, para analisar as questões que envolvem a participação democrática da sociedade civil nas decisões sobre os recursos orçamentários dos Institutos Federais, os quais advém do Estado, é fundamental conceituar sociedade civil e Estado, bem como a sua relação.

As discussões sobre a sociedade civil no decorrer da história foram travadas junto ao conceito de Estado. Ambos nascem por contraste em um estado primitivo de sociedade, na qual o homem vivia sob as leis naturais. A partir da concepção de sociedade natural dos jusnaturalistas, passando pela sociedade civil que precede o Estado (Hegel), pela sociedade civil como sinônimo de “sociedade burguesa” (Marx) e pela sociedade civil que se contrapõe ao Estado (Gramsci), os conceitos de sociedade civil e Estado foram adquirindo diferentes significados (SANTIN, 2015).

Dentre eles, de acordo com Bobbio, Matteucci e Pasquino (1994, p. 1012), o significado mais utilizado na linguagem política atual é o genericamente marxista. Na contraposição de sociedade civil *versus* Estado, os autores entendem por sociedade civil “a esfera das relações entre indivíduos, entre grupos, entre classes sociais, que se desenvolvem à margem das relações de poder que caracterizam as instituições estatais”. Ainda para os estudiosos, conforme a conhecida distinção de Weber entre “poder de fato” e “poder legítimo”, a sociedade civil é “o espaço das relações do poder de fato e o Estado é o espaço das relações do poder legítimo”

(BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1994, p. 1012). Assim, sociedade civil e Estado são duas entidades que mantêm um vínculo entre si.

Para além, as discussões filosóficas e políticas sobre o papel do Estado e da sociedade civil contribuíram no estabelecimento de novas configurações nas relações entre ambos. Na análise de Santin (2015, p. 248), “desde a origem do Estado moderno, a partir das teorias dos primeiros contratualistas, formulou-se esta entidade abstrata que é o Estado atribuindo-lhe a responsabilidade pela ordem social, jurídica, política e econômica, assim como para garantir o bem comum dos cidadãos”. Com isso, a partir desse “estado de coisas, verificou-se um alijamento da sociedade civil dos mecanismos de exercício do poder” (SANTIN, 2015, p. 248). Contudo, no entendimento de Santin (2015, p. 249), a relação entre Estado e sociedade civil “deve ser estreitada, com o estabelecimento de novos paradigmas de legitimação política capazes de introduzir uma gestão compartilhada entre essas duas categorias, combinando democracia representativa e democracia participativa”. Nessa perspectiva, Estado e sociedade civil não seriam vistos como contrapostos, mas sim atuariam juntos na gestão dos assuntos públicos, por exemplo, acerca dos recursos financeiros dos IFs.

A atuação conjunta entre Estado e sociedade civil remete ao final da década de 1980, em que o Brasil inicia um novo período político: a redemocratização. Após 20 anos vivendo sob um regime de governos militares (1964 a 1985), onde a participação dos cidadãos na esfera pública foi limitada, o país entra num processo de redemocratização que tem como um de seus objetivos aumentar a participação da sociedade civil nas decisões políticas. Nessa época, o movimento de redemocratização teve uma grande participação da sociedade civil em busca dos direitos políticos e civis que haviam sido retirados nos anos da Ditadura Militar.

De acordo com os estudos de Viola e Mainwornig (1987), desde a década de 1970 ocorria uma crescente mobilização social através de movimentos surgidos em todo o país com o objetivo de defender as suas demandas específicas, como a educação, os hospitais, o saneamento básico etc. Segundo os autores, apesar de a Ditadura Militar se basear na restrição da liberdade de expressão, alguns espaços se mantiveram ativos e foram a base para a participação nas discussões acerca da elaboração da Constituição de 1988. Ainda, embora houvesse nas décadas de 1970 e 1980 algumas ONGs<sup>125</sup>, movimentos sociais, sindicatos etc., é importante dizer alguns dos movimentos que tiveram importante força política foram organizados pela Igreja Católica através das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs)

---

<sup>125</sup> Incluem grupos e instituições que são independentes do governo e são caracterizadas por serem mais humanitárias ou cooperativas. O conceito de ONG é parte de um conjunto de definições e regulamentações expressas e difundidas por organismos internacionais, tais como a Organização das Nações Unidas (ONU) e o Banco Mundial (BM) (AVRITZER, 2012, p. 10).

distribuídas pelas milhares de paróquias do país. As CEBs primavam por uma abordagem pedagógica que enfatizava a participação, a comunidade e as ideias igualitárias, também influenciaram a organização dos trabalhadores em sindicatos, a formação do Partido dos Trabalhadores e a fundação de associações de defesa dos direitos humanos (VIOLA; MAINWARNIG, 1987). Outro espaço de participação importante à época, conforme Dagnino (2018), foi a chamada Educação Popular. Baseada nas ideias de Paulo Freire, fundamentava-se em processos educativos populares com a finalidade de gerar a emancipação dos sujeitos e, com isso, a sua transformação social, ou seja, a educação como uma “prática libertadora”.

Além disso, cumpre ressaltar que no início dos anos de 1980 acontece a criação dos Partidos dos Trabalhadores (PT) e da Central Única dos Trabalhadores (CUT - 1983): dois marcos do processo de redemocratização do país, pois reuniram uma série de associações e promoveram formas participativas no âmbito de suas instituições (VIOLA; MAINWARNIG, 1987). Em suma, todos esses movimentos sociais, surgidos na sociedade brasileira nas décadas de 1970 e 1980, desempenharam papel fundamental no sentido da constituição do Estado Democrático de Direito no Brasil, e foram reconhecidos pela Constituição de 1988<sup>126</sup>. Afinal, tratava-se de unir forças para construir a cidadania, aprimorar a democracia – ampliando direitos – e, mais importante, assegurar a participação da sociedade civil nas decisões de políticas públicas (DAGNINO, 2018).

Isso posto, percebe-se que a ideia de participação surge no desenho da sociedade brasileira através dos movimentos sociais, isto é, ela veio da sociedade. De acordo com Dagnino (2004, p. 96), a Constituição emerge da luta contra o Regime Ditatorial e tem dois marcos fundamentais: o primeiro diz respeito ao restabelecimento da democracia formal, com eleições livres, a reorganização partidária e a possibilidade que projetos nascidos na sociedade civil fossem levados para o âmbito do poder do Estado; o segundo trata da atuação conjunta entre Estado e sociedade Civil para o aprofundamento da democracia, ampliada nos espaços de participação, como os Conselhos Gestores de políticas públicas e os orçamentos participativos.

Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 foi um marco fundante do processo de construção da participação, pois estabeleceu o Estado Democrático de Direito e promulgou uma

---

<sup>126</sup> Sobre os movimentos sociais e a criação do Partido dos Trabalhadores (PT) e da Central Única dos Trabalhadores (CUT), ver: VIOLA, Eduardo; MAINWARING, Scott. Novos movimentos sociais – cultura política e democracia: Brasil e Argentina. In: SCHERER-WARREN, Ilse; KRISCHKE, Paulo J. (Orgs.). **Uma revolução no cotidiano?** São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 109-110.; CICONELLO, Alexandre. A participação social na administração pública federal: desafios e perspectivas para a criação de uma nova política nacional de participação. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/participacao/federal.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2018. DAGNINO, Evelina. Sociedade civil, participação e cidadania: do que estamos falando? In: MATO; Daniel (Org.). **Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización**. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, 2004. p. 95-110.



série de princípios e diretrizes sobre a participação dos cidadãos na gestão pública de forma direta ou através da representação. Assim ela explicita: “Todo poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição” (BRASIL, 1988, Art. 1º, parágrafo único).

Os mecanismos de participação direta previstos pela Constituição de 1988 que criaram espaços para esse modelo de atuação são: o Plebiscito, o Referendo e a Iniciativa Popular de Lei<sup>127</sup> (BRASIL, 1988, Art. 14, incisos I, II, III). Além desses mecanismos, outros artigos da Constituição prevêm a participação, por exemplo, os relacionados às políticas públicas de saúde, seguridade social, agricultura e assistência social<sup>128</sup>. Ou seja, esses artigos proporcionam uma vasta institucionalidade participativa: a criação de conselhos, orçamentos participativos, planos diretores, fóruns, entre outros (AVRITZER, 2012).

A Constituição de 1988 ainda indica, no seu Art. 206, inciso VI, que o serviço público de ensino se organizaria com base na “gestão democrática”:

Art. 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
 I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  
 II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;  
 III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;  
 IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;  
 V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;  
**VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;** [...] (BRASIL, 1988, Art. 206, inciso VI, grifos nossos).

A gestão democrática permitiu descentralizar, pelo menos em nível legal, o poder decisório de uma pessoa para a participação dos demais cidadãos na gestão pública (PARO,

<sup>127</sup> A saber, o plebiscito é uma forma de consulta popular acerca da deliberação de matéria de grande relevância, podendo abranger aspectos constitucionais, legislativos ou administrativos. Cabe ao cidadão deliberar sobre a matéria submetida, aceitando-a ou rejeitando-a. Já o referendo, também considerado como forma de consulta popular, diferencia-se do plebiscito no que tange ao momento da deliberação popular, que, nesse caso, ocorrerá após a edição do ato legislativo ou administrativo, ratificando-o. Outra forma de participação popular inserida na Carta Magna de 1988 foi a iniciativa popular, trata-se da apresentação de projeto de lei à Câmara dos Deputados subscrito, por no mínimo, 1% do eleitorado nacional, distribuído, por pelo menos, cinco estados, com não menos que 0,3% dos eleitores de cada um deles. (BRASIL, 1993).

<sup>128</sup> “As ações e serviços públicos de saúde integram uma rede regionalizada e hierarquizada e constituem um sistema único, organizado de acordo com as seguintes diretrizes: [...] III - participação da comunidade” (BRASIL, 1988, Art. 198, inciso III); “Art. 194. A seguridade social compreende um conjunto integrado de ações de iniciativa dos Poderes Públicos e da sociedade, destinadas a assegurar os direitos relativos à saúde, à previdência e à assistência social: [...] caráter democrático e descentralizado da administração, mediante gestão quadripartite, com participação dos trabalhadores, dos empregadores, dos aposentados e do Governo nos órgãos colegiados” (BRASIL, 1988, Art. 194, inciso VII); “A política agrícola será planejada e executada na forma da lei, com a participação efetiva do setor de produção, envolvendo produtores e trabalhadores rurais, bem como dos setores de comercialização, de armazenamento e de transportes” [...] (BRASIL, 1988, Art. 187, *caput*).

2004). Isso consente falar de uma democracia participativa, verificada na ampliação das relações entre Estado e sociedade civil, em que o Estado partilha o seu poder de decisão com a sociedade civil.

A partilha do poder remete ao conceito de Estado Ampliado, de Gramsci, no qual o Estado é capaz de partilhar o seu poder com a sociedade. Isso significa que o Estado abre mão de seu poder político exclusivo de tomar decisões e compartilha-o com a sociedade civil. Desse modo, há menos conflito quando os projetos políticos de um governo estão alinhados com os desejos da sociedade civil. Consequentemente, Estado e sociedade civil complementam-se e projetos podem ser compartilhados entre ambos (DAGNINO, 2018).

Todavia, essas forças favoráveis à participação se alteraram profundamente com a eleição direta de Fernando Collor de Mello para Presidência da República, em 1989, e com o início da implantação do projeto neoliberal que trouxe o discurso da redução do Estado e de modernização dos serviços públicos. Nesse cenário, o termo “gestão democrática” sofreu mudanças em seu significado, pois na perspectiva neoliberal o termo passa a ser compreendido como redução da participação do Estado nas áreas sociais e ampliação da participação da sociedade civil como responsável pela execução desses serviços. Essa concepção difere daquela que se considera importante para a consolidação da democracia, ou seja, na qual a sociedade participa da construção e condução das políticas.

Sublinha-se que as ideias neoliberais começaram a se expandir a partir de 1970, segundo o historiador Perry Anderson (1995), como reação à política colocada em prática contra o Estado “Intervencionista” e de “bem-estar social”. Nesse período, marcado pela recessão econômica e pela intensificação das lutas sociais, o sistema capitalista passou a dar sinais de crise (localizada no poder excessivo dos sindicatos e dos movimentos operários que reivindicavam maiores salários). Para resolver esse problema, necessitava-se de um Estado capaz de romper com os sindicatos e com o social e, em contrapartida, fortalecer as intervenções econômicas em favor do capital, porque qualquer limitação dos mecanismos do mercado por parte do Estado seria uma ameaça, não só à liberdade econômica, como também à política (HARVEY, 1977).

No Brasil, como já dito, o modelo neoliberal surge a partir do governo de Fernando Collor de Mello (1989), mas “teve sua ênfase”, conforme Santin (2017, p. 11), na proposta do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado<sup>129</sup>, implantado em 1998, no governo de Fernando Henrique Cardoso. Assim sendo, se o governo de Fernando Collor de Mello iniciou

---

<sup>129</sup> Plano Diretor da Reforma do Estado, implementado em âmbito constitucional pela emenda Constitucional 19/1998 (SANTIN, 2017, p. 11).

o neoliberalismo, foi, entretanto, nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso que ganhou impulso. A implantação do projeto neoliberal na década de 1990 “legou [aos brasileiros] um brutal processo de privatização, um amplo leque de desregulamentações, um intenso processo de reestruturação, um vasto movimento de financeirização e um enorme e desmesurado ritmo de precarização social” (ANTUNES, 2005, p. 1).

Dentre os eventos históricos que antecederam a Reforma Administrativa, cabe destacar o processo de transição da Ditadura Militar para a democracia liberal no Brasil, pois tal reforma foi elaborada sob o pretexto de tentar solucionar a crise fiscal do Estado brasileiro, que se arrastou durante a década de 1980. A crise fiscal brasileira foi consequência, entre outras razões, do aumento do aparato estatal a partir da década de 1930 e reforçado nas décadas de 1960 a 1990. De acordo com Santin (2017, p. 83), “a ingerência estatal em todas as esferas da vida social, econômica, política e cultural para promover o desenvolvimento do país contribuiu por aumentar o nível de endividamento estatal, incapaz de arcar com os compromissos assumidos”.

Em consonância, segundo os textos de Bresser-Pereira (1991, 1992, 1993, 1995)<sup>130</sup>, a crise brasileira dos anos 1980 foi gerada por uma crise fiscal do Estado devido ao mau gerenciamento dos seus gastos. A Reforma Administrativa de 1995, nesse sentido, implementaria um novo tipo de gestão a fim de equilibrar as contas do Estado. Conforme Bresser-Pereira,

o Brasil, nestes últimos quinze anos viveu uma grande crise econômica e política, cuja causa fundamental é clara: a grande crise do Estado, crise do modelo de intervenção do Estado na economia, crise do próprio aparelho do estatal, definida pela desorganização e a desmoralização da burocracia estatal [...] (BRESSER-PEREIRA, 1995, p. 2).

Ainda para o autor,

a crise fiscal define-se pela perda do crédito público e por poupança pública negativa. A crise do modo de intervenção, pelo esgotamento do modelo protecionista de substituição de importações, que foi bem-sucedido nos anos de 1930, 1940, 1950, mas que deixou de sê-lo há muito tempo. Crise do modo de intervenção que se expressa também no fracasso em criar um Estado do Bem-Estar no Brasil, nos moldes do social democrata europeu (BRESSER-PEREIRA, 1995, p. 4).

Salienta-se que a proposta do Plano Diretor da Reforma do Estado era transformar a Administração Pública Brasileira de “burocrática em uma Administração gerencial” (SANTIN,

---

<sup>130</sup> A crise da América Latina: Consenso de Washington ou Crise Fiscal? (BRESSER-PEREIRA, 1991); A crítica da Direita e da Esquerda a um Estado em crise (BRESSER-PEREIRA, 1992); Uma interpretação da América Latina: a crise do Estado (BRESSER-PEREIRA, 1993); A Reforma Gerencial do Estado (BRESSER-PEREIRA, 1995).

2017, p. 88). Destarte, o Estado não deveria mais ficar responsável pela “implantação e condução do desenvolvimento econômico e produtivo do país, como fora no seu período desenvolvimentista”, pois isso passaria a ser dividido com a sociedade civil e com o mercado (SANTIN, 2017, p. 88). Nesse sentido, o que a “reforma almeja é que o Estado seja um sócio, um parceiro da sociedade civil e do mercado, um catalisador e fiscalizador, com funções muito mais reguladoras e facilitadoras do controle social do que produtivas” (SANTIN, 2017, p. 88).

Prontamente, a implantação da Reforma do Estado, baseada no ideário do projeto neoliberal, permitiu que o Estado diminuísse progressivamente a sua atuação como garantidor de direitos e passasse essa responsabilidade à sociedade civil e ao mercado através da transferência de várias de suas atividades (DAGNINO, 2004, p. 96-97). Nesse ínterim, implementou-se uma política de redução do Estado por meio da terceirização das políticas públicas para as organizações da sociedade civil e do setor privado. Nota-se que a concepção de participação do projeto neoliberal se assenta na ideia da eficiência do sistema moldado no mercado, no qual a sociedade civil passa a executar as atividades do Estado ao invés de ambos dividirem o poder de decisão, aqui entendido como essencial para a efetivação da democracia prevista na Constituição de 1988.

Nesse cenário, Evelina Dagnino (2004, p. 95) diz que o processo de construção da participação enfrentava, no Brasil, uma “confluência perversa” entre o “projeto político democratizante participativo” e o “projeto neoliberal”. Em outras palavras, de um lado um processo de alargamento da democracia através da abertura de canais e da crescente participação da sociedade civil no processo de tomada de decisões nas políticas públicas. E por outro, a implementação dos ajustes neoliberais, iniciado com a eleição do presidente Fernando Collor de Mello, em 1989, e continuado com a Reforma de Estado do governo Fernando Henrique Cardoso, com a emergência de um projeto de estado mínimo que se isentava de seu papel garantidor de direitos, isto é, encolhia suas responsabilidades sociais em razão de transferi-las à sociedade civil.

Por fim, pelo exposto, observa-se que a promulgação da Constituição Federal de 1988 ampliou os direitos e introduziu novos modelos de gestão e organização, principalmente nas áreas sociais, garantindo a participação da sociedade civil na formulação e aplicação de políticas públicas. Entretanto, a partir da década de 1990, com a implantação da Reforma do Estado, dentro do universo do neoliberalismo, a sociedade civil deixa de compartilhar o poder e passa a ser ativa no sentido de assumir as atividades do Estado, diferentemente do sentido dado à participação na Constituição de 1988, ou seja, como partilha do poder de decisão com a sociedade civil.

## 4.2 Gestão democrática nas instituições educacionais

A gestão democrática, como visto, ganhou espaço amparada pela redemocratização do país e, em especial, pela Constituição Federal de 1988, pois previu a participação popular através de diversos mecanismos e em todas as esferas de poder. Nas instituições educacionais, a gestão democrática, entendida aqui como participativa, pode se apresentar de várias maneiras e segundo Paro (2004, p. 16), pressupõe a participação de toda comunidade escolar. Sem essa participação, a administração<sup>131</sup> escolar corre o risco de se constituir apenas como “mais um arranjo entre os funcionários do Estado”, que dificilmente coincidirá com os interesses dessa comunidade.

Cabe chamar a atenção para o termo gestão, que se incorporou ao ideário das novas políticas públicas no final da década de 1980 e início da década de 1990. De acordo com a pesquisadora Heloisa Lück (2007), a gestão escolar é o termo que passou a substituir o termo administração escolar, uma vez que envolve a participação da comunidade nas decisões que são tomadas na escola, contrariando as concepções que até a década de 1980 eram fortemente influenciadas pelos modelos empresariais e teorias clássicas da administração.

Já o termo participação significa “fazer parte, tomar parte ou ter parte” (BORDENAVE, 1994, p. 22). Nesse sentido, Lück (2009, p. 71) define gestão democrática como um processo que cria condições e estabelece orientações necessárias para que “os membros de uma coletividade, não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, de suas decisões, mas assumam os compromissos necessários para sua efetivação”. Assim, a gestão democrática se efetivará pela participação quando as decisões forem tomadas e compartilhadas pelos membros do grupo, fazendo com que se sintam parte da instituição escolar e empenhem as suas forças para a concretização das ações.

Contudo, a gestão democrática não tem relação apenas com a participação, mas também com a autonomia. Conforme Paro (2008), o desenvolvimento das instituições de ensino, sob a perspectiva democrática, necessita de uma gestão participativa alicerçada na autonomia, considerando que a comunidade escolar deve atuar no debate dos temas importantes para a instituição, bem como na tomada de decisões.

Assim, propor uma gestão democrática para as instituições educacionais significa conceder autonomia à escola, ou melhor, “conferir poder e condições concretas para que ela alcance objetivos educacionais articulados com os interesses da comunidade” (PARO, 2004, p.

---

<sup>131</sup> Paro (2004), por sua vez, entende administração como “mediação”, assim, gestão e administração, quando entendidas como mediação, podem ser considerados sinônimos.

11). Em outras palavras, é necessário não somente prever mecanismos institucionais que viabilizem a participação, mas propiciar à escola autonomia (financeira, pedagógica, administrativa etc.) para executar as decisões tomadas.

Em consonância ao exposto, a inserção de princípios democráticos na Constituição de 1988 introduziu mudanças nos canais institucionais de participação no campo educacional, principalmente a partir da década de 1990, quando o debate sobre o assunto se ampliou em razão das discussões acerca da terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que, seguindo a Constituição Nacional, legalizaria e regularia a gestão democrática como princípio a ser seguido em todas as escolas das redes públicas no Brasil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1996, estabeleceu no seu capítulo II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; [...]” (BRASIL, 1996, Art. 3º). Ainda, definiu que os “sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público”, atendendo aos princípios da “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” e da “**participação das comunidades escolar e local** em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996, Art. 14º, grifos nossos).

A partir dessa determinação, cada sistema de ensino deveria regulamentar a gestão democrática de acordo com as especificações de suas unidades de ensino, bem como promover a participação da comunidade escolar interna e externa. Nesse sentido, Vitor Henrique Paro (2001) faz uma crítica à LDB/96 ao afirmar que ela pouco avançou nos princípios da gestão democrática, visto que: a proposta pedagógica não poderia ser escrita por outros profissionais que não fosse a comunidade escolar<sup>132</sup>; e a conquista da democracia no âmbito escolar foi parcial, pois se por um lado ela favoreceu a participação da comunidade escolar e local em Conselhos Escolares, APMF, Grêmios Estudantis etc., por outro a organização da gestão democrática nas instituições ficou a critério das diferentes interpretações e concepções locais acerca da gestão democrática. Entretanto, é necessário considerar que com base nessa formalização legal, mesmo que geral, um canal foi aberto para pensar a gestão nas instituições escolares.

Outro documento que também se referiu à gestão democrática para as instituições educacionais brasileiras foi o Plano Nacional de Educação de 2001-2011. Conforme sua Meta

---

<sup>132</sup> “Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - **participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola**; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996, Art. 14º, grifos nossos).

22, no item financiamento e gestão, os sistemas de ensino deveriam criar “normas de gestão democrática do ensino público, com participação da comunidade” (BRASIL, 2001). E através da Meta 24 propunha “desenvolver padrão de gestão que tenha como elementos a destinação de recursos para as atividades-fim, a descentralização, a autonomia da escola, a equidade, o foco na aprendizagem dos alunos e a participação da comunidade” (BRASIL, 2001).

Já o atual Plano Nacional de Educação (2014-2024) prevê a articulação e a materialização de uma política nacional de educação que se baseie nos princípios de participação, através de “consulta pública à comunidade escolar” e “prevendo recursos e apoio técnico para tanto” (BRASIL, 2015b, Meta 19). Assim, a gestão democrática passou a ser instituída legalmente e se tornou um dever educacional em todas as escolas da rede pública brasileira. Logo, para a sua efetivação, o governo desenvolveu estudos, seminários, manuais de orientação, entre outros. O novo modelo de gestão, alicerçado na democracia, incluiu pais, alunos, profissionais da escola e sociedade civil nas decisões escolares, abrangendo a gestão dos recursos financeiros também contemplada na LDB/96, no seu Art. 12: “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: [...] II – administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros [...]”.

Sob a condição econômica, através da descentralização dos recursos, foi implantada a gestão democrática na maioria das redes públicas brasileiras. Os Institutos Federais, integrantes da rede de escolas públicas federais e, por força da lei, subordinados às determinações da Constituição de 1988, LDB/96, PNE (2014-2024) e legislações específicas dos IFs, criaram órgãos colegiados para atuarem como responsáveis pela gestão da escola com representantes dos segmentos da comunidade escolar, tanto interna como externa.

É importante registrar que em 2004 foi publicado o documento Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica<sup>133</sup> como forma de nortear as ações referentes a essa modalidade de ensino. Sobre a gestão democrática, o documento ressalta que ela se constitui “numa das estratégias de superação do autoritarismo, do individualismo e das desigualdades sociais” e não pode ser constituída a partir de interesses particulares de grupos e de classes; conseqüentemente, sua implantação exige o “enfrentamento das distorções presentes na legislação, nas instituições e nas práticas educacionais vigentes” (BRASIL, 2004c, p. 53). Assim, conforme o documento, é preciso reavaliar os mecanismos autoritários estabelecidos

---

<sup>133</sup> As políticas apresentadas neste documento consolidam os conteúdos e proposições contidos no Documento-Base e no Relatório Final do Seminário Nacional de Educação Profissional – concepções, experiências, problemas e propostas, promovido pela SETEC/MEC e realizado em Brasília, de 16 a 18 de junho de 2003, constituindo-se num grande evento que reuniu mais de mil profissionais vinculados a instituições e/ou a atividades ligadas à educação profissional e tecnológica, além de representantes dos sindicatos e do governo (BRASIL, 2004c, p. 9).

nas instituições de educação profissional e tecnológica, bem como democratizar o espaço escolar, ampliar a participação nas decisões e rever a constituição e as deliberações dos conselhos diretores (BRASIL, 2004c, p. 36).

Quanto aos mecanismos de gestão democrática, o documento elenca alguns pontos que deverão ser considerados no processo de democratização, dentre eles: “[...] assegurar mecanismos de gestão democrática por meio da eleição direta de dirigentes, da composição paritária dos conselhos escolares, contemplando todos os segmentos envolvidos [...]” (BRASIL, 2004c, p. 55). Posteriormente, a estrutura organizacional dos institutos, definida pela Lei n. 11.892/2008, estabeleceu características de um modelo participativo de gestão com a existência de órgãos colegiados com a representação da comunidade escolar e sociedade civil, como é o caso do Conselho Superior, que é 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”, garantindo a representação de todos os “segmentos que compõem a comunidade acadêmica” (BRASIL, 2008c, Art. 10, parágrafo 3º, grifos nossos).

Em atendimento ao determinado na Lei n. 11.892/2008, os documentos internos dessas instituições reafirmaram a necessidade da gestão participativa, como descrito no Plano de Desenvolvimento Institucional, de 2014-2019, do IFSul, que afirma a necessidade de aprimorar as formas de participação e de efetivação dos processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira. Ainda, sua efetivação na escola pressupõe instâncias colegiadas de caráter deliberativo, assim como a implementação do processo de escolha de dirigentes escolares, além da participação de todos os segmentos da comunidade escolar na construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e na definição da aplicação dos recursos recebidos pela escola (IFSUL, 2014),

Pelo exposto, a gestão democrática na educação brasileira aponta para um processo de participação em várias instâncias da gestão dos institutos, incluindo a definição das políticas orçamentárias. Cabe ressaltar que embora o orçamento participativo e a gestão democrática na educação tenham conceitos, objetivos e sejam implementados em instâncias diferentes, em ambos os casos se aplica o princípio da participação. Por esse viés, o modelo de orçamento participativo assume caráter importante na gestão escolar. A saber, o orçamento participativo<sup>134</sup> é um instrumento que assegura o processo democrático e serve para alocar os recursos públicos de forma eficiente e eficaz de acordo com as demandas sociais e através da participação direta

---

<sup>134</sup> O orçamento participativo tem amparo legal na Constituição Federal de 1988, no inciso XII do Art. 29, que traz a seguinte redação: “XII – cooperação das associações representativas no planejamento municipal”.



da população. Ele surgiu mediante a iniciativa de elaborar o orçamento público, tendo em conta a participação real e efetiva da população, principalmente das associações, sindicatos e ONGs, por meio de audiências públicas. Em suma, o orçamento participativo rompe com aquela visão tradicional da política, ou seja, que o cidadão praticamente encerra a sua participação no ato de votar. Portanto, nesse processo orçamentário, o cidadão deixa de ser um simples coadjuvante para ser protagonista ativo da gestão pública (CARVALHO, 2010).

Conforme Boaventura de Souza Santos (2009), o principal objetivo do orçamento participativo é estabelecer um mecanismo sustentado de gestão conjunta de recursos públicos, mediante decisões partilhadas sobre a distribuição dos fundos orçamentários e de responsabilização administrativa no que diz respeito à efetiva implementação dessas decisões. Considerando as questões orçamentárias um tema importante na gestão democrática, é fundamental que existam mecanismos que possibilitem aos sujeitos acompanharem e decidirem como e no que os recursos serão aplicados dentro das instituições educacionais.

Diante disso, é possível dizer que a gestão democrática-participativa é um processo que pode transformar a instituição e a própria sociedade na qual está inserida. Outrossim, acredita-se que a prática da participação nas instituições educacionais possa levar ao aprendizado e à possibilidade de formar cidadãos ativos que sejam capazes de intervir na tomada de decisões políticas.

#### **4.3 A escola como espaço de aprendizado da participação e como exercício de poder**

Como apresentado, a gestão democrática nas instituições educacionais públicas está presente na Constituição de 1988, na LDB, nos PNEs e nos documentos que norteiam a educação profissional, inclusive no IFSul. Ademais, a participação é parte inerente ao processo de gestão democrática; sem ela não se provocam mudanças reais nas instituições e no seu entorno. Contudo, não basta estar normatizada para que se efetive na prática. Como lembra Bordignon (2004), é preciso, dentre outros fatores, que os sujeitos desenvolvam a motivação para participar, a qual não pode ser imposta, pois deve ser provocada, instigada. Segundo o autor, “só há efetiva participação e compromisso quando se adquire a cultura do querer participar para exercer poder sobre o que lhe pertence, o que diz respeito à sua vida e ao seu futuro” (BORDIGNON, 2004, p. 307).

Nessa mesma linha de pensamento, Freire (2003) afirma que só se aprende democracia com a experiência da participação através das discussões e da tomada de decisão, o que permite

que os envolvidos adquiram consciência do processo. Isto é, “ninguém vive plenamente a democracia nem tampouco a ajuda a crescer” se for “interditado no seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico” e, também, se não luta pelos seus direitos, inclusive pelo direito de participar (FREIRE, 1993, p. 88).

Sendo assim, a participação não dada por alguém ou aparece espontaneamente, é algo que se aprende. A escola, por sua vez, é considerada aqui como um espaço de convívio, de formação de cidadãos, de construção de conhecimentos, atitudes e valores que permitem que o aluno se torne crítico, ético e participativo na sociedade em que vive. Torna-se, assim, um espaço privilegiado para o desenvolvimento de experiências participativas.

Nesse sentido, é impossível ensinar participação sem participação: “É impossível só falar em participação sem experimentá-la. Democracia é a mesma coisa: aprende-se democracia fazendo democracia [...]” (FREIRE, 2003a, p. 114). Logo, Paulo Freire (1995) considera a democracia uma prática constante que, quando construída no processo de ensino, passa a ser interiorizada como aprendizado, retomando a ideia de que homens e mulheres devem envolver-se nos processos formadores de sua história, construindo-a enquanto constroem a si mesmos (FREIRE, 1995, p. 75).

Além disso, na percepção de Freire (2001, p. 127), participar “[...] é discutir, é ter voz, ganhando-a, na política educacional das escolas, na organização de seus orçamentos. Sem uma forte convicção política, sem um discurso democrático cada vez mais próximo da prática democrática, sem competência científica nada disto é possível”. Também, afirma que a gestão democrática educacional pode contribuir na ampliação das “estruturas democratizantes” e, conseqüentemente, favorecer o exercício da “participação da sociedade civil no comando da res-pública” (FREIRE, 1995, p. 75).

Em síntese, o processo participativo requer aprendizagem e isso só acontece participando. Portanto, entende-se que educar para a democracia/participação é uma forma de educar para a liberdade<sup>135</sup>, para a autonomia, com o objetivo de construir uma sociedade justa, fundada na liberdade e na igualdade de oportunidades para todos.

Outrossim, a escola que educa para a democracia/participação é aquela que estabelece no seu cotidiano escolar experiências democráticas que envolvam todos aqueles que fazem parte dela, buscando construir habilidades cognitivas, bem como de caráter político. Considerando esse aspecto, a participação é o principal mecanismo pelo qual se pode

---

<sup>135</sup> Encontra-se, em toda a obra de Paulo Freire, a defesa de uma escola que promova uma educação libertadora, na qual todo o ser humano seja capaz de ser mais, de se humanizar, de se tornar senhor de si, **autônomo, consciente, sujeito da história** (FREIRE, 1981). Ou seja, a educação como prática da liberdade: “educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação” (FREIRE, 2008, p. 44).

estabelecer uma ação política.

De acordo com Paulo Freire (1982, p. 89-101), a própria educação é, antes de qualquer coisa, um “ato político”. Sendo um ato político, pode-se dizer que a educação, no entendimento de Freire (1995, p. 74), se situa dentro de relações de poder e tem como uma de suas funções refletir sobre elas, sobre como esse poder está sendo exercido, a serviço de quem, como partilhá-lo entre os cidadãos, enfim, como “democratizar o poder”.

Ressalta-se que democratizar o poder político sugere, no sentido democrático, que o Estado seja capaz de instaurar mecanismos de participação para compartilhar com a sociedade civil o poder de tomar decisões. Desse modo, o poder passa a ser exercido tanto pelo Estado quanto pela sociedade civil. Nesse sentido, parte-se da concepção do filósofo Michel Foucault (2004) de que o poder não pode ser entendido apenas como uma força repressiva e corretiva do Estado, e sim que o poder perpassa todas as práticas sociais, estando todos os sujeitos submetidos ao poder, mas também estando na condição de exercê-lo. Esse exercício no contexto da gestão democrática é entendido como participação, através da qual os sujeitos têm a possibilidade de exercer o poder, de decidir o que é melhor para a sua realidade, e, a partir do aprendizado dessa participação, de construir a democracia na escola e ampliá-la para os outros setores da sociedade.

O conceito geral de poder se traduz pela “capacidade ou possibilidade de agir ou de produzir efeitos” e pode ser referida a indivíduos ou a grupos humanos (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1994, p. 933). Poulantzas (1977, p. 100) designa como poder a capacidade de uma classe social realizar os seus interesses e/ou objetivos específicos. Na ótica de Michel Foucault, por sua vez, o poder não está somente nas instituições ou no Estado, como estudado por Max Weber<sup>136</sup>, não é algo que se possa ter ou ceder, mas acontece como uma relação de forças, posto que está distribuído e agindo em toda a sociedade e em todos os lugares. Assim, todas as pessoas estão envolvidas por relações de poder e não podem ser consideradas independente dessas relações. O poder, de acordo com as suas necessidades e através de seus mecanismos, atua como uma força, seja coagindo, disciplinando e/ou controlando os indivíduos (FOUCAULT, 2004).

---

<sup>136</sup> De acordo com o sociólogo Max Weber (2009), o poder é a habilidade de impor uma vontade sobre os outros, mesmo que enfrente resistência: “poder significa toda probabilidade de impor a própria vontade numa relação social, mesmo contra resistências, seja qual for o fundamento dessa probabilidade” (WEBER, 2009, p. 33). Desse modo, o poder independe da aceitação das pessoas, é a imposição da vontade de uma esfera superior – geralmente dominada por aqueles que detêm este poder – sobre a esfera inferior. Nessa abordagem sociológica, o poder divide-se em vários campos de atuação: poder social, poder econômico, poder militar, poder político, entre outros. Quando se analisa o poder na visão política, encontra-se a definição de poder como a capacidade de impor algo para ser obedecido sem alternativa para a desobediência.

Diz Foucault: “o poder não se dá, não se troca nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação; [...] o poder não é principalmente manutenção e reprodução das relações econômicas, mas acima de tudo uma relação de força” (FOUCAULT, 2004, p. 101). Segundo o filósofo, o poder existe e age de modo sofisticado e sutil: vai sendo transmitido e reproduzido pelos indivíduos e instituições através de seus discursos. Por consequência, esses discursos vão produzindo verdades adequadas ao seu tempo:

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele, graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2004, p. 12).

Em suma, a verdade está ligada ao sistema de poder, que a elabora e reproduz de acordo com as suas necessidades. Os discursos apresentados aqui como participação na gestão democrática da escola podem produzir verdades, e estas podem mudar os rumos e as ações da gestão da escola, bem como, junto com outras verdades, influenciar novos discursos.

Na obra *A Ordem do Discurso*, Foucault (2013) apresenta alguns mecanismos utilizados para controlar a produção dos discursos na sociedade. Segundo ele, a produção do discurso é controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por função “conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (FOUCAULT, 2013, p. 9). Dessa forma, os discursos na sociedade passam por uma produção, não são construídos de maneira aleatória, mas possuem uma série de procedimentos que visam controlar a produção discursiva e os sujeitos que produzem os discursos. Ademais, conforme Foucault (2013), é preciso considerar o discurso como uma série de acontecimentos, bem como estabelecer as relações que estes acontecimentos discursivos mantêm com outros acontecimentos que pertencem ao campo econômico, político ou a instituições.

Portanto, tendo em conta que os discursos são produzidos, reproduzidos e produzem efeitos, parece pertinente dizer que a comunidade escolar pode, através da participação, produzir os seus próprios discursos a fim de atender aos seus interesses. E para que a participação seja entendida como exercício de poder é preciso que exista, por parte dos participantes, o entendimento de que o poder não é algo destrutivo, mas pode ser construtivo e transformador. Também, é necessário que se adquira a cultura de participar, superando a

participação como dever. Afinal, formar para a democracia é formar o cidadão para participar, com responsabilidade, do destino do local onde vive, de sua escola, de seu país, pois a participação é um pressuposto da própria aprendizagem.

Concisamente, a ampliação da participação dada pela Constituição de 1988 e determinações legais posteriores oportunizou a criação de diversos espaços públicos de participação nos processos de decisões políticas. Nessa perspectiva, as instituições educacionais, dentre elas o IFSul, se tornam importantes espaços de participação e aprendizado, com grande possibilidade de formar cidadãos capazes de atuar no exercício do poder político.

## 5. GESTÃO DOS RECURSOS PÚBLICOS NO IFSUL: PARTICIPAÇÃO E PODER

Apresentou-se, nos capítulos anteriores, como o IFSul se constituiu no contexto da educação profissional, a qual se consolidou ao reproduzir as ideias centrais dos discursos do poder econômico, da produção, de consensos internacionais e do neoliberalismo, bem como, em momentos específicos, oportunizou a participação dos envolvidos no processo. Ainda, discutiu-se as bases teóricas e legais da gestão democrática e abordou-se como ela foi regulamentada na educação profissional e, conseqüentemente, nos Institutos Federais, o que apontou para um processo de participação em várias instâncias da gestão, incluindo a definição das políticas orçamentárias.

Isso posto, este capítulo aborda as repercussões dessas regulamentações na prática, através da análise de documentos do IFSul, na tentativa de identificar, efetivamente, o modelo e as configurações da gestão democrática no que diz respeito aos recursos públicos destinados ao Instituto. Além disso, verifica-se como a gestão democrática se materializa na aplicação desses recursos e quais são as suas implicações para o processo de democratização da gestão nessas instituições.

Assim, parte-se do disposto nos documentos legais, os quais apresentam o discurso da criação de uma “nova institucionalidade” para os Institutos Federais. Pressupõe-se, para este novo modelo institucional, uma proposta diferenciada de gestão: baseada na participação de toda a comunidade acadêmica nas decisões institucionais. À vista disso, selecionou-se como condutores da discussão o Estatuto, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI - 2009 e 2014), os Relatórios de Gestão (2009-2016) e as atas de reunião do Conselho Superior (CONSUP). Referente aos documentos institucionais (Estatuto, Plano de Desenvolvimento Institucional e os Relatórios de Gestão), foram utilizados para análise aqueles emitidos após a criação do IFSul e que, de alguma forma, se conectam, direta ou indiretamente, com a gestão de recursos públicos. Portanto, fundamentado na análise dessas fontes, apresenta-se, em linhas gerais, como aconteceu o processo de elaboração e de distribuição dos recursos públicos no IFSul no período de 2008-2016.

As atas mencionadas, por sua vez, referem-se a reuniões realizadas pelo Conselho Superior do IFSul entre os anos de 2008 e 2016. À época, foram redigidas e disponibilizadas pelo Conselho Superior no *site* institucional do IFSul, para a consulta da comunidade, 62 atas. Dito isso, para realizar a interpretação das atas, organizaram-se algumas categorias de análise, tais como: rituais das reuniões (ordinárias, extraordinárias, número de reuniões anuais, redação das atas etc.); ausências e presenças dos representantes da sociedade civil e alunos;

manifestações em reunião dos representantes da sociedade civil e alunos; temas das manifestações; discussões sobre o planejamento/orçamento anual; e discussões que apontavam para processos democráticos e participativos na instituição. Desse modo, realizou-se a leitura e a análise das atas, evidenciando-se pontos importantes para o entendimento do processo de participação da comunidade nas decisões de gestão do IFSul, bem como para compreender como se deu a participação da comunidade escolar e da sociedade civil no processo de gestão da instituição.

Além das fontes escritas, também foram utilizadas fontes orais, pois compreende-se que elas são necessárias para esclarecer os processos que não podem ser entendidos, em toda a sua complexidade, com base no documento escrito. Foram realizadas treze entrevistas, sendo dois representantes da gestão e 11 representantes da sociedade civil, identificados, respectivamente, como G1 e G2, e SC1, SC2, e assim consecutivamente até SC11, com o intuito de preservar suas identidades.

Após a realização das entrevistas e de sua transcrição, os dados obtidos foram organizados de acordo com algumas categorias de estudo: reuniões do Conselho Superior; participação como conselheiro; importância e melhorias na forma participação; e ampliação do processo de participação com a transformação de CEFET para IFSul.

### **5.1 Descrição do processo de elaboração e distribuição dos recursos públicos do IFSul**

O IFSul, como apresentado, de acordo com sua lei de criação, Lei n. 11.892/2008, possui natureza jurídica de autarquia<sup>137</sup> e tem autonomia para administrar os seus próprios recursos financeiros. Estes recursos, disponibilizados ao IFSul pelo Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, fazem parte do orçamento<sup>138</sup> da União, e

---

<sup>137</sup> No âmbito do direito administrativo brasileiro, as autarquias são entidades da administração pública indireta, criadas por lei específica, com personalidade jurídica de direito público interno, patrimônio próprio e atribuições estatais específicas. Ainda, gozam de autonomia administrativa e financeira. Para tanto, são criadas por meio de uma lei com a finalidade de executar uma atribuição específica, e podem ser vinculadas à Presidência da República ou aos ministérios. Além disso, ressalta-se que o patrimônio e a receita são próprios, mas sujeitos à fiscalização do Estado. Em suma, a autarquia tem o poder de autoadministração, mas nos limites estabelecidos em lei (DI PIETRO, 2014).

<sup>138</sup> Quando se fala em recursos públicos não se pode ignorar as alterações e remodelações pelas quais a questão do orçamento público passou nas últimas décadas. Dentre elas, a primeira diz respeito à sanção da Lei n. 4.320, de 17 de março de 1964, que perdura até os dias atuais, e estabeleceu as “normas gerais para a elaboração e controle dos orçamentos” no país; a segunda foi a publicação da Portaria Seplan/PR2 n. 9, de 28 de janeiro de 1974, que instituiu a classificação “funcional-programática”, “numa clara tentativa de modernizar e privilegiar a função de planejamento governamental (inclusive através da estruturação do orçamento com base em programas); e, por fim, a Reforma Gerencial do Orçamento, iniciada em meados da década de 1990, que mudou a lógica do planejamento e da programação orçamentária, através da edição de diversos normativos, e da austeridade fiscal, com a aprovação da Lei de Responsabilidade Fiscal - LRF (Lei Complementar nº 101/2000) (BARCELOS; CALMON, 2014, p.

estão previstos na Lei de Orçamento Anual<sup>139</sup> (LOA). A LOA faz parte da estrutura orçamentária do Governo Federal, implementada pela Constituição Federal de 1988, e é composta, também, pelo Plano Plurianual (PPA) e pela Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO).

O Plano Plurianual, de duração de quatro anos, estabelece “as diretrizes, objetivos e metas da administração pública federal para as despesas de capital e outras delas decorrentes e para as relativas aos programas de duração continuada” (BRASIL, 1988, Art. 165, parágrafo 1). Ou seja, serve como instrumento de programação e orientação, e deve ser respeitado pelo Executivo na elaboração dos orçamentos anuais. A proposta do PPA da União é feita pela Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos, do Ministério do Planejamento (SPI/MPOG), e é encaminhada pelo Executivo ao Congresso até 31 de agosto do primeiro ano de mandato de cada governo (BRASIL, 2020, p. 3).

Já a Lei de Diretrizes Orçamentárias<sup>140</sup>, prevista no inciso 2º, Artigo 165, da Constituição Federal de 1988, compreende “as metas e prioridades da administração pública federal”, incluindo “as despesas de capital para o exercício financeiro subsequente”, isto é, “orientará a elaboração da lei orçamentária anual, disporá sobre as alterações na legislação tributária e estabelecerá a política de aplicação das agências financeiras oficiais de fomento” (BRASIL, 1988, Art. 165, inciso 2).

Assim, a LOA é elaborada com base no PPA, que estabelece o plano para o período de quatro anos, e na LDO, que define as metas e a prioridade para o ano seguinte. Em síntese, essa lei tem como principal atribuição prever a receita e fixar o destino dos recursos<sup>141</sup> a serem gastos no desenvolvimento das ações e dos serviços públicos dentro do ano civil (BRASIL, 2020, p. 4). Dito de outra forma, por um lado, a LOA traz a previsão de receita que deve ser arrecadada durante o ano e, por outro, fixa o limite das despesas que deverão ser executadas pelo governo. A definição dos limites orçamentários, previstos na LOA para cada órgão a fim de atender às despesas obrigatórias, prioritárias e discricionárias<sup>142</sup>, são de responsabilidade da Secretaria de

---

159-160). Esses processos de remodelações permitiram aos gestores públicos a utilização de recursos com maior eficiência e transparência, possibilitando a participação da coletividade na sua fiscalização.

<sup>139</sup> A Lei do Orçamento Anual compreende o “orçamento fiscal” referente aos “Poderes da União, seus fundos, órgãos e entidades da administração direta e indireta, inclusive fundações instituídas e mantidas pelo Poder Público”; bem como o “orçamento de investimento das empresas em que a União, direta ou indiretamente, detenha a maioria do capital social com direito a voto” e o “orçamento da seguridade social, abrangendo todas as entidades e órgãos a ela vinculados, da administração direta ou indireta” (BRASIL, 1988, Art. 165, inciso 5).

<sup>140</sup> O Executivo envia ao Congresso Nacional, até o dia 15 de abril de cada ano, o projeto de LDO, para que seja votado e aprovado até 17 de julho (BRASIL, 2020, p. 5).

<sup>141</sup> Os recursos públicos, em nível nacional, em sua maioria, se originam da cobrança de tributos (impostos, taxas e contribuições), de empréstimos obtidos em bancos públicos e privados, organismos internacionais (BIRD, BID etc.) e/ou através do público em geral (adquirindo títulos públicos) (BRASIL, 2020, p. 6).

<sup>142</sup> As despesas obrigatórias são determinadas pela Constituição ou por legislação, exemplos: “as transferências constitucionais para os estados e municípios, o pagamento do funcionalismo público, os gastos com a dívida



Orçamento Federal do Ministério do Planejamento (SOF/MPOG), do próprio Ministério do Planejamento e da Casa Civil da Presidência da República (BRASIL, 2020, p. 8). Portanto, com base na definição do limite disponibilizado, os órgãos do Governo Federal elaboram seus orçamentos para o exercício seguinte.

O Ministério da Educação, nesse caso, realiza a distribuição do “limite disponibilizado” ao aplicar um sistema de rateio (observando as despesas obrigatórias, prioritárias e discricionárias) entre os órgãos e programas, incluindo a Rede Federal de Educação Profissional. A Tabela 01 representa os valores repassados do Ministério da Educação à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica e, em seguida, à Rede Federal de Educação Profissional e ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, no período de 2009-2016, marco temporal desta pesquisa. No repasse da União ao MEC, e deste à SETEC, foram considerados os valores totais dos programas e das unidades, sem o detalhamento da divisão por funções (Essencial à Justiça, Previdência Social, Educação e Encargos Especiais) e/ou subfunções (Administração Geral, Formação de Recursos Humanos, Comunicação Social, Cooperação Internacional, Assistência à Criança e ao Adolescente, ensino superior etc.) do orçamento. De modo analógico, no repasse da SETEC ao IFSul também foram considerados os valores totais, ou seja, sem divisão por programas, funções, subfunções e grupo de despesas (pessoal e encargos sociais, outras despesas correntes e investimentos).

Tabela 01 - Evolução histórica da Lei de Orçamento Anual 2009-2016 (em R\$ 1,00).

Exercício	MEC	Rede IF	IFSul
2009 (CEFET-RS)	40.524.634.534	2.326.821.189	64.604.745
2010	50.903.730.817	3.638.405.239	106.128.505
2011	63.707.154.459	4.973.459.008	143.059.871
2012	74.280.373.427	5.040.890.692	191.222.408
2013	81.286.804.881	6.078.819.230	215.105.472
2014	94.490.611.520	6.967.186.082	268.865.920
2015	103.363.287.099	8.059.879.107	306.659.465
2016	99.788.884.740	10.667.841.281	332.291.431

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2020a).

Depois de definido o recurso destinado à Rede de Educação Profissional e Tecnológica, o Ministério da Educação, através da SETEC, recebe a proposta orçamentária dos Institutos

---

pública e o pagamento dos benefícios previdenciários” (BRASIL, 2020, p. 8). As despesas prioritárias são as “despesas indicadas na LDO como ‘preferenciais’, ou seja, elas terão precedência sobre as demais, ficando, por exemplo, mais preservadas diante de possíveis cortes de gastos” (BRASIL, 2020, p. 8). Destaca-se que as despesas prioritárias têm preferência sobre as discricionárias em “razão das políticas públicas que o governo pretende valorizar para o alcance dos objetivos estabelecidos no PPA” (BRASIL, 2020, p. 8).

Federais (Matriz CONIF), construída em processo simultâneo ao da LOA, para o fechamento de seu orçamento.

Convém destacar que, similar ao processo orçamentário da União, nos Institutos Federais existem instâncias que constroem e deliberam sobre o planejamento orçamentário. No IFSul, o planejamento, discussão e aprovação do processo orçamentário envolve o trabalho conjunto de vários órgãos da instituição: Reitoria, Diretoria de Desenvolvimento Institucional (DDI<sup>143</sup>), Pró-Reitoria de Administração e de Planejamento<sup>144</sup>, Departamentos de Administração e Planejamento, diretores-gerais e CONSUP. Esse trabalho consiste na priorização do orçamento global dos itens de custeio e investimentos (capital), visto que o gasto com folha de pagamento de encargos sociais não está sob a gestão direta do Instituto ou dos *campi*.

Assim, a Reitoria, através da Diretoria de Desenvolvimento Institucional, realiza a coordenação do processo de elaboração da proposta orçamentária, articulando o trabalho de suas unidades administrativas (câmpus) (IFSUL, 2020). Já a Diretoria de Desenvolvimento Institucional elabora e divulga as diretrizes internas e fornece subsídios para o processo de planejamento orçamentário, incluindo a porcentagem mínima do orçamento de cada câmpus, bem como os rumos e as metas a serem seguidas na alocação dos recursos para que não haja desvios quanto aos objetivos. Posto isso, destaca-se que o processo começa com a formação de comissões em cada câmpus, garantindo a participação dos docentes, dos técnicos-administrativos e dos alunos, além do diretor-geral, do chefe do Departamento de Ensino e do chefe do Departamento de Administração. Essa comissão é responsável pela apresentação, discussão e sistematização do planejamento no interior do câmpus.

Por conseguinte, quando concluído, o planejamento de cada câmpus é enviado à DDI a fim de verificar se fora elaborado atendendo os critérios estabelecidos. Caso o planejamento esteja em conformidade, a proposta é validada e incluída em um documento único, que forma a proposta orçamentária do IFSul. A proposta consolidada do IFSul e as propostas dos demais Institutos Federais são debatidas no Fórum dos Pró-Reitores de Planejamento e Administração com o intuito de, a partir dos dados dos alunos-equivalentes, elaborar a Matriz CONIF.

---

<sup>143</sup> Até 2013, no IFSul, a responsabilidade pela organização do processo orçamentário era competência estatutária da Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional (PRDI). Após esse período, suas atribuições foram assumidas pela Diretoria de Desenvolvimento Institucional (DDI).

<sup>144</sup> A Pró-Reitoria de Administração e de Planejamento, dirigida por um pró-reitor nomeado pelo reitor, é o órgão executivo que planeja, superintende, coordena, fomenta e acompanha as atividades e as políticas de planejamento, de administração, de gestão orçamentária, financeira e patrimonial (IFSUL, 2009a, Art. 23). Dessa forma, a gestão orçamentária da instituição está centralizada na Pró-Reitoria de Administração e de Planejamento, situada na Reitoria. Já a execução orçamentária e financeira de cada câmpus está sob a responsabilidade do diretor-geral e do diretor administrativo do referido câmpus (IFSUL, 2009a).

Ressalta-se que a metodologia utilizada para a construção da Matriz CONIF considera alguns parâmetros extraídos do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo Especial (IPCA), do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), assim como da categoria dos *campi* e do tipo e pesos dos cursos. A estrutura da Matriz é composta por blocos, a saber: Pré-Expansão, Expansão, Reitoria, Ensino a Distância, Assistência Estudantil, Pesquisa Aplicada, Inovação Tecnológica e Extensão Tecnológica (IFSUL, 2019).

A lógica da composição da Matriz pondera, essencialmente, as matrículas dos estudantes dos cursos de nível médio, técnico, tecnológico, graduação, *lato sensu*, *stricto sensu*, cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) e cursos de Educação a Distância (EAD) por câmpus de cada instituição da Rede Federal. Não são consideradas as matrículas de alunos associados a programas que recebem recursos próprios e de cursos pagos (IFSUL, 2019).

Ademais, a Comissão de Orçamento do FORPLAN divide cada um dos níveis de ensino em três grupos com base no custo: cursos com custo baixo, custo médio e custo alto. Cada aluno dos diversos níveis de ensino considerado de custo baixo recebe peso igual a 1, para o custo médio, o peso é 1,75, e para o custo alto, o peso é 2,5 (IFSUL, 2019). Sublinha-se que para coletar o número de alunos para compor a Matriz CONIF, o FORPLAN utiliza o último semestre do ano anterior e o primeiro semestre do ano em que é apresentada a proposta. A apresentação da proposta orçamentária de cada ano letivo ocorre em meados de julho do ano anterior.

Quando concluída, a Matriz CONIF é encaminhada à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, no Ministério da Educação, para aprovação. A seu turno, a SETEC compara os limites disponíveis para a Rede Federal de Educação Profissional com o solicitado pelos IFs e faz a divisão entre as instituições. Caso o valor da Matriz CONIF seja maior que o orçado pelo MEC, é aplicado um corte, como ocorreu nos anos de 2014 e 2015 no IFSul (BRASIL, 2016, Ata 4, p. 2).

Após a matriz orçamentária ser definida entre CONIF e SETEC, ela retorna ao IFSul para adaptações, quando necessárias, e para ser submetida à aprovação do Conselho Superior. Se aprovada, é enviada ao MEC para ser publicada no Projeto de Lei Orçamentária (PLOA) e, posteriormente, é votada pelo Congresso Nacional para vigorar como Lei Orçamentária.

### 5.1.1 Planejamento Anual

O orçamento do IFSul está diretamente ligado ao Planejamento Anual, que tem como

principal meta auxiliar as unidades na melhor alocação dos recursos referentes às diversas ações orçamentárias (custeio e investimento), tais como gastos com funcionamento, com capacitação de servidores, compra de livros, compra de veículos, obras e investimentos. Assim, a partir da aprovação do orçamento, cada unidade gestora inicia o Planejamento Anual<sup>145</sup> para definir quais recursos serão destinados ao seu câmpus. Nesse contexto, o primeiro passo para a alocação dos recursos é observar o que está previsto no Plano de Desenvolvimento Institucional.

Historicamente, o primeiro Plano de Desenvolvimento Institucional foi construído em 2005, por exigência do Decreto n. 5.225/2004, quando a instituição ainda era Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas. E embora vigorasse até 2010, com a aprovação do Decreto n. 5.773/2006, foi nomeada uma comissão interna para a elaboração de um novo plano, que resultou no PDI<sup>146</sup> para vigência de agosto de 2007 a julho de 2011 (CEFET, 2007). Entretanto, a promulgação da Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, alterou essa vigência, pois estabeleceu, em seu Artigo 14, um prazo máximo de 180 dias para a construção e o 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” (BRASIL, 2008c, Art. 14).

Dessa forma, o processo de construção dos dois primeiros PDIs, após a instituição ser transformada em IFSul (PDI 2009-2014 e PDI 2014-2019), foi realizado através da mobilização da gestão, por meio do Colégio de Dirigentes (CODIR) e de reuniões com as Pró-Reitorias, as Diretorias Sistêmicas, as comunidades de todos os câmpus e a Reitoria (IFSUL, 2014b).

Esses planos contemplaram ações de gestão democrática, já que abriram espaço à participação da comunidade escolar na sua construção e avaliação. Segundo exposto no Relatório de Gestão de 2014, “a construção deste novo documento (PDI 2014-2019) partiu de uma avaliação do anterior, buscando identificar novas alternativas para que ele se torne cada vez mais uma importante ferramenta de gestão” (IFSUL, 2014b, p. 14, grifos nossos).

Essa avaliação demonstrou que

[...] a origem da dificuldade de gestão deste processo estava relacionada especialmente ao grande número de objetivos e metas previstas no PDI, o qual resultava em planos de ações anuais com um imenso número de ações, que por sua vez tornavam pouco produtiva a avaliação anual destes planos no desenvolvimento da

---

<sup>145</sup> No primeiro estatuto do IFSul, o Planejamento Anual era denominado Plano de Ação. A nova denominação somente passou a vigorar a partir do final de 2014, através das alterações feitas no estatuto pela Resolução 97/2014, publicada no DOU de 17 de dezembro de 2014.

<sup>146</sup> Em 2009, no IFSul, a elaboração do PDI e do Planejamento Anual era competência estatutária da Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional. Em 2013, a Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional foi extinta pela Resolução 15/2013, publicada no DOU de 29 de maio de 2013. Assim, as suas atribuições foram assumidas pela Diretoria de Desenvolvimento Institucional.

Instituição. Somava-se a isto a desvinculação do Plano de Ações ao orçamento e ao resultado, mesmo que parcial, da Autoavaliação Institucional (IFSUL, 2014b, p. 15).

Cabe destacar que, referente à gestão de recursos, um dos princípios do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2014-2019) da instituição era fomentar e buscar garantir a participação efetiva da comunidade escolar e da sociedade civil em todas as fases de elaboração e execução do Planejamento Anual, numa perspectiva de gestão democrática, incluindo “planejar coletivamente” a aplicação de, no mínimo, 75% do orçamento anual de custeio e investimento (IFSUL, 2014b).

Essa meta, conforme a análise de documentos, somente está presente no PDI de vigência 2014-2019, vindo ao encontro do pensamento expresso no próprio documento: “O IFSul, em uma perspectiva de condução democrática de processos de gestão, busca melhorar constantemente o ciclo planejamento, execução e avaliação, avançando no diálogo entre o Planejamento Institucional, PDI, Planejamento Anual e Autoavaliação Institucional” (IFSUL, 2014b, p. 21).

Nesse sentido, observadas as determinações do PDI, elaborou-se o Planejamento Anual<sup>147</sup>, ou seja, o plano de operacionalização das ações a serem realizadas durante o ano seguinte, de forma coincidente com o PDI, com o Relatório de Avaliação Institucional e com a previsão orçamentária. Após organizado o Planejamento Anual, foram alocados os recursos em uma determinada rubrica de despesa; as rubricas aqui analisadas são duas: custeio e investimento. A despesa em custeio tem a finalidade de custear gastos com manutenção, serviços, materiais de consumo, dentre outros. Já a natureza investimento é destinada à aquisição, em geral, de equipamentos e obras.

De 2009 a 2014, os Planos de Ação (atual Planejamento Anual) foram desenvolvidos a partir do PDI (2009-2014) e elaborados com a participação da comunidade acadêmica através do encaminhamento de um formulário, pela Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional (PRDI), aos dirigentes do IFSul para que eles informassem as ações, de modo a cumprir as metas estabelecidas no PDI. Após sistematização e construção, os Planos de Ação foram submetidos à apreciação do Colégio de Dirigentes e, em seguida, à aprovação do Conselho Superior (com exceção do Plano de Ação de 2009, aprovado *ad referendum*) (IFSUL, 2009c).

Através da análise dos documentos é possível notar que, a partir de 2015, há uma

---

<sup>147</sup> O Planejamento Anual é um plano de operacionalização das ações a serem realizadas durante o ano seguinte, em consonância com o PDI, com o Relatório de Avaliação Institucional e com a previsão orçamentária. Ele representa o compromisso de execução das decisões tomadas por toda a comunidade acadêmica, as quais têm como base as políticas para ensino, pesquisa, extensão e gestão, expressas em diversos documentos institucionais, e reafirmadas no PDI (IFSUL, 2014b, p. 25).

preocupação maior com a participação da comunidade acadêmica nas decisões do IFSul, o que acarretou a abertura de novos canais, como a organização de comissões para discutir o Planejamento Anual, que até então era elaborado somente via formulário. Conforme descrito no próprio planejamento:

como o formulário foi preenchido estaticamente, a avaliação acabou sendo realizada ao longo do processo de construção do planejamento, no diálogo entre os Proponentes e os Envolvidos; elemento central na metodologia de construção deste planejamento (IFSUL, 2015b, p. 5).

Sendo assim, as comissões dos câmpus foram compostas por representantes dos docentes, dos discentes, da gestão e dos técnico-administrativos indicados pelos seus pares. Ainda, durante a construção do Planejamento Anual, ocorreu a composição das comissões locais, além da visita da equipe da DDI aos câmpus para apresentação do tema. E, para aumentar a transparência do processo, disponibilizou-se os documentos resultantes das diversas etapas do processo no *site* da instituição, para que toda a comunidade tivesse acesso, ampliando-se, dessa forma, a discussão e a participação (IFSUL, 2015b, p. 6-7).

Além disso, na análise dos Planejamentos Anuais foi possível identificar que os anos de 2015 e 2016 trouxeram ações vinculadas ao planejamento coletivo do orçamento do IFSul. Em 2015 foram localizadas quatro ações, sendo as duas primeiras propostas pelo câmpus Camaquã. A saber, a primeira ação propunha:

Câmpus Camaquã - Ação 18: Apresentar demonstrativos de execução orçamentária anuais do Câmpus.  
 Descrição da Ação: Apresentar, no início do exercício, os demonstrativos de execução orçamentária anuais do Câmpus, mostrando o histórico desde a implantação e possibilitando a definição das prioridades de investimento de forma coletiva.  
 Resultado Esperado: Demonstrar transparência e possibilitar a participação de toda a comunidade acadêmica nas tomadas de decisão quanto às prioridades orçamentárias (IFSUL, 2015b, p. 28).

O resultado efetivo desta primeira ação foi apresentado no relatório de Avaliação do Planejamento Anual de 2015 (IFSUL, 2015c), publicado pela Reitoria. Conforme o parecer, os demonstrativos da execução orçamentária do câmpus Camaquã, assim como da disponibilidade orçamentária, “foram apresentados nas reuniões de gestão e reuniões gerais do Câmpus, onde as decisões quanto às prioridades foram tomadas em conjunto” (IFSUL, 2015c, p. 17).

Já a segunda ação pretendia:

[...]  
 Câmpus Camaquã - Ação 22: Realizar reunião de gestão do Câmpus semanalmente e

periódicas com toda a comunidade.

Descrição da Ação: Realização de reunião semanal de gestão e reuniões periódicas com toda a comunidade acadêmica, incentivando a participação e a contribuição individual quanto ao planejamento de investimentos e custeio do Câmpus.

Resultado Esperado: Planejar coletivamente a aplicação do orçamento anual de custeio e de investimentos (IFSUL, 2015b, p. 29).

Para concretizá-la, o câmpus Camaquã realizou “reuniões de gestão todas as quartas-feiras, bem como reuniões com todos os servidores para planejamento de orçamento anual de custeio e investimentos a cada seis meses” (IFSUL, 2015c, p. 18).

A terceira ação foi proposta e executada pelo câmpus Charqueadas:

[...]

Câmpus Charqueadas - Ação 40: Promover a participação da comunidade na composição de orçamento.

Descrição da Ação: Sugerir à comunidade uma composição de orçamento com base nas despesas já fixadas, receber as sugestões e adequar ao orçamento [...] (IFSUL, 2015b, p. 48).

Esta ação, conforme relatório, foi “parcialmente realizada”, posto que, de acordo com a justificativa no documento, “a definição do corte do orçamento que se deu somente em junho, permitiu que somente em outubro, na retomada do semestre letivo, o planejamento orçamentário fosse apresentado”, mesmo assim “a comunidade participou da definição de prioridades de investimento” (IFSUL, 2015c, p. 33).

A quarta ação foi apresentada pelo câmpus Pelotas:

Câmpus Pelotas - Ação 37: Articular a gestão institucional com os órgãos de representação estudantil.

Descrição da Ação: Proporcionar a participação democrática dos estudantes na gestão institucional.

Resultado Esperado: Proporcionar a participação democrática dos estudantes na gestão institucional (IFSUL, 2015b, p. 115).

Segundo o relatório, sabe-se que foi possível manter um diálogo com os órgãos de representação estudantil e houve “a participação de estudantes em atividades do câmpus, como planejamento da acolhida de novos estudantes, comissões de trabalho, conselhos e colegiados etc.” (IFSUL, 2015c, p. 83).

A seu turno, no Planejamento Anual de 2016 foram encontradas duas ações específicas, dentre as 136 propostas, sobre o planejamento orçamentário. A primeira dizia:

Bagé - Ação 26: Aprimorar o planejamento orçamentário.

Descrição da Ação: Antecipar o planejamento orçamentário para o ano seguinte; mapear os investimentos por setor e curso; levar o planejamento à discussão de toda a comunidade acadêmica.

Resultado Esperado: Aprimorar a execução do orçamento planejado; melhorar alocação de recursos em todas as áreas; participação da comunidade na escolha das prioridades do câmpus [...] (IFSUL, 2016a, p. 9).

Esta ação, conforme o relatório de Avaliação do Planejamento Anual de 2016, foi “parcialmente realizada”, dado que não foi possível antecipar o planejamento em sua totalidade e os valores mais significativos (relativos às descentralizações de recursos orçamentários) ocorreram no segundo semestre de 2016, coincidindo com o período de greve e ocupação do câmpus por alunos<sup>148</sup>. Os investimentos foram mapeados por setores e cursos, considerando o contingenciamento imposto para o exercício financeiro de 2016. Assim, “houve discussão com a totalidade da comunidade acadêmica quanto às necessidades e demandas, respeitadas as limitações orçamentárias” (IFSUL, 2016b, p. 35).

Por sua vez, a segunda ação do planejamento de 2016 propunha:

Camaquã - Ação 27: Realizar reunião de gestão do Câmpus semanalmente e periódicas com toda a comunidade. Criar Conselho de câmpus.

Descrição da Ação: Realização de reunião semanal de gestão e reuniões periódicas com toda a comunidade acadêmica, incentivando a participação e a contribuição individual quanto ao planejamento de investimentos e custeio do Câmpus.

Resultado Esperado: Planejar coletivamente a aplicação do orçamento anual de custeio e de investimentos (IFSUL, 2016a, p. 19).

A situação desta ação, ao final do ano de 2016, foi de “parcialmente realizada”. Afinal, o Conselho de câmpus não foi criado, pois dependia da aprovação do Regimento Interno. Entretanto, as reuniões de gestão e as reuniões com toda a comunidade acadêmica ocorreram “semanalmente e as questões orçamentárias e financeiras sempre são pauta” (IFSUL, 2016b, p. 46).

Em concordância com o exposto, percebe-se nos Planejamentos Anuais de 2015 e 2016 uma preocupação em possibilitar a participação de toda a comunidade acadêmica na tomada de decisão quanto às prioridades orçamentárias de investimento e custeio, melhorando a alocação de recursos conforme as prioridades dos *campi*. Para isso, de acordo com a avaliação dos planejamentos, foram realizadas reuniões de gestão e reuniões gerais nas quais as decisões foram tomadas em conjunto. Esses fatores reforçam o objeto desta pesquisa, a gestão democrática, em que a comunidade é chamada para decidir juntamente com os dirigentes os assuntos da instituição.

Não obstante, somente quatro dos catorze câmpus (destes, dois eram câmpus avançados)

---

<sup>148</sup> Mobilização estudantil, ocorrida no Brasil em 2016, quando estudantes ocuparam escolas secundárias e universidades estaduais e federais. Os estudantes lutavam, entre outros temas, contra a reforma do Ensino Médio e a PEC 241 que visava limitar o teto dos gastos públicos em educação por 20 anos.



existentes no período propuseram ações nesse sentido (Camaquã, Charqueadas, Pelotas e Bagé), demonstrando que nem sempre o que está previsto nas legislações, ou nas determinações da Reitoria, é aplicado ou realizado da mesma forma nos *campi*. Isso ficou evidenciado nas palavras de um dos gestores: “[...] vem outro problema de gestão, os câmpus são autônomos e ainda que a reitoria tenha a possibilidade de criar linhas gerais, no campus pode não acontecer” (G1). Ou seja, apesar de a estrutura administrativa ser igual em todos os câmpus, ela é composta por atores diferentes em cada um deles, que pensam e agem de formas distintas.

Logo, acredita-se ser necessário estender essas ações aos demais *campi* devido à importância do planejamento coletivo para o bom funcionamento das instituições e para o atendimento às determinações do PDI do IFSul. Por conseguinte, um canal importante de discussão e ampliação de ações, na estrutura administrativa do IFSul, é o Conselho Superior, que inclui, além da comunidade escolar, a participação da sociedade civil em sua estrutura, não contemplada, até então, nas discussões do PDI e do Planejamento Anual.

### 5.1.2 Estrutura administrativa do IFSul: Conselho Superior

O Instituto Federal Sul-rio-grandense rege-se pelos atos normativos mencionados pela Legislação Federal e pelos seguintes instrumentos normativos, na seguinte ordem de prioridade: (i) Estatuto; (ii) Regimento Geral; (iii) Resoluções do Conselho Superior; e (iv) Atos da Reitoria (IFSUL, 2009a).

Quanto à estrutura administrativa, o IFSul possui a Reitoria<sup>149</sup>, os *campi* e os órgãos colegiados, ou seja, o Colégio de Dirigentes e o Conselho Superior<sup>150</sup> (IFSUL, 2009a). Sobre os órgãos colegiados, o Colégio de Dirigentes é um órgão consultivo de apoio ao processo decisório, composto pelo reitor, pró-reitores e diretores dos *campi* (IFSUL, 2009a, Art. 12). Já o Conselho Superior, de caráter consultivo e deliberativo, é a instância máxima de deliberação da instituição, “ao qual compete as decisões para execução da política geral, em conformidade com o estabelecido pelo presente estatuto, pelo Regimento Geral e regulamento próprio”, incluindo, dessa forma, a aprovação do Planejamento Anual e, conseqüentemente, do

<sup>149</sup> O reitor, eleito pela comunidade escolar para um mandato de quatro anos, é o representante legal nos Institutos e compete a ele administrar, gerir, coordenar e superintender as atividades da instituição (IFSUL, 2009a, Art. 17). As Pró-Reitorias são órgãos auxiliares à gestão e estão distribuídas nas seguintes áreas: de Ensino; de Administração e Planejamento; de Extensão e Cultura; de Pesquisa, Inovação e Pós-graduação; e de Gestão de Pessoas. Além das Pró-Reitorias, podem ser constituídas também diretorias sistêmicas responsáveis por planejar, coordenar, executar e avaliar os projetos e as atividades de sua área de atuação (IFSUL, 2009a, Art. 27).

<sup>150</sup> Conforme o Estatuto, o Regimento Geral poderá dispor sobre a estruturação e o funcionamento de outros órgãos colegiados, além do Conselho Superior e do Colégio, que tratem de temas específicos vinculados à Reitoria, às Prós-Reitorias e aos *campi* (IFSUL, 2009a).

Planejamento da Gestão Orçamentária (IFSUL, 2009a, Art. 9).

Além disso, o Conselho Superior é composto por representantes da comunidade escolar e da sociedade civil<sup>151</sup>, eleitos por seus pares para o mandato de dois anos, sendo permitida uma recondução para o período imediatamente subsequente (IFSUL, 2009a). Em razão dessa composição, para além dos gestores da instituição, se oportuniza a presença dos segmentos escolares (docentes, técnicos e discentes) e da sociedade civil. Salienta-se que essas representatividades se tornam importantes na medida em que nas reuniões do Conselho Superior, sendo ele o órgão máximo da instituição, são tomadas as principais decisões sobre os rumos do Instituto, sobretudo referentes ao desenvolvimento institucional, aos investimentos e ao orçamento.

Sobre as propostas orçamentárias, são atribuições do CONSUP: “VI - aprovar o Planejamento Anual e apreciar proposta orçamentária anual encaminhada pelo Colégio de Dirigentes” (IFSUL, 2009a, Art. 11, inciso VI). Sendo assim, partindo desse elemento, foram analisadas as atas das reuniões do Conselho Superior com o intuito de verificar como a sociedade civil, representada nessa instância colegiada, participava do processo. Para mais, analisou-se a participação discente a partir da perspectiva de que o IFSul é um espaço para, além da educação técnica, uma formação cidadã. E, por isso, a presença desse segmento nas reuniões configuraria uma forma de aprendizado sobre os processos democráticos. Por fim, acredita-se que esses registros, no formato de atas, quando aliados às entrevistas realizadas, possam subsidiar a reconstrução do processo histórico sobre a gestão de recursos do IFSul.

## **5.2 Do aparato legal e aplicação local: atas e entrevistas**

### **5.2.1 Formalidade e discussões dos recursos públicos nas reuniões do CONSUP**

De acordo com o Estatuto do IFSul, o Conselho Superior “reunir-se-á, ordinariamente, a cada dois meses e, extraordinariamente, quando convocado por seu Presidente ou por 1/3 (um

---

<sup>151</sup> I - O Reitor, como presidente; II - 01 (um) representante dos servidores docentes por câmpus, em funcionamento, eleito por seus pares; III - 01 (um) representante do corpo discente, por câmpus, em funcionamento, eleito por seus pares; IV - 01 (um) representante dos servidores técnico-administrativos, por câmpus em funcionamento, eleito por seus pares; V - 01 (um) representante dos egressos, que não seja membro da comunidade acadêmica, eleito por seus pares; VI - 03 (três) representantes da sociedade civil, sendo 01 (um) das entidades patronais, 01 (um) da entidade de trabalhadores da instituição, 01 (um) do setor público e/ou empresas estatais; VII - 01 (um) representante do Ministério da Educação, indicado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica; VIII - 01 (um) representante do Colégio de Dirigentes por câmpus; IX - 01 (um) representante dos servidores técnico-administrativos, lotados na Reitoria, eleito pelos seus pares; X - 01 (um) representante dos servidores docentes, eleito entre os membros da CPPD; XI - 01 (um) representante discente, eleito entre os representantes do movimento estudantil organizado (IFSUL, 2009a, Art. 4).

terço) de seus membros”, sendo as “reuniões realizadas alternadamente em *campi* diferentes, por ordem decrescente de tempo de existência” (IFSUL, 2009a). As reuniões do CONSUP são presididas pelo reitor ou, em caso de impedimento, por seu substituto legal. O reitor coordena a reunião, abre as discussões e as votações conforme assuntos da pauta, que é encaminhada aos conselheiros antecipadamente. Ademais, as reuniões são abertas à comunidade, mas o direito a voto é resguardado somente aos integrantes do conselho.

Quanto às atas, são redigidas por um servidor da instituição (chefe de gabinete, secretário executivo, assistente em administração, técnico em assuntos educacionais). Segundo a análise, observou-se que o grau de detalhamento das atas se dava conforme seu relator. Contudo, em linhas gerais, não existem registros pormenorizados das manifestações dos conselheiros, pois os relatores, normalmente, usavam a expressão “após discussão” e/ou “decidiu-se após votação” (BRASIL, 2010c, Ata 3; 2010f, Ata 10; 2011a, Ata 6; 2013, Ata 1; 2016a, Ata 6).

No período estudado (2008-2016), foram realizadas 43 reuniões ordinárias e 19 extraordinárias, totalizando 62 reuniões. A Tabela 02 apresenta a distribuição de reuniões por ano.

Tabela 02 – Reuniões realizadas no período de 2010-2016.

Reuniões / ano	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	Total
Ordinárias	9	5	7	6	5	4	4	43
Extraordinárias	3	1	4	3	4	3	2	19
Total por ano	12	6	11	9	9	7	6	62

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir desses dados, pode-se inferir que nos anos em que houve mudanças legais e necessidade de adaptação a elas ocorreram mais reuniões; como é o caso de 2010, ano em que foi instalado o Conselho Superior e discutido, criado e alterado o Regimento Geral do IFSul, o Plano de Desenvolvimento Institucional e a constituição da Comissão Própria de Avaliação. Já o ano de 2012 foi marcado pela primeira eleição para reitor e diretores-gerais dos *campi* do IFSul, fato que culminou em várias reuniões extraordinárias.

É importante frisar que o IFSul foi instituído pela Lei n. 11.892, publicada em 29 de dezembro de 2008. Consequentemente, o final do ano de 2008 e todo 2009 foram de adequações à nova estrutura organizacional, por exemplo, com a eleição dos representantes do Conselho Superior. Sendo assim, em 2009 não aconteceram reuniões do CONSUP<sup>152</sup>, que somente foi

<sup>152</sup> É importante lembrar que até o final de 2008 existia, no CEFET-RS, o Conselho Técnico, que era composto

instituído de fato e de direito através da posse de seus membros, em 29 de março de 2010. Nesse sentido, durante 2009, algumas das ações de gestão deixaram de passar por um processo democrático de discussão e se tornaram mais centralizadas. À vista disso, as decisões foram tomadas via portaria emitida pelo reitor e, na primeira reunião do CONSUP, foram homologadas *ad referendum*<sup>153</sup>.

No entanto, pelas exposições transcritas nas atas, percebe-se um certo desconforto dos membros do Conselho Superior em aprovar portarias *ad referendum*, pois pediam esclarecimentos ou manifestavam a “falta de avaliação” e/ou “falta de conhecimentos dos envolvidos” sobre os assuntos (BRASIL, 2010b, Ata 2, p. 1). Portanto, foi solicitado por um conselheiro, representante da sociedade civil (setor público e/ou empresas estatais), que se registrasse em ata que o conselho aprovou as portarias, mas sem o “conhecimento dos conteúdos por parte dos conselheiros” (BRASIL, 2010b, Ata 2, p. 2).

A análise das atas também permitiu identificar alguns dados referentes aos processos de gestão da instituição, inclusive no que diz respeito aos recursos orçamentários, nesse caso, em específico, ligados diretamente à aprovação do Plano de Ação. Convém destacar que o Plano de Ação é aprovado na primeira ou segunda reunião do Conselho Superior, quando é apresentado por um representante convidado da Pró-Reitoria de Administração e de Planejamento e, em seguida, ocorre a discussão e a aprovação via votação. O que chama a atenção é que não existe discussão no Conselho Superior sobre o que está definido no documento, mas sim uma apresentação e votação (sempre aprovado). Isto é, a aprovação do Plano de Ação pelos membros do Conselho Superior poderia evitar a centralização da decisão unicamente na gestão, entretanto, o processo democrático de tomada de decisão fica prejudicado por falta de discussão, pois, aparentemente, é aprovado “*pro forma*”.

As poucas discussões verificadas no Plano de Ação, embora não ligadas diretamente ao

---

pelo diretor do CEFET, docentes, membros da comunidade local, representantes do Ministério da Educação e dos egressos da instituição: Antônio Carlos Barum Brod (diretor), Gilmar Tadeu Bazanella (titular representando comunidade local), Idílio Manoel Brea (titular docente), Maria Helena Ferreira (titular representando comunidade local), Odeli Zanchet (titular docente), Raul Teixeira de Mello Filho (titular docente), Pedro Antonio Leivas Leite (titular representando comunidade local), Rogério Coelho Guimarães (titular docente), Osvaldo Casares Pinto (titular representante do MEC), Marcos Barros de Souza (suplente representante do MEC), André Vicente Nieto Hackbart (titular conselheiro dos técnicos egressos), Nilton Roberto Pinheiro (suplente conselheiro dos técnicos egressos), Jair Jonko Araújo (suplente docente), Edelbert Krüger (suplente docente), Natália Isabel Malüe Vieira (suplente conselheiro dos técnicos egressos), Marlene Katrein da Costa (suplente docente), José Alfredo Laborda Knorr (suplente representando comunidade local), Amilton Soares (suplente representando comunidade local), Sérgio José Abreu Neves (suplente representando comunidade local). Esse Conselho foi extinto e de seus membros, na primeira composição do CONSUP, restaram apenas o professor Antonio Carlos Barum Brod, Edelbert Krüger, Idílio Manoel Brea e Rogério Coelho Guimarães.

<sup>153</sup> Portarias já em funcionamento, somente “pendente de aprovação” do colegiado/conselho, não podendo ser alteradas.

orçamento, versaram sobre: Empresa Júnior, Regimento Interno (BRASIL, 2010d, Ata 6), e a necessidade da efetivação do planejado através de “metas que possam ser cumpridas” (BRASIL, 2012b, Ata 2, p. 4; 2014a, Ata 3, p. 4). É possível inferir através dessa afirmação que muitas ações previstas no planejamento não eram efetivadas na prática. Aliás, como exposto no início deste capítulo, durante a análise dos Planejamentos Anuais, as próprias ações vinculadas ao planejamento coletivo do orçamento do IFSul não foram implementadas pela maioria dos *campi*, ficando somente em nível de planejamento.

Por certo planejar em conjunto com a comunidade escolar e sociedade civil é relevante, bem como prever metas que possam ser executadas e que estejam vinculadas à disponibilidade orçamentária; senão, o Plano de Ação torna-se desnecessário. Além disso, a reorganização da estrutura do Plano de Ação faz-se essencial para que ele não seja uma lista de metas ou “juntada de documentos”, conforme descrito em ata (BRASIL, 2014, Ata 2, p. 2).

Para mais, embora houvesse poucas discussões sobre o Plano de Ação, a análise dos pronunciamentos durante as reuniões oportunizou identificar outros temas ligados a questões orçamentárias, à gestão e à participação democrática. Como é o caso das discussões travadas na reunião de 15 de junho de 2010, sobre a Comissão Própria de Avaliação (CPA), em que a questão da representatividade e da participação dos alunos e da sociedade civil nas comissões foi debatida. Segundo consta na ata, para os conselheiros a participação discente é importante, porém “eles não costumam comparecer às reuniões” (BRASIL, 2010e, Ata 9, p. 3). O mesmo acontece com a participação da sociedade civil, que além da dificuldade de ter representatividade, “nunca comparecem” às reuniões, embora seja fundamental que “todos os segmentos institucionais e da comunidade externa” façam parte da CPA (BRASIL, 2010e, Ata 9, p. 3-4).

Em outro ponto da reunião ficou registrado que alguns processos não eram realizados democraticamente, ou seja, não envolviam a comunidade escolar, pois as propostas chegavam ao conselho sem serem trabalhadas nos *campi*. Esse fato, segundo a fala de uma conselheira, “demonstrou falta de preparo democrático” (BRASIL, 2010e, Ata 9, p. 7) e expôs a necessidade de os documentos serem apresentados, previamente, à comunidade para que ela se manifeste (BRASIL, 2010e, Ata 9, p. 7). Assim, reafirma-se a importância que a gestão tem nesse processo, já que é ela a responsável por abrir canais institucionais para discussão, caso contrário, não se realiza uma gestão participativa. Salienta-se que a ausência de participação dos alunos e dos representantes da sociedade civil também é percebida nas reuniões do Conselho Superior, conforme ver-se-á a seguir.

Em compensação, foi possível perceber referências positivas na discussão do Plano de

Desenvolvimento Institucional, já que houve menção em ata à “participação de todos os setores” na sua revisão (BRASIL, 2010g, Ata 12, p. 3; 2012e, Ata 11, p. 12). O próprio reitor acenou para o “processo democrático que envolveu a construção e revisão do PDI através da participação de toda comunidade”, embora este PDI não faça nenhuma referência à participação da sociedade civil (BRASIL, 2010g, Ata 12, p. 3). O mesmo registro de democratização das decisões da gestão foi apontado na apresentação do Plano de Desenvolvimento Institucional de 2014 ao Conselho Superior, ocasião em que novamente se destacou em ata a “significativa participação dos alunos no site disponibilizado” para discussão do documento (BRASIL, 2014b, Ata 6, p. 4).

Ademais, identificou-se a questão da participação nas reuniões em que os conselheiros discutiram amplamente sobre as eleições para diretores, reitor e sobre a formação das comissões eleitorais, o que representa o comprometimento da instituição na construção coletiva dos documentos e comissões. Além dos representantes discentes, docentes e técnicos-administrativos nas comissões eleitorais, foi questionada e sugerida a ampliação para a participação de representantes sindicais nestas reuniões, visto que a legislação não previa tal representação (BRASIL, 2016a, Ata 6). A sugestão configurou-se, conforme um dos conselheiros, como “muito coerente”, haja vista que provinha de uma instituição que buscou sempre, segundo ele, utilizar de canais democráticos de participação (BRASIL, 2016a, Ata 6, p. 7). Aliás, quando foi constituído o primeiro Conselho Superior, em 2009, além de abranger os representantes já definidos por lei, estendeu-se a participação nas reuniões para os representantes do Sindicato (Sinasefe) e para representantes de todos os *campi* (SC3).

Além disso, uma das questões amplamente discutidas pelo CONSUP foi sobre a Fundação de Apoio ao Centro Federal de Educação Tecnológica<sup>154</sup> (FUNCEFET), pois ela impactava diretamente nas questões da gestão e de administração de recursos. Afinal, enquanto CEFET-RS, a Fundação captava recursos de entidades externas para viabilizar a execução de projetos que eram propostos pela instituição. Diante disso, os conselheiros questionaram sobre o que aconteceria em relação à administração, pois a legislação não permitia que recursos que estavam na Fundação passassem diretamente às Pró-Reitorias (BRASIL, 2012a, Ata 1, p. 2-3). É importante esclarecer que, durante anos, a Fundação financiou projetos da instituição e

---

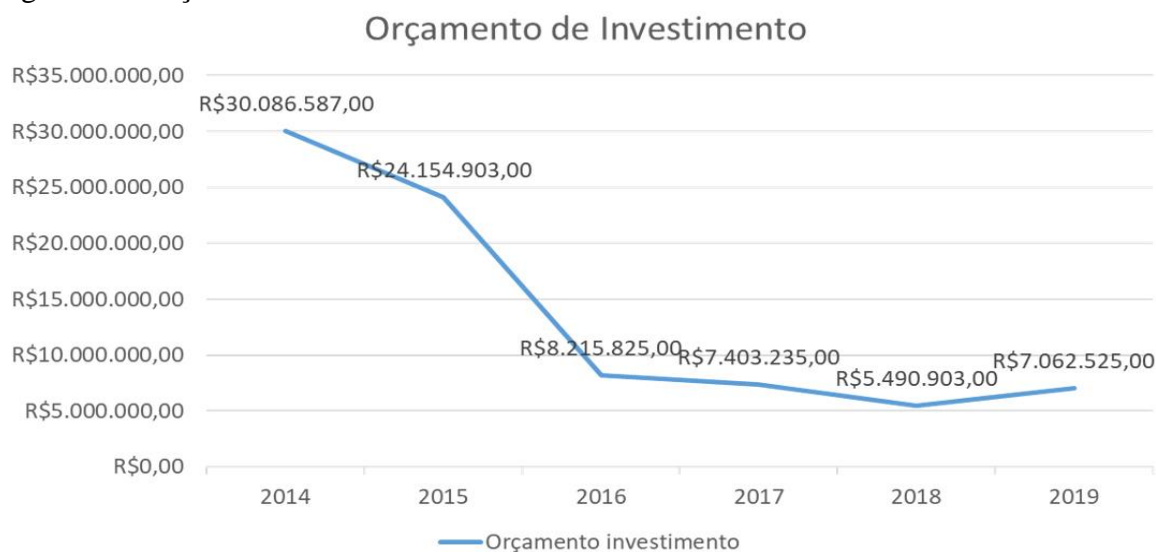
<sup>154</sup> Instituição de direito privado, sem fins lucrativos, mas possuidora de receita. Composta por um conselho curador com membros designados pelo CEFET-RS, por entidades científicas e empresariais (sem vínculo com a instituição) para fiscalizar e deliberar sobre a gestão dos recursos e prestar contas ao Ministério Público Estadual (BRASIL, 2012a, Ata 1, p. 2-3). Em 2012, seu nome foi alterado para Fundação de Apoio ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (FAIFSul), bem como se incluiu um representante de cada câmpus na composição do conselho (BRASIL, 2012c, Ata 5, p. 3).

promoveu a integração comunidade/escola. Contudo, a partir de 2010 e em razão das mudanças das legislações, o novo modelo de execução dos gastos públicos e a disponibilização de linhas de financiamento pelo Governo Federal para a pesquisa fizeram com que as ações das FAIFSul começassem a diminuir (BRASIL, 2015d, Ata 6, p. 1; BRASIL, 2012a, Ata 1, p. 6).

Por fim, as questões ligadas ao orçamento também apareceram indiretamente nas discussões, principalmente a partir de 2014, quando houve cortes nos orçamentos dos Institutos Federais, conforme relatado em reunião pelo próprio reitor do IFSul, Marcelo Bender Machado. Segundo ele, era preocupante o “enxugamento da máquina estatal relacionado à área de educação”, principalmente em relação ao IFSul, que teve um corte de recursos de “47% em investimentos e 10% em custeio” (BRASIL, 2015d, Ata 6, p. 3). Dessa forma, de acordo com o reitor, o ano de 2015 iniciou com saldo negativo e a “situação política” não “apontava um horizonte” que permitisse planejamento, trazendo alteração no limite orçamentário e no cenário geral da instituição (BRASIL, 2015c, Ata 1, p. 1).

A Figura 01 demonstra a queda nos investimentos da instituição por falta de orçamento.

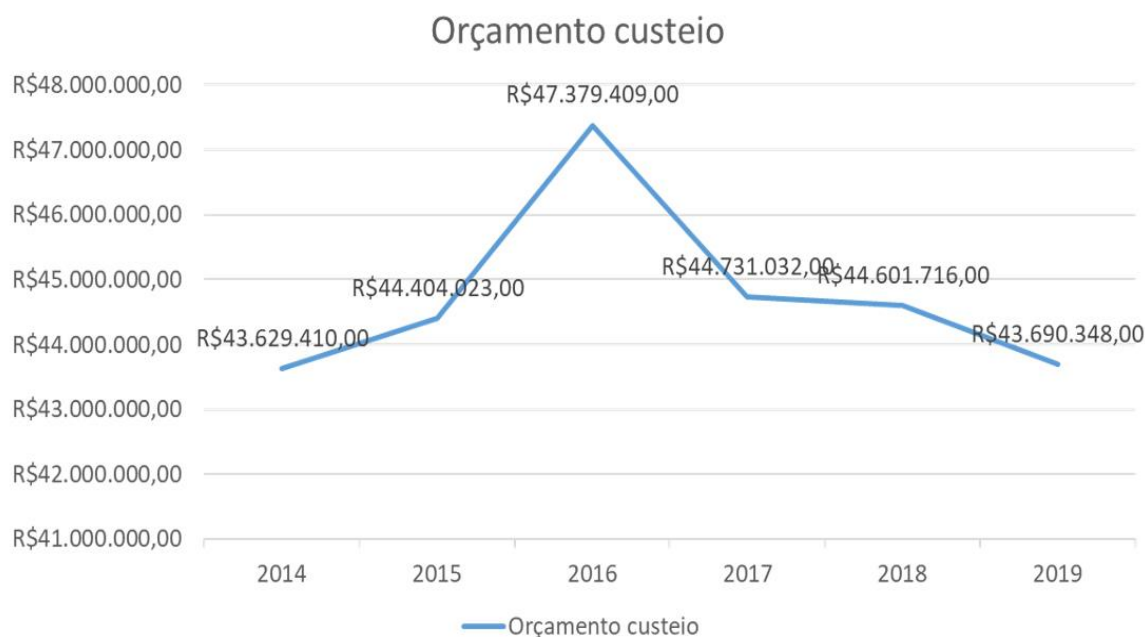
Figura 01 - Orçamento de investimento 2014-2019.



Fonte: IFSul (2019).

O custeio, por sua vez, de acordo com a Figura 02, também teve redução, entretanto se manteve mais equilibrado em razão de subsidiar a necessidade básica para o funcionamento da instituição.

Figura 02 - Orçamento de custeio 2014-2019.



Fonte: IFSul (2019).

Em contrapartida, nesse período, enquanto houve uma queda nos valores de orçamento de custeio e investimento, o número de câmpus e de alunos aumentou, o que demandou do gestor maior capacidade de gerência orçamentária para realmente atender às necessidades dos *campi*. Para tanto, novamente, reforça-se a importância da consulta e participação da comunidade nas decisões da gestão, sobretudo no Conselho Superior, espaço no qual, pelo constatado na análise das fontes, existe pouca ou quase nenhuma discussão (pelo menos registrada nas atas) sobre as questões orçamentárias de custeio e investimento.

Aliás, anterior às manifestações sobre o orçamento apresentadas acima, somente foi localizada uma citação, na reunião de 16 de outubro de 2012, acerca do assunto dos cortes nos recursos para educação feitos pelo Governo Federal, quando o câmpus Pelotas sugeriu cancelar o semestre em função de greves. Rapidamente, esclareceu-se que isso implicaria diretamente no cálculo da matriz orçamentária do câmpus, visto que ele era realizado pelo número de matrículas do semestre de 2012/2 e 2013/1 (BRASIL, 2012d, Ata 8, p. 7). O próprio reitor Antonio Carlos Brod reforçou que a sistemática da construção da matriz orçamentária se dava pelo SISTEC e que se não houvesse ingresso, não seriam acrescidos valores no orçamento (BRASIL, 2012d, Ata 8, p. 8).

Nesse sentido, os entrevistados confirmaram que não houve, no período, debates sobre o orçamento no Conselho Superior, embora na visão de um deles “o conselho deveria discutir muito mais sobre os recursos públicos”, sobre as ações que “envolvem dinheiro público” (SC3),



aproveitando o espaço aberto para discussão com toda escola e sociedade. A seu turno, um dos representantes da gestão justificou que a “alocação de recursos sempre foi definida pela alta gestão (**reitoria**) em comum acordo com as unidades” e o Conselho Superior somente aprovava, por isso as discussões sobre o “dinheiro” eram mais limitadas nas reuniões (G2, grifos nossos).

Conforme exposto, as discussões sobre a aplicação dos recursos públicos, ou seja, do Plano de Ação, foram limitadas nas reuniões do Conselho Superior, que foi um local mais de ratificação do que propriamente de debate acerca dos valores e de alocação do orçamento. Contudo, em vários momentos foram identificados pronunciamentos e projetos que apontavam para incremento das ações democráticas, bem como foi possível notar a preocupação dos conselheiros em trazer e envolver a sociedade civil e os discentes nas reuniões e discussões do Conselho Superior.

### 5.2.2 Presenças e manifestações da sociedade civil e de discentes nas reuniões do CONSUP

A análise das atas demonstrou que foi baixo o número de presenças e, da mesma forma, de manifestações da sociedade civil e dos discentes nas reuniões do Conselho Superior. Quanto à sociedade civil, a legislação determina que o CONSUP contemple a representação de 03 (três) membros da sociedade civil: “sendo 01 (um) das entidades patronais, 01 (um) da entidade de trabalhadores da instituição, 01 (um) do setor público e/ou empresas estatais” (IFSUL, 2009a, Art. 4, inciso VI). Através das fontes documentais analisadas identificou-se que, no período, a sociedade civil foi representada por 19 pessoas, as quais se alternavam nos cargos de titular e de suplente, sendo: quatro representantes dos Trabalhadores da Instituição; sete representantes das Entidades Patronais; e oito representantes do Setor público e/ou empresas. Salienta-se, nessa representação, que somente cinco eram do sexo feminino, o que assevera que a presença masculina nas entidades patronais, na instituição e no setor público e/ou empresas estatais era predominante, bem como comprova que as mulheres tinham (e ainda têm) uma ínfima inserção nesses espaços.

No que tange à participação desses representantes nas reuniões, conforme Tabela 03, observou-se que os representantes dos “trabalhadores da instituição” foram os que mais se fizeram presentes nas 62 reuniões, participando de 50 delas. Já as “entidades patronais” estiveram presentes somente em 7 reuniões e os representantes do “setor público ou empresas estatais”, somente em 20.

Tabela 03 - Presenças dos representantes da sociedade civil.

Representantes / Ano	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	Total
<b>Entidades Patronais</b>								
Representante	4	0	0	0	3	0	0	7
<b>Trabalhadores da instituição</b>								
Representante	13	3	6	6	7	7	8	50
<b>Setor Público ou empresas estatais</b>								
Representante	4	6	9	0	1	0	0	20
<b>Presenças por ano</b>	21	9	15	6	11	7	8	

Fonte: Dados da pesquisa.

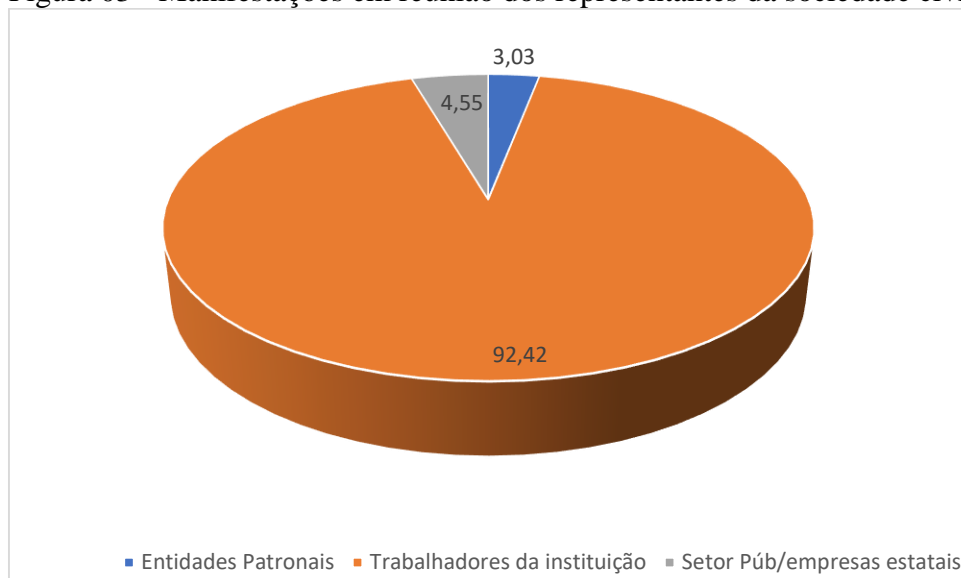
Essa discrepância de participações entre uma e outra entidade representativa pode ocorrer porque os representantes dos “trabalhadores da instituição” têm vínculo direto com o IFSul, sendo servidores ativos ou não, e vivenciam na sua rotina as questões discutidas pela gestão nas reuniões do CONSUP. O que não acontece com os representantes das “entidades patronais” e do “setor público ou empresas estatais”. Essa situação também é percebida nos estudos de Paro (2004), Bordignon (2004) e Freire (2003), quando reforçam a necessidade do envolvimento da sociedade civil na instituição, devendo ser promovidas ações capazes de aumentar o interesse dos envolvidos nesta participação, trazendo-os para dentro da escola a fim de que conheçam os processos institucionais e reconheçam, a partir daí, a importância de participar das decisões.

À vista disso, as entrevistas confirmaram esses dados, pois os representantes da gestão foram unânimes ao afirmar que a participação da sociedade civil foi pequena ou quase nula, com exceção dos representantes dos trabalhadores da instituição: “eu pouco via a presença de pessoas do setor produtivo, pessoas da sociedade civil organizada” (G1); “é uma representatividade opaca! É visível que no contexto atual [se refere ao formato do Conselho Superior que é diferente do Conselho Diretor do antigo CEFET-RS] a representatividade externa não conhece os processos institucionais e não se identificam com os mesmos” (G2). O mesmo se constatou nas entrevistas com os representantes da sociedade civil, conforme algumas falas aqui reproduzidas: “tenho muito pouco a contribuir pois participei de uma ou duas reuniões” (SC7); “eu era suplente, nunca participei [...] não lembro de ter recebido convite” (SC10); “as reuniões duravam dois dias e nem sempre eu estava disponível” (SC2); “as pautas eram internas da instituição e as vezes eu, como representante da comunidade, não tinha com o que contribuir” (SC2). Inclusive, alguns representantes da sociedade civil, quando convidados a contribuir na pesquisa, afirmaram que não participaram das reuniões e teriam pouco a contribuir: “somente participei de um encontro no IFSul [...] (SC8)”; “não tenho lembrança de

ir em nenhuma reunião (SC11)”.

Logo, essa limitada participação da sociedade civil nas reuniões refletiu no número de manifestações, concentrando-se, conforme Figura 03, nos representantes da entidade dos trabalhadores da instituição.

Figura 03 - Manifestações em reunião dos representantes da sociedade civil (em %)



Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com os números representados no gráfico, nota-se que as manifestações foram pequenas por parte das “entidades patronais”, apenas 3,03% do total, e do “setor público ou empresas estatais”, apenas 4,55%. Quanto aos temas, versavam sobre o seguinte: contra a aprovação de portarias *ad referendum*; contra a redução de carga horária de cursos técnicos; a favor da padronização da carga horária de todos os *campi*; sobre a organização de um calendário dos processos eleitorais; e sobre a necessidade de maior divulgação dos processos para docentes.

Contudo, se por um lado o número de manifestações das “entidades patronais” e do “setor público ou empresas estatais” foi baixo, por outro, a dos representantes dos “trabalhadores da instituição” foi bastante efetivo, totalizando 92,42% das manifestações. Analisando os números absolutos, nas 50 reuniões que estiveram presentes, manifestaram-se 63 vezes sobre os mais variados assuntos. O que chama a atenção na análise é que essas manifestações foram mais intensas ou não em determinados anos; por exemplo, observou-se que as manifestações dos representantes de 2010 e 2013 configuraram aproximadamente 83% do total. Assim, acredita-se que possa existir um vínculo entre o número de manifestações e os assuntos em pauta. No caso, em 2010, a pauta abordou a adequação e a regulamentação legal

do IFSul, já em 2013, as discussões sobre o novo estatuto foram iniciadas e, posteriormente, ele foi aprovado. Nas entrevistas, por sua vez, também foi possível identificar uma grande organização desse segmento para participar das reuniões. Quando os trabalhadores da instituição foram questionados sobre a discussão antecipada das pautas das reuniões com seus pares, informaram que eram realizadas reuniões prévias para discutir as pautas e organizar os encaminhamentos para o conselheiro apresentar na reunião do CONSUP (SC3; SC6).

Essa organização e planejamento precedente, certamente, facilitava a participação desse segmento nas reuniões, fato que não foi observado nas outras representatividades, conforme falas transcritas: “as vezes eu comentava sobre as pautas com minhas colegas, na escola [...] mas não tinha discussão com todos” (SC9); “[...] eu procurava falar pensando na indústria, no comércio no que seria bom para nós” (SC1). Fica visível, nesse contexto, que algumas das representatividades da sociedade civil não compartilhavam com seus pares as pautas e o que traziam para reuniões eram suas próprias opiniões e pensamentos. Todavia, isso não corresponde ao significado de representação e/ou de defender a ideia de um segmento ou grupo.

A seu turno, os representantes discentes, apesar de terem representação em todas as reuniões do período analisado, conforme Tabela 04, poucas vezes se manifestaram.

Tabela 04 – Presenças dos representantes discentes.

<b>Presenças / Câmpus</b>	<b>2010 12 reuniões</b>	<b>2011 6 reuniões</b>	<b>2012 11 reuniões</b>	<b>2013 9 reuniões</b>	<b>2014 9 reuniões</b>	<b>2015 7 reuniões</b>	<b>2016 8 reuniões</b>	<b>Total de presenças por câmpus</b>
Pelotas	12	5	11	9	6	6	0	49
Charqueadas	12	4	0	6	5	2	2	31
Camaquã	0	6	7	8	9	4	5	39
Passo Fundo	11	2	10	9	9	3	5	49
Sapucaia	2	4	7	5	7	7	7	39
CAVG		0	0	0	2	5	0	7
Bagé		5	10	8	7	2	8	40
Venâncio Aires		2	11	7	2	3	8	33
Santana				4	4	3	6	17
Sapiranga					2	4	4	10
Lajeado						1	0	1
Gravataí						2	4	6
Jaguarão							1	1
Novo Hamburgo							5	5
Total de discentes	5	8	8	9	10	12	14	

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme as atas, foram apenas 27 manifestações dos representantes discentes feitas durante as 62 reuniões, ou seja, menos de uma participação por reunião. Sobre o conteúdo das manifestações, nenhum estava ligado diretamente ao orçamento de custeio e investimento, visto que, como já colocado, não houve discussão sobre o assunto nas reuniões. Os temas abordados, entretanto, estavam ligados às questões de ensino que os afetavam diretamente: estágio; calendário acadêmico; recuperação de aulas; processo seletivo; cursos noturnos; projetos de curso; uniforme; diplomas. Ainda, manifestaram a sua preocupação e ressaltaram a importância da representatividade dos discentes no CONSUP e nas comissões em geral.

Nesse sentido, apesar das poucas manifestações deste segmento, pode-se dizer que quando ocorriam estavam voltadas à defesa das necessidades dos discentes, demonstrando, de certa forma, a preocupação com seus pares. O que é confirmado por um dos entrevistados, pois em sua opinião, a “participação estudantil vinha em declínio, mas renasceu nas ocupações<sup>155</sup>” e, embora “derrotados com aprovação da Pec de 20 anos”, o movimento estudantil como um todo voltou a participar “prevalecendo a preocupação com o outro” (SC3).

Entretanto, seria importante construir uma participação mais efetiva dos alunos, tendo em vista que isso possibilitaria o exercício de práticas democráticas mais efetivas, conforme proposto por Paulo Freire em seus estudos (2008; 1995; 1976). Afinal, defende-se que a capacidade de participação viabiliza o desenvolvimento do próprio processo de formação cidadã, que é um dos pilares dos Institutos Federais.

### 5.2.3 Importância da gestão democrática e participação da sociedade civil: sugestões de melhorias

As entrevistas evidenciaram que 85% dos entrevistados reconhecem como importante o Conselho Superior, a gestão democrática e a participação da sociedade civil no CONSUP: “Importância? Sim... lembro de ter sido de extrema importância pois eu como ex-aluno e empresário pude dar opiniões e trocar ideias sobre melhorias em geral, sempre pensando no bem-estar das pessoas que ali estudavam e com a tentativa de conquistar novos alunos” (SC1). Contudo, identificou-se duas linhas de pensamento: a primeira dos representantes da gestão e a segunda dos representantes da sociedade civil.

Os representantes da gestão defendem a constituição de um conselho menor para que ele seja mais efetivo:

---

<sup>155</sup> O entrevistado se referia à mobilização estudantil referenciada na nota de rodapé 151.

A participação da comunidade é importante naquilo que ela como tal pode se pronunciar e até deliberar na busca de um entendimento coletivo de interesse claro e notório que produza efeito positivo institucional e dentro do seu espectro de conhecimento. A participação da comunidade sob o ponto de vista do assembleísmo e ou na defesa de interesses diferenciados as metas, missão e objetivos da instituição é nefasto. A abertura incondicional de toda e qualquer matéria tira a legitimidade do Gestor, assim com cria uma zona cinza, sombreada onde se corre o perigo de que as decisões passem a ser obrigatoriamente compartilhadas para qualquer matéria. Isto é muito perigoso porque abre espaços para o peso ideológico das decisões tirando o caráter impessoal e de neutralidade como órgão público (G2).

[...] não é que eu seja contra a representação, mas em um conselho tão extenso começam a ter tensões internas que não levam a determinação das questões necessárias para o andamento da instituição. Então começa a se perder. Até porque para ter um conselho grande alguém tem que dizer como é, o que é um conselho. Eu via que as pessoas entravam com expectativas que não eram para aquele conselho (1).

À vista disso, um representante da gestão pondera sobre a necessidade de constituir “novos espaços” para trazer o olhar externo da sociedade civil sobre os processos do IFSul, que não seja o Conselho Superior (G1). Nesse ponto é preciso concordar com o gestor, pois o atual formato do CONSUP não favorece a participação da sociedade civil nos processos de gestão da instituição, pois ela não é efetiva e tampouco permite que a representação civil contribua em todos os assuntos, por exemplo, as questões orçamentárias, as quais são discutidas num espaço que não é o Conselho Superior.

Já os representantes da sociedade civil são simpáticos ao atual formato e reforçam a necessidade de ampliar e melhorar o CONSUP, principalmente junto aos alunos, porque acabam tendo dificuldade de discutir com a “ampla base dos alunos” (SC6). Sugerem, portanto, formas de conscientizar, de melhorar e de agilizar as reuniões com a finalidade de possibilitar maior participação:

Alguns ritos poderiam ser melhorados como por exemplo o tempo de duração das reuniões, afinal reuniões longas não significam que são mais democráticas (SC7).

Poderiam ser criadas comissões para que algumas pautas que precisam de mais aprofundamento sejam trabalhadas, esmiussadas nessas comissões e encaminhadas aos conselheiros antecipadamente permitindo e facilitando a tomada de decisões pelos conselheiros visto que nem sempre o conselheiro domina todos os assuntos da pauta (SC3).

[...] diminuir os espaços entre as reuniões, pois três meses é muito tempo (SC4).

[...] quanto mais democrática for a gestão menos erros e desvios da finalidade da instituição (SC4).

Isso posto, considera-se que, a curto prazo, as ações apontadas pelos entrevistados poderiam, sem dúvida, melhorar a organização do Conselho Superior e a participação da sociedade civil no processo. Entretanto, acredita-se que seja necessário, também, pensar ações

a longo prazo, como desenvolver uma cultura democrática, uma cultura de participação para além daquela tida como uma obrigação ou dever, bem como reverter a realidade apresentada, na qual, muitas vezes, acontece uma participação meramente formal, apenas para adequação à legislação dos processos e procedimentos.

#### 5.2.4 Processos de participação com a transformação do CEFET-RS para IFSul

O processo de transformação do CEFET-RS em IFSul trouxe, conforme apresentado nos capítulos anteriores, mudanças significativas na estrutura administrativa. Questionados sobre esse processo, identificou-se, através das falas dos entrevistados, que os espaços para participação foram ampliados quantitativamente, mas perdeu-se muito qualitativamente. Isso porque, com a transformação em IFSul, aumentou-se o número de representantes no Conselho Superior; contudo, a nova configuração da instituição, com uma estrutura multicampi, dificultou, por parte dos conselheiros, o conhecimento das especificidades de cada câmpus, o que “configurou por vezes uma posição mais distante dos acontecimentos gerando neutralidade na tomada de decisões, por vezes até por desconhecerem as realidades de cada localidade” (G2). Também, relata outro entrevistado, o Conselho Superior se tornou um espaço para organização das diretrizes institucionais e não para as discussões e decisões, como ocorria no Conselho Técnico do CEFET-RS (SC10).

Segundo um dos gestores, o próprio processo de participação da sociedade civil na implantação do IFSul e de novos *campi*, apesar de ter promovido audiências públicas e aberto alguns canais para “dirimir dúvidas” e “apontar sugestões”, não permitiu uma efetiva participação (G2). E acrescenta: “eles nunca foram agentes deliberativos no processo” (G2). Isso aponta para uma realidade diferente da preconizada em tantas legislações, documentos e discursos emitidos e publicados durante a criação e expansão da Rede Federal de Educação Profissional, que previa a participação da sociedade civil nas decisões em atendimento às necessidades da comunidade local. Portanto, no momento que o gestor afirma que a sociedade civil não tem poder deliberativo, compreende-se que não se pratica o verdadeiro processo de gestão democrática – que vai além da simples discussão e no qual os envolvidos fazem parte dos processos decisórios.

Por outro lado, não se pode desconsiderar que houve situações, relatadas pelos entrevistados, em que o Conselho Superior foi importante: “eu acho que o CONSUP é muito rico em discussão, muitas coisas se avançou (SC3); “[...] o próprio conselho superior foi muito importante para garantia de direitos, principalmente dos estudantes” (SC6); “acho o conselho

superior um exercício de democracia” (SC9). Assim, embora em muitas pautas a participação não é deliberativa, como se viu anteriormente, em outras ela abre canais para discussão e participação.

Para finalizar, os entrevistados foram convidados a relatar algum fato importante envolvendo sua participação como conselheiro. Nesse sentido, discorreram sobre a oferta de cursos, extensão e abertura de *campi*, ou seja, todos eles se referiram a projetos e ações que envolviam a sociedade civil. Porém, nenhum fez referência ou mencionou alguma discussão sobre recursos públicos ou sobre os orçamentos, o que reforça que o assunto não era discutido nas reuniões do Conselho Superior.

No entanto, um relato mostrou como a força de uma comunidade pode influenciar uma decisão. Um dos entrevistados, ao relatar sobre as questões de expansão do IFSul, fala de uma visita à cidade de Jaguarão, feita pela Reitoria e por um representante da SETEC, para discutir a abertura de um novo câmpus. Segundo ele, quando chegaram ao local encontraram muitas pessoas aguardando para discutir sobre a implantação do câmpus. À época, aconteceram duas audiências e, numa delas, o representante da SETEC, impressionado com o número de pessoas participando, teria dito: “não podemos sair daqui, sem deixar nada...” (G1). Isso elucidado como o poder de uma comunidade pode pressionar e mudar políticas, ou melhor, parafraseando o entrevistado: “como a força da comunidade pode ser forte!” (G1).

Cabe registrar também, conforme observado durante os relatos, o sentimento imposto nas narrativas sobre o IFSul e o antigo CEFET-RS por parte dos conselheiros mais velhos e com mais anos de vínculo com a instituição. Eles falavam com emoção, perceptível na voz e nas feições, acerca da instituição, de sua ligação com a cidade de Pelotas, do antigo e do novo endereço, dos filhos que estudaram nela etc.: “todos conheciam a escola, ela era uma referência na região” (SC10); “aderir ao projeto dos IFs era crescer e desenvolver” (G2). Independente de ser representante da gestão ou da sociedade civil, notou-se um sentimento, por parte desse grupo, de identidade e de pertencimento à instituição. Essa mesma emoção não foi identificada nos conselheiros mais jovens e com menos tempo de instituição, talvez porque o novo formato institucional, com vários *campi* em diversas cidades, tenha causado um distanciamento entre os servidores, instituição e sociedade civil.

Por fim, percebe-se tanto nas fontes documentais como nas entrevistas que a representação da sociedade civil no período estudado ficou restrita à representação das entidades dos trabalhadores da instituição, que trouxeram para si o conjunto das representatividades externas. Nessa perspectiva, a representatividade da sociedade civil diminuiu consideravelmente e, talvez, isso possa apartar a capacidade de participação efetiva,



de interação e intervenção da sociedade civil nos espaços de decisão do IFSul. Entretanto, entende-se que o Conselho Superior, apesar de suas limitações, ainda pode ser uma alternativa fecunda para o aprendizado e a prática da democracia.

## 6. CONCLUSÃO

Os processos de gestão democrática na educação profissional têm o intuito de oportunizar a participação da comunidade escolar e da sociedade civil na gestão das escolas profissionais. Conforme estudo, estes processos não se restringiram à criação dos IFs, mas se configuraram como obrigações legais a serem cumpridas, tornando-se recorrentes na trajetória histórica da educação profissional.

Como evidenciado no primeiro capítulo, a educação profissional no Brasil teve seu início legal em 1909, com a criação de 19 escolas, e chegou a 2018 com 659 unidades. Nesse ínterim, a rede de educação profissional recebeu várias denominações e diretrizes: Escola de Aprendizizes Artífices (1909), Lyceu Industrial (1937), Escola Técnica e Escola Industrial (1942), Centro Federal de Educação Tecnológica (1994) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (2008). Quanto ao seu âmbito de atuação, foi formação profissional para desvalidos; formação básica aliada à formação profissional; formação profissional em nível equivalente ao secundário; educação tecnológica; e, por fim, educação profissional técnica de nível médio, de formação continuada, atuando na educação básica, na educação superior, na pós-graduação, na pesquisa e na extensão.

Nesse percurso, a educação profissional formal passou, conforme Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909, de uma modalidade de ensino que tinha como objetivo formar “desfavorecidos de fortuna úteis a nação” (BRASIL, 1909, Considerações iniciais) para uma educação vinculada diretamente com a produção, como forma de participação da população na vida econômica do país (BRASIL, 1942; BRASIL, 1959). Por último, com a criação dos Institutos Federais, buscou-se realizar uma educação que congregasse formação geral e específica, conhecimento, técnica, humanismo e tecnologia, promovendo a emancipação do cidadão, em uma visão mais holística do conhecimento (BRASIL, 2008c).

Da mesma forma, no decorrer da história da educação profissional, constatou-se uma ênfase nos discursos dos parlamentares, dos governos e de vários organismos internacionais (FMI, Banco Mundial, BIRD) em favor de uma educação vinculada às questões da produção (formação de mão-de-obra) e, conseqüentemente, do desenvolvimento da economia do país. Portanto, de acordo com o momento histórico, político e econômico presente na sociedade, as regulamentações foram organizadas e as escolas foram sendo adaptadas conforme a legislação em vigor.

A análise dessas legislações, baseada no trâmite de seus respectivos projetos no Congresso Nacional, confirmou essa situação e revelou que, salvo alguns poucos momentos

específicos, a educação profissional não foi objeto de profundas discussões. Todas essas legislações e seus projetos de leis seguiram um processo formal e burocrático: foram encaminhados pelo Executivo no final de períodos legislativos, e as poucas discussões e sugestões apresentadas não foram consideradas na redação final das leis. Isto é, elas foram, na maioria das vezes, aprovadas e promulgadas em conformidade com o que já estava disposto nos projetos.

Quanto à participação da comunidade escolar e da sociedade civil na elaboração das legislações relativas à educação profissional, houve pouca ou quase nenhuma atuação. Para mais, evidenciou-se que através de leis e de decretos, o governo, de acordo com as ideologias, pensamentos e necessidades da época, definia o destino das Escolas Profissionais, impossibilitando que os envolvidos no processo tivessem voz ativa e participassem de suas elaborações. Isso foi constatado, principalmente, nas quatro primeiras legislações sobre essa área, que emanaram do Poder Executivo: Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909; Lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937; Decreto-lei n. 4.127, de 25 de fevereiro de 1942; Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959.

As legislações posteriores, Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994, Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997 e Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, embora tenham mobilizado as instituições e a sociedade civil para discussões, mesmo que em movimentos contrários a algumas reformas, seguiram a mesma linha das anteriores, ou seja, os projetos de lei foram elaborados pelo Executivo, aprovados no Congresso e, posteriormente, sancionados, seguindo os trâmites legais, mas sem a interface com a comunidade escolar e a sociedade civil. Mesmo a própria tramitação e aprovação da Lei n. 11.892/2008, que criou os Institutos Federais e propôs uma nova identidade institucional, não foi devidamente acompanhada de um debate com os envolvidos no processo.

A análise da participação da sociedade civil na instituição e no desenvolvimento dos processos de gestão da educação profissional até a criação do IFSul, bem como suas referências às questões orçamentárias, a partir do aporte teórico e do exame das fontes, permitiu observar que a primeira legislação que previu a possibilidade de um Conselho Consultivo composto de membros da sociedade civil junto à gestão, até então concentrada na autoridade do diretor, se deu através da publicação do Decreto-lei 4.073/1942. Embora, neste caso, coubesse à instituição decidir sobre sua constituição ou não.

A obrigatoriedade de criação de um conselho, para atuar de maneira concomitante ao cargo do diretor, ocorreu somente em 1959, com a aprovação da Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro. A partir daí as instituições de educação profissional passaram a contar com um Conselho de

Representantes (consultivo e deliberativo) que contemplava a participação de membros da escola e da sociedade civil. Sua função era a de administrar a escola, e dentre suas atribuições estava a aprovação do orçamento, num processo muito similar ao que acontece atualmente no IFSul. No caso, a União consignava “auxílios” para pagamento de todo o pessoal da escola, aquisição de material, execução de obras e atendimento dos demais encargos de manutenção e desenvolvimento. Para recebê-lo, anualmente, cada escola organizava sua proposta orçamentária, remetendo-a à Diretoria do Ensino Industrial. E, após verificada a dotação consignada no Orçamento Geral da União, a escola programava seu orçamento interno.

Posteriormente, durante a Ditadura Militar, o Decreto n. 75.079, de 12 de dezembro de 1974, extinguiu o Conselho de Representantes e criou o Conselho Técnico-Consultivo, que deixou de ser deliberativo para ser somente consultivo. O caráter deliberativo voltou a ser contemplado apenas na Lei n. 8.948/1994, que criou o Conselho Diretor e preservou, pelo menos formalmente, a participação da sociedade civil na sua composição. Essa legislação também ampliou o número de representantes do Conselho, incluindo um representante do Ministério da Educação e do Desporto e um representante dos ex-alunos, bem como garantiu a participação discente. Essa composição seria, anos depois, mantida na constituição do Conselho Superior previsto na Lei n. 11.892/2008, que criou os IFs e o IFSul.

Observa-se, assim, que o conselho passou por reformulações de nome (Conselho Técnico-Consultivo, Conselho Diretor), e de composição dos seus membros e atribuições, sendo em alguns momentos somente consultivo e em outros também deliberativo. Porém, apesar dessas reformulações, preservou em sua formação, ainda que formalmente, a participação da sociedade civil, sobretudo do setor produtivo, na administração das instituições.

Dessa forma, constatou-se que a participação da sociedade civil nos processos de gestão das escolas de educação profissional não está somente vinculada à criação dos IFs, mas também esteve presente nessas instituições desde 1959, tendo sido, em momentos distintos e associados ao cenário político vivido pelo país, de caráter consultivo e deliberativo ou somente consultivo. Dessa forma, embora se tenha presente que as formas e o contexto da participação foram distintos nas diferentes épocas, relativamente, o Conselho Superior, criado através da Lei n. 11.892/2008, tem um caráter mais de continuidade política do que de inovação ou implementação de uma nova institucionalidade que ampliaria a participação da sociedade civil. Conduto não se pode ignorar que o Conselho Superior, ao contrário dos antigos Conselhos, ampliou consideravelmente a presença de outros membros em sua composição: discentes, docentes e técnicos administrativos ligados a escola.

Assim sendo, embora acredite-se no caráter metodológico inovador dessas instituições

quanto à formação de cidadãos ativos e críticos, a oportunidade de participação da sociedade civil na gestão, que também poderia contribuir para essa formação, ficou resumida, legalmente, a participação de poucos membros no Conselho Superior. Afinal, defende-se aqui a participação da sociedade civil como aliada aos entes, agentes e órgãos da Administração Pública, como forma de unir forças para o desenvolvimento de ações que realmente atendam à finalidade, descrita na lei, de contribuir para o desenvolvimento social-econômico local, regional e nacional.

Além disso, no contexto histórico e político da educação profissional no Brasil, a análise das fontes demonstrou que o atual IFSul, em sua trajetória histórica, foi se adaptando às tendências econômicas e legais do Brasil. Foi, inicialmente, Escola de Artes e Ofícios, criada e registrada como associação civil e mantida pela iniciativa particular, especialmente da Diretoria da Bibliotheca Pública Pelotense, em 1917. Mais tarde, em 1930, tornou-se Escola Técnico Profissional, quando o município de Pelotas assumiu a Escola de Artes e Ofícios e viabilizou o seu funcionamento. E, finalmente, em 1942 foi escola profissional federal, sendo denominada Escola Técnica de Pelotas, a primeira e única instituição do gênero no estado do Rio Grande do Sul. Ainda subordinada ao Governo Federal, em 1965, passou a ser denominada Escola Técnica Federal de Pelotas, adotando a sigla ETFPEL. Posteriormente, em 1999, transformou-se em Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas – CEFET-RS, o que possibilitou a oferta de seus primeiros cursos superiores de graduação e pós-graduação. Por fim, em 29 de dezembro de 2008, passou a ser o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFSul.

Nesse ínterim, constatou-se que, formalmente, houve uma crescente participação da sociedade civil na composição dos conselhos que atuavam em conjunto com a gestão. A constituição do Conselho de Representantes e do Conselho de Professores, em 1959, representou a primeira possibilidade de participação da sociedade civil na gestão e na aplicação das políticas educacionais da então Escola Técnica de Pelotas. Essa forma de gestão se manteve em 1978, quando o Conselho de Representantes foi substituído pelo Conselho Técnico-Consultivo, que contava com o diretor da escola e com seis membros da sociedade civil. E, também, posteriormente, em 1994, quando passou a ter um Conselho Diretor (CONSELHO TÉCNICO), que atuou até o final de 2008.

Já com a transformação em Instituto Federal, em atendimento à Lei n. 11.892/2008, passou a contar, a partir de 2010, com a atuação do Conselho Superior, que em suas diretrizes reafirma a necessidade da gestão participativa e do planejar coletivamente, expressos nos marcos legais da gestão democrática, como a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases

da Educação (1996) e os Planos Nacionais de Educação (2001-2011/2014-2024).

Por sua vez, ao analisar especificamente o processo de gestão dos recursos no IFSul, foi possível identificar que os recursos, disponibilizados ao IFSul pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, são discutidos e organizados no Planejamento Anual mediante o envolvimento de vários setores: Reitoria, Diretoria de Desenvolvimento Institucional (DDI), Pró-Reitoria de Administração e de Planejamento, Departamentos de Administração e Planejamento, diretores-gerais e CONSUP.

Logo, verificou-se nos Planejamentos Anuais, principalmente em 2015 e 2016, uma preocupação em possibilitar a participação de toda a comunidade acadêmica na tomada de decisão quanto às prioridades orçamentárias de investimento e custeio, melhorando a alocação de recursos de acordo com as prioridades dos *campi*. Constatou-se, também, que a metodologia de participação evoluiu ao longo dos anos, passando do preenchimento de formulários para processos informatizados, numa tentativa de ampliar a discussão do planejamento com toda a comunidade escolar. No entanto, pôde-se perceber que a sociedade civil ainda se encontra à margem do processo, pois conta com representação somente no Conselho Superior, conforme identificado nos textos legais. Afinal, a análise do processo de criação do IFSul permitiu averiguar que novos elementos organizacionais surgiram diante da mudança legal, alterando a estrutura organizacional da instituição. Contudo, identificou-se que a constituição do Conselho Superior foi o único espaço aberto à participação de representantes da comunidade escolar e da sociedade civil na gestão financeira da instituição.

Já o exame das atas das reuniões do Conselho Superior revelou a importância dada à adequação legal, a qual contempla a representação dos três membros da sociedade civil: um de entidades patronais, um da entidade de trabalhadores da instituição e um do setor público e/ou empresas estatais. Em todos os documentos está explícito quem são esses representantes, a que segmento pertencem, período de atuação etc. Todavia, no que tange à participação nas reuniões, observou-se que os representantes dos “trabalhadores da instituição” foram os que mais se fizeram presentes, embora essa participação fosse inferior a 50% das reuniões. Mesmo assim, as manifestações desses representantes foram mais efetivas do que as das “entidades patronais” e do “setor público ou empresas estatais”, que foram quase inexistentes, conquanto tivessem direito a se pronunciar.

Por certo, a maior participação e manifestações nas reuniões dos representantes dos “trabalhadores da instituição”, em conformidade com as entrevistas, pode ser fruto de seu vínculo com a instituição. Visto que foi possível perceber, especialmente por parte dos gestores e dos representantes dos trabalhadores da instituição, um sentimento de pertencimento,

sobretudo daqueles que são servidores há mais tempo, ao contrário dos outros representantes, que não acompanham efetivamente a instituição.

Por outro lado, a ausência das “entidades patronais” e do “setor público ou empresas estatais” nas reuniões são resultado, segundo justificado nas entrevistas, de vários fatores: falta de conhecimento acerca do funcionamento da nova estrutura; reuniões longas; falta de tempo disponível do representante; dificuldade de discutir a respeito do IFSul com seus pares. Como consequência, esses representantes não apresentavam ou não se organizavam previamente para expor nas reuniões o posicionamento do seu segmento social. Ou seja, ter representatividade no Conselho Superior não garante a participação ativa de todos no processo de gestão. Isso, de certa forma, reforça o processo de centralização que concentra o poder institucional nas mãos dos atores que estão como gestores locais internos.

No que corresponde ao Planejamento Anual ou orçamento e/ou recursos financeiros, a análise da participação nas discussões demonstrou que poucas foram as manifestações advindas dos conselheiros representantes da sociedade civil, foco deste estudo. Aliás, observou-se que não há discussão, no Conselho Superior, sobre o que está definido no Planejamento Anual, ocorre somente uma apresentação e votação (sempre aprovado). As questões ligadas ao orçamento aparecem nas discussões, indiretamente, a partir de 2014, quando houve cortes nos orçamentos dos Institutos Federais.

Por sua vez, foi possível constatar a existência de processos democráticos e participativos na instituição em outras discussões, identificadas nas reuniões sobre a constituição da Comissão Própria de Avaliação (CPA), notando-se, pelas falas, a importância dada à representatividade e à participação dos alunos e da sociedade civil na respectiva comissão. Também se constatou, em vários momentos de apresentação do Plano de Desenvolvimento Institucional, menções à participação de todos os setores e do corpo discente na sua construção e revisão. Percebe-se, assim, que os gestores do IFSul abrem canais de participação que vão além dos previstos na legislação e nos ritos oficiais das reuniões do Conselho Superior. Isso torna-se positivo pois, como já exposto, a democracia não existe sem a participação efetiva e sem o trabalho coletivo e compartilhado.

Outro aspecto identificado através das fontes é que o IFSul, por ser fruto do processo de remodelação do CEFET, já possuía um processo de gestão de recursos orçamentários que se dava por meio do Conselho Diretor, mas foi alterado para se adequar à nova legislação e às mudanças advindas com o novo formato organizacional dos institutos. No entanto, esse processo, apesar de ter oportunizado maior participação da comunidade escolar, não proporcionou maior participação da sociedade civil nas decisões financeiras e orçamentárias.

Os dados demonstraram que o exposto no Plano de Desenvolvimento Institucional – sobre discutir com a comunidade escolar e a sociedade civil a elaboração e execução do orçamento – não foi atendido, isso porque a participação da sociedade civil na estrutura administrativa ficou restrita a reuniões do Conselho Superior. Todavia, esse foi um local mais de ratificação do que propriamente de discussão dos valores e de alocação do orçamento.

Já no que se refere ao Planejamento Anual, área em que se discute o planejamento orçamentário, somente estiveram presentes nas discussões alunos, técnicos-administrativos e docentes. Contudo, sabe-se que a legislação determina apenas a participação da sociedade civil no Conselho Superior e não em instâncias de planejamento, o que acaba restringindo a sua atuação nas decisões da gestão do IFSul. Assim, em suma, entende-se que foi criado um conselho/órgão que, apesar de contar com a participação de representantes da sociedade civil, é excluído das decisões administrativas sobre aplicação dos recursos orçamentários.

Diante dos dados, mesmo após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da institucionalização da LDB de 1996, do PNE de 2001-2014, da Lei 11.892/2008 e dos documentos internos do IFSul, é possível afirmar que não há garantias de que a gestão democrática ocorra efetivamente, pois a legislação, por si só, não pode concretizar a participação da sociedade civil na gestão do IFSul.

Isto é, embora a participação seja garantida pela legislação e pelo caráter democrático do Estado brasileiro, percebeu-se, ao longo do trabalho, que ela não tem se efetivado na aplicação local no que se refere a participação da sociedade civil nas questões orçamentárias. Afinal, ela não se constituiu de baixo para cima, a partir das necessidades e anseios das pessoas que integram a comunidade escolar, bem como da sociedade civil da instituição investigada. Historicamente, ela se resumiu a uma adequação local do Instituto às políticas educacionais para a educação profissional e tecnológica ditadas pelo Governo Federal.

Em suma, nem mesmo o processo de remodelação e adequação ao novo formato organizacional do IFSul proporcionou maior participação da sociedade civil nas decisões financeiras e orçamentárias. Inclusive, a própria representação da sociedade civil ficou relegada, ao que parece, à representação dos trabalhadores da instituição, ou seja, ao sindicato, onde os representantes são servidores aposentados ou ativos do IFSul. Salienta-se que apesar de o IFSul estar adequado às normas legais sobre gestão democrática participativa no que tange ao objeto de estudo desta pesquisa, não está conseguindo efetivá-las. Isso porque talvez falte esforço de mobilização e, também, de construção e de aprimoramento de uma cultura participativa em âmbito local referente a importância das questões orçamentárias.

Acrescenta-se a isso que a própria gestão do IFSul faz parte de um contexto social maior



que, a partir do século XX, é marcado por transformações de caráter social, político, econômico e cultural. Muitas dessas são estruturais, o que interfere diretamente na participação como é o caso, dentre outras, da cultura do individualismo. O individualismo que gera indiferença política, falta de solidariedade e de consciência crítica e cidadã. Isso estabelece uma contradição com o discurso da participação coletiva que busca mobilizar os indivíduos nos interesses comuns, na construção, na execução e na avaliação de políticas públicas. Considerando esse cenário a escola exerce papel fundamental no sentido de assegurar mecanismos para amenizar as situações que fragilizam a prática da gestão democrática e incentivem a participação coletiva. Quando a comunidade escolar e a sociedade civil participam dos processos decisórios estão exercendo o direito e dever de cidadãos na construção da democracia.

Diante disso, ressalta-se a importância de o IFSul, enquanto instituição de ensino, promover ações que oportunizem aos discentes desenvolver um sentido de pertencimento e de participação coletiva no processo de definição das políticas públicas educacionais de seu instituto, com vistas a fomentar uma alteração na cultura participativa, não somente no IFSul, mas em toda a sociedade. Dessa forma, acredita-se que o IFSul estaria, em partes, cumprindo sua função de formar cidadãos críticos e atuantes, atendendo ao preconizado nas legislações e nos discursos governamentais, e contribuindo para o desenvolvimento local e regional.

Ao concluir este trabalho, espera-se ter colaborado, ainda que de forma limitada, para a reflexão sobre os processos de gestão e de participação da sociedade civil na instituição, principalmente nas questões orçamentárias. Afinal, essa participação, muitas vezes, é contrária aos princípios e regras assegurados nos documentos legais, e sua superação se constitui em um desafio. Ainda, a perspectiva é que este estudo possa auxiliar o IFSul na busca por um maior envolvimento da sociedade civil na dinâmica de seu funcionamento. Nesse sentido, acredita-se ser possível que a gestão democrática, mais do que um princípio escrito nas legislações, nos estatutos e regimentos institucionais, seja uma prática inscrita e efetivada no cotidiano da instituição. Por fim, considera-se a participação da comunidade escolar e da sociedade civil nos processos orçamentários como o pilar fundamental para alcançar a otimização da aplicação dos recursos públicos destinados à educação profissional, através do envolvimento daqueles que são diretamente atingidos por elas, bem como por meio do desenvolvimento político, econômico, social e cultural local.

## REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.
- ALVES, Márcio Moreira. **Beabá dos MEC-USAID**. Rio de Janeiro: Gernasa, 1968.
- AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos & abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ANTUNES, Ricardo. O governo Lula e a desertificação neoliberal no Brasil. **Resistir.info**. jan. 2005. Disponível em: [https://resistir.info/brasil/r\\_antunes\\_jan05.html](https://resistir.info/brasil/r_antunes_jan05.html). Acesso em: 21 fev. 2018.
- APPLE, Michael.; BEANE, Jeane. **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.
- AVRITZER, Leonardo. **Conferências nacionais: ampliando e redefinindo os padrões de participação social no Brasil**. Rio de Janeiro: IPEA, 2012. (Texto para discussão, n. 1739).
- BADARÓ, Marcelo. Lula: Luis Inácio da Silva. Biografia. **CPDOC – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <http://www.fgv.br/CPDOC/BUSCA/dicionarios/verbete-biografico/luis-inacio-da-silva>. Acesso em: 20 ago. 2019.
- BARCELOS, Carlos Leonardo Klein; CALMON, Paulo Carlos Du Pin. A reforma gerencial do orçamento brasileiro: em busca de múltiplos significados. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 48, n. 1, p. 159-181, jan./fev. 2014.
- BAREA, Cibeli. **CEFET/IFSUL: a implantação e estruturação de uma Instituição de Ensino Público Federal (2006-2009)**. 2016. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2016.
- BARRETO, Alvaro. Tão diferentes e sempre iguais: resultados e significados das eleições para prefeito de Pelotas (1926-2012). In: RUBIRA, Luís (Org.). **Almanaque do Bicentenário de Pelotas: Economia, Educação e Turismo**. Pelotas: Pró-Cultura-RS/Editora João Eduardo Keiber ME, 2014. v. 3.
- BARROS, José D'Assunção. História política, discurso e imaginário: aspectos de uma interface. **Saeculum**, João Pessoa, n. 12, p. 128-141, jan./jun. 2005.
- BARROS, José D'Assunção. História política: o estudo historiográfico do poder, dos micropoderes, do discurso e do imaginário político. **Revista de Educação**, Cascavel, n. 7, v. 4, p. 147-162, jan./jun. 2009.
- BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, João (Org.). **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996. p. 167-189.

BARROSO, João. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. *In*: FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 11-32.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Cultura do povo e educação popular. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 5 n. 1-2, p. 77-92, 1979. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33249/35987>. Acesso em: 25 jul. 2019.

BOBBIO, Norberto. **O Positivismo Jurídico: lições de filosofia do direito**. São Paulo: Ícone, 2006.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994. v. 1.

BORDENAVE, João. E. Díaz. **O que é participação?** São Paulo: Brasiliense, 1994.

BORDIGNON, Genuíno. Gestão democrática da escola cidadã. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Orgs.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília/DF: MEC/SEMTEC, 2004. p. 291-320.

BRANDI, Paulo. Getúlio Dornelles Vargas. Biografia. **CPDOC – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/getulio-dornelles-vargas>. Acesso em: 15 abr. 2019.

BRASIL. Audiência Pública n. 1.351/2008. Discursos e notas taquigráficas. **Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, 15 out. 2008d. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/internet/sitaqweb/TextoHTML.asp?etapa=11&nuSessao=1351/08&hrInicio=14:21&dtReuniao=15/10/2008&dtHorarioQuarto=14:21&dtHoraQuarto=14:21&Data=15/10/2008>. Acesso em: 04 out. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Consultoria de Orçamento e Fiscalização Financeira. **Leis orçamentárias: entenda o orçamento**. Brasília, DF: CD/CONOF, 2020. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/leis-orcamentarias/entenda/cartilha/cartilha.pdf>. Acesso em: 11 set. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Leis orçamentárias: orçamento da União**. Brasília, DF, 2020a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/leis-orcamentarias/loa>. Acesso em: 14 set. 2020.

BRASIL. Chamada Pública MEC/SETEC n. 001/2007. A União, representada pelo MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, por intermédio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, estará acolhendo propostas de apoio à implantação de 150 novas instituições federais de educação tecnológica, no âmbito do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica – Fase II, na forma e condições estabelecidas na presente Chamada Pública. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2007g. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/edital\\_chamadapublica.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/edital_chamadapublica.pdf). Acesso em: 21 out 2019

BRASIL. Chamada Pública MEC/SETEC n. 002/2007. A União, representada pelo MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, por intermédio da Secretaria de Educação Profissional e

Tecnológica, estará acolhendo propostas de constituição de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, na forma e condições estabelecidas na presente Chamada Pública. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 dez. 2007e. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada\\_publica\\_ifet.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada_publica_ifet.pdf). Acesso em: 14 out. 2019.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de julho de 1934. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 1934a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). Acesso em: 10 maio 2019.

BRASIL. Constituição (1937). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 10 de novembro de 1937. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 1937a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm). Acesso em: 10 maio 2019.

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 18 de setembro de 1946. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm). Acesso em: 30 jul. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 30 jul. 2019.

BRASIL. Decreto n. 1.177, de 29 de março de 1939. Dispõe sobre o funcionamento da Comissão Nacional do Livro Didático no ano de 1939. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 31 mar. 1939. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/116788>. Acesso em: 19 jul. 2019.

BRASIL. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do Art. 36 e os Arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm). Acesso em: 16 set. 2019.

BRASIL. Decreto n. 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 27 fev. 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 13 jul. 2019.

BRASIL. Decreto n. 4.877, de 13 de novembro de 2003. Disciplina o processo de escolha de dirigentes no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 nov. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2003/D4877.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4877.htm). Acesso em: 26 nov. 2019.

BRASIL. Decreto n. 47.038, de 16 de outubro de 1959. Aprova o Regulamento do Ensino Industrial. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 16 out. 1959a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1950-1969/D47038.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D47038.htm). Acesso em: 08 ago. 2019.

BRASIL. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do Art. 36 e os Arts. 39 a 41 da Lei. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jul. 2004a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 16 set. 2019.

BRASIL. Decreto n. 5.159, de 28 de julho de 2004. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 jul. 2004. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5159-28-julho-2004-533141-norma-pe.html>. Acesso em: 16 set. 2019.

BRASIL. Decreto n. 5.225, de 1º de outubro de 2004. Altera dispositivos do Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 out. 2004b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5225-1-outubro-2004-534244-norma-pe.html>. Acesso em: 12 set. 2020.

BRASIL. Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 maio 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20042006/2006/Decreto/D5773.htm#art16](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2006/Decreto/D5773.htm#art16). Acesso em: 15 jul. 2018.

BRASIL. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm). Acesso em: 21 fev. 2020.

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, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007c. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6095.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6095.htm). Acesso em: 15 jul. 2018.

BRASIL. Decreto n. 6.302, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 dez. 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-brasil-profissionalizado>. Acesso em: 14 out. 2019.

BRASIL. Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitães dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. **Diário Oficial**, Rio de Janeiro, 26 set. 1909, p. 6975. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-norma-pe.html>. Acesso em: 30 jul. 2019.

BRASIL. Decreto n. 75.079, de 12 de dezembro de 1974. Dispõe sobre a organização das Escolas Técnicas Federais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 dez. 1974. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1970-1979/D75079.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D75079.htm). Acesso em: 15 nov. 2019.

BRASIL. Decreto n. 87.310, de 21 de junho de 1982. Regulamenta a Lei n. 6.545, de 30 de junho de 1978, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 jun. 1982. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1980-1989/D87310.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/D87310.htm). Acesso em: 29 ago. 2019.

BRASIL. Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 09 set. 1942a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del4073.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del4073.htm). Acesso em: 18 jul. 2019.

BRASIL. Decreto-lei n. 547, de 18 de abril de 1969. Autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 abr. 1969. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del0547.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del0547.htm). Acesso em: 28 ago. 2019.

BRASIL. Diário do Senado Federal n. 190. Sessão de 19 de novembro de 2008. Publicação de 20 de novembro de 2008. **Diário do Senado Federal**, Brasília, DF, 2008f. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/diarios/ver/663?sequencia=53>. Acesso em: 05 out. 2019.

BRASIL. Diário do Senado Federal n. 200. Sessão de 03 de dezembro de 2008. Publicação de 4 dez. 2008. **Diário do Senado Federal**, Brasília, DF, 2008g. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/diarios/ver/2794?sequencia=354>. Acesso em: 05 out. 2019.

BRASIL. **Diários da Câmara dos Deputados (DCD)**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2008b. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=604783&filename=Tramitacao-PL+3775/2008](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=604783&filename=Tramitacao-PL+3775/2008). Acesso em: 02 out. 2019.

BRASIL. **Diários da Câmara dos Deputados (DCD)**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2008e. Disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD08OUT2008.pdf#page=129>. Acesso em: 30 set. 2019.

BRASIL. **Diários do Congresso Nacional (DCN)**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1994a. Disponível em: [https://imagem.camara.leg.br/pesquisa\\_diario\\_basica.asp](https://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp). Acesso em: 08 ago. 2019.

BRASIL. **Diários do Congresso Nacional dos Estados Unidos do Brasil (DCN)**. Rio de Janeiro: Câmara dos Deputados, 1955. Disponível em: [https://imagem.camara.leg.br/pesquisa\\_diario\\_basica.asp](https://imagem.camara.leg.br/pesquisa_diario_basica.asp). Acesso em: 08 ago. 2019.

BRASIL. **Diários do Poder Legislativo (DPL)**. Rio de Janeiro: Câmara dos Deputados, 1935. Disponível em: [http://imagem.camara.gov.br/pesquisa\\_diario\\_basica.asp](http://imagem.camara.gov.br/pesquisa_diario_basica.asp). Acesso em: 28 mar. 2019.

BRASIL. Getúlio Vargas. Biografia. **Biblioteca da Presidência da República**. Brasília, DF, 2019a. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/getulio-vargas/biografia>. Acesso em: 17 jul. 2019.

BRASIL. Governo Federal. Galeria dos presidentes. **Planalto Federal**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/conheca-a-presidencia/acervo/galeria-de-presidentes>. Acesso em: 08 jan. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE (2014-2024)**: Linha de base. Brasília, DF: Inep, 2015b.

BRASIL. Itamar Augusto Cautiero Franco. Biografia. **Biblioteca da Presidência da República**. Brasília, DF, 2019e. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/itamar-franco/biografia>. Acesso em: 28 ago. 2019.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2019.

BRASIL. Lei n. 11.180, de 23 de setembro de 2005. Institui o Projeto Escola de Fábrica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 set. 2005a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3266&catid=211](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3266&catid=211). Acesso em: 17 set. 2019.

BRASIL. Lei n. 11.195, de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5º do Art. 3º da Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2005b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm). Acesso em: 21 out. 2019.

BRASIL. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2008c. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm). Acesso em: 14 out. 2019.

BRASIL. Lei n. 12.677, de 25 de junho de 2012. Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino; altera as Leis nºs 8.168, de 16 de janeiro de 1991, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e 11.526, de 4 de outubro de 2007; revoga as Leis nºs 5.490, de 3 de setembro de 1968, e 5.758, de 3 de dezembro de 1971, e os Decretos-Leis nºs 245, de 28 de fevereiro de 1967, 419, de 10 de janeiro de 1969, e 530, de 15 de abril de 1969; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12677.htm#art5](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12677.htm#art5). Acesso em: 17 out. 2019.

BRASIL. Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 17 fev. 1959. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L3552.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3552.htm). Acesso em: 30 jul. 2019.

BRASIL. Lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova, organização ao Ministerio da Educação e Saude Publica. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 15 jan. 1937. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1930-1949/L0378.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/L0378.htm). Acesso em: 13 maio 2019.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm). Acesso em: 28 ago. 2019.

BRASIL. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 nov. 1968. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm). Acesso em: 19 fev. 2019.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm). Acesso em: 19 fev. 2019.

BRASIL. Lei n. 6.545 de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 jul. 1978. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L6545.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6545.htm). Acesso em: 19 fev. 2019.

BRASIL. Lei n. 8.624, de 4 de fevereiro de 1993. Dispõe sobre o plebiscito que definirá a forma e o sistema de governo e regulamenta o art. 2º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, alterado pela Emenda Constitucional nº 2. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 fev. 1993. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8624.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8624.htm). Acesso em: 17 set. 2020.

BRASIL. Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 dez. 1994. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8948.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8948.htm). Acesso em: 28 ago. 2019.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 08 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **A educação nas mensagens presidenciais (1890 - 1986)**. Brasília/DF: INEP, 1987. v. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Expansão da Rede Federal. **Portal MEC**. Brasília, DF, 2019d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco-es/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 21 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Galeria de Ministros. Apresentação. **Portal MEC**. Brasília, DF, 2019b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ines/97-conhecaomec->



1447013193/omec-1749236901/13474-galeria-de-ministros-ministro-murilio-de-avellar-hingel. Acesso em: 13 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. Conselho Superior. **Ata 2/2010 da reunião realizada no dia 29 de março de 2010**. Pelotas, 2010b. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/component/k2/itemlist/category/70-atas-2016>. Acesso em: 20 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. Conselho Superior. **Ata 3/2010 da reunião realizada no dia 28 de abril de 2010**. Pelotas, 2010c, p. 1-5. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/component/k2/itemlist/category/70-atas-2016>. Acesso em: 20 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. Conselho Superior. **Ata 6/2010 da reunião realizada no dia 15 de junho de 2010**. Pelotas, 2010d, p. 1-8. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/component/k2/itemlist/category/70-atas-2016>. Acesso em: 20 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. Conselho Superior. **Ata 9/2010 da reunião ordinária realizada no dia 14 de outubro de 2010**. Pelotas, 2010e, p. 1-15. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/component/k2/itemlist/category/70-atas-2016>. Acesso em: 20 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. Conselho Superior. **Ata 10/2010 da reunião ordinária realizada no dia 17 de novembro de 2010**. Sapucaia do Sul, 2010f, p. 1-5. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/component/k2/itemlist/category/70-atas-2016>. Acesso em: 20 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. Conselho Superior. **Ata 12/2010 da reunião ordinária realizada no dia 20 de dezembro de 2010**. Pelotas, 2010g, p. 1-12. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/component/k2/itemlist/category/70-atas-2016>. Acesso em: 20 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. Conselho Superior. **Ata 1/2011 da reunião ordinária realizada no dia 24 de março de 2011**. Pelotas, 2011, p. 1-6. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/component/k2/itemlist/category/70-atas-2016>. Acesso em: 20 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. Conselho Superior. **Ata 6/2011 da reunião ordinária realizada no dia 20 de dezembro de 2011**. Pelotas, 2011a, p. 1-8. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/component/k2/itemlist/category/70-atas-2016>. Acesso em: 20 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. Conselho Superior. **Ata 1/2012 da reunião ordinária realizada no dia 22 de março de 2012**. Pelotas, 2012a, p. 1-6. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/component/k2/itemlist/category/70-atas-2016>. Acesso em: 20 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. Conselho Superior. **Ata 2/2012 da reunião ordinária realizada no dia 23 de março de 2012**. Pelotas, 2012b, p. 1-5. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/component/k2/itemlist/category/70-atas-2016>. Acesso em: 20 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. Conselho Superior. **Ata 5/2012 da reunião ordinária realizada nos dias 31 de julho e 1º de agosto de 2012**. Pelotas, 2012c, p. 1-9. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/component/k2/itemlist/category/70-atas-2016>. Acesso em: 20 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. Conselho Superior. **Ata 8/2012 da reunião extraordinária realizada no dia 17 de outubro de 2012**. Pelotas, 2012d, p. 1-12. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/component/k2/itemlist/category/70-atas-2016>. Acesso em: 20 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. Conselho Superior. **Ata 11/2012 da reunião ordinária realizada no dia 03 de dezembro de 2012**. Pelotas, 2012e, p. 1-18. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/component/k2/itemlist/category/70-atas-2016>. Acesso em: 20 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. Conselho Superior. **Ata 1/2013 da reunião realizada em 28 de fevereiro de 2013**. Pelotas, 2013, p. 1-28. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/component/k2/itemlist/category/70-atas-2016>. Acesso em: 20 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. Conselho Superior. **Ata 2/2014 da reunião ordinária realizada no dia 25 de março de 2014**. Pelotas, 2014, p. 1-4. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/component/k2/itemlist/category/70-atas-2016>. Acesso em: 20 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. Conselho Superior. **Ata 3/2014 da reunião ordinária realizada no dia 22 de maio de 2014**. Venâncio Aires, 2014a, p. 1-11. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/component/k2/itemlist/category/70-atas-2016>. Acesso em: 20 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. Conselho Superior. **Ata 6/2014 da reunião ordinária realizada nos dias 27 e**

**28 de agosto de 2014.** Charqueadas, 2014b, p. 1-8. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/component/k2/itemlist/category/70-atas-2016>. Acesso em: 20 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. Conselho Superior. **Ata 1/2015 da reunião ordinária realizada nos dias 26 e 27 de março de 2015.** Pelotas, 2015c, p. 1-10. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/component/k2/itemlist/category/70-atas-2016>. Acesso em: 20 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. Conselho Superior. **Ata 6/2015 da reunião ordinária realizada no dia 13 de novembro de 2015.** Pelotas, 2015d, p. 1-8. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/component/k2/itemlist/category/70-atas-2016>. Acesso em: 20 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. Conselho Superior. **Ata 4/2016 da reunião ordinária realizada no dia 5 de setembro de 2016.** Pelotas, 2016, p. 1-18. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/component/k2/itemlist/category/70-atas-2016>. Acesso em: 20 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. Conselho Superior. **Ata 6/2016 da reunião extraordinária realizada no dia 16 de setembro de 2016.** Pelotas, 2016a, p. 1-13. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/component/k2/itemlist/category/70-atas-2016>. Acesso em: 20 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** Brasília, DF: MEC/PDE, 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 14 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Rede e-tec. **Portal MEC.** Brasília, DF, 2007d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-e-tec-brasil>. Acesso em: 14 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Proposta em discussão:** políticas públicas para a educação profissional e tecnológica. Brasília, DF: MEC, 2004c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p\\_publicas.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf). Acesso em: 19 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Justiça. Centro de Informações de Acervos dos presidentes da República. Nilo Procópio Peçanha. **DIBRARQ – Diretório Brasil de Arquivos.** Brasília, DF, 2018. Disponível em: [http://www.an.gov.br/crapp\\_site/default.asp](http://www.an.gov.br/crapp_site/default.asp). Acesso em: 05 nov. 2018.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 16, de 5 de outubro de 1999. Trata das diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 26 nov. 1999.

BRASIL. Portaria MEC n. 818, de 13 de agosto de 2015. Regulamenta o conceito de Aluno-Equivalente e de Relação Aluno por Professor, no âmbito da Rede Federal Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 ago. 2015. Disponível em:

[http://www.lex.com.br/legis\\_27014651\\_PORTARIA\\_N\\_818\\_DE\\_13\\_DE\\_AGOSTO\\_DE\\_2015.aspx](http://www.lex.com.br/legis_27014651_PORTARIA_N_818_DE_13_DE_AGOSTO_DE_2015.aspx). Acesso em: 21 ago. 2018.

BRASIL. Portaria n. 1.328, de 27 de dezembro de 1994. Dispõe sobre alteração no Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e Funções de Confiança da Secretaria da Administração Federal da Presidência da República, de que trata o Decreto nº 1.206, de 1º de agosto de 1994. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF 05 dez. 1994b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/Quadros/1994.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Quadros/1994.htm). Acesso em: 25 ago. 2020.

BRASIL. Portaria n. 116, de 31 de março de 2008. Divulga a relação das propostas aprovadas na Chamada Pública MEC/SETEC n. 002/2007, e que pautarão a elaboração do Projeto de Lei de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 abr. 2008. 2008i. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/resultado\\_chamada\\_ifet.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/resultado_chamada_ifet.pdf). Acesso em: 15 out. 2019.

BRASIL. Portaria n. 376, de 2 de fevereiro de 2005. Transfere ao FNDE a gestão do PROEP. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 fev. 2005. Disponível em:

<https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3533-portaria-mec-n%C2%BA-376-de-02-de-fevereiro-de-2005>. Acesso em: 17 set. 2019.

BRASIL. Projeto de Lei 3.775/2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, 2008. Disponível em:

[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=588132&filename=Tramitacao-PL+3775/2008](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=588132&filename=Tramitacao-PL+3775/2008). Acesso em: 30 set. 2019.

BRASIL. Projeto de Lei 501/1955. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do ministério da educação e cultura, e dá outras providências. **Câmara dos Deputados**, Rio de Janeiro, 1955a. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=177915>. Acesso em: 17 ago. 2019.

BRASIL. Projeto de Lei n. 1.603/1996. **Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, 1996a.

Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=194093>. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. Projeto de Lei n. 1.603-96 – Dossiê. **Câmara do Deputados**. 1996b. Brasília: Imprensa Nacional, 1996.

BRASIL. Projeto de lei n. 3.775/2008. **Câmara de Deputados**, Brasília, DF, 2008h.

Disponível em:

[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=607825&filename=Tramitacao-PL+3775/2008](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=607825&filename=Tramitacao-PL+3775/2008). Acesso em: 02 out. 2019.

BRASIL. Projeto de Lei n. 4.672/1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Câmara de Deputados**, Brasília, DF, 1994c. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=25690>. Acesso em: 26 ago. 2020.

BRASIL. Projeto de Lei n. 572/1936. Dá nova organização ao Ministério da Educação. **Câmara dos Deputados**, Rio de Janeiro, 1936.

BRASIL. **Relatório apresentado ao Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil pelo Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio Rodolpho Nogueira da Rocha Miranda**. Rio de Janeiro: Oficinas da Directoria Geral de Estatística, 1910.

Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil>. Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. **Relatório de 1932 apresentado ao Exmo. Senhor Chefe do Governo provisório Sr. Getúlio Dorneles Vargas pelo Ministro da Educação e Saúde Pública Washington Ferreira Pires**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1934. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial>. Acesso em: 15 jan. 2019.

BRASIL. Senado Federal. **Anais do Senado Federal**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1907. Livro 1. Sessões de 23 de abril a 31 de maio de 1907, v. 1. Disponível em: <http://www6g.senado.leg.br/busca/?colecacao=Livros+de+Anais&q=1907>. Acesso em: 10 dez. 2018.

BRASIL. Senado Federal. **Anais do Senado Federal**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1909a. Livro 1. Sessões de 18 de abril a 31 de maio de 1909, v. 1. Disponível em: <http://www6g.senado.leg.br/busca/?colecacao=Livros+de+Anais&q=&ano=1909>. Acesso em: 10 dez. 2018.

BRASIL. Senado Federal. **Anais do Senado Federal**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1909b. Livro 2. Sessões de 01 a 30 de junho de 1909, v. 2. Disponível em: <http://www6g.senado.leg.br/busca/?colecacao=Livros+de+Anais&q=&ano=1909>. Acesso em: 10 dez. 2018.

BRASIL. Senado Federal. **Anais do Senado Federal**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1909c. Livro 1. Livro 2. Livro 3. Livro 4. Livro 5, Sessões de 13 de abril a 31 de dezembro de 1909. Disponível em: <http://www6g.senado.leg.br/busca/?colecacao=Livros+de+Anais&q=&ano=1909>. Acesso em: 10 dez. 2018.

BRASIL. Senado Federal. **Anais do Senado Federal**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1909d. Livro 5. Sessões de 01 a 31 de dezembro de 1909, v. 8. Disponível em: <http://www6g.senado.leg.br/busca/?colecacao=Livros+de+Anais&q=&ano=1909>. Acesso em: 10 dez. 2018.

BRASIL. **Sumário Executivo PROEP 2008**. Brasília, DF: PROEP/FNDE/MEC, 2008a.

BRASIL. **Synopse dos trabalhos da Câmara dos Srs Deputados relativo ao anno de 1909**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1910a. Disponível em: <http://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/26280>. Acesso em: 28 dez. 2018.

BRESSER-PEREIRA, Luis Carlos. A crise da América Latina: Consenso de Washington ou crise fiscal? **Pesquisa e Planejamento Econômico**, v. 21, n. 1, p. 3-23, abr. 1991.

BRESSER-PEREIRA, Luis Carlos. A crítica da direita e da esquerda a um Estado em crise. **Lua Nova - Revista de Cultura Política**, n. 25, p. 225-247, 1992.

BRESSER-PEREIRA, Luis Carlos. **O Plano Diretor da Reforma do Estado**. Brasília, DF: Câmara da Reforma do Estado, 1995. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/PlanoDiretor/planodiretor.pdf>. Acesso em: 26 set. 2019.

BRESSER-PEREIRA, Luis Carlos. **Reforma do estado para a cidadania**: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional. São Paulo/Brasília: Editora 34/ENAP, 2002.

BRESSER-PEREIRA, Luis Carlos. Uma interpretação da América Latina: a crise do Estado. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 37, p. 37-57, nov. 1993.

BUENO, Daniela Gomes Martins. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: uma política a ser cravada na história. São Paulo: Editora Appris, 2015.

BULGARELLI, Márcio José. **Poder local, democracia e participação popular**: implantação e desenvolvimento da experiência do Orçamento Participativo no município de Maringá (2001-2004). 2007. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.

CALICCHIO, Vera. Centro Popular de Cultura. **CPDOC – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/centro-popular-de-cultura-cpc>. Acesso em: 17 maio 2020.

CAPES. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/>. Acesso em: 19 jun. 2018.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Mensagem ao Congresso Nacional**: abertura da 3ª Sessão Legislativa Ordinária da 50ª Legislatura. Brasília, DF: Presidência da República/Secretaria de Comunicação Social, 1997. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/fernando-henrique-cardoso/mensagens-ao-congresso/1997>. Acesso em: 29 jul. 2019.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Mensagem ao Congresso Nacional**: abertura da 4ª Sessão Legislativa Ordinária da 50ª Legislatura. Brasília, DF: Presidência da República/Secretaria de Comunicação Social, 1998. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/fernando-henrique-cardoso/mensagens-ao-congresso/1998>. Acesso em: 29 jul. 2019.

CARVALHO, Deusvaldo. **Orçamento e contabilidade pública**: teoria, prática e mais de 800 exercícios. 5. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CARVALHO, Marcelo Augusto Monteiro de. **A criação do SENAI no contexto da Era Vargas**. 2011. Dissertação (Mestrado em História Econômica) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

CARVALHO, Marcelo Augusto Monteiro de. **Nilo Peçanha e o sistema Federal de Escolas de Aprendizes Artífices (1909-1930)**. 2017. Tese (Doutorado em História Econômica) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

CARVALHO, Thiago Leal de. **Um estudo de critérios para distribuição orçamentária no campus avançado da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) em Governador Valadares**. 2017a. 157f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017a.

CASTIONI, Remi; SOUZA, Eda Castro Lucas de (Orgs.). **Institutos Federais os desafios da institucionalização**. Brasília: UNB, 2012.

CASTRO, Celso. O golpe de 1964. **CPDOC – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: [https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/AConjunturaRadicalizacao/O\\_golpe\\_de\\_1964](https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/AConjunturaRadicalizacao/O_golpe_de_1964). Acesso em: 20 ago. 2019.

CEFET. Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) - agosto de 2007 a julho de 2011**. Reitoria: Pelotas, 2007a.

CEFET. Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas. **Relatório de gestão - 2004**. Pelotas, 2004. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/component/k2/item/39-relatorios-de-gestao>. Acesso em: 05 dez. 2019.

CEFET. Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas. **Relatório de gestão - 2005**. Pelotas, 2005. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/component/k2/item/39-relatorios-de-gestao>. Acesso em: 05 dez. 2019.

CEFET. Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas. **Relatório de gestão - 2006**. Pelotas, 2006. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/component/k2/item/39-relatorios-de-gestao>. Acesso em: 05 dez. 2019.

CEFET. Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas. **Relatório de gestão - 2007**. Pelotas, 2007. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/component/k2/item/39-relatorios-de-gestao>. Acesso em: 05 dez. 2019.

CEFET. Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas. **Relatório de gestão - 2008**. Pelotas, 2008. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/component/k2/item/39-relatorios-de-gestao>. Acesso em: 05 dez. 2019.

CONFETEC. Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, I, 2006, Distrito Federal. **Anais e deliberações da I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional Tecnológica, 2007.

CÔRTE, Andréa Telo da (Org.). **Política, Economia e Finanças**: Nilo Peçanha. 2. ed. Niterói: FUNARJ, 2010.

COSTA, Nayane Aurea Santiago. **O moderno no urbano**: reflexos de uma arquitetura escolar no patrimônio cultural de Teresina (1970-1985). 2017. Dissertação (Mestrado em História) – Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

CPDOC. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Anos de Incerteza (1930 – 1937). **Ministério da Educação**. Rio de Janeiro, 2019a. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30-37/IntelectuaisEstado/MinisterioEducacao>. Acesso em: 09 maio 2019.

CPDOC. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. **Washington Luís Pereira de Sousa**. Rio de Janeiro, 2019c. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/LU%C3%8DS,%20Washington.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2019.

CPDOC. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. E ele voltou... o Brasil no segundo governo Vargas. **Luís Simões Lopes**. Rio de Janeiro, 2019d. Disponível em: [https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas2/biografias/luis\\_simoes\\_lopes](https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas2/biografias/luis_simoes_lopes). Acesso em: 06 nov. 2019.

CUNHA, Hernany Carneiro. **Orçamento público na rede federal de ensino**: uma análise dos fatores que influenciaram o planejamento e a execução orçamentária dos Institutos Federais de Educação no Brasil de 2010 a 2013. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) – Centro Universitário Alves Faria, Goiânia, 2015.

CUNHA, Luiz Antônio. Movimento de Educação de Base. **CPDOC – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/movimento-de-educacao-de-base-meb>. Acesso em: 17 maio 2020.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2005a.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, maio/jun./jul./ago. 2000.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2005b.

CUNHA, Luiz Antônio. Movimento de Educação de Base. **CPDOC – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/movimento-de-educacao-de-base-meb>. Acesso em: 17 maio 2020.



CURY, Carlos Roberto Jamil. O público e o privado na educação brasileira contemporânea: posições e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 81, p. 33-44, maio 1992.

DAGNINO, Evelina. **Estado ampliado**: para além da democracia representativa. Curitiba: IMAP, 2018. 1 vídeo (1h 15min). Disponível em: <http://videoteca.imap.curitiba.pr.gov.br/?p=2695>. Acesso em: 04 fev. 2018.

DAGNINO, Evelina. Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando? *In*: MATO, Daniel (Coord.). **Políticas de ciudadanía y sociedad civil em tiempos de globalización**. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, 2004. p. 95-110.

DAGNINO, Evelina. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. *In*: DAGNINO, Evelina (Org.). **Os anos 90**: política e sociedade no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DAROS, Dilnei Abel. **Projetando com os saberes**: aprendizado significativo com a utilização da pesquisa sócio-antropológica no ensino de História. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em História) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2016.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História oral**: memória, tempo, identidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Col. Leitura, escrita e oralidade).

DELLA VECHIA, Renato; SILVEIRA, Marília Brandão Amaro da. O golpe civil-militar em Pelotas e suas consequências a partir de 1964. *In*: RUBIRA, Luís (Org.). **Almanaque do Bicentenário de Pelotas**: Economia, Educação e Turismo. Pelotas: Pró-Cultura-RS/Editora João Eduardo Keiber ME, 2014. v. 3.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Direito Administrativo**. São Paulo: Editora Atlas, 2014.

DIAS, Carlos Alberto Ungaretti. Rodolfo Nogueira da Rocha Miranda. **CPDOC – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: [cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira.../MIRANDA,%20Rodolfo.pdf](http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira.../MIRANDA,%20Rodolfo.pdf). Acesso em: 05 fev. 2019.

DUARTE, Paulo Cesar Borges. A fundação e os objetivos dos Clubes Caixeirais do Rio Grande do Sul: 1879 a 1890. **História em Revista**, Pelotas, v. 6, p. 1-9, dez. 2000.

FALCON, Francisco. História e Poder. *In*: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **Domínios da História**: ensaios de teoria e metodologia. São Paulo: Campus, 1997. p. 61-91.

FARIAS, Cleiton Sampaio de; ARAÚJO, José Júlio César do N. (Orgs.). **Os Institutos Federais de Educação na Amazônia**: caminhos, desafios e proposições. Curitiba: CRV, 2016.

FAUSTO, Boris (Org.). **O Brasil Republicano**: economia e cultura (1930-1964). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. t. 3, v. 4. (Col. História da Civilização Brasileira).

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995a.

FERNANDES, Florestan (org.). **Comunidade e sociedade**: leituras sobre problemas conceituais, metodológicos e de aplicação. São Paulo: Nacional, 1973.

FERREIRA, Joaquim Osório Liberalquino. **Orçamento-participativo**: uma proposta para a UFPE - Universidade Federal de Pernambuco. 2003. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

FERREIRA, Marieta de Moraes. O Governo de Juscelino Kubitschek: apresentação. **CPDOC – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/apresentacao>. Acesso em: 27 jul. 2019.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: MEC, 1961.

FONSECA, Rodrigo Oliveira. **Dos fins aos meios, da história ao discurso**: enquadramento e ampliação no Orçamento Participativo de Porto Alegre. 2005. Dissertação (Mestrado em História Social da Cultura) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 22. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 23. ed. São Paulo: Graal, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANCISCO, Jailton Gonçalves. **A integração entre o planejamento e o orçamento público nas Instituições Federais de Ensino Superior**: um estudo de caso múltiplo. 2005. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Sistemas de Gestão Instituição de Ensino) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

FRANCO, Itamar Augusto Cautiero. **Mensagem ao Congresso Nacional**: na abertura da 3ª Sessão Legislativa Ordinária da 49ª Legislatura. Brasília, DF: Presidência da República, 1993. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/capa-inicial/presidencia/ex-presidentes/itamar-franco>. Acesso em: 29 jul. 2019. (Documentos da Presidência da República. Mensagens ao Congresso Nacional).

FRANCO, Itamar Augusto Cautiero. **Mensagem ao Congresso Nacional**: na abertura da 4ª Sessão Legislativa Ordinária da 49ª Legislatura. Brasília, DF: Presidência da República, 1994. Brasília. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/capa-inicial/presidencia/ex-presidentes/itamar-franco>. Acesso em: 29 jul. 2019. (Documentos da Presidência da República. Mensagens ao Congresso Nacional).

FRANCO, Itamar Augusto Cautiero. **Primeiro Pronunciamento do Sr. Itamar Franco, Presidente da República, à Nação, em cadeia facultativa de rádio e TV, no Plácio do Planalto**. Brasília, DF, 30 dez. 1992. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/itamar-franco/discursos/1992/30-12-1992-primeiro-pronunciamento-do-sr-itamar-franco-presidente-da-republica-a-nacao-em-cadeia-facultativa-de-radio-e-tv/view>. Acesso em: 05 set. 2019.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2. ed. rev. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo. Educação: o sonho possível. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **O educador**: vida e morte. Rio de Janeiro: Graal, 1982. p. 89-101.

FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 4. ed. São Paulo: Olho d' Água, 1993.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Anos 1980 e 1990: a relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de educação tecnológica e profissional. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília, DF: INEP, 2006. p. 25-53.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo**: a cultura do mercado do ensino médio técnico. Brasília, DF: INEP, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio; FRANCO, Maria Chiavatta; MAGALHÃES, Ana Lúcia. Programa de melhoria e expansão do ensino técnico: expressão de um conflito de concepções de

educação tecnológica. *In*. FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília, DF: INEP, 2006. p. 139-150.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, Moacir. Educação e globalização neoliberal: um olhar a partir da América Latina. **Educação e Linguagem**, São Paulo, v. 9, p. 62-78, 2006.

GAMA JUNIOR, George Pereira da. **Uma proposta alternativa de distribuição orçamentária para as unidades da UFRJ a partir da comparação dos indicadores de duas universidades federais**. 2013. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração e Desenvolvimento Empresarial) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2013.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 1991.

GRABOWSKI, Gabriel. **Financiamento da educação profissional no Brasil: contradições e desafios**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

GRISCHKE, Paulo Eduardo. **O paradigma da colaboração nas políticas públicas para a educação profissional e suas implicações sobre o trabalho docente**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

GROSCHUPF, Silmara Lucia Bindo. **O orçamento público como instrumento para o Planejamento e Desenvolvimento Institucional (PDI): um estudo multicaso nas instituições de ensino superior públicas federais do Estado do Paraná**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Governança Pública) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

GROSSI, Esther. Apresentação da Lei n. 9394/96. *In*: BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1997.

GUTIERREZ, Ester. **Negros, charqueadas & olarias: um estudo sobre o espaço pelotense**. Passo Fundo: Ed. UPF, 1994.

GUTIERREZ, Ester; GONSALES, Célia. Pelotas: arquitetura e cidade. *In*: RUBIRA, Luís (Org.). **Almanaque do Bicentenário de Pelotas: Arte e Cultura**. Santa Maria/RS: Pró-Cultura-RS/Gráfica e Editora Pallotti, 2014. v. 2.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuario Estatístico do Brazil: território e população (1908-1912)**. Rio de Janeiro, 1916. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?id=720&view=detalhes>. Acesso em: 08 jan. 2019.

IFSUL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. **Memorial CEFET-RS**. Pelotas, 1994. Disponível em: <http://memorial.ifsul.edu.br/>. Acesso em: 19 nov. 2019.

IFSUL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. **Relatório de gestão - 2009**. Pelotas, 2009. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/component/k2/item/39-relatorios-de-gestao>. Acesso em: 05 dez. 2019.

IFSUL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. **Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense**. Pelotas: Coordenadoria de Comunicação Social do IFSul, 2009a. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/component/k2/item/115-estatuto-do-ifsul>. Acesso em: 30 jul. 2019.

IFSUL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)**: julho de 2009 a junho de 2014. Pelotas: Reitoria/MEC, 2009b.

IFSUL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. **Plano de ação 2009**. Pelotas: Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional, 2009c.

IFSUL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. **Relatório de gestão - 2010**. Pelotas, 2010. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/component/k2/item/39-relatorios-de-gestao>. Acesso em: 05 dez. 2019.

IFSUL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. **Relatório de gestão - 2011**. Pelotas, 2011. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/component/k2/item/39-relatorios-de-gestao>. Acesso em: 05 dez. 2019.

IFSUL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. **Relatório de gestão - 2012**. Pelotas, 2012. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/component/k2/item/39-relatorios-de-gestao>. Acesso em: 07 jan. 2020.

IFSUL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. **Relatório de gestão - 2013**. Pelotas, 2013. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/component/k2/item/39-relatorios-de-gestao>. Acesso em: 07 jan. 2020.

IFSUL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. **Relatório de gestão - 2014**. Pelotas, 2014. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/component/k2/item/39-relatorios-de-gestao>. Acesso em: 07 jan. 2020.

IFSUL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. **Regimento geral**. Aprovado pela Resolução CONSUP n. 98/2014 Alterado pelas Resoluções CONSUP n. 18/2015, 35/2015, 59/2015, 30/2016, 46/2016, 80/2016, 110/2016, 79/2017, 49/2018, 138/2018 e 52/2019. Pelotas, 2014a. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/regimento-geral>. Acesso em: 07 mar. 2020.

IFSUL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)**: agosto de 2014 a julho de 2019. Pelotas: Reitoria/MEC, 2014b.

IFSUL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. **Relatório de gestão - 2015**. Pelotas, 2015. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/component/k2/item/39-relatorios-de-gestao>. Acesso em: 07 jan. 2020.

IFSUL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. **Histórico**. Pelotas, 2015a. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/historico>. Acesso em: 10 set. 2018.

IFSUL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. **Planejamento Anual 2015**. Pelotas: Diretoria de Desenvolvimento Institucional, 2015b.

IFSUL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. **Avaliação do Planejamento Anual 2015**. Pelotas: Diretoria de Desenvolvimento Institucional, 2015c.

IFSUL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. **Relatório de gestão - 2016**. Pelotas, 2016. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/component/k2/item/39-relatorios-de-gestao>. Acesso em: 07 jan. 2020.

IFSUL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. **Planejamento Anual 2016**. Pelotas: Diretoria de Desenvolvimento Institucional, 2016a.

IFSUL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. **Avaliação do Planejamento Anual 2016**. Pelotas: Diretoria de Desenvolvimento Institucional, 2016b.

IFSUL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. **Orçamento do IFSul**. Pelotas, 2019. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/gestao-orcamentaria/orcamento-do-ifsul>. Acesso em: 07 jan. 2020.

IFSUL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. **Diretoria De Desenvolvimento Institucional**. Pelotas, 2020. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/diretorias/ddi>. Acesso em: 12 set. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004.

JULLIARD, Jacques. A Política. *In*: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (Orgs.). **História: novas abordagens**. Trad. Henrique Mesquita. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995. p. 180-196.

KRÜGER, Edelbert. **A reforma do estado e as políticas públicas para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil: da Escola Técnica Federal de Pelotas ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (1990-2013)**. 2013. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

KRÜGER, Edelbert. **O resgate histórico da função social da Educação profissional brasileira, à luz do decreto 2.208/97: um estudo do perfil sócio econômico do aluno do CEFET-RS**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. **Ensaio: Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 20, p. 365-384, jul./set. 1995.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1976.

LE GOFF, Jacques. A Política: Será Ainda a Ossatura da História? *In*: \_\_\_\_\_. **O Maravilhoso e o cotidiano no Ocidente Medieval**. Lisboa: Edições 70, 1972. p. 221-242.

LE GOFF, Jacques. História e memória. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

LEMOS, Renato; CARNEIRO, Alan. Fernando Henrique Cardoso. Biografia. **CPDOC – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/cardoso-fernando-henrique>. Acesso em: 20 ago. 2019.

LIMA FILHO, Domingos Leite. Impactos das recentes políticas públicas de educação e formação de trabalhadores: desescolarização e empresariamento da educação profissional. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 269-301, jul./dez. 2002.

LIMA, Cacilda Comássio. **Educação para o trabalho: a Escola Profissional de Franca (1924-1970)**. 2007. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Franca, 2007.

LIMA, Guaraciane Mendonça de. **O Collégio de Educandos Artífices – 1865-1874: a Infância desvalida do Império na Parahyba do Norte**. 2008. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

LINS, Stênio Farias D’Avila. **Em busca da integração: a re(construção) dos saberes históricos e os fundamentos de uma proposta de Ensino Médio Integrado no IFPB (2004-2006)**. 2015. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

LONER, Beatriz Ana; AQUINI, Daniel. Economia. *In*: LONER, Beatriz Ana; GILL, Lorena Almeida; MAGALHÃES, Mario Osório. **Dicionário de História de Pelotas**. Pelotas: Editora UFPel, 2008. p. 112-115.

LONER, Beatriz Ana; GILL, Lorena Almeida; MAGALHÃES, Mario Osório. **Dicionário de História de Pelotas**. Pelotas: Editora da UFPel, 2008.

LOPES, Luis Simões. Memória do Treze Horas: o Pelotense que mais fez por Pelotas! **Pelotas 13 horas**. Pelotas, 15 mar. 2020. Disponível em: <https://pelotas13horas.com.br/memoria-do-treze-horas-o-homem-que-mais-fez-por-pelotas/>. Acesso em: 01 jun. 2020.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LULA DA SILVA, Luís Inácio. **Mensagem ao Congresso Nacional: abertura da 1ª Sessão Legislativa Ordinária da 52ª Legislatura**. Brasília, DF: Presidência da República/Secretaria de

Comunicação de Governo e Gestão Estratégica, 2003. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/luiz-inacio-lula-da-silva/mensagens-ao-congresso/2003>. Acesso em: 06 out. 2019.

MAGALHÃES, Mario Osório. **Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel (1883-1983)**. Pelotas: Editora da UFPel, 1983.

MAGALHÃES, Mario Osório. **Opulência e Cultura na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul: um estudo sobre a cidade de Pelotas (1860 - 1890)**. 2. ed. Pelotas: Editora da UFPel/Livraria Mundial, 1993.

MAGALHÃES, Mario Osório. **Pelotas toda prosa (1874-1925)**. Pelotas: Editora Armazém Literário, 2002.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da História**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARINHO, Josaphat. A Constituição de 1934. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, DF, ed. 24, n. 94, abr./jun. 1987. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/181752/000431169.pdf?sequence=3>. Acesso em: 17 mar. 2019.

MEIRELES, Céres Mari da Silva. **Das Artes e Offícios à Educação Tecnológica: 90 anos de história**. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária, 2007.

MELO, Sérgio Gaudêncio Portela de. **A distribuição de recursos financeiros intraorganização: um estudo de modelos no cenário da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONQUELAT, Adão Fernando; MARCOLLA, Valdinei. **O processo de urbanização de Pelotas e a fazenda de Arroio Moreira**. Pelotas: Editora da UFPel, 2010.

MONQUELAT, Adão Fernando; MARCOLLA, Valdinei. Pelotas uma outra história. *In*: RUBIRA, Luís (Org.). **Almanaque do Bicentenário de Pelotas: Arte e Cultura**. Santa Maria/RS: Pró-Cultura-RS/Gráfica e Editora Pallotti, 2014. v. 2.

MUSEU AFRO BRASIL. Secretaria da Cultura e Economia Criativa. Nilo Peçanha. **Museu Afro Brasil**. São Paulo, 2018. Disponível em: <http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/hist%C3%B3ria-e-mem%C3%B3ria/historia-e-memoria/2014/07/17/nilo-pe%C3%A7anha>. Acesso em: 05 nov. 2018.

OLIVEIRA, Juscelino Kubitschek de. **Mensagem ao Congresso Nacional: remetida pelo Presidente da República por ocasião da abertura da Sessão Legislativa de 1956**. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1956. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/presidencia/ex-presidentes/jk>. Acesso em: 29 jul. 2019.



OLIVEIRA, Juscelino Kubitschek de. **Mensagem ao Congresso Nacional**: remetida pelo Presidente da República por ocasião da abertura da Sessão Legislativa de 1957. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1957. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/presidencia/ex-presidentes/jk>. Acesso em: 27 jul. 2019. p. 431

OLIVEIRA, Juscelino Kubitschek. **Programa de metas do governo Juscelino Kubitschek**: estado do plano de desenvolvimento econômico em 30 de junho de 1958. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1958. Disponível em: [file:///C:/Users/South/Downloads/Programa%20de%20Metas%20do%20Presidente%20Puscelino%20Kubitschek%20V1%201950\\_PDF\\_OCR.pdf](file:///C:/Users/South/Downloads/Programa%20de%20Metas%20do%20Presidente%20Puscelino%20Kubitschek%20V1%201950_PDF_OCR.pdf). Acesso em: 30 jul. 2019.

OSÓRIO, Luís Fernando. **A cidade de Pelotas**. Porto Alegre: Globo, 1962.

PAIVA, Raquel. **O espírito comum**: Comunidade, mídia e globalismo. Rio de Janeiro: Mauad, 2003.

PACHECO, Eliezer (Org.). **Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. São Paulo: Moderna, 2011.

PARO, Vitor Henrique. A estrutura didática e administrativa da escola e a qualidade do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 24, n. 1, p. 127-133, jan./abr. 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2004.

PATEMAN, Carole. **Participação e teoria democrática**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

PATRASSO, André Luís de Almeida. **A escola de polícia do Rio de Janeiro**: ciência, identificação e educação profissional (1912-1918). 2015. Dissertação (Mestrado em História das Ciências e da Saúde) – Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2015.

PEÇANHA, Celso. **Nilo Peçanha e a revolução brasileira**. 3. ed. Brasília: Senado Federal/Centro Gráfico, 1989.

PEÇANHA, Nilo Procópio. **Mensagem apresentada ao Congresso Nacional**: na abertura da 7ª Legislatura pelo presidente Nilo Peçanha. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1910.

PERES, Eliane Teresinha. Educação. In: LONER, Beatriz Ana; GILL, Lorena Almeida; MAGALHÃES, Mario Osório. **Dicionário de História de Pelotas**. Pelotas: Editora da UFPel, 2008. p. 115-118.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Mercado Alberto, 1997.

PIRES, Mauro Alves. **Imagens institucionais da modernidade: a educação profissional em Goiás (1910-1964)**. 2014. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

POULANTZAS, Nicos. **Poder político e classes sociais**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

PRADO JUNIOR, Caio. **História econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 401-422, set. 2002.

RAMOS, Marise Nogueira. A política de educação profissional no Brasil contemporâneo: avanços, recuos e contradições frente a projetos de desenvolvimento em disputa. *In*: BRASIL. **Mapa da Educação Profissional e Tecnológica: experiências internacionais e dinâmicas regionais brasileiras**. Brasília: MEC/SETC, 2015. p. 97-117.

RAMOS, Marise Nogueira. O Ensino Médio ao longo do século XX: um projeto inacabado. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III – Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 227-242.

REIS, José Carlos. **Escola dos Annales: a inovação em História**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

RÉMOND, René. Uma História Presente. *In*: \_\_\_\_\_. **Por uma história política**. Rio de Janeiro: UFRJ/FGV, 1996. p. 13-36.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

RICCIOPPO, Thiago. **Inassimiláveis ou prejudicialmente assimiláveis? Raça, etnia, miscigenação, imigração e trabalho na perspectiva de Fidélis Reis (1919-1934)**. 2014. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: (1930/1973)**. 28. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

ROUSSO, Henry. **A última catástrofe: a história, o presente e o contemporâneo**. Trad. Fernando Coelho e Fabricio Coelho. Rio de Janeiro: FGV, 2016.

RUBIRA, Luís (Org.). **Almanaque do Bicentenário de Pelotas: Arte e Cultura**. Santa Maria/RS: Pró-Cultura-RS/Gráfica e Editora Pallotti, 2014. v. 2.

RUBIRA, Luís (Org.). **Almanaque do Bicentenário de Pelotas: Economia, Educação e Turismo**. Pelotas: Pró-Cultura-RS/Editora João Eduardo Keiber ME, 2014. v. 3.

RUBIRA, Luís (Org.). **Almanaque do Bicentenário de Pelotas: Revista do 1º Centenário de Pelotas - João Simões Lopes Neto**. Santa Maria/RS: Pró-Cultura-RS/Gráfica e Editora Pallotti, 2012.

SANTIN, Janaína Rigo. As novas fontes de poder no mundo globalizado e a crise de efetividade do direito. **Revista da Seção Judiciária do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 79-92, jul. 2009.

SANTIN, Janaína Rigo. **Estado, constituição e administração pública no século XXI: novos desafios da cidadania e do poder local**. Belo Horizonte: Arraes Editores, 2017.

SANTIN, Janaína Rigo. Estado, sociedade civil e legitimação do poder. **Revista Brasileira de Estudos Políticos**, Belo Horizonte, n. 111, p. 247-274, jul./dez. 2015.

SANTIN, Janaína Rigo. **O poder local e a gestão administrativa participativa**. 2004. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

SANTIN, Janaína Rigo. O Princípio da Participação no Regime Jurídico-Administrativo Brasileiro. **Revista Brasileira de Direito Constitucional**, São Paulo, v. 2, n. 7, p. 42-72, jan./jun. 2006.

SANTIN, Janaína Rigo. O Tratamento Histórico do Poder Local e a Gestão Democrática Municipal. **Revista Estudos Jurídicos** (Unisinos), v. 40, n. 2, p. 72-78, jul./dez. 2007.  
SANTOS, Boaventura de Souza (Org). **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

SANTIN, Janaína Rigo; RODIGHERI, Bruno Nogueira. O poder local na federação brasileira. **Argumenta Journal Law**, Jacarezinho – PR, Brasil, n. 25. p. 275-299, jul/dez. 2016.

SANTIN, Janaína Rigo. Crise do estado, relações de poder e terceiro setor. *In*: SANTIN, Janaína Rigo; BEÇAK, Rubens; BOIX-PALOP, Andrés. **Direito administrativo e gestão pública**. CONPEDI/2020. 2020. Disponível em: <http://conpedi.danilolr.info/publicacoes/150a22r2/19n2282r/x6Pdbe6m45X4XDI7.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2021.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: LDB - Trajetória, limites e perspectiva**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Demerval. A Política Educacional no Brasil. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III – Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 30-39.

SAVIANI, Demerval. **O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC**. Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007. Edição Especial. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 jul. 2015.

SAVIANI, Demerval. **PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise crítica da política do MEC**. Campinas: Autores Associados, 2009.

SENAI. Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Departamento Regional. **Portal da Indústria**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://www.portaldaindustria.com.br/senai/>. Acesso em: 02 jul. 2019.

SILVA, Cesar Mucio. **Poder político e distribuição orçamentária em São Paulo na Primeira República 1890-1920**. 2007. Tese (Doutorado em História Econômica) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SILVA, Luis Lucas Dantas da (Org.). **Ensino, pesquisa e extensão em Institutos Federais no Nordeste do Brasil: percepções, experiências, limites e possibilidades**. Maceió: GPICET/IFAL, 2016.

SILVA, Manuelle Araújo da. **Um bê-a-bá de ordem e progresso: educação social e instrução escolar no Ceará dos anos 1940**. 2017. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

SILVA, Suely Braga da. O Brasil de JK. 50 anos em 5: o Plano de Metas. **CPDOC – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Economia/PlanodeMetas>. Acesso em: 26 jul. 2019.

SIQUEIRA, Gustavo Silveira. República e greve no início do século XX: um debate entre a greve de 1906 e a história do Direito. **Revista NEJ**, Itajaí, v. 18, n. 3, p. 492-499, set./dez. 2013.

SOARES, Angélica Maria da Anunciação Reis. **Qualificação Industrial: a experiência do Senai da Bahia 1945-1970**. 1999. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

SOUZA, Francinne Calegari de. **Educação Profissional: história e ensino de história**. 2010. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

TAMBARA, Elomar Calegari; ARRIADA, Eduardo. **Coletânea de leis sobre o ensino primário e secundário no período imperial brasileira**. Pelotas: Seiva, 2005.

TEIXEIRA, Beatris de Bastos. **Comunidade Escolar**. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/comunidade-escolar/>. Acesso em: 04 mar 2021.

TEJADA, César Augusto Oviedo; BAGGIO, Giovanni. O Desempenho econômico de Pelotas (1939-2009): uma análise comparativa com os principais municípios do interior do RS. **Revista Teoria e Evidência Econômica**, Passo Fundo, ano 19, n. 41, p. 118-149, jul./dez. 2013.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VARGAS, Getúlio Dorneles. **Mensagem do chefe do Governo Provisório, lida perante a Assembleia Nacional Constituinte, no ato da sua instalação, em 15 de novembro de 1933**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1933. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil>. Acesso em: 25 abr. de 2019.

VARGAS, Getúlio Dorneles. **O Brasil em 1930 e as realizações do Governo Provisório: manifesto à Nação, em junho 1934**. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1934.

Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/getulio-vargas/discursos/1934/05.pdf/view>. Acesso em: 25 mar. 2019.

VARGAS, Jonas Moreira. **Pelas margens do Atlântico**: um estudo sobre elites locais e regionais no Brasil a partir das famílias proprietárias de charqueadas em Pelotas, Rio Grande do Sul (século XIX). 2013. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

VIOLA, Eduardo; MAINWARING, Scott. Novos movimentos sociais – cultura política e democracia: Brasil e Argentina. *In*: SCHERER-WARREN, Ilse; KRISCHKE, Paulo J. (Orgs.). **Uma revolução no cotidiano?** São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 109-110.

VISCARDI, Cláudia Maria Ribeiro. História, Região e Poder: a busca de interfaces metodológicas. **Locus**, Juiz de Fora, v. 3, n. 1, p. 84-97, 1997. Disponível em: <https://locus.ufjf.emnuvens.com.br/locus/article/view/2274/1628>. Acesso em: 31 mar. 2020.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. 4. ed. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2009. vol. 1.

## ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Gestão democrática de recursos públicos: o caso da política orçamentária do Instituto Federal Sul-rio-grandense (2008 - 2016)

**Pesquisador:** JULIANA FAVRETTO **Área Temática:** **Versão:** 1

**CAAE:** 97759818.5.0000.5342

**Instituição Proponente:** FUNDACAO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.918.392

#### Apresentação do Projeto:

Pesquisa decorrente de tese de doutorado - PPG História - Universidade de Passo Fundo. A pesquisa versa sobre a temática que envolve a gestão democrática de recursos públicos, em específico a política orçamentária do Instituto Federal Sul-Riograndense no período de 2008-2016.

#### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral: Analisar o modelo de gestão democrática dos recursos públicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense no período de 2008 a 2016.

Objetivos Específicos:

- a) investigar o contexto histórico da educação profissional brasileira, articulando concepções e propostas com os modelos de gestão;
- b) perquirir como se constituiu/construiu historicamente a gestão democrática na educação;
- c) apurar os modelos de gestão democrática dos recursos públicos;
- d) identificar a configuração da gestão democrática e do modelo de gestão do IFSul;
- e) compreender o planejamento da política orçamentaria do IFSul;
- f) aprender o entendimento dos entrevistados sobre a gestão democrática de recursos públicos e

Continuação do Parecer: 2.918.392

como se estruturou esta prática no Ifsul.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A pesquisa prevê risco de desconforto psicológico durante as entrevistas, bem como encaminhamento. Os benefícios caracterizam-se como indiretos e decorrentes do conhecimento gerado pela pesquisa para a área.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa caracteriza-se como exploratória, realizada por meio de revisão bibliográfica e documental, envolvendo obras, legislações e documentos de acesso público do IF Sul (Planos de Desenvolvimento Institucional, Estatutos, atas de reuniões, orçamentos, relatórios de gestão). A coleta de dados envolve realização de entrevistas com a) três Reitores; e, b) nove representantes da comunidade externa.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os direitos fundamentais dos participantes foram garantidos no projeto e no TCLE. O protocolo foi instruído e apresentado de maneira parcialmente completa e adequada. Os compromissos do pesquisador e das instituições estavam presentes. O projeto foi considerado parcialmente claro em seus aspectos científicos, metodológicos e éticos.

**Recomendações:**

Ajustar pendências.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Após a análise o Comitê considerou o projeto relevante. No entanto, em observância a Resolução do Conselho Nacional de Saúde 466/12, houve por bem apontar a(s) seguinte(s) pendência(s) no protocolo:

- a) Como a pesquisa envolve, em específico, a política orçamentária do Instituto Federal Sul-Rio-grandense, solicita-se inserir autorização do Instituto Federal, para realização da pesquisa.
- b) Esclarecer se as entrevistas serão gravadas (áudio ou áudio/vídeo). Por quanto tempo esses registros serão mantidos e quando serão destruídos. Inserir as informações também no projeto, além do TCLE. Se possível estimar o tempo de cada entrevista.

Continuação do Parecer: 2.918.392

c) Solicita-se esclarecer a forma de seleção dos representantes da comunidade externa.

d) Inserir numeração de páginas no TCLE, no seguinte formato: 1/2; 2/2.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1208943.pdf	05/09/2018 14:46:39		Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoassinada.pdf	05/09/2018 14:45:33	JULIANA FAVRETTO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_pesquisa_ifsul_comite_etica.doc	05/09/2018 14:44:22	JULIANA FAVRETTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_livre_esclarecido_Juliana.doc	03/09/2018 14:31:39	JULIANA FAVRETTO	Aceito
Outros	termo_pesquisa_n_iniciada.pdf	03/09/2018 14:28:19	JULIANA FAVRETTO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Pendente

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

PASSO FUNDO, 26 de Setembro de 2018

---


**Assinado por:**  
**Felipe Cittolin Abal**  
**(Coordenador(a))**



# ANEXO B - FUNDAÇÃO DA ESCOLA DE ARTES E OFFÍCIOS

**CORÔAS FUNEBRES**  
NO  
**BULE MONSTRO**  
O melhor sortimento da praça  
Preços fóra de qualquer concurrença

N. 16- 810 15-1



O modo seguro e fácil de conseguir uma cutis formosa e perfeita consiste em usar regularmente o

**Sabonete de Reuter**

O Único Sabonete que conserva em perfeito estado de saúde a cutis delicada das crianças.  
*É refrescante e de um perfume inimitável.*

**Debilidade geral,**  
Molestias do pulmão e do larynx,  
Bronchite chronica,  
Asthma,  
Escarros sanguineos,  
Tosses, rouquidão,  
Curam-se radicalmente com o poderoso reconstituinte  
**Vinho de Quina Creosotado**  
do Pharmaceutico-Chimico Silveira  
Vende-se em todas as Pharmacias  
n. 1033- 2 set.

**ESCOLA**  
— de —  
**Escoteiros de Pelotas**  
Educar para a vida

**HORARIO DAS AULAS**  
Curso de applicação

Este curso consiste nas seguintes materias ministradas aos Escoteiros em aulas practicas diarias, assim distribuidas:

Segundas, quartas e quintas-feiras, das 16 ás 17 horas,	a cargo do director-instructor Rubens de Freitas Weyne.
Terças, sabbados e dias de festa nacional, das 16 ás 17 horas,	com projecções luminosas — a cargo do director-presidente Dr. Fernando Luis Osorio.
Sextas-feiras, das 16 ás 17 horas,	com projecções luminosas — a cargo do professor Dr. Miguel de Souza Soares
Domingos, das 16 ás 17 horas,	com projecções luminosas — preleções a cargo do professor Dr. Victor Russomanno
Domingos, das 16 ás 17 horas,	com projecções luminosas — preleções a cargo do professor Dr. Pio Antunes
Terças, quintas e sabbados, das 7 1/2 ás 8 horas,	
Domingos, das 9 ás 11 horas,	a cargo do director-instructor Rubens de Freitas Weyne.

de Escolismo, applicação dos conhecimentos adquiridos em bivaques regulares, mensais, fóra da lugares pittorescos e apropriados.

**Programa tem sido rigorosamente cumprido desde o inicio desta Escola**

**Escola de Artes e Officios**

Realizou-se ante-hontem á noite, no salão principal da Bibliotheca P. Pelotense, a reunião geral promovida por aquella associação para tratar da fundação, nesta cidade, de uma Escola de Artes e Officios.

Altas personalidades representativas da industria, commercio, artes e sciencia, que estiveram presentes á reunião, mostram o interesse extraordinario que despertou em nosso meio social tão dignificante idéa.

Presidiu a assembléa o apreciado cavalheiro sr. tenente-coronel Joaquim A. de Assumpção, que tinha á sua direita o sr. dr. Cypriano C. Barcellos, opeoso intendente do municipio.

O sr. tenente-coronel Joaquim A. de Assumpção, ao declarar aberta a sessão, fez um discurso, no qual, após expor os fins da assembléa, abordou com elevados conceitos os benefices que provém das escolas profissionais.

Em seguida falaram eloquentemente os talentosos conterraneos srs. drs. Victor Russomanno e A. A. Maciel Moreira, que desenvolveram longa e historica argumentação sobre o inquestionavel valor das escolas profissionais.

Concedida a palavra falou o agrimensor sr. Francisco de Paula Cardoso, alvizando a idéa de se denominar o novo estabelecimento profissional Elyseo Marciel, como homenagem ao extinto conterraneo, pelos seus relevantes serviços prestados a esta cidade.

Expressando a solidariedade de classe operaria á nobre iniciativa, falou tambem o sr. Carlos Simões Dias.

Recordando a data de 7 de julho que assignala a fundação de Pelotas, o talentoso medico sr. dr. Francisco Simões, que no encerramento das comemorações do primeiro centenario, proferira o discurso official, relembrando agora um trecho daquelle sua peça oratória em que assignalava o valor e incentivava a criação entre nós das escolas profissionais, disse que no momento se repunha por ver em pleno caminho de efectivação aquella idéa.

Atm de tornar em realidade a útil iniciativa, foi constituída a seguinte commissão de honra: sr. Cypriano C. Barcellos, dr. Pedro L. Osorio e coronel Pedro Osorio, effectivo; sr. Bruno G. Chaves, Alexandre Gastaad, coronel Alberto Rosa, dr. Emilio Lello, dr. Victor Russomanno, dr. A. A. Maciel Moreira, dr. Fernando Osorio, Leopoldo de Souza Soares, Emilio Nunes, dr. Antero Lérias, Rubens Weyne, dr. Manoel Guimarães, coronel Joaquim A. Assumpção.

Após, a directoria da Bibliotheca passou um telegramma ao sr. dr. Borges de Medeiros, dando noticia da fundação da "Escola de Artes e Officios de Pelotas."

Depois de encerrada a sessão, foram projectadas diversas vistas de escolas profissionais e seu systema de ensino, bem como sobre os escoteiros.

Gentilmente prestaram informações aos presentes o sr. dr. Fernando L. Osorio, esgarçado presidente do Tiro 31 e o sr. Pubs Weyne, dedicado professor da Escola de Escoteiros.

Quando tratada pela Coquelleira de Albino Fagundes, medicamento genuinamente homoeopatico, a coquelleira separa os diferentes períodos de sua evolução em 24 graves complicações que frequentemente acompanham 144 perigosas enfermidades de

Foi uma bella noite, á que grande numero de se publicou a seguinte noticia:

Para hoje, assignalando o seguinte programma: 1.ª Na sala, "O Agente da Praca de Pelotas", drama politico em 7 partes e 10 actos, pelo tenente-coronel, "Abreastal-don", "Cangaço" e "Que gilda mataria", da opera italiana.

— Amaká, sessões organizadas pelo Centro Académico.

**Felisitama**

Com os 6 e 10 esculptos tentos, no Politeama, a exhibição do sensacional drama "Avanturas de Eliseu", que desde o inicio teve sempre aquella sua colossal concurrencia.

A interessante pellicula vai ser re-entada para Porto Alegre, onde está sendo exclusivamente esportada, mas ainda aguarda vapor a empresa do Polytheama resolve passara novamente a provincia proxima.

Atm, "Avanturas de Eliseu" continuou a ser exhibida amanhã, á 3:30 da tarde, com 300 rês á esquerda e 300 rês á direita.

**O RHEUMATISMO** toma a vida insupportavel. No conatado sofre do rheumatismo quem quer que se mova. Usando o incomparavel **LUESOL** se cura em uma semana.

n. 1344 30-25

**TIRO 31**

**Novos reservistas**

Realizou-se hontem, ás 10 horas, no Stand do Tiro 31, o exame da sexta turma de reservistas, composta dos atiradores Leovegildo Cordeiro, Avelino Gonçalves, Arnaldo W. Machado, Albino Sabarger, Avano A. Carvalho, Germano Hauff, Trajano V. Ramos, Juvenal Becko, Octavio A. Teixeira, Joes Sacco, Maria F. Dantas, Orphelino Souza, César A. Monteiro e Francisco O. Peres.

Não compareceu um.

A turma foi aprovada com os graus 6, 7 e 8, tendo sido os novos reservistas examinados pelos distinctos officiaes do exercito, major Abrelino Abreu, presidente, e tenentes Waldemar Schneider e A. Santos, examinadores.

Em seguida os reservistas foram cumprimentados pelos srs. officiaes examinadores e pelo presidente do Tiro 31, sr. dr. Fernando Luis Osorio.

— A's 8 horas, o Tiro 31 sahio da sala d'armas, formado em columna de marcha, em direcção ao Stand, acompanhado das bandas de musica, tambores e cornetas, tendo á frente á bandeira nacional.

**Lotaria do Estado** — Extração á 13 de julho.

**Kermesse Ideal**

A elevada concurrencia de exmas, familias e cavalheiros que encheu os salões do Club Caxerial, nas noites de sabbado e domingo, demonstra o interesse que vem despertando o bello certamen do distincto Gremio S. Ideal.

Os numeros de concerto apresentados no "Palco Ideal" agradao-lhe immensamente ao selecto auditorio, tendo as graciosas meninas Cary R. do Amaral e Lenora Nunes, recebido farta applausos.

Tambem conquistou victorias o intelligente mesmo Exallino Barbosa, nas alegres canções em que se fez ouvir.

Com a competencia que lhe é reconhecida o sr. dr. Oscar Uebel, fez so piano os acompanhamentos.

Incontestavelmente quem triumphou na reunião de domingo foi a excellente orchestra "do Beacon", que executou esculptos trechos de opera e harmoniosas peças.

O movimento nas diversas tendas foi entusiasmador, sendo digno de registro a affluencia extraordinaria que teve o barchão sollicitamente atendido por gentis senhoritas.

**Os melhores medicos** reconheceram na cervicia Ritter **Dr.ª Protá** o melhor fortificante para os povos fracos e senhores que estão emagrecendo.

n. 1325

**Arrolamento julgado**

Por sentença do sr. dr. João da comarca foi julgado, hoje, o arrolamento dos bens deixados por d. Catharina Lessardi.

Foi advogado de todos os in-

de Maria Fátima...

la localidade.

José tira na vespera, e mandado de seu estado, fazer comprada alguma vendida, desde então não mais apparecendo.

Em vista disso, o sr. João Rodrigues, em companhia de João Rodrigues, seu amantado, apresentou queixa no 6.º posto.

No dia seguinte, subditos a policia sahio a procura do mencionado e encontrando-o no rancho aludido, já sem vida e estendido de braços, com a cabeça enterrada na lama.

Levado o facto ao conhecimento do sr. tenente-coronel delegado de policia, esta autoridade fez transportar o corpo para o secretario da Santa Casa, sendo ali autopsiado pelos srs. drs. Domingos Alves Requião e Arnaldo Menezes.

Da autopsia chegou-se á conclusão de que o pequeno José fora morto por meio de asphyxia, tendo o criminoso cavado em sua victima seus instinctos bestialísimos.

Esse crime causou indignação, achando-se a policia judiciaria empenhada em descobrir seu repellente autor.

Foi preso o individuo Manoel Ramos, de cor preta, sobre quem recabam serias suspensas.

**Camisa**, revolta colaterales e pombos — Grande sortimento recbe a casa

**LARULLEN SORRINHO**  
Rua 15 de Novembro num. 684  
N. 825

**Festas de arte**

Segundo estamos informados, o Sport Club Pelotas prepara uma serie de grandes festas de arte, que se effectuarão em setembro proximo, em um dos nossos principaes salões.

Encarregar-se-á das mesmas uma grande commissão, cujos nomes publicaremos dentro de breves dias. As festas, segundo ouvimos, serão verdadeiramente originaes.

**Medicos illustres** — depois de rigorosas experiencias, dizem: "O LUESOL cura a Syphilis em todos os seus períodos, sem prejudicar o organismo!"

n. 1345 30-25

**Vida social**

**ANNIVERSARIOS**

Por annos hoje a joven Maria L. Rodrigues.

Fazem annos annos á d. Fátima de Oliveira Gomes, digna esposa do sr. Frederico C. Gomes, residente em Porto Alegre.

O sr. coronel Luis de França Maciel.

O sr. João Rodrigues Simões, commendantado desta praça.

**NASCIMENTOS**

O anno contrahio sr. dr. Fernando Pinheiro e exma. esposa, residentes em Cruz Alta, participaram no nascimento, a 3 de corrente, de sua primogenita Alberto Alegria.

— Ao distincto cavalheiro sr. capitão Francisco Silveira, Gondar e exma. esposa dignissima parabenos pelo nascimento de sua unica filha Estrella que recebeu o nome de Lúcia.

— Também está em feitura o far do estimado sr. Duarte Lourenço Freixo e exma. esposa pelo natal de sua primogenita Manoel Vicente.

Faxalena.

**O Estímulo**

Poderoso depurador do sangue, expelle os humores, limpa o sangue, torna as articulações flexiveis e por isso cura o rheumatismo. Se não o conheceis, procure-o e use-o, que ficareis bom de todo. Não tem dieta, nem resguardo.

N. 1592 18 M 4-2

**Imprensa**

Como de costume circularam hontem os apreciados semanarios **Arado**, **A Palavra**, **O Luzitano**, **O Zé** e **O Colibri**, todos muito atrahentes.

— Recbemos hontem o primeiro numero do Gury, um magnifico jornal que vem figurar no numero dos hebdomadarios locais.

Prosperidades.

**Manteiga sem sal** — Da Quinta. Superioridade inaequível — recbe quotidianamente

## ANEXO C - SOLICITAÇÃO DE FUNDOS PARA A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA DE ARTES E OFFICIOS



Fonte: *A Opinião Pública*, Pelotas, 4 de setembro de 1917.

## ANEXO D - NOMEAÇÃO DE PAULO GIORGIS BROCHADO

**Dando nova redação aos artigos 40 e 61 do Regulamento**

## Para a Escola do Estado Maior

### Nomeações e Aposentadorias nas Pastas da Educação, Guerra e no DASP — Telegramas ao Presidente da Republica

Dando nova redação nos artigos 40 e 61 do Regulamento para a Escola do Estado Maior, o presidente da Republica assinou o seguinte decreto:

“Art. 1º — Os artigos 40 e 61 do Regulamento para a Escola do Estado Maior, baixado com o decreto n. 10.790, de 9 de novembro de 1942, passam a ter a seguinte redação:

— “Art. 40 — O ministro da Guerra, tendo em vista a proposta do chefe do Estado Maior do Exército, fixará, até 30 de julho de cada ano, o numero de oficiais de cada arma e posto que poderão matricular-se no curso de estado-maior, no ano seguinte.

§ 1º — O chefe do Estado Maior do Exército só deverá permitir inscrições no concurso aos oficiais que satisfizerem as condições para a matricula, de acordo com a proposta, a qual deverá ser feita levando-se em conta, proporcionalmente, as necessidades do Quadro de Estado Maior.

§ 2º — O numero de alunos a serem matriculados deverá compor-se de duas parcelas:

— 75% para a satisfação das necessidades previstas no § 1º acima;

25% a juizo do Ministerio da Guerra, para os melhores classificados no conjunto dos candidatos, sem consideração de arma, após a matricula da primeira parcela e transitoriamente para aqueles que anteriormente tenham adquirido direito à matricula”.

“Art. 61 — Terminadas as provas do concurso, voltarão os candidatos a seus lugares de origem, se continuarem a satisfazer às demais exigências deste Regulamento.

§ 5º — Os officiais nos casos do paragrafo anterior deverão requerer matricula no ano seguinte, e na forma do artigo 48, declarando se desejam ou não se submeter novamente ao conjunto de provas de concurso de admissão.

§ 6º — Os candidatos que não lograrem classificação sufficiente (artigo 60) poderão requerer inscrição uma segunda vez, se ainda satisfizerem as demais condições exigidas neste Regulamento.

§ 7º — Sendo a classificação dos candidatos feita dentro de cada arma, por exigencia do Serviço de Estado Maior, não assistirá direito a candidato não matriculado de uma arma, embora com grau superior, valer-se de matricula de outro de arma diferente para pleitear seu aproveitamento.

§ 8º — Na falta de candidatos aprovados em uma arma para o preenchimento das vagas nela existentes, estas serão somadas à segunda parcela”.

Art. 2º — Revogam-se as disposições em contrario”.

—

O presidente da Republica assinou os seguintes decretos:

**NA PASTA DA EDUCAÇÃO**

Nomeando — em comissão, Paulo Giorgis Brochado, diretor, padrão N, da Escola Técnica de Pelotas e, interinamente, Carlos Assis Pereira, professor catedrático, padrão L, da cadeira de literatura, do Colegio Pedro II.

**NA PASTA DA GUERRA**

Aposentando Joaquim Chaves

suas instalações e as obras da usina em construção, em seguida, as minas de cobre de Selval, onde se deu a inauguração da Galeria Presidente Getulio Vargas, justa homenagem que a Companhia Brasileira de Cobre prestou ao eminente chefe da Nação que por todos os meios tem incentivado a exploração das riquezas minerárias do nosso Estado. Ficaram todos altamente impressionados com o que observaram nos tres estabelecimentos, relativamente ao espirito de organização e de ordem técnica, que não escapa à percepção mesmo daqueles que não conhecem a materia e que revela a orientação estabelecida tanto pelo governo como pelos diretores da Companhia exploradora. Na historica e legendaria Cacapava assistiram a uma manifestação de assinalada significação que pôs em relevo o quanto o povo gaúcho é agradecido ao governo riograndense por ter feito cortar o Estado por uma rede de ótimas rodovias, que não só facilitam a circulação das riquezas e valorizam e estimulam a produção, como aproxima dos centros do maior desenvolvimento a civilização, cidades antes longínquas por falta de meios de facil comunicação. A par de tudo isso, impõe-se a admiração dos visitantes a preocupação do governo pela educação e saúde da população, revelada em todos os recantos, pela perfeita assistência educacional e sanitaria, a cargo de profissionais competentes e dedicados, que, instalados em ótimos edificios cumprem abnegadamente a sua missão, visitaram ainda a modular “Estação Experimental de

Fonte: *Diário Carioca*, publicado em 18/07/1943, p. 5 - Nomeação de Paulo Giorgis Brochado.

## APÊNDICE A – ROTEIRO PARA REPRESENTANTES DA GESTÃO

### 1) Dados pessoais.

#### Idade atual:

Menos de 30 [ ] De 30 a 40 [ ] De 41 a 50 [ ] De 51 a 60 [ ] Mais de 61 [ ]

**Sexo:** Masculino [ ] Feminino [ ]

Naturalidade: \_\_\_\_\_ Atualmente reside em: \_\_\_\_\_

#### Formação acadêmica:

Ensino fundamental completo [ ] Ensino fundamental incompleto [ ]

Ensino médio completo [ ] Ensino médio incompleto [ ]

Ensino superior completo [ ] Curso: \_\_\_\_\_

Ensino superior incompleto [ ] Curso: \_\_\_\_\_

Pós-graduado (a)

[ ] Especialista [ ] Mestre (a) [ ] Doutor (a)

Área/programa: \_\_\_\_\_

### 2) Trajetória profissional fora do IFSul.

Você possui experiência profissional fora do IFSul?

[ ] Sim [ ] Não

Qual (is)? Tempo atuação? \_\_\_\_\_

### 3) Trajetória profissional no IFSul.

Que ano ingressou no IFSul? \_\_\_\_\_

Atualmente é servidor: Ativo [ ] Aposentado [ ] Outros \_\_\_\_\_

Qual seu enquadramento funcional: Técnico-administrativo [ ] Docente [ ]

Quais atividades (incluindo cargos de coordenação) exerceu? E por quanto tempo? \_\_\_\_\_

### 4) Sobre o IFSul

Enquanto servidor do IFSul você participou do processo de transformação do CEFET para IFSul? Qual sua impressão sobre o processo? \_\_\_\_\_

Aconteceu a participação da sociedade civil? Se sim, como ela aconteceu e quem participou? \_\_\_\_\_

No CEFET existia um Conselho Técnico e se passou, no IFSul, a ter um Conselho Superior. Como aconteceram as adequações da gestão? Na sua visão houve mudanças positivas ou negativas com esta alteração? \_\_\_\_\_

Em relação a representatividade da sociedade civil, havia no Conselho Técnico? \_\_\_\_\_

O Conselho Superior continuou a ter representação da sociedade civil? A sociedade civil participava? Quem eram esses representantes, como eram escolhidos? Quais interesses preponderavam na participação destes representantes? \_\_\_\_\_

Sobre o Conselho Superior, este era deliberativo ou consultivo? As decisões de gestão seguiam o decidido neste espaço? Se não, em que casos, como e por que se dava esta mudança? \_\_\_\_\_

E a alocação dos recursos da Instituição como ficaram? Quem decidia sobre ela? A sociedade civil tinha alguma ingerência nisto? \_\_\_\_\_

Havia alguma ingerência do Governo/MEC/SETEC sobre esta distribuição de recursos, ou a autonomia financeira do Instituto era respeitada? \_\_\_\_\_

O que você acha da participação da sociedade civil na gestão do IFSul? Por quê? Ela tem resultados? Com a criação do IFSul foi ampliado os espaços de participação, em relação ao antigo CEFET? \_\_\_\_\_

Você entende que é importante a participação da comunidade na gestão do IFSul? Como este processo de participação poderia ser aprimorado? \_\_\_\_\_

Você pode me relatar algum fato/acometimento, referente a gestão e a participação, que foi importante na história da instituição e no processo transformação? \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B – ROTEIRO PARA REPRESENTANTES DA COMUNIDADE

### a) ENTIDADE DE TRABALHADORES DA INSTITUIÇÃO

#### 1) Dados pessoais.

##### Idade atual:

Menos de 30 [ ] De 30 a 40 [ ] De 41 a 50 [ ] De 51 a 60 [ ] Mais de 61 [ ]

Sexo: Masculino [ ] Feminino [ ]

##### Formação acadêmica:

Fundamental [ ] Médio [ ] Graduação [ ] Especialização [ ] Mestrado [ ] Doutorado [ ]

#### 2) Trajetória profissional.

Que ano ingressou no IFSul? \_\_\_\_\_

Atualmente é servidor: Ativo [ ] Aposentado [ ] Outros \_\_\_\_\_

Qual seu enquadramento funcional: Técnico-administrativo [ ] Docente [ ]

Quais atividades (incluindo cargos de coordenação) exerceu? Por quanto tempo? \_\_\_\_\_

#### 3) Sobre o IFSul.

Você de alguma forma participou do processo de transformação do CEFET para IFSul? Você participou do Conselho Técnico/Diretor? Como ele era composto e como foi extinto? \_\_\_\_\_

Como você se tornou representante dos trabalhadores da Instituição no Conselho Superior do IFSul?

Tempo de atuação? \_\_\_\_\_

O que você acha da participação da comunidade (estudantes, servidores, empresários e poder público etc) na gestão/decisões do IFSul? Por quê? \_\_\_\_\_

Você era convidado (a) a participar das reuniões? Se sim, como esse convite era feito? Quantas reuniões participou no período? \_\_\_\_\_

Você considera efetiva sua participação nas discussões das reuniões? Alguma vez apresentou alguma demanda da comunidade nestas reuniões? Seus pares ajudavam na definição de demandas? Se sentiu recepcionado nas suas demandas? E se não se sentiu, o que você daria de sugestões para melhorar a participação da comunidade? \_\_\_\_\_

O que você achou da atuação da gestão do IFSul no período que atuou como conselheiro? Foi uma gestão democrática? A gestão oportunizava discussões sobre a aplicação dos recursos públicos: onde e como investir e das políticas educacionais? Ela teve resultados? \_\_\_\_\_

Com a criação do IFSul foi ampliado os espaços de participação em relação ao antigo CEFET? \_\_\_\_\_

Você pode me relatar algum fato/acometimento, referente a gestão e a sua atuação como conselheiro, que foi importante na história da instituição? \_\_\_\_\_

## b) ENTIDADES PATRONAIS

### 1) Dados pessoais.

#### Idade atual:

Menos de 30 [ ] De 30 a 40 [ ] De 41 a 50 [ ] De 51 a 60 [ ] Mais de 61 [ ]

**Sexo:** Masculino [ ] Feminino [ ]

#### Formação acadêmica:

Fundamental [ ]

Médio [ ]

Graduação [ ]

Especialização [ ]

Mestrado [ ]

Doutorado [ ]

### 2) Trajetória profissional.

Qual sua atividade profissional? Tempo de atuação? \_\_\_\_\_

### 3) Sobre o IFSul.

Como você se tornou representante da comunidade no IFSul? Tempo de atuação? \_\_\_\_\_

Você era convidado (a) a participar das reuniões? Se sim, como esse convite era feito? Quantas reuniões participou no período? Caso você não pudesse comparecer quais eram os procedimentos? \_\_\_\_\_

Você considera efetiva sua participação nas discussões das reuniões? Alguma vez apresentou alguma demanda da comunidade nestas reuniões? Seus pares ajudavam na definição de demandas? Se sentiu recepcionado nas suas demandas? E se não se sentiu, o que você daria de sugestões para melhorar a participação da comunidade? \_\_\_\_\_

O que você acha da participação da comunidade escolar (estudantes, servidores, empresários e poder público etc) na gestão/decisões do IFSul? Por quê? \_\_\_\_\_

O que você achou da atuação da gestão do IFSul no período que atuou como conselheiro? Foi uma gestão democrática? A gestão oportunizava discussões sobre a aplicação dos recursos públicos: onde e como investir e das políticas educacionais? Ela teve resultados? \_\_\_\_\_

Você pode me relatar algum fato/acidente, referente a gestão e a sua atuação como conselheiro, que considerou importante na história da instituição? \_\_\_\_\_

**c) SETOR PÚBLICO E/OU EMPRESAS ESTATAIS**

**1. Dados pessoais.**

**Idade atual:**

Menos de 30 [ ] De 30 a 40 [ ] De 41 a 50 [ ] De 51 a 60 [ ] Mais de 61 [ ]

**Sexo:** Masculino [ ] Feminino [ ]

**Formação acadêmica:**

Fundamental [ ] Médio [ ] Graduação [ ] Especialização [ ] Mestrado [ ] Doutorado [ ]

**2) Trajetória profissional.**

Que ano ingressou no serviço público: \_\_\_\_\_

É servidor público de qual (is) Instituição (s)? \_\_\_\_\_

Atualmente é servidor: Ativo [ ] Aposentado [ ] Outros \_\_\_\_\_

Quais atividades (incluindo cargos de coordenação) exerceu? Por quanto tempo? \_\_\_\_\_

**3) Sobre o IFSul.**

Como você se tornou representante do setor público no Conselho Superior do IFSul? Quanto tempo atuou na função? \_\_\_\_\_

O que você acha da participação da comunidade (estudantes, servidores, empresários e poder público etc) na gestão/decisões do IFSul? Por quê? \_\_\_\_\_

b) Você era convidado (a) a participar das reuniões? Se sim, como esse convite era feito? Quantas reuniões participou no período? \_\_\_\_\_

Você considera efetiva sua participação nas discussões das reuniões? Alguma vez apresentou alguma demanda da comunidade nestas reuniões? Seus pares ajudavam na definição de demandas? Se sentiu recepcionado nas suas demandas? E se não se sentiu, o que você daria de sugestões para melhorar a participação da comunidade? \_\_\_\_\_

O que você achou da atuação da gestão do IFSul no período que atuou como conselheiro? Foi uma gestão democrática? A gestão oportunizava discussões sobre a aplicação dos recursos públicos: onde e como investir e das políticas educacionais? Ela teve resultados? \_\_\_\_\_

Você pode me relatar algum fato/acometimento, referente a gestão e a sua atuação como conselheiro, que foi importante na história da instituição? \_\_\_\_\_