

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA  
FILHO” FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

**ANA MARCELINA DE OLIVEIRA**

**O PAPEL DA BUROCRACIA NO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DOS  
INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IFs):  
O CASO DO IF DE PASSOS (MG)**

**FRANCA  
2016**

**ANA MARCELINA DE OLIVEIRA**

**O PAPEL DA BUROCRACIA NO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DOS  
INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IFs):  
O CASO DO IF DE PASSOS (MG)**

**Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como pré-requisito para obtenção do Título de Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas. Área de Concentração: Desenvolvimento Social.**

**Orientador: Prof. Dr. Oswaldo Gonçalves Junior**

**FRANCA  
2016**

Oliveira, Ana Marcelina de.

O papel da burocracia no processo de implantação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFs) : o caso do IF de Passos (MG) / Ana Marcelina de Oliveira. –Franca : [s.n.], 2016.

173 f.

Dissertação (Mestrado Profissional – Políticas Públicas).  
Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Orientador: Oswaldo Gonçalves Junior

1. Políticas públicas. 2. Burocracia. 3. Ensino profissional.  
I. Título.

CDD – 373.24

ANA MARCELINA DE OLIVEIRA

**O PAPEL DA BUROCRACIA NO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DOS  
INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IFs): O  
CASO DO IF DE PASSOS (MG)**

**Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como pré-requisito para obtenção do Título de Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas. Área de Concentração: Desenvolvimento Social.**

**BANCA EXAMINADORA**

**Presidente:** \_\_\_\_\_

**Prof. Dr. Oswaldo Gonçalves Junior**

**1º Examinador:** \_\_\_\_\_

**Prof. Dr. Agnaldo de Sousa Barbosa**

**2º Examinador:** \_\_\_\_\_

**Profa. Dra. Milena Pavan Serafim**

**Franca, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.**

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é expressar gratidão. Sou grata por ter concretizado este trabalho, por ter conhecido pessoas extraordinárias e vivido momentos singulares.

Agradeço...

Ao Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas Unesp/Franca e toda a sua equipe. Obrigada pela oportunidade que me foi concedida;

Ao Prof. Dr. Oswaldo Gonçalves Júnior, pela orientação, incentivo, companheirismo, amizade e otimismo. Obrigada por fazer parte desse processo de aprendizagem;

A todos os amigos da turma, pela amizade e companheirismo e por todos os momentos de reflexão, discussões e diversão. Em especial a Neya e Marley por terem me recebido de forma tão carinhosa em seus lares. Também a Silvia, Cibele e Felipe, por terem me conduzido pelas ruas de Franca e ao Stéfano pela companhia durante as refeições no restaurante universitário;

Ao pessoal da Seção Técnica de Pós-Graduação, Biblioteca, Diretoria Técnica de Informática, Comitê de Ética e a todos os demais servidores e funcionários desta universidade;

Aos meus pais e irmãos pelo apoio. Ao irmão Davi por me acolher em sua casa. Ao meu pai Mozair, que em um momento decisivo do passado de nossas vidas permitiu que eu continuasse os meus estudos;

Aos professores Juvêncio Moura, Sérgio Pedini e Marcelo Rosa pela receptividade, paciência e atenção em nossas conversas. Também aos demais servidores do IFSULDEMINAS e as pessoas da comunidade passasse com as quais conversei sobre este trabalho;

À direção geral e a equipe da diretoria de administração e planejamento do *campus* Passos do IFSULDEMINAS. Também aos demais servidores, funcionários, amigos e colegas de todos os setores desse campus;

À Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação do IFSULDEMINAS pelo apoio na participação de eventos;

Ao IFSULDEMINAS, pela oportunidade e apoio fundamentais para a concretização deste trabalho.

## LISTA DE SIGLAS

AA	Aprendizados Agrícolas
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BME	Burocracia de Médio Escalão
BME	Burocratas de Médio Escalão
CAPI	Colegiado de Administração e Planejamento Institucional
CDP	Colegiado de Desenvolvimento de Pessoas
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFET-MG	Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
CEFET-RJ	Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
CEPE	Colegiado de Ensino, Pesquisa e Extensão
CIS	Comissão Interna de Supervisão do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-administrativos em Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONCEFET	Conselho Nacional dos Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica
CONDETUF	Conselho Nacional de Diretores das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades
CONEAF	Conselho dos Diretores das Escolas Agrotécnicas Federais
CONFEA	Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia
CONFETEC	Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPPD	Comissão Permanente de Pessoal Docente
DAS	Direção e Assessoramento Superior
EAA	Escolas de Aprendizes e Artífices
EAD	Educação a Distância
EAn	Análise e Políticas Públicas
EAv	Avaliação de Políticas Públicas
FAT	Fundo de Amparo do Trabalhador
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IFEs	Instituições Federais de Ensino
IF	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

IFSULDEMINAS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PA	Patronatos Agrícolas
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transportes
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação
UBES	União Brasileira de Estudantes Secundaristas
UNEDS	Unidades de Ensino Descentralizadas
UT	Universidade Tecnológica
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 – Principais eventos e reuniões (MEC/SEMTEC e sociedade) em 2003 .....</b>	<b>55</b>
<b>Quadro 2 – Objetivos e Eixos Temáticos da Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica .....</b>	<b>66</b>
<b>Quadro 3 – Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica .....</b>	<b>71</b>
<b>Quadro 4 - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil .....</b>	<b>73</b>
<b>Quadro 5 – Rede Federal de Educação Profissional em Minas Gerais .....</b>	<b>78</b>
<b>Quadro 6 – Dados dos municípios da mesorregião Sul/Sudoeste do Estado de Minas Gerais .....</b>	<b>85</b>
<b>Quadro 7 – Cursos técnicos mais citados na pesquisa com alunos da rede pública.....</b>	<b>87</b>
<b>Quadro 8 – Níveis hierárquicos dos cargos de DAS do Governo Federal.....</b>	<b>97</b>
<b>Quadro 9 – Correlação/equiparação de CDs e DAS .....</b>	<b>104</b>
<b>Quadro 10 – Dimensões dos BMEs e o caso estudado.....</b>	<b>112</b>



## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1 -Divisão geopolítica em 1909 e locais da instalação das Escolas de Aprendizes e Artífices.....</b>	<b>40</b>
<b>Figura 2 – Instituições da Rede Federal de Educação Profissional .....</b>	<b>72</b>
<b>Figura 3 – Cenário da Rede Federal de Educação Profissional.....</b>	<b>76</b>
<b>Figura 4 – Distribuição de unidades do IFSULDEMINAS .....</b>	<b>83</b>
<b>Figura 5 - Cursos técnicos mais citados na pesquisa com alunos da rede pública .....</b>	<b>88</b>
<b>Figura 6– A hierarquia das burocracias públicas .....</b>	<b>94</b>

OLIVEIRA, Ana Marcelina de. **O papel da burocracia no processo de implantação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFs): o caso do IF de Passos (MG).** 173 f. Dissertação. (Mestrado em Planejamento e Análises de Políticas Públicas) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2016.

## RESUMO

Este trabalho aborda a política pública de educação profissional que, através do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, proporcionou a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e a abertura de novas unidades de ensino em diversas regiões do país entre os anos de 2003 e 2014. Uma dessas unidades de ensino de IF localiza-se na cidade de Passos (MG), cujo processo de implantação foi conduzido primordialmente por atores pertencentes ao próprio instituto, integrantes da burocracia pública. Esses atores ocupavam cargos comissionados próprios das Instituições Federais de Ensino (IFE) que em correlação/equiparação com os Cargos de Direção e Assessoramento Superior (DAS) foram enquadrados como integrantes da burocracia de alto escalão do governo federal. No entanto, à medida que empiricamente se observa a atuação desses atores percebe-se que ela está bem mais relacionada ao papel desempenhado pela burocracia de médio escalão. Cavalcante e Lotta (2015, p. 13) afirmam que os Burocratas de Médio Escalão (BMEs) são atores relevantes no processo de implementação de políticas públicas e a importância dessa burocracia está justamente em ser o elo entre o alto escalão e os executores das políticas públicas. Ao estudar a política pública de educação profissional parte-se do pressuposto de que, embora sejam materializadas através dos governos, as políticas públicas envolvem vários atores e níveis de decisão (SOUZA, 2006), advertindo sobre o aspecto deliberativo e muitas vezes discricionário do processo de produção de políticas públicas. Nesse sentido, para melhor compreender a política pública de educação profissional, a criação dos institutos federais e a atuação dos atores envolvidos no processo de implantação do *campus* de IF na cidade de Passos (MG), este trabalho pautou-se em uma revisão de literatura sobre os temas: educação profissional; criação e expansão da rede federal de educação profissional; conceitos, enfoques e implementação de políticas públicas; e burocracia pública, com foco na burocracia de nível intermediário. Pautou-se também na realização e análise de entrevistas com três atores-chave do processo de implantação do *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais em Passos (MG). Este trabalho também procura se valer dos enfoques de Avaliação de Políticas Públicas (EAv) e de Análise e Políticas Públicas (EAn), que tratam da dimensão programas sob diferentes perspectivas. Para o EAv a implantação do *campus* do IF atendeu às dimensões estabelecidas pelo Plano de Expansão da Rede. E com o EAn considera-se que o plano materializou a política (*policy*) através de seus processos políticos (*politics*) e instituições políticas (*polity*). Por fim, os atores envolvidos na implantação do *campus* do instituto federal em foco foram fundamentais para esse processo, sendo denominados de burocratas de alto escalão, mas atuaram conforme o papel desempenhado pela burocracia de médio escalão. Sua atuação ocorreu principalmente na intermediação de ações da política, na aplicação das diretrizes da política e na coordenação de ações entre superiores e subordinados, ou seja, em aspectos que proporcionaram a implementação da política pública de educação profissional.

**Palavras-chave:** Implantação dos institutos federais. Burocracia. Burocratas de médio escalão. Política de educação profissional.

OLIVEIRA, Ana Marcelina de. The role of the bureaucracy in the deployment process of the Federal Institutes of education, science and technology (Federal Institutes): The case of Federal Institute of Passos (MG). 2016. 173 f. Dissertation. (Master's degree in Public Policy Planning and Analysis) – Faculty of Human and Social Sciences of Paulista State University (Unesp) “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2016.

### ABSTRACT

This work approaches the public policy of professional education which, through the Expansion Plan of the Federal Network of Professional Education Science and Technology, provided the creation of the Federal Institutes of education, science and technology (IFs) and the opening of new units of instruction in several regions of the country between the years of 2003 to 2014. One of these teaching units IF (Federal Institute) it is located in Passos (MG), whose deployment process was conducted primarily by actors belonging to the Institute, members of the public bureaucracy. These actors were commissioned positions of the federal institutions of education (IFEs) in parity with the positions and Superior advisory services (DAS) were included as members of the senior bureaucracy of the federal Government. However, as empirically observed these actors realizes that it is much more related to the function performed by the middle ranking bureaucracy. Cavalcante and Lotta (2015, p. 13) say that the middle ranking bureaucrats (BMEs) are relevant actors in the process of implementation of public policies and the importance of this bureaucracy is precisely to be the junction between the high-level and the executors of public policies. By studying public policy professional education the assumption that, although they are materialized through Governments, public policies involve several actors and levels of decision (SOUZA 2006), warning about the deliberative and often discretionary aspect of the production process of public policies. In this sense, to better understand the public policy of professional education, the creation of federal institutions and the performance of the actors involved in the implementation process of the campus of IF located in Passos (MG), this work was in a review of literature on the topics: professional education; creation and expansion of the professional education; concepts, approaches and implementation of public policies; and public bureaucracy, focusing on mid-level bureaucracy. Was also in the realization and analysis of interviews with three key actors of the deployment process of the campus - Federal Institute of education, science and technology in the South of Minas Gerais located in Passos (MG). This work also search to focus on the Evaluation of Public Policies (EAv) and Analysis and Public Policies (EAn), dealing with the dimension programs under different perspectives. For EAv implementation campus do IF met the dimensions established by the network expansion plan. And with the EAn the plan materialized to politics (policy) through their political processes (politics) and political institutions (polity). Finally, the actors involved in the implementation of the federal Institute's campus in focus were critical to this process, being named to high-level bureaucrats, but acted as the role played by mid-level bureaucracy. Its performance occurred mainly the intermediation of policy action, in the implementation of policy guidelines and coordination of actions between superiors and subordinates, on aspects that have provided the implementation of public policy professional education.

**Keywords:** Deployment of Federal Institutes. Bureaucracy. Bureaucrats mid-level. Professional Education Policy.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO 1 POLÍTICAS PÚBLICAS: CONCEITOS E ENFOQUES.....</b>	<b>17</b>
<b>1.1 Conceitos básicos sobre políticas públicas .....</b>	<b>17</b>
<i>1.1.1 Políticas públicas: polity, politics e policy.....</i>	<i>17</i>
<i>1.1.2 Os enfoques de avaliação e análise de políticas públicas .....</i>	<i>22</i>
<i>1.1.3 Ciclo da Política Pública: a fase de implementação .....</i>	<i>29</i>
<b>CAPÍTULO 2 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL .....</b>	<b>35</b>
<b>2.1 Breve histórico das políticas de educação profissional .....</b>	<b>35</b>
<i>2.1.1 O contexto histórico-social da educação profissional .....</i>	<i>35</i>
<i>2.1.2 A educação profissional na década de 1990.....</i>	<i>47</i>
<i>2.1.3 A educação profissional a partir do governo Lula .....</i>	<i>53</i>
<b>CAPÍTULO 3 REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL .....</b>	<b>60</b>
<b>3.1 A expansão da rede federal de educação profissional.....</b>	<b>60</b>
<i>3.1.1 A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).....</i>	<i>60</i>
<i>3.1.2 A formação do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais.....</i>	<i>77</i>
<i>3.1.2.1 A Implantação do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais em Passos (MG).....</i>	<i>84</i>
<b>CAPÍTULO 4 BUROCRACIA E IMPLANTAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS ..</b>	<b>91</b>
<b>4.1 Aspectos Gerais da Burocracia Pública .....</b>	<b>91</b>
<i>4.1.1 Burocracia pública: os burocratas de médio escalão (BME).....</i>	<i>91</i>
<i>4.1.2 Os BME nos Institutos Federais (IFs): o caso do campus de Passos (MG) .....</i>	<i>102</i>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>117</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>121</b>
<b>APÊNDICES</b>	
<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA.....</b>	<b>134</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....</b>	<b>135</b>
<b>ANEXOS</b>	
<b>ANEXO A – CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA –</b>	
<b>IFSUDEMINAS - CAMPUS PASSOS .....</b>	<b>137</b>
<b>ANEXO B - CURSOS SUPERIORES – IFSUDEMINAS - CAMPUS PASSOS.....</b>	<b>138</b>
<b>ANEXO C- CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO A DISTÂNCIA –</b>	
<b>IFSUDEMINAS - CAMPUS PASSOS.....</b>	<b>139</b>

<b>ANEXO D- CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO PRESENCIAIS – IFSULDEMINAS - CAMPUS PASSOS.....</b>	<b>140</b>
<b>ANEXO E - OFERTA DE CURSOS NOS CAMPUS AVANÇADOS IFSULDEMINAS DE CARMO DE MINAS E TRÊS CORAÇÕES.....</b>	<b>141</b>
<b>ANEXO F - OFERTA DE CURSOS NO CAMPUS E POLOS IFSULDEMINAS DE INCONFIDENTES.....</b>	<b>142</b>
<b>ANEXO G - OFERTA DE CURSOS IFSULDEMINAS NO CAMPUS E POLOS DE MACHADO .....</b>	<b>145</b>
<b>ANEXO H - OFERTA DE CURSOS IFSULDEMINAS NO CAMPUS E POLOS DE MUZAMBINHO .....</b>	<b>147</b>
<b>ANEXO I - OFERTA DE CURSOS IFSULDEMINAS NO CAMPUS DE POÇOS DE CALDAS.....</b>	<b>151</b>
<b>ANEXO J - OFERTA DE CURSOS IFSULDEMINAS NO CAMPUS POUSO ALEGRE .....</b>	<b>152</b>
<b>ANEXO K – QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAÇÃO DA DEMANDA DE CURSOS DO IFSULDEMINAS.....</b>	<b>153</b>
<b>ANEXO K-A– GÊNERO ALUNOS QUE RESPONDERAM O QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAÇÃO DAS DEMANDAS .....</b>	<b>155</b>
<b>ANEXO K-B– IDADE ALUNOS QUE RESPONDERAM O QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAÇÃO DAS DEMANDAS.....</b>	<b>156</b>
<b>ANEXO K-C– ESCOLARIDADE ALUNOS QUE RESPONDERAM O QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAÇÃO DAS DEMANDAS .....</b>	<b>157</b>
<b>ANEXO K-D – SETOR DA ECONOMIA ATUAÇÃO ALUNOS .....</b>	<b>158</b>
<b>ANEXO K-E – MOTIVOS FAZER CURSO PROFISSIONALIZANTE1 .....</b>	<b>159</b>
<b>ANEXO K-F– MOTIVOS ESCOLHA DO CURSO PROFISSIONALIZANTE.....</b>	<b>160</b>
<b>ANEXO K-G– OPÇÃO DE HORÁRIO DO CURSO.....</b>	<b>161</b>
<b>ANEXO K-H– CURSOS SUPERIORES .....</b>	<b>162</b>
<b>ANEXO L - EXPANSÃO 2011/2012 -LISTA DE 88 MUNICÍPIOS.....</b>	<b>163</b>
<b>ANEXO M – SÍNTESE DO RELATÓRIO QUANTITATIVO DA EXPANSÃO – CAMPUS DE IFs .....</b>	<b>166</b>
<b>ANEXO N – RELAÇÃO DAS CIDADES POLO .....</b>	<b>169</b>
<b>ANEXO O – RELAÇÃO DE CARGOS OCUPADOS E RESPECTIVAS CDS.....</b>	<b>171</b>

## INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda a atuação da burocracia pública no processo de implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) no contexto da (re)formulação da política pública de educação profissional e tecnológica, em curso no Brasil desde o primeiro mandato do presidente Lula (2003-2006). Período no qual o governo federal iniciou uma série de medidas, tendo algumas delas sido reunidas, principalmente, no Plano (ou Programa<sup>1</sup>) de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que foi lançado oficialmente em 2005.

O contexto de (re)formulação dessa política abriu um espaço democrático de discussão entre o governo federal, órgãos representativos, movimentos sociais, pesquisadores, trabalhadores da educação e sociedade civil, mas também representou um campo de exposição de interesses políticos tal qual aponta Frigotto (2007, p. 1130): “[...] sobretudo na educação tecnológica e profissional, imbricam-se conflito e antagonismo de concepções e, portanto, de disputa política”.

O desenvolvimento do Plano de Expansão da Rede Federal proporcionou a criação dos institutos federais e a implantação de novas unidades de ensino em diversas regiões do país, que foi executada por diferentes atores. Nesse sentido, ao estudar a política parte-se do pressuposto de que, embora sejam materializadas através dos governos, as políticas públicas envolvem vários atores e níveis de decisão (SOUZA, 2006). Esse elemento revela o aspecto deliberativo e muitas vezes discricionário do processo de produção de políticas públicas. Existe nesse processo, em parte, a adoção de valores e preferências pessoais conforme aponta Cavalcanti (2007, p. 17) em referência a Rua (s/d, p. 01): “[...] as “políticas públicas (*policies*) são *outputs*, resultantes das atividades políticas (*politics*) e compreendem o conjunto das decisões e ações relativas à alocação imperativa de valores”.

A implantação de novas unidades de ensino representou a principal intenção do governo federal de elevar a oferta pública de educação profissional no país. Segundo informações divulgadas pelo Ministério da Educação, no período de 1909 a 2002 foram construídas 140 escolas técnicas no Brasil. Entre os anos de 2003 e 2010 foram entregues 214 novas unidades previstas após o lançamento do Plano de Expansão da Rede Federal de

---

<sup>1</sup> O Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica também foi chamado de “Programa” pela equipe de governo e por participantes da área de educação profissional. Em alguns momentos um ou outro termo (“Plano” ou “Programa”) foi utilizado em referência às mesmas ações de Expansão da Rede. Uma caracterização/conceituação desses termos é registrada pela literatura da área de políticas públicas e foi exposta no Capítulo 1 deste trabalho. Preferencialmente, adotou-se o termo “Plano” no decorrer do mesmo.

Educação Profissional. Com 354 unidades e mais de 400 mil vagas ainda havia a previsão de entrega de mais 208 novas unidades, totalizando 562 ao final de 2014. (MEC, 2014).

Nesse cenário, o Plano de Expansão da Rede Federal englobava três dimensões: a dimensão social, que visava à universalização de atendimento aos territórios; a dimensão geográfica, que objetivava a interiorização da oferta pública de educação profissional e ensino superior; e a dimensão do desenvolvimento, que visava atender municípios que tinham arranjos produtivos locais identificados. O plano foi dividido em três fases, sendo que a segunda fase ocorreu com o estabelecimento de ações na circunstância do lançamento do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC). Dentre essas ações estava a reorganização das instituições da Rede Federal de Educação Profissional para o modelo de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, constituídos a partir de instituições de educação profissional preexistentes.

Com a publicação da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, o governo federal instituiu oficialmente a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, iniciando o processo de implantação de novas unidades dessas instituições em cidades localizadas nas respectivas mesorregiões de abrangência dos institutos criados. Abrangendo as mesorregiões Sul e Sudoeste do estado de Minas Gerais, por exemplo, foi criado o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais.

Uma das novas unidades de ensino aberta por esse instituto localiza-se na cidade de Passos (MG), sendo que o seu processo de implantação foi principalmente conduzido por atores pertencentes ao próprio instituto federal, ou seja, servidores públicos integrantes da burocracia pública federal, cuja importância para as políticas públicas pode ser inicialmente percebida através da afirmação de Cavalcante e Lotta (2015, p. 13): “os burocratas públicos são atores não eleitos por voto popular, mas que desempenham papel central na condução dos assuntos públicos sejam eles membros de carreiras ou não”.

Esses atores exerciam os cargos de direção comissionados (códigos CD-1 e CD-2), próprios das Instituições Federais de Ensino (IFEs) que em correlação/equiparação com os Cargos de Direção e Assessoramento Superior (DAS) foram enquadrados como integrantes da burocracia de alto escalão do governo federal. No entanto, à medida que empiricamente se observa a atuação desses atores percebe-se que ela está bem mais relacionada ao papel desempenhado pela burocracia de médio escalão. Os burocratas de médio escalão (BMEs) são atores relevantes no processo de implementação de políticas públicas e a importância dessa burocracia está justamente em ser o elo entre o alto escalão e os executores das políticas

públicas (CAVALCANTE; LOTTA, 2015, p.13).

Em virtude dessa observação e do contexto das atividades governamentais anteriormente descritas, depara-se com alguns questionamentos a respeito da política pública de educação profissional no Brasil e da implantação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais na cidade de Passos (MG). Buscam-se respostas a estes questionamentos valendo-se dos pressupostos de Dye (1992): o que os governos fazem, por que eles o fazem e que diferença isso faz (CAVALCANTI, 2007). Pode-se também tentar compreender o que não foi feito e o porquê disso. Nesse sentido, o que o governo federal estava fazendo em relação à expansão da rede federal de educação profissional? Porque novas unidades de ensino foram abertas em determinadas regiões do país? Como ocorreu a implementação dessa política e a implantação de uma unidade de ensino na cidade de Passos (MG)? Quem foram os principais responsáveis por esses processos?

Esses questionamentos convergem para o objetivo deste trabalho de descrever o processo de implantação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, na cidade de Passos (MG) e identificar o papel de atores-chave envolvidos nesse processo de implantação. Tal objetivo parte da motivação desta autora de melhor compreender o surgimento da instituição na qual exerce suas atividades profissionais.

Para isso, a escolha metodológica deste trabalho foi uma revisão de literatura sobre os temas: educação profissional; criação e expansão da rede federal de educação profissional; conceitos, enfoques e implementação de políticas públicas; enfoques de Avaliação de Políticas Públicas (EAv) e de Análise e Políticas Públicas (EAn); e burocracia pública, com foco na burocracia de nível intermediário. Além disso, este trabalho pautou-se na realização e análise de entrevistas com três atores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais.

Esses atores ocupavam os cargos de Reitor, Pró-reitor e Diretor Geral *Pró-tempore* no período de implantação do *campus* do instituto federal na cidade de Passos (MG), exercendo os cargos de direção CD-1 e CD-2, próprios das IFEs. Eles são servidores efetivos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS), docentes e tem formação, histórico e tempo de atuação diferentes na rede federal de educação profissional, conforme será observado no desenvolvimento deste trabalho.

Com o término do mesmo e a partir dos pressupostos do enfoque de Avaliação de Políticas Públicas (EAv), foi possível observar que as dimensões (social, geográfica e do desenvolvimento) estabelecidas pelo Plano de Expansão da Rede justificaram e orientaram a implantação do *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de



Minas Gerais na cidade de Passos (MG). Situação que reflete uma particularidade do EAv tal qual aponta Arretche (1998), ou seja, de que existe uma relação de causalidade entre um programa *x* e um resultado *y*. No entanto, essa relação de causalidade poderia não ter ocorrido se não houvesse a atuação dos atores que efetivamente agiram para implantação do *campus* naquela cidade. Afinal, estar de acordo com as dimensões preconizadas pelo plano, o que denotaria essa relação de causalidade, não era uma exclusividade do município em foco. Por isso, sob os pressupostos do enfoque de Análise de Políticas Públicas (EAn) é possível perceber que a implantação do *campus* naquela cidade foi concretizada não só em virtude do atendimento às dimensões estabelecidas pelo plano, mas, principalmente, devido à atuação da burocracia pública envolvida.

Uma burocracia que, teoricamente, integra a burocracia pública de alto escalão, mas que teve uma atuação prática característica da burocracia de médio escalão, principalmente nos aspectos de intermediar as ações da política, aplicar as diretrizes da política e coordenar ações entre superiores e subordinados. Aspectos que estreitamente se associam às três dimensões de atuação da burocracia de médio escalão (BME) (LOTTA; PIRES; OLIVEIRA, 2015). Houve então, um deslocamento do papel do burocrata público em uma situação específica, que foi a implantação do *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais na cidade de Passos (MG).

Assim, a atuação da burocracia de médio escalão (BME) na implantação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, na cidade de Passos (MG), contribuiu significativamente para a composição da própria política, em todas as suas dimensões: as instituições (*polity*), os processos políticos (*politics*) e os conteúdos da política (*policy*), tornando-os atores centrais na (re) formulação e, principalmente, implementação da política.

Desta forma, este trabalho está dividido em quatro capítulos conforme descrito a seguir.

O Capítulo 1 – “Políticas Públicas: Conceitos e Enfoques” trata de conceitos básicos sobre políticas públicas, registrando os conceitos em língua inglesa de *Polity*, *Politics* e *Policy*, os enfoques de avaliação e análise de políticas públicas e o Ciclo de Políticas Públicas com ênfase na fase de implementação da política.

O Capítulo 2 – “Políticas de Educação Profissional no Brasil” traz um breve histórico das políticas de educação profissional no país, contextualizando e apresentando os principais acontecimentos dessa modalidade de educação até a década de 90 e as alterações ocorridas a partir do governo do presidente Lula.

O Capítulo 3 – “Rede Federal de Educação Profissional”, descreve as principais características do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, a criação dos institutos federais, a formação do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais e a implantação de um *campus* desse instituto na cidade de Passos (MG).

O Capítulo 4 – “Burocracia e Implantação dos Institutos Federais” trata de aspectos gerais da burocracia pública e dos burocratas de médio escalão nos institutos federais e sua atuação no processo de implantação do *campus* do instituto federal em estudo.

## CAPÍTULO 1 POLÍTICAS PÚBLICAS: CONCEITOS E ENFOQUES

### 1.1 Conceitos básicos sobre políticas públicas

Os estudos sobre o processo de produção de políticas públicas são importantes porque permitem compreender os diversos aspectos implicados neles a partir de uma perspectiva científica. Com isso, a pesquisa em políticas públicas tenta identificar características e dimensões da política que contribuam com essa busca e permitam maior entendimento desse processo. Assim, a investigação empírica serve de base para esses estudos e para a identificação de mecanismos que auxiliem na melhoria desse dinâmico e complexo processo que é a produção de políticas públicas.

Num plano teórico, diversos conceitos são também valiosos para auxiliar numa melhor compreensão desses processos. A seguir são apresentados alguns conceitos básicos sobre políticas públicas: os conceitos de *polity*, *politicsepolicy*, os enfoques de avaliação e análise de políticas públicas e o ciclo da política pública, com ênfase na fase de implementação. Esses conceitos foram escolhidos para a análise reflexiva deste estudo empírico por serem os que mais se relacionam teoricamente ao caso estudado.

#### 1.1.1 Políticas públicas: *polity*, *politics* e *policy*

De acordo com Souza (2006), não existe apenas uma, nem a melhor, definição sobre o que seja política pública. No entanto, definições de políticas públicas, mesmo minimalistas, segundo a autora, guiam o nosso olhar para os governos, que são o *locus* de os embates em torno de preferências e ideias se desenvolvem. Debates sobre políticas públicas implicam responder à questão sobre o espaço que cabe aos governos na definição e implementação de políticas públicas (SOUZA, 2006).

Mas a autora esclarece que não se defende nessa afirmação que o Estado (ou os governos que decidem ou implementam políticas públicas ou outras instituições que participam do processo decisório) reflète tão somente ideias pluralistas de ceder às pressões dos grupos de interesse. Também não significa que o Estado sempre escolha políticas definidas por aqueles que estão no poder, conforme defende o elitismo, ou que, de acordo com as concepções estruturalistas e funcionalistas do Estado, que as políticas sirvam apenas aos interesses de determinadas classes sociais.

Com isso, o processo de definição de políticas públicas é visto pela autora da seguinte

forma:

No processo de definição de políticas públicas, sociedades e Estados complexos como os constituídos no mundo moderno estão mais próximos da perspectiva teórica daqueles que defendem que existe uma ‘autonomia relativa do Estado’, o que faz com que o mesmo tenha um espaço próprio de atuação, embora permeável a influências externas e internas. Essa autonomia relativa gera determinadas capacidades, as quais, por sua vez, criam as condições para a implementação de objetivos de políticas públicas. A margem dessa ‘autonomia’ e o desenvolvimento dessas ‘capacidades’ dependem, obviamente, de muitos fatores e dos diferentes momentos históricos de cada país. (EVANS, RUESCHMEYER E SKICPOL, 1985 apud SOUZA, 2006, p. 27). (Grifo do autor).

É com esse contexto que se inicia o entendimento da dinâmica do Estado e do processo de produção de políticas públicas, conforme afirma Viana (1996), - o Estado em ação -, isto é, o modo de operar do Estado, que se traduz no ato de “fazer” políticas públicas. Com isso, o conceito de políticas públicas envolve a atuação estatal e suas influências na vida de indivíduos e da sociedade. Nesse sentido, é importante que se busque o entendimento sobre o modo de funcionamento da máquina estatal, que tem como ponto de partida:

[...] a identificação das características das agências públicas, ‘fazedoras de política’; dos atores participantes desse processo de ‘fazer’ políticas; dos mecanismos, critérios e estilos decisórios utilizados pelas instituições responsáveis por ‘fazer’ políticas; das inter-relações entre essas variáveis (agências e atores); e das variáveis externas que influenciam esse processo. (VIANA, 1996, p. 5). (Grifo do autor).

Ademais, um dos elementos principais sintetizados a partir das diversas definições e modelos sobre políticas públicas é que a política pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos (SOUZA, 2006). Esse elemento revela o aspecto deliberativo e muitas vezes discricionário do processo de produção de políticas públicas. Então existe nesse processo, em parte, a adoção de valores e preferências pessoais que nos remete ao que aponta Cavalcanti (2007, p. 17): “[...] políticas públicas (*policies*) são *outputs*, resultantes das atividades políticas (*politics*) e compreendem o conjunto das decisões e ações relativas à alocação imperativa de valores.” Mais adiante, o autor afirma que “[...] mesmo sendo o Estado o agente primordial na consecução de políticas, a tomada de decisão que as origina não é solitária, uma vez que envolve atores que ocupam posições bastante diversas na sociedade.” (p. 21).

Com isso, faz-se necessário conceituar os termos *polity*, *politicse policy*, que são considerados de fundamentais para a construção de um conceito de políticas públicas. A literatura sobre *policyanalysis* emprega esses termos em inglês para diferenciar três dimensões da política, sendo *polity* utilizado para denominar as instituições políticas, *politics* para os

processos políticos e *policy* para os conteúdos da política (FREY, 2000). Ainda de forma mais detalhada, essas dimensões são assim descritas:

- a dimensão institucional ‘polity’ se refere à ordem do sistema político, delineada pelo sistema jurídico, e à estrutura institucional do sistema político-administrativo;
- no quadro da dimensão processual ‘politics’ tem-se em vista o processo político, freqüentemente de caráter conflituoso, no que diz respeito à imposição de objetivos, aos conteúdos e às decisões de distribuição;
- a dimensão material ‘policy’ refere-se aos conteúdos concretos, isto é, à configuração dos programas políticos, aos problemas técnicos e ao conteúdo material das decisões políticas. (FREY, 2000, p. 216). (Grifo do autor).

Segundo Cavalcanti (2007), na língua inglesa, os termos *polity*, *politicse policy* são utilizados para se referir aos diversos aspectos ou dimensões que são relacionados ao que na língua portuguesa e espanhola é chamado de política. Nessas línguas, a palavra “política” é um termo polissêmico associado a vários fenômenos, ações e intenções, que pode se referir a uma política de uma empresa privada, a uma política desenvolvida no âmbito público ou a algo relacionado ao enfrentamento de grupos sociais com interesses distintos. Assim, essas dimensões, nessas línguas, são sintetizadas pela palavra “política”. De fato, os dois significados que se referem aos aspectos e fenômenos das ações que se dá em torno do Estado vão desde a luta de poder entre partidos políticos até um programa de ação do governo (CAVALCANTI, 2007).

Assim, pode-se perceber que o conceito de políticas públicas envolve completamente esses aspectos ou dimensões, que, didaticamente, são passíveis de diferenciação. Todavia, não se deve deixar de reparar que na realidade política essas dimensões são entrelaçadas e se influenciam mutuamente (FREY, 2000). Soma-se a isso a afirmação de Cavalcanti (2007, p. 15) quando escreve que “ainda que possa existir uma relação de causa e efeito entre os sentidos dos termos *polity*, *politicse policy*, [...] é importante destacar que na literatura de língua inglesa os termos *polity* e *politics* podem ser vistos como facetas da *policy* (política pública).”

Também há uma distinção entre os termos *polity*, *politicse policy*, exposta por Bazua e Valenti (1993 apud CAVALCANTI, 2007), apontando que política (*politics*) se refere ao discurso político que está por trás da política pública (*policy*). A *policy* propriamente dita é, segundo esses autores, o discurso técnico da política pública (*public policy*) e se relaciona com a forma como se pode alcançar os objetivos do Estado. Então a *policy* se relaciona com a dimensão técnico-prescritiva das decisões. Nas palavras dos autores, “[...] *policy designa la dimensión técnica de toda decisión social, en tanto discursivamente distinta de la dimensión*

*política*. [...]” Para eles, a política no sentido da *polity* se centra na organização do Estado e de suas instituições. E a política no sentido de *politics* “[...] *adquiere centralidad causal y estratégica em el proceso de toma de decisiones gubernamentales, tanto en su dimensión política como em la técnica*” (BAZUA, VALENTI, 1993 apud CAVALCANTI, 2007, p. 16).

Além disso, Vargas Velásquez (2001 apud CAVALCANTI, 2007, p. 17) afirma que *politics* tem o significado de “[...] *lucha por el poder y construcción de consensos*”, enquanto que *policy* pode ser associado ao “[...] *programa de acción governamental que estimula la cooperación social o desestimula el conflicto*”.

Ainda, de acordo Roth Deubel (2006 apud CAVALCANTI, 2007, p. 18), há distinção dos termos *politics* (política) e *policy* (política pública) na língua inglesa, e ele estabelece o seu significado na língua espanhola, relacionando uma dimensão prática ao termo *policy*. Ele afirma que a *politics* (política) pode ser percebida como “[...] *la actividad de organización y lucha por el control del poder*” enquanto que *policy* (política) é a “*designación de los propósitos y programas de las autoridades públicas*.”

Por fim, considerando as especificidades de cada língua, Cavalcanti (2007, p. 18) esclarece que a palavra política (*polity*) é utilizada para se referir à organização política de um grupo, governo ou sociedade ou a uma sociedade organizada, como uma nação, que tem uma forma específica de governo. Já a *politics* seria um conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder e que se destinam à resolução dos conflitos quanto aos bens públicos e políticas públicas (*policy public*). A *policies*, por sua vez, é utilizada como *outputs* da atividade política (*politics*) e compreende o conjunto de decisões e ações relativas à alocação imperativa de valores.

Elaborar um conceito para políticas públicas requer a consideração desses aspectos ou dimensões, com vistas a uma definição que melhor retrate o seu real significado. Cavalcanti (2007) afirma ser possível perceber a existência de elementos comuns nas definições de políticas públicas, sendo um deles referente à tomada de decisão e ações a ela ligadas. Nesse sentido, as definições enfatizam o processo contínuo de tomada de decisão e, de forma complementar, o entendimento da política pública como um conjunto de ações interligadas.

Já Souza (2006) apresenta definições de alguns autores, como Lynn (1980 apud SOUZA, 2006), que considera as políticas públicas como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Também na definição de Peters (1986 apud SOUZA, 2006), a política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou por meio de delegação, e influenciam a vida dos cidadãos. A visão de Dye (1984 apud SOUZA, 2006, p. 24) sintetiza a definição de política pública como “[...] o que o governo escolhe fazer

ou não fazer”. Por fim, a autora apresenta a definição de Laswell, que considera a mais conhecida. Segundo Laswell (1936 apud SOUZA, 2006), as decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o que, por que e que diferença faz.

Mas, de acordo com Michel (2002 apud CAVALCANTI, 2007, p. 22), uma política pública não é apenas uma ação concreta, pois pode ser uma ação simbólica representada pela “*no acción*” ou um “*no programa*”. No entanto, esclarece que “[...] *cabe resaltar que no estamos afirmando que el no actuar es una política pública, sino que queremos hacerén fasis que ladecisión de no actuar ante a un determinado problema conforma en si una política pública.*”

Também Cavalcanti (2007) apresenta uma proposta, que diz respeito à ideia de política pública como uma ação concreta:

[...] o que caracteriza as políticas públicas nessa perspectiva é a tentativa de processar as demandas do próprio sistema político (burocratas, parlamentares, governadores, do judiciário, etc.) e as demandas provenientes do meio ambiente (diversos atores sociais). Assim, as políticas públicas compreendem um conjunto de procedimentos (estratégias, recursos, etc.) que são destinados à resolução pacífica em torno da alocação de bens e recursos públicos visando responder as demandas que pressionam o sistema político. (CAVALCANTI, 2007, p. 23).

Ademais, sem esquecer as facetas *polity* e *politics* e considerando os desafios do que se denomina *policy* (*public policy*) na língua inglesa, política pública na língua portuguesa e “*las políticas*” ou “*las políticas públicas*” na língua espanhola, Cavalcanti (2007), afirma:

Ainda que sem pretender uma formulação original, e tendo por base as várias definições apresentadas, é possível propor uma síntese dizendo que a política pública é um curso de ação ou inação, escolhido por autoridades públicas para focalizar um problema, que é expressada no corpo das leis, regulamentos, decisões e ações do governo. A política pública está relacionada com as intenções que determinam as ações de um governo; com o que o governo escolhe fazer ou não fazer; com as decisões que têm como objetivo implementar programas para alcançar metas em uma determinada sociedade; com a luta de interesses entre o governo e sociedade; ou ainda com atividades de governo, desenvolvidas por agentes públicos ou não, que têm uma influência na vida de cidadãos. (CAVALCANTI, 2007, p. 26).

Finalmente, após apresentar os conceitos de políticas públicas e tratar das dimensões da política, percebe-se que, independentemente das definições existentes em diferentes línguas, as políticas públicas são entidades que, de certa forma, conduzem uma sociedade em seus diversos aspectos. No tocante ao aspecto educacional com o qual este trabalho se relaciona, ou seja, sobre a política pública de educação profissional e a implantação dos

institutos federais, vê-se como indispensável o reconhecimento da intrínseca relação entre as dimensões da política e o seu próprio conceito.

As dimensões *policy* (política), *polity* (instituições políticas) e *politics* (processos políticos) compõem o complexo processo de produção da política pública de educação profissional e, especificamente, da sua própria implementação. Elas se expressam na materialização do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, no reodernamento e na expansão das instituições que ofertam a educação profissional e nas diversas ações e decisões para a implementação da política e implantação dos institutos federais.

Ademais, essas ações e decisões requerem a existência de alguém que “aja” e que “decida”, os quais, neste caso, são alguns dos principais atores das políticas públicas, ou seja, os burocratas públicos; conseqüentemente eles adicionam componentes de racionalidade e subjetividade às políticas. Assim, os burocratas públicos são atores relevantes no processo de produção de políticas públicas e, naturalmente, participaram da implementação da política de educação profissional e implantação dos institutos federais.

Com isso, para estudar a implantação do instituto federal em foco, cabe também neste trabalho tratar da caracterização e atuação dos burocratas públicos, de forma a buscar melhor compreensão do seu papel na política pública de educação profissional. Afinal, conforme afirma Souza (2006), embora seja materializada por meio dos governos, a política pública envolve vários atores e níveis de decisão.

Enfim, percebendo que a implantação dos institutos federais é a expressão da política com todas as suas dimensões, conceitos e atores, faz-se necessário avançar no conhecimento sobre as possibilidades de estudo de políticas públicas que possam auxiliar na compreensão desse processo e no estudo do presente caso. Nesse sentido, são apresentados a seguir o Enfoque de Avaliação de Políticas Públicas (EAv) e o Enfoque e Análise de Políticas Públicas (EAn), que são referenciais teóricos que auxiliam na condução do estudo sobre a implantação do instituto federal em foco neste trabalho.

### *1.1.2 Os enfoques de avaliação e análise de políticas públicas*

Segundo Cavalcanti (2007), existem dois enfoques para o estudo de políticas públicas que concentram sua atenção nas dimensões programas e projetos. Seu balizamento é a diversidade analítica e conceitual dos estudos de políticas públicas que se materializa em dois enfoques: o Enfoque de Avaliação de Políticas Públicas (EAv) e o Enfoque de Análise de



Políticas Públicas (EAn).

Como não há uma referência à denominação “enfoque” na literatura consultada, Cavalcanti (2007) utiliza essa denominação para enfatizar uma perspectiva, ponto de vista ou forma de olhar uma realidade concreta, as políticas públicas. A autora demonstra que o Enfoque de Avaliação de Políticas Públicas (EAv) amadureceu de uma metodologia de avaliação que foi criada dentro e para a área educacional e passou a ser utilizada por outras áreas das políticas sociais. A motivação central do seu trabalho foi levar para a área de educação o Enfoque de Análise de Políticas Públicas (EAn), que na sua visão era quase que restrita aos profissionais da área de Ciência Política.

Cavalcanti (2007) esclarece que o EAv direciona sua abordagem para a área social e educacional, especificamente para programas e/ou projetos, e que existem autores que:

a) Concebem individualmente seu arsenal metodológico ou para programas ou para projetos; b) direcionam seus pressupostos teórico-metodológicos conjuntamente para as três dimensões – política, programas e projetos – normalmente tratados pelos pesquisadores do campo, sem distinção entre eles, mas sinalizando para a dimensão que cada um desses ‘objetos possuem’; c) tratam da política pública, da ação pública ou da administração pública mas, ao abordar o tema avaliação, seus pressupostos são direcionados para a dimensão dos programas e ou projetos. (CAVALCANTI, 2007, p. 28). (Grifo do autor).

Nesse sentido, Draibe (2001) aponta uma distinção entre “políticas, programas e projetos”, feita em graus decrescentes de abrangência. A autora toma como exemplo a política pública governamental brasileira, se referindo à “política educacional” como um conceito mais abrangente da intervenção na educação, enquanto o “programa” da merenda escolar constitui uma dentre as tantas ações em que se desdobra aquela política. E o “projeto” de descentralização do programa da merenda escolar constitui uma unidade menor de ação entre as que integram o programa da merenda.

Também no trabalho de Fernández-Ballesteros (1996 apud CAVALCANTI, 2007, p. 29) há um posicionamento acerca das dimensões programas e projetos, pois a autora “[...] afirma que mesmo o seu trabalho se referindo a avaliação de programas, é possível ‘encontrar otras rubricas a las que referir la evaluación: políticas, proyectos, intervenciones, sontambién términos frecuentemente utilizados’.” Ademais, a autora afirma que:

Política, programas, subprogramas y acciones suponen objetos de evaluación que difieren según un mayor/menor grado de complejidad. [...] las políticas suponen el más alto nivel de complejidad y molaridad y conllevan, por tanto, mayor dificultad de evaluación; en definitiva las políticas pueden ser evaluadas a través de la evaluación de sus elementos constituyentes. (FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, 1996, p. 25 apud CAVALCANTI, 2007, p. 29).

Assim, a definição de “programa” feita por Fernández-Ballesteros, 1996 (apud CAVALCANTI, p. 29), “[...] destaca a sistematização e o planejamento das ações como sendo uma característica básica de um programa ou intervenção.” Um programa seria então um conjunto

[...] especificado de acciones humanas y recursos materiales diseñados e implantados organizadamente en una determinada realidad social, con el propósito de resolver algún problema que atañe a un conjunto de personas. (FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, 1996, p. 24 apud CAVALCANTI, 2007, p. 29).

Apesar disso, Cavalcanti (2007) destaca que a operacionalização da política através dos programas e projetos nem sempre é mostrada claramente, mesmo através da dedução dos pressupostos dos autores ou de uma “lógica implícita” adotada por eles. Mas, levando em conta essa “lógica implícita”, a autora afirma que:

[...] é possível dizer que para a política pública ser colocada em prática são necessários programas ou projetos que durante um determinado período deverão ser implementados pelos órgãos públicos ou instituições (privadas, ONGs, etc.) visando a atingir os objetivos e resultados previstos. (CAVALCANTI, 2007, p. 29).

Por outro lado, Cavalcanti (2007) apresenta os pressupostos de Nirenberg (2003), que cita outro componente para operacionalizar uma política pública, que é o “plano” ou “planejamento”.

[...] o plano é um documento produzido no nível macro (central ou dos governos) onde se estabelecem os objetivos prioritários e se explicita o conjunto de diretrizes (políticas), as estratégias e os meios para alcançá-los. Nessa perspectiva, um programa é uma expressão de uma política e o projeto é um componente de um programa. (NIRENBERG, 2003 apud CAVALCANTI, 2007, p. 31).

Ainda de acordo com a argumentação de autores como Bañon i Martínez (2003 apud CAVALCANTI, 2007), sem fazer referência explícita a programas ou projetos, a materialização de uma ação pública ou política pública ocorre através da implementação de um ou mais programas, sendo esta apenas um aspecto parcial da política.

Acresce que Figueiredo e Figueiredo (1986) apresentam seus pressupostos sobre a avaliação e a análise de políticas públicas, bem como sobre a avaliação política. Para esses autores, na análise de políticas públicas, há uma preocupação em estudar como as decisões são tomadas, os fatores que influenciam esse processo e suas características. Na sequência, eles apontam que:

[...] o desenvolvimento recente da subárea de avaliação de políticas sofre desse mesmo viés comportamental e neutralista: estuda-se a eficácia das políticas descartando a avaliação política dos princípios que os fundamentam e, em decorrência, o seu próprio conteúdo substantivo. (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986, p. 107).

Os autores ainda afirmam que, em consequência, o processo de avaliação de políticas é definido como:

[...] a análise crítica do programa (política) com o objetivo de apreender, principalmente, em que medida as metas estão sendo alcançadas, a que custo, quais os processos ou efeitos colaterais que estão sendo ativados (previstos ou não previstos, desejáveis ou não desejáveis) indicando novos cursos de ação mais eficazes. (LIMA JÚNIOR, 1978 apud FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986, p. 108).

Os autores se apoiam em Barry (1975 apud FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986, p. 108) para afirmar que “[...] a avaliação política consiste, portanto, em atribuir valor às políticas, às suas consequências, ao aparato institucional em que elas se dão e aos próprios atos que pretendem modificar o conteúdo dessas políticas.” Os autores esclarecem que a avaliação política envolve princípios políticos, cuja importância está na conexão com alguma concepção de bem-estar humano, o que a torna, muitas vezes, complexa e controversa.

Sobre a avaliação de políticas públicas, Arretche (1998), tomando como referência os pressupostos de Figueiredo e Figueiredo (1986), assinala que a particularidade desse enfoque está na adoção de métodos e técnicas de pesquisa que estabeleçam uma relação de causalidade entre um programa *x* e um resultado *y* e que, não havendo o programa *x*, não há também o resultado *y*.

Ainda, a pesquisa realizada por Cavalcanti (2007) aponta que os autores que se alinham com EAv supõem que as políticas públicas são operacionalizadas através de programas e projetos. Esses resultam de um processo de planejamento (formulação) cuja importância é estabelecer claramente os objetivos, as ações, as estratégias, as metas, os resultados, etc. Assim, se garantiria clareza sobre o que se pretende ao se realizar uma avaliação.

Nesse sentido, a avaliação ainda é categorizada em dois principais tipos: avaliação *ex-ante* e *ex-post*, sendo que a primeira ocorre antes do início do programa e a segunda ao seu término. No entanto, existem autores que se referem também à avaliação que ocorre durante a execução do programa e que se relaciona diretamente com o processo de implementação. É denominada avaliação de processos. (CAVALCANTI, 2007).

De acordo com Cavalcanti (2007), a avaliação que ocorre antes do início do programa

tem como objetivo principal averiguar as reais possibilidades de sua execução durante a fase de elaboração e planejamento de suas atividades e, assim, minimizar os possíveis desvios na sua fase de execução (implementação). Também Draibe (2001) aponta que as avaliações *ex ante* são referidas como avaliações-diagnóstico e precedem o início do programa, geralmente ocorrendo durante as fases de sua preparação e formulação. Elas atendem aos objetivos de produzir orientações, parâmetros e indicadores e fixar um ponto de partida que permita comparações futuras.

Para Cohen e Franco (1999 apud CAVALCANTI, 2007), a avaliação de processos é um tipo de avaliação *ex-post*, já que ocorre após a avaliação *ex-ante* e durante a execução (implementação) do projeto. Cohen e Franco (1999 apud CAVALCANTI, 2007) utilizam o termo avaliação de processos ou concomitante para melhor diferenciá-la e esclarecem que essa avaliação:

[...] procura detectar as dificuldades que ocorrem durante a programação, administração e controle, etc, para serem corrigidas oportunamente, diminuindo os custos derivados de sua ineficiência. Não é um balanço final, e sim uma avaliação periódica. Diferencia-se da retroalimentação que é uma atividade permanente de revisão, realizada por aqueles que estão implementando o projeto. Sua função central é medir a eficiência de operação do projeto. (COHEN; FRANCO, 1999, p. 109 apud CAVALCANTI, 2007, p. 100).

Ademais, sobre a avaliação de processo, Cavalcanti (2007) apresenta a seguinte perspectiva:

[...] sem se preocuparem em estabelecer critérios para apontar os tipos de avaliação, afirmam que a avaliação que ocorre durante a execução (implementação) é chamada de avaliação de processo tem como objetivo conferir a eficácia. Ou seja, acompanhar e aferir se os propósitos, estratégias e execução do programa estão sendo realizados segundo as definições previamente estabelecidas. (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986, p. 112 apud CAVALCANTI, 2007, p. 88).

Por sua vez, a avaliação *ex-post*, segundo Cavalcanti (2007), consiste em obter dados após a finalização do programa ou projeto para valorar o nível de consecução dos objetivos. A autora indica novamente os pressupostos de Figueiredo e Figueiredo (1986 apud CAVALCANTI, 2007), que também apontam para uma avaliação que ocorre ao término de uma política ou programa denominada de avaliação de impacto.

Também a visão de Fernández-Ballesteros (1996 apud CAVALCANTI, 2007), que destaca que a avaliação realizada após o término do programa, denominada avaliação somativa, pode ser chamada de avaliação de resultados ou de impactos. Essa avaliação tem como objetivo avaliar os efeitos ou resultados em função de sua eficácia, eficiência e

efetividade.

A autora apresenta, ainda, os pressupostos de Cohen e Franco (1999 apud CAVALCANTI, 2007, p. 108), que, utilizando o critério momento em que se avalia, afirmam que a avaliação que ocorre após o projeto ter sido concluído é chamada de avaliação *ex-post* ou avaliação terminal. Para esses autores, a avaliação de impacto tem como objetivo “[...] determinar em que medida o projeto alcança seus objetivos e quais são os seus efeitos secundários (previstos ou não previstos).”

Para Draibe (2001), as avaliações *ex post* são realizadas concomitantemente ou após a realização do programa e tem dois objetivos: verificar os graus de eficiência e eficácia do programa frente a seus objetivos; e avaliar os resultados, impactos e efeitos (efetividade) do programa.

Sobre o Enfoque de Análise de Políticas Públicas (EAn), Cavalcanti (2007) aponta que, ao tratar os aspectos mais gerais da política pública, a literatura que se alinha a esse enfoque não individualiza a programas ou projetos. No entanto, a autora observa que:

[...] quando o EAn, depois de abordar os momentos de formulação e implementação chega ao de avaliação, os programas e projetos passam a ser considerados. O que denota a mesma ‘lógica implícita’ no que diz respeito à relação existente entre política, programa e projeto e que é encontrada no EAv. O que não significa que quando se faça referência à ‘avaliação de programas’, seja oferecida uma definição de programa ou projeto. (CAVALCANTI, 2007, p. 33). (Grifo do autor).

Cavalcanti (2007) esclarece que o EAn direciona sua abordagem para uma descrição e explicação das causas e consequências das ações dos governos. A autora indica que, para Dye (1992 apud CAVALCANTI, 2007, p. 157):

[...] o EAn compreende o ‘conteúdo da política’ através da: a) descrição; b) análise do impacto das forças econômicas e políticas; c) investigação sobre o efeito dos vários arranjos institucionais e processos políticos; d) avaliação das consequências das políticas públicas na sociedade, em termos dos efeitos esperados e ou inesperados. (Grifo do autor).

Assim, uma das definições mais conhecidas sobre o conceito da análise de políticas públicas é a que foi formulada por Dye (1992 apud CAVALCANTI, 2007). De forma direta e abrangente, ele afirma que a análise de políticas públicas é uma investigação sistemática que estuda sobre o que os governos fazem, por que fazem e que diferença que isso faz. Associada a essa definição e de forma mais detalhada, o objetivo do EAn é:

[...] descrever a política pública (entender o que o governo está fazendo ou não fazendo), indagar sobre as causas ou seus determinantes, questionar sobre os seus efeitos, processos, e comportamentos ao elaborar políticas públicas (por que a política pública é o que é? Por que os governos fazem o que eles fazem?). E, por fim, analisar as consequências, ou impactos, de uma política pública (qual a diferença que uma política pública faz nas vidas de pessoas?). (CAVALCANTI, 2007, p. 157).

Arretche (1998) também se posiciona sobre a análise de políticas públicas:

[...] o exame da engenharia institucional e dos traços constitutivos dos programas. Qualquer política pública pode ser formulada e implementada de diversos modos. [...] a análise de políticas públicas busca reconstituir estas diversas características, de forma a apreendê-las em um todo coerente e compreensível. Ou, melhor dizendo, para dar sentido e entendimento ao caráter errático da ação pública. (ARRETCHÉ, 1998, p. 30).

Cavalcanti (2007) também indica a afirmação de Ham e Hill (1993 apud CAVALCANTI, 2007, p. 160) de que o EAn “[...] pode ser entendido como a descrição e compreensão das atividades desenvolvidas pelo governo, bem como do ambiente no qual a política está inserida” e sintetiza “[...] a análise de políticas é, portanto, uma atividade descritiva e prescritiva que está preocupada tanto com o planejamento de uma política (*policy*) quanto com o contexto político (*politics*) que a envolve.”

Bardach (1998 apud CAVALCANTI, 2007, p. 162) afirma que:

[...] o EAn é uma atividade ‘política (*politics*) y social’ que examina o processo de elaboração das políticas. Para ele, o EAn pode ser considerado muito mais uma arte do que uma ciência, pois o analista de política além de se basear no método científico para a pesquisa também utiliza de sua intuição. (Grifo do autor).

Ademais, Cavalcanti (2007) ressalta a concepção de Majone (2005 apud CAVALCANTI, 2007, p. 165), que “[...] através do que chama de análise dialética, ele considera que a análise de política deve evidenciar o caráter político (*politics*) da política (*policy*).” Para Majone (2005 apud CAVALCANTI, 2007, p. 165), é necessário entender o processo de argumentação e de persuasão como indissociável da “*deliberación pública*”, no qual se insere o processo de elaboração das políticas públicas.

Mas, após pesquisar diversas considerações sobre a análise de políticas públicas, Cavalcanti (2007) afirma que elas não convergem para um único sentido acerca do EAn e descreve, de forma mais abrangente, que o EAn inclui:

a) a descrição do conteúdo da política pública; b) a compreensão do impacto das forças sociais sobre o conteúdo das políticas públicas; c) a análise das implicações

que possuem os arranjos institucionais e os processos políticos (jogos de poder, atores sociais, etc.) nas políticas públicas; d) a análise das consequências das políticas públicas sobre o sistema político; e e) a avaliação do impacto das políticas públicas sobre a sociedade, tanto em termos das consequências esperadas como daquelas não esperadas. (CAVALCANTI, 2007, p. 167).

Frey (2000 apud CAVALCANTI, 2007) também indica a concepção de autores para os quais a análise de políticas públicas é vista como uma investigação com potencial analítico de verificar a inter-relação entre as instituições políticas (*polity*), o processo político (*politics*) e os conteúdos de política (*policy*).

Finalmente, Cavalcanti (2007, p. 167) conclui que o “EAn é uma atividade multidisciplinar, que tem como objeto de estudo a política pública (entendida, esta, como situada na relação Estado-sociedade) e como meta a descrição e explicação das causas e consequências da atividade governamental.”

Ademais, o referencial analítico para o estudo de políticas públicas denominado de ciclo da política (*policy cycle*) divide o processo político em fases (também chamadas de “etapas” ou “momentos”), sem desconsiderar o dinamismo e a interdependência entre elas. Nesse sentido, o estudo da implantação do instituto federal foco deste trabalho vai ao encontro, principalmente, da fase de implementação da política pública de educação profissional, que como “política” enquadra-se no referencial do *policy cycle*. Também porque a implantação representa, na prática, a execução dessa política e, portanto, a sua implementação. Assim, trata-se a seguir do ciclo da política pública com foco na fase de implementação.

### 1.1.3 Ciclo da política pública: a fase de implementação

Sobre o ciclo da política pública, Souza (2006, p. 29) esclarece:

Esta tipologia vê a política pública como um ciclo deliberativo, formado por vários estágios e constituindo um processo dinâmico e de aprendizado. O ciclo da política pública é constituído dos seguintes estágios: definição da agenda, identificação de alternativas, avaliação das opções, seleção das opções, implementação e avaliação.

A autora indica que o ciclo da política pública é constituído de estágios, enquanto outros autores também utilizam as palavras fases, etapas ou momentos para designar as “partes” desse modelo analítico. Ainda também se referem a ele com a expressão “ciclo de políticas públicas” e não somente “ciclo da política pública”. Secchi (2013, p. 43), por exemplo, afirma que “[...] o ciclo de políticas públicas é um esquema de visualização e

interpretação que organiza a vida de uma política pública em fases sequenciais e interdependentes.” Também Jann e Wegrich (2007, p. 43) apontam as palavras estágio ou fases em sua pesquisa “[...] seeks to assess the limitations and utility of the policy cycle perspective by surveying the literature that analyses particular stages or phases of the policy cycle”. Enfim, independentemente da nomenclatura utilizada para designar a constituição ou definição desse ciclo, todas se referem ao que a literatura sobre política pública denomina *policy cycle*.

Assim, o ciclo da política pública é um dispositivo analítico aplicado ao estudo de uma política, que foi intelectualmente construído para fins de modelação, ordenamento, explicação e prescrição do *policy-making* (processos pelos quais as políticas são produzidas), ou seja, processo de elaboração de política (CAVALCANTI, 2007). A autora ainda afirma que o ciclo pertence a uma ordem mais lógica do que cronológica e adota o termo “momento” para se referir a cada fase ou etapa desse ciclo.

Frey (2000) considera esse ciclo um modelo importante para a análise de políticas públicas e esclarece:

Ao subdividir o agir público em fases parciais do processo político-administrativo de resolução de problemas, o ‘policy cycle’ acaba se revelando um modelo heurístico bastante interessante para a análise da vida de uma política pública. As várias fases correspondem a uma sequência de elementos do processo político-administrativo e podem ser investigadas no que diz respeito às constelações de poder, às redes políticas e sociais e às práticas político-administrativas que se encontram tipicamente em cada fase. (FREY, 2000, p. 226). (Grifo do autor).

Também sobre as fases do ciclo da política pública, Frey (2000) afirma que as propostas de divisão se diferenciam apenas gradualmente, sendo comuns a todas elas as fases de formulação, implementação e avaliação. No entanto, o autor considera pertinente uma subdivisão um pouco mais sofisticada e propõe a distinção das seguintes fases: percepção e definição de problemas, *agenda-setting*, elaboração de programas e decisão, implementação de políticas e, finalmente, avaliação de políticas e a eventual correção da ação. (FREY, 2000).

Frey (2000, p. 229) ainda aponta que “[...] segundo a concepção do modelo de *policy cycle*, o processo de resolução de um problema político consiste de uma sequência de passos. Mas, na prática, os atores político-administrativos dificilmente se atêm a essa sequência.” Assim, o referencial analítico do ciclo da política deve ser utilizado com a percepção de que, na prática, nem sempre ocorre um sequenciamento linear de fases do processo político-administrativo, bem como ações e objetivos podem não estar claramente definidos nesse processo.



Afinal, conforme afirma Hill (2006, p. 67), “[...] as políticas definidas em termos mais concretos, tais quais sugerem as definições de Easton (1953) e Jenkins (1978), geralmente são tão complexas que é pouco provável que consigamos identificar objetivos simples nelas.” Nesse contexto, o autor ainda afirma que “[...] também se conclui que pode ser difícil determinar onde termina a formulação de políticas e onde começa a implementação.” (HILL, 2006, p. 71)

Para Frey (2000), a implementação de políticas é aquela fase do *policy cycle* na qual as ações estipuladas na fase precedente (na formulação) produzem determinados resultados e impactos de *policy*. Draibe (2001, p. 30) também afirma que a implementação “[...] inclui tanto as atividades-meio, que viabilizam o desenvolvimento do programa, quanto a atividade-fim, ou a execução propriamente dita, antes que se torne rotineiro.”

Os estudos examinando a implementação de políticas públicas, de acordo com Ham e Hill (1993), foram iniciados com o fundamento de que haveria um “elo perdido” entre a intenção dos tomadores de decisão e o impacto da política. Esses estudos representaram um avanço importante para a análise da política, e a insistência em enfatizar o processo de implementação como distinto do processo de formulação mostrou a necessidade de distinguir claramente os dois processos.

Saravia (2006) aponta que a implementação é uma preparação para pôr em prática a política pública, envolvendo a organização de recursos materiais, financeiros, tecnológicos e humanos para executar a política. Outros autores, como Howlett, Rasmesh e Perl (2013), afirmam que o esforço, os conhecimentos e os recursos empregados para traduzir as decisões políticas em ação compreendem o estágio de implementação do ciclo político.

O desenvolvimento da literatura sobre implementação levou a uma série de discussões no âmbito das políticas públicas, sendo uma das mais interessantes a que trata da direção do fluxo das decisões (OLIVEIRA, 2006). Nesse sentido, Sabatier (1986 apud SECCHI, 2013) afirma que existem basicamente dois modelos de implementação de políticas públicas: o modelo *top-down* e *bottom-up*. Sobre esses modelos, o autor esclarece:

Modelo *top-down* (de cima para baixo): caracterizado pela separação clara entre o momento de tomada de decisão e o de implementação, em fases consecutivas. Esse modelo é baseado na distinção wilsoniana entre ‘Política e Administração’, no qual os tomadores de decisão (políticos) são separados dos implementadores (administração).

Modelo *bottom-up* (de baixo para cima): caracterizado pela maior liberdade de burocratas e redes de atores em auto-organizar e modelar a implementação de políticas públicas. [...] nesse modelo, o formato que a política pública adquiriu após a tomada de decisão não é definitivo, e a política pública é modificável por aqueles que a implementam no dia a dia. Em poucas palavras, existe maior

discricionariedade por parte dos gestores e burocratas. (SABATIER, 1986 apud SECCHI, 2013, p. 60).

Sobre o modelo *top-down*, Majone (1995 apud LOTTA, 2010) trata a *implementação como controle*, afirmando que toda implementação pode ser controlada a partir de planos. Dessa forma, na medida em que se estabelecem planos, metas e objetivos, as políticas podem ser controladas para que seus resultados sejam exatamente os previstos.

Mas uma das críticas ao modelo *top-down* é o fato de haver uma separação entre a formulação e a implementação, direcionando a responsabilidade por problemas ou possíveis falhas na implementação para o implementador e deixando o formulador livre de responsabilidades (JORGE, 2012).

Em linha oposta, no modelo *bottom-up*, há importância mínima de objetivos e planos – o que importa são os processos, pois os resultados não são previsíveis. Os resultados de sucesso ou fracasso dependem do processo de implementação, pois a política é vista como flexível e capaz de se adaptar a possíveis contingências e alterações (MAJONE, 1995 apud LOTTA, 2010).

No modelo *bottom-up*, há de se “[...] considerar a implementação como um *continuum* de política/ação em que, com o tempo, ocorre um processo interativo e de negociações entre aqueles que buscam pôr as políticas em prática e aqueles de quem as ações dependem.” (BARRET; FUDGE, 2006 apud JORGE, 2012, p. 11).

Acresce que Berman (1996 apud CAVALCANTI, 2007) chama a atenção para a complexa relação entre opção política (*politics*) e o contexto institucional da política (*policy*) composto por organizações formais e informais como determinante da maneira como ocorre a implementação.

O contexto institucional, segundo ele, deve ser analisado tendo como referência os dois níveis nos quais a implementação será coordenada ou efetivamente executada. O primeiro é denominado de macro-implementação e se refere ao processo que vai da concepção das condições necessárias para que uma política possa ser colocada em prática até a sua efetiva disponibilização. O segundo, da micro-implementação, diz respeito aos procedimentos realizados pelas organizações e agentes diretamente envolvidos, no nível local, com a implementação. (BERMAN, 1996 apud CAVALCANTI, 2007, p. 228).

Também Lazin (1994 apud LOTTA, 2010) defende a necessidade de combinar ambas as perspectivas para promover um olhar factual das experiências de implementação. Utilizando o termo *visão* (ao invés de modelo), ele afirma ser necessário valorizar a *visão top-down*, pois ela molda a implementação, definindo a arena onde os processos ocorrem. Mas

também deve-se considerar os ajustes realizados nos programas, o ambiente político e os processos de negociação e barganha típicos da visão *bottom-up*.

Hill (2006, p. 67), em críticas à abordagem “de cima para baixo” aponta que “[...] é perigoso considerar como evidente o fato de os implementadores estarem trabalhando com uma entidade identificável que pode ser chamada de política.” Além disso, ele afirma: “A política é, de fato, um conceito escorregadio, que somente poderá emergir por meio de um elaborado processo que tende a incluir estágios convencionalmente descritos como implementação.” (p. 67).

Em suma, sobre os modelos “de cima para baixo” (*top-down*) ou “de baixo para cima” (*bottom-up*), Hill (2006) conclui:

A questão sobre como ir além da discussão das abordagens ‘de cima para baixo’ e ‘de baixo para cima’ passa pelo reconhecimento de que haverá diversas formas pelas quais os atores tentarão exercitar controle prévio sobre o processo de implementação. A preocupação é com a medida em que os atores impõem regras a terceiros. Outro aspecto trata de como a discricionariedade está estruturada, de quão facilmente os atores podem exercitar a autonomia. Em última análise, essas são questões de hierarquia e legitimidade, mas queremos deixá-las fora da discussão nesse ponto. (HILL, 2006, p. 75). (Grifo do autor).

Ainda, para Lotta (2010, p. 27), a questão em jogo é: que atores têm influência no processo de implementação e quais são os impactos que cada um desses atores produzirá sobre os resultados das políticas públicas? Desse modo, é fundamental considerar que a implementação da política depende substancialmente dos atores que exercem influência no processo de produção de políticas públicas e, especialmente, nessa fase do ciclo da política. Nesse sentido, Draibe (2001, p. 27), ao escrever sobre as estratégias da implementação e a “economia política das políticas públicas”, afirma “[...] seu processo de implementação também repousa em orientações e preferências, envolvendo cálculos estratégicos, escolhas e decisões por parte dos agentes que o conduzem e o implementam ou dele se beneficiam.”

Também Frey (2000) mostra a importância de se considerar a atuação dos atores que participam do processo de implementação e afirma:

No que tange à análise dos processos de implementação, podemos discernir as abordagens, cujo objetivo principal é a análise da qualidade material e técnica de projetos ou programas, daquelas cuja análise é direcionada para as estruturas político-administrativas e a atuação dos atores envolvidos. No primeiro caso, tem-se em vista, antes de mais nada, o conteúdo dos programas e planos. Comparando os fins estipulados na formulação dos programas com os resultados alcançados, examina-se até que ponto a encomenda de ação foi cumprida e quais as causas de eventuais ‘déficits de implementação’. No segundo caso, o que está em primeiro plano é o processo de implementação, isto é, a descrição do ‘como’ e da explicação do ‘porquê’. (FREY, 2000, p. 228). (Grifo ao autor).

Por fim, os estudos com foco na fase de implementação da política dependem das características da política analisada, daquilo que se deseja entender sobre o processo decisório e dos valores de quem analisa (CAVALCANTI, 2007). Neste sentido, para o avançar deste trabalho no sentido de melhor compreensão da implementação da política pública de educação profissional e implantação dos institutos federais, faz-se necessário resgatar a história das políticas de educação profissional no Brasil e da expansão da rede federal de educação profissional, conforme será tratado nos capítulos seguintes.

Ademais, sabe-se que política de educação profissional foi materializada principalmente pelo Plano (ou Programa) de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, remetendo ao que Draibe (2001) aponta como lições de administração, técnicas de planejamento ou senso comum, como graus decrescentes de abrangência, quando trata de políticas, programas e projetos.

Assim, o objetivo principal deste trabalho de compreender as motivações para a implantação de um instituto federal na cidade de Passos (MG) requer o estudo sobre a história e as características da política pública de educação profissional, abarcando o processo de criação do Plano de Expansão da Rede e dos institutos federais e suas novas unidades, assunto a ser abordado nos capítulos subsequentes deste trabalho. Desse modo, percebe-se que a história da política revela as suas principais características, o fluxo de decisões para a implementação, bem como o papel relevante dos principais atores envolvidos.

Com isso, busca-se maior clareza sobre o processo de implementação da política pública de educação profissional, alvo de intensas modificações recentes, as quais compreende-se terem ocorrido conforme ambos os modelos *top-down* e *bottom-up* de direção do fluxo de decisões, com toda a complexidade dessa fase da política e do ciclo da política pública.

Finalmente, entendendo que as decisões vinculam-se necessariamente aos atores que participam do processo de implementação, e resgatando a afirmação de Lotta (2010), de que a questão que está em jogo versa sobre que atores têm influência no processo de implementação e quais são os impactos que cada um desses atores produzirá sobre os resultados das políticas públicas, faz-se necessário identificar e caracterizar os principais atores envolvidos na implantação do instituto federal foco deste trabalho.

Há neste debate um olhar sobre o papel desempenhado pelas burocracias ao longo do processo (LOTTA, 2010). Nesse sentido, percebendo que esses atores são integrantes da burocracia pública, trata-se sobre os mesmos no último capítulo deste trabalho, de forma a compreender o seu papel no caso aqui estudado.

## CAPÍTULO 2 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

### 2.1 Breve histórico das políticas de educação profissional

O resgate histórico acerca de um tema de estudo é de suma importância para o seu desenvolvimento, pois revela ao pesquisador elementos necessários para o seu trabalho e situa o leitor em relação ao conteúdo que está sendo abordado. Ambos, pesquisador e leitor, podem então reconhecer o “tempo” e o “espaço” sobre os quais o estudo se desenvolve e assim melhor compreender o presente como fruto da evolução histórica de acontecimentos do passado e, no caso das políticas públicas, como a própria evolução do papel do Estado e do relacionamento deste com a sociedade.

É com essa visão que aqui se faz um breve histórico sobre a educação profissional no Brasil, reunindo um conteúdo que contribua para a melhor compreensão acerca das circunstâncias nas quais ocorreu a produção de políticas públicas dessa área até a recente criação do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional.

#### *2.1.1 O contexto histórico-social da educação profissional*

Segundo Manfredi (2002), as práticas educativas e de preparo para o trabalho já estavam presentes entre os povos indígenas existentes no Brasil e ocorriam cotidianamente com a socialização e convivência com os adultos no interior das tribos, mediante o exercício de múltiplas atividades da vida em comunidade. Esses povos foram os primeiros educadores de artes e ofícios como tecelagem, cerâmica, adornos e artefatos de guerra, construção de casas e, obviamente, várias técnicas de cultivo da terra e produção de medicamentos.

No processo de colonização do Brasil, diferentes congregações, como a dos franciscanos, beneditinos, carmelitas, mercedários, oratorianos e capuchinhos, desenvolveram algum tipo de atividade educativa, operando de forma dispersa e intermitente e sem apoio e proteção oficial. Diferentemente, os jesuítas vieram por ordem do rei de Portugal e também tiveram o apoio das autoridades da colônia. Nessas circunstâncias, exerceram o monopólio da educação nos dois primeiros séculos da colonização, sendo o ensino por eles organizado considerado como um sistema pelos analistas da história da educação brasileira do período colonial. Na educação jesuítica, dentre diferentes disciplinas, havia o aprendizado profissional e agrícola. (SAVIANI, 2010).

Nos dois primeiros séculos de colonização portuguesa no Brasil, a base da economia

era a agroindústria açucareira organizada em *plantation*<sup>1</sup> e predominava o sistema escravocrata de produção e organização do trabalho. A população nativa de índios e negros vindos da África realizava o trabalho escravo e havia alguns poucos trabalhadores livres que eram empregados nas tarefas de direção e/ou que requeriam maior qualificação técnica. Nesses engenhos de cana-de-açúcar prevaleciam práticas educativas informais de qualificação no e para o trabalho. A aprendizagem dos ofícios era realizada no próprio ambiente de trabalho, sem padrões ou regulamentações e os aprendizes eram os indivíduos que tivessem força, habilidade e atenção para a aprendizagem técnica e fossem leais ao senhor e ao seu capital, cuidando das instalações, dos instrumentos e de si próprio (também capital) demonstrando aptidão social para o trabalho. (MANFREDI, 2002).

Nesses ambientes, ocorreram então as primeiras práticas de educação profissional, sendo os trabalhos manuais considerados como os menos qualificados, conforme aponta Manfredi (2002, p. 71):

O sistema escravocrata, que sobreviveu por mais de três séculos, deixou marcas profundas na construção das representações sobre o trabalho como atividade social e humana. Além de envolver a violência cometida contra os habitantes nativos, impondo-lhes um padrão civilizatório que não era o seu, e de afugentar os trabalhadores livres, o emprego da mão-de-obra escrava para a execução de atividades artesanais e de manufatura acabou criando a representação de que todo e qualquer trabalho que exigisse esforço físico e manual consistiria em um ‘trabalho desqualificado’. (Grifo do autor).

Formava-se uma representação preconceituosa acerca do trabalho manual, que diferenciava e distanciava as classes sociais, segregadas não só pela etnia, mas também pela representação sobre a noção de trabalho. Esse distanciamento social que envolve a concepção de trabalho influenciou nas estratégias educacionais desenvolvidas ao longo da história da educação no Brasil, em especial da educação profissional, alimentando a dicotomia trabalho manual-intelectual. Dicotomia que separava o trabalho manual para os mais pobres e menos instruídos (sem estudo ou com pouco estudo) e o trabalho intelectual para os mais ricos e mais estudados, integrantes das elites dirigentes.

Marçal e Oliveira (2012) também apontam a existência de iniciativas de educação profissional nos séculos XVI a XVIII, através da constituição de oficinas e dentro da realidade escravista que marcou a sociedade brasileira. No entanto, Luiz Antônio Cunha (2000) não considera a presença do ensino profissional no Brasil como algo organizado e efetivo antes do

---

<sup>1</sup> Sistema agrícola de monocultura para exportação mediante a utilização de latifúndios e mão de obra escrava. Foi um sistema de exploração colonial utilizado entre os séculos XV e XIX principalmente nas colônias europeias da América, tanto a portuguesa quanto em alguns locais das colônias espanholas e também nas colônias inglesas britânicas. (PINTO, 2015).

século XIX, justificando que a aprendizagem sistemática de ofício não tomou a forma escolar na colônia.

Somente no período de transição para o Estado nacional é que foi criada a primeira escola para o ensino do ofício manufatureiro. Nos anos seguintes, com o desenvolvimento do capital, em especial o capital industrial, e com a abolição da escravidão, as propostas de educação profissional foram uma alternativa para manter o controle das elites sobre os escravos e sobre a incipiente classe proletária, configurando-se como uma educação menor e discriminatória. A lógica da época era que “[...] aos pobres cabiam apenas os limites de se profissionalizarem e ofertar sua força de trabalho aos ricos.” (MARÇAL; OLIVEIRA, 2012, p. 92).

De acordo com Cunha (2000), a expansão da agroindústria açucareira e da atividade extrativa de minério em Minas Gerais proporcionou o surgimento de núcleos urbanos que abrigavam a burocracia do Estado metropolitano. Nesses núcleos urbanos, havia atividades de comércio e serviços, o que gera a necessidade de trabalho especializado de artesãos (sapateiros, ferreiros, carpinteiros, pedreiros e outros). Ali também estavam sediados os colégios religiosos, em particular os dos jesuítas, que foram os primeiros núcleos de formação profissional, as “escolas-oficinas”, de formação de artesãos e demais ofícios.

Mas na colônia do período pombalino (1759-1822), a educação jesuítica foi banida do Brasil, desestruturando um sistema de ensino que já havia se organizado. De acordo com Manfredi (2002), com a expulsão da Companhia dos Jesuítas, houve uma desorganização do sistema de educação escolar existente e o Estado foi obrigado a montar outro aparato escolar para substituí-lo. Mas isso só começou a ocorrer com a transferência do reino português para o Brasil, em 1808.

Nessa época, segundo Santos (2010, p. 208), surgiu o Colégio das Fábricas, instituição que serviu de referência para instalação posterior de unidades de ensino profissional no Brasil:

O Colégio das Fábricas se constituiu na primeira iniciativa de D. João VI em atender às demandas de mão de obra, verificadas a partir da permissão da implantação de novos estabelecimentos industriais. Criado em 1809 por D. João VI no Rio de Janeiro, possuía caráter assistencial e, portanto, a finalidade explícita de abrigar os órfãos trazidos na frota que transportou a família real e sua comitiva para o Brasil.

As transformações na administração da colônia, naturalmente, influenciavam as atividades educativas que ora haviam se iniciado como ocorreu em relação aos jesuítas. Mas, apesar da ruptura com esse sistema de ensino, Manfredi (2002) destaca que, anos mais tarde, não houve impedimento para a rearticulação de iniciativas privadas e confessionais de

educação, restabelecendo-se os laços educacionais com as entidades religiosas.

Ademais, as primeiras instituições públicas fundadas nessa época foram as de ensino superior para formar pessoas qualificadas para o Exército e administração do Estado, por exemplo a Academia de Marinha (1808), cadeiras de Cirurgia e de Economia Política (1808), Academia Real Militar (1810), o curso de Agricultura (1814), cadeiras e História e de Desenho (1817). Com isso, a instituição do sistema educacional principiou pelo topo e os demais níveis de ensino (primário e secundário) serviam como cursos propedêuticos preparatórios à universidade. (MANFREDI, 2002).

Nesse contexto, Manfredi (2002) também afirma que, paralelamente à construção do sistema escolar público, o Estado procurava desenvolver um tipo de ensino apartado do secundário e do superior, com o objetivo específico de promover a formação da força de trabalho diretamente ligada à produção: os artífices para as oficinas, fábricas e arsenais.

A implantação do sistema imperial trouxe os ideais liberais da Revolução Francesa e envolveu os debates de uma Constituição que buscava uma nova orientação para o modelo educacional a ser implantado. Nesse contexto, Saviani (2010, p. 119) afirma que “[...] no discurso de inauguração e instalação dos trabalhos da Assembleia Constituinte, em 3 de maio de 1823, o imperador destacou a necessidade de uma legislação especial sobre instrução pública”. Com isso, a alternativa encontrada pela comissão da assembleia foi propor um prêmio para quem fizesse uma proposta no sentido de criar um “Tratado Completo de Educação da Mocidade Brasileira”. (SAVIANI, 2010).

No entanto, Saviani (2010) esclarece que as discussões em torno dessas propostas foram secundárias e ligadas à validade ou não do prêmio, mesmo havendo o reconhecimento de que a solução urgente e prioritária era “[...] a organização de um sistema de escolas públicas, segundo um plano comum, a ser implantado em todo o território do novo Estado.” (SAVIANI, 2010, p. 119).

Não houve um consenso acerca de nenhuma proposta e, de forma sucinta, o desfecho dessa história foi o seguinte:

A Assembleia Constituinte e Legislativa foi dissolvida por Dom Pedro I em 12 de novembro de 1823. Com a dissolução da Assembleia Constituinte, o Imperador outorgou, em 25 de março de 1824, a primeira Constituição do Império do Brasil que se limitou a afirmar, no inciso 32 do último artigo (179) do último título (VIII), que “[...] a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”. A isso se reduziu, constitucionalmente, a necessidade de uma legislação especial sobre instrução pública proclamada por Dom Pedro no discurso que inaugurou os trabalhos da Assembleia Constituinte. (SAVIANI, 2010, p. 123).



Assim, no período do Império, de modo geral, segundo destaca Santos (2003), não houve nenhuma mudança efetiva no ensino de ofícios, prevalecendo a mentalidade conservadora do período colonial de destinar tal ramo de ensino aos humildes, pobres e desvalidos, ou seja, um processo discriminatório em relação às ocupações antes atribuídas somente aos escravos.

Manfredi (2002, p. 75) também descreve que a educação profissional nesse período foi se configurando da seguinte forma:

As iniciativas de Educação Profissional, durante o Império, ora partiram de associações civis (religiosas e/ou filantrópicas), ora das esferas estatais – das províncias legislativas do Império, de presidentes de províncias legislativas. Por vezes, também, resultavam do entrecruzamento de ambas, isto é, da combinação de entidades e grupos da sociedade civil com o Estado, o qual os apoiava mediante a transferência de recursos financeiros. Assim, a Educação Profissional, como preparação para os ofícios manufatureiros, era ministrada nas academias militares (Exército e Marinha), em entidades filantrópicas e nos liceus de artes e ofícios.

Em 1826, ocorre a reabertura do parlamento e retomada da discussão sobre a instrução pública no império, com a proposta de regular todo o arcabouço do ensino em quatro graus assim denominados: 1º grau: as Pedagogias, que abrangia os conhecimentos elementares necessários com escolas que abrangeriam três classes, com duração de um ano cada uma; 2º grau: os Liceus, direcionados para formação profissional, compreendendo conhecimentos relativos à agricultura, arte e comércio, com duração de três anos; 3º grau: os Ginásios, compreendendo conhecimentos gerais e introdução ao estudo aprofundado das ciências; e 4º grau: as Academias, com o ensino das ciências abstratas e de observação, compreendendo as ciências morais e políticas e que previa a criação de duas academias, uma na cidade de São Paulo e outra em Pernambuco (SAVIANI, 2010).

Santos (2003) esclarece que os Liceus de Artes e Ofícios eram instituições não-estatais que, dentre várias outras que existiam no Brasil, tinham como atividade principal proporcionar à população a formação de mão de obra para atuar no mercado de trabalho do período imperial. Essas instituições utilizavam os recursos do Estado para atingir seus objetivos, que eram obtidos devido à influência dos quadros da burocracia do Estado que atuavam nas sociedades civis (os Liceus) como membros de suas direções.

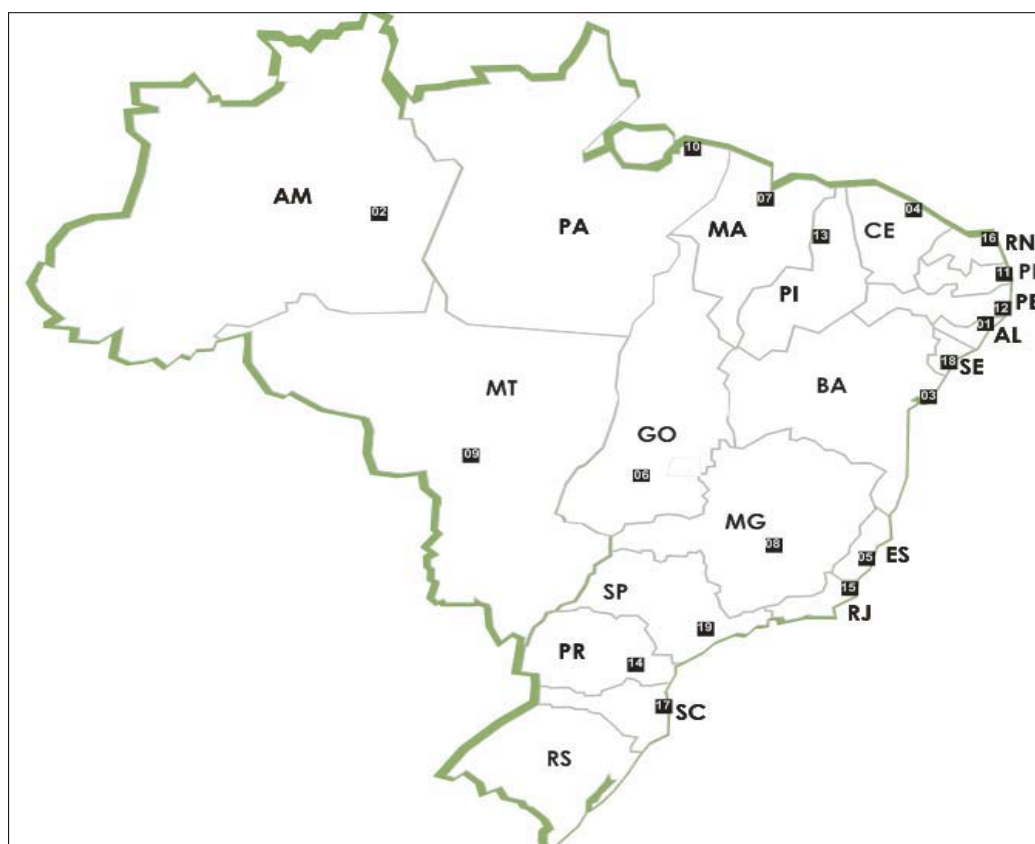
Já a Primeira República, de acordo com Manfredi (2002, p. 94):

[...] se caracterizou como um período de grandes transformações e de grande ebulição social, no qual se gestaram novas práticas e concepções de Educação Profissional: ao lado da concepção assistencialista e compensatória, surgiram a concepção católico-humanista, orientada pelo trabalho como antídoto à preguiça, à

vadiagem e às idéias revolucionárias, a concepção anarco-sindicalista de educação integral e, finalmente, a visão de formação profissional para o mercado de trabalho – para o exercício de funções e atribuições dos postos de trabalho, segundo os padrões do regime fabril e do trabalho assalariado capitalista.

De acordo com Santos (2003), o pensamento industrialista que se converteu em medidas educacionais levou o Presidente da República Nilo Peçanha a publicar o Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909, criando 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, uma em cada capital dos estados brasileiros. As exceções foram os estados do Rio de Janeiro, cuja unidade foi construída na cidade de Campos dos Goytacazes e do Rio Grande do Sul, onde já funcionava o Instituto Técnico Profissional. O novo sistema de educação profissional tinha como finalidade ofertar à população o ensino profissional primário gratuito e era mantido pelo extinto Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

**Figura 1** - Divisão geopolítica em 1909 e locais da instalação das Escolas de Aprendizes e Artífices



Fonte: MEC, 2009, p. 3.

De acordo com Manfredi (2002), a localização das escolas de aprendizes e artífices obedeceu mais a um critério político do que econômico, pois poucas capitais contavam com

um parque industrial desenvolvido, tendo suas atividades manufatureiras concentradas em outras cidades. As escolas foram um eficiente mecanismo de barganha política e de “presença” do governo federal junto às oligarquias locais nos estados.

Assim, o presidente Nilo Peçanha é considerado o fundador do ensino profissional no Brasil, pois, durante o ano de 1910, inaugurou as unidades que formavam a Rede de Escolas de Aprendizes e Artífices, que eram custeadas pelos estados, municípios e associações particulares e também recebiam subvenções da União.

Embora estivessem amparadas por dispositivo legal que poderia lhes proporcionar um aparato estrutural, as escolas foram implantadas em edifícios inadequados e com oficinas precárias. Havia uma escassez de mestres de ofícios especializados e de professores qualificados, influenciando a baixa eficiência apresentada pela rede. O poder público então recrutou professores do ensino primário para atuar nessas escolas, mas sem resultados satisfatórios, pois eles não possuíam habilitação necessária para atuar no ensino profissional. Por sua vez, os mestres de ofícios provenientes de fábricas e oficinas não tinham conhecimento teórico suficiente, ficando a aprendizagem restrita ao conhecimento empírico. (SANTOS, 2003).

Mas, apesar dos problemas apresentados pelas escolas de aprendizes e artífices, afirma Santos (2003), esse modelo de ensino profissional se consolidou ao longo do tempo e foi adquirindo os contornos necessários até constituir a rede de escolas técnicas no Brasil.

Nesse sentido, no mesmo período histórico de criação das Escolas de Aprendizes, surgiram os Aprendizados Agrícolas (AA) em 1910 e os Patronatos Agrícolas (PA) em 1918, com o objetivo de capacitar “chefes de cultura, administradores e capatazes” para atuarem no setor de produção agrícola. Foi o início da organização do ensino agrícola, também sob a tutela do governo federal, tendo como finalidade a formação profissional. (ORTIGARA, 2014).

À medida que se resgata a história das práticas de educação profissional no Brasil, observando a sua materialização e conformação através das intuições, pode-se considerar que as Escolas de Aprendizes e Artífices (EAA), os Aprendizados Agrícolas (AA) e os Patronatos Agrícolas (PA) foram os três tipos de instituições precursoras desta modalidade de educação no país.

Em 1930, foi criado o Ministério da Educação e da Saúde e a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, ampliando os espaços de consolidação do ensino profissional no Brasil. Sobre essa época, Santos (2010) escreve:

Os anos 30 vão demarcar nitidamente um processo de mudanças estruturais na ordem política, econômica e social do Brasil, pois os grupos que promoveram a destituição do presidente Washington Luiz e apoiaram Getúlio Vargas, a partir do movimento que se convencionou chamar de Revolução de 1930, fizeram a opção pelo modelo de desenvolvimento fundamentado na industrialização em larga escala, em substituição ao modo de produção agro-exportador, que havia sofrido fortes impactos, devido à crise do capitalismo internacional, que se deu no final dos anos 20.

Assim sendo, intensifica-se o processo de expansão industrial no Brasil com base na substituição de importações, entrelaçado também pela mudança do perfil da sociedade brasileira, cuja população foi gradativamente tornando-se urbana (56% da população, em 1970), ocupava os grandes centros urbanos), motivada pelas próprias características da industrialização que se desenvolveu nos grandes centros urbanos avançados do país. (SANTOS, 2010, p. 215).

Antes mesmo da Revolução de 1930, delineava-se um projeto de hegemonia por parte da burguesia industrial, que teve sequência após a Revolução e resultou na criação, em 1931, do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT). O IDORT teve como dirigentes e colaboradores um grupo de pessoas que foram signatários do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” e participaram da fundação da Escola de Sociologia e Política (1933) e da Universidade de São Paulo (USP), em 1934 (SAVIANI, 2010).

Saviani (2010, p. 192) destaca que o:

IDORT exerceu influência decisiva na formulação das políticas governamentais em todo o período pós-Revolução de 1930 que se estende até 1945, marcando fortemente a reorganização educacional, não apenas no que se refere ao ensino profissional, no qual sua orientação foi decisiva.

Já em 1937, as escolas de aprendizes e artífices foram transformadas em Liceus Industriais, destinados a oferecer o ensino profissional em todos os ramos e graus, sendo que a lei de transformação também previa a abertura de novas unidades por todo o território do país (Artigo 37 da Lei n. 378/1937). No decorrer do tempo, o ensino industrial passou a assumir um papel importante na formação de mão de obra, sendo dividido em dois ramos: um que compreendia a aprendizagem que ficava sob o controle patronal ligado ao Serviço Nacional de aprendizagem Industrial (SENAI), criado em 1942, e outro ramo que estava sob a responsabilidade direta do Ministério da Educação e da Saúde, este constituído pelo ensino industrial básico. (SANTOS, 2003).

Havia uma formação da força de trabalho bastante alinhada à ideologia do Estado Novo<sup>2</sup>, que utilizava esse tipo de formação como um mecanismo de controle social, necessário e oportuno ao processo de expansão industrial. Processo que foi impulsionado pelo empréstimo financeiro dos Estados Unidos ao Brasil e realização de grandes investimentos na área industrial, que precisava de mão de obra qualificada e “controlada” para as ações desenvolvimentistas do Estado centralizado.

Nesse contexto, Saviani (2010, p. 193) lembra que dois representantes do grupo signatário do IDORT foram “[...] consultores na elaboração das Reformas Capanema de 1942 e 1943, das quais resultaram a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e as leis orgânicas do ensino industrial, secundário e comercial.”

O sistema oficial de ensino industrial foi estruturado por iniciativa de Gustavo Capanema, Ministro da Educação e Saúde durante o governo de Getúlio Vargas, em uma série de ações batizadas como “Reforma de Capanema”. Os principais pontos da reforma foram: o ensino profissional passou a ser considerado de nível médio; o ingresso nas escolas industriais passou a depender de exames de seleção; e os cursos foram divididos em dois níveis, um curso básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestría, e o segundo nível, o curso técnico industrial. Nessa mesma época (1942), os Liceus Industriais foram transformados em Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao secundário. (MEC, 2014a).

Saviani (2010,) ao abordar a Reforma de Capanema, explica que:

Gustavo Capanema no MEC, após instituir a Universidade do Brasil, definida como modelo para as demais instituições de ensino superior que viessem a ser criadas no país, e promover, em 1938, a criação do INEP, cuja organização e direção foram confiadas a Lourenço Filho, promulgou as leis orgânicas do ensino, conhecidas como Reformas Capanema. Com isso, embora por reformas parciais, toda a estrutura educacional foi reorganizada. As Reformas Capanema foram baixadas por meio de oito decretos-leis: a) Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que criou o SENAI; b) Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942: Lei Orgânica do Ensino Industrial; c) Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942: Lei Orgânica do Ensino Secundário; d) Decreto-lei n. 6.141, de 28 de dezembro de 1943: Lei Orgânica do

---

<sup>2</sup> Golpe de Estado que se deu em novembro de 1937. A ditadura fechou o Congresso Nacional e as assembleias legislativas, suspendeu as garantias constitucionais, destituiu os governadores eleitos, centralizou recursos, aboliu as bandeiras e os hinos estaduais, prendeu e perseguiu adversários e oposicionistas e outorgou uma nova constituição, a dita polaca. A centralização passa a constituir um princípio de organização do Estado brasileiro que se aplica de forma sistemática em todos os setores e níveis de estruturação territorial. Mantendo a política de proteção às matérias-primas exportadas, o governo lançou-se de maneira franca e direta no projeto desenvolvimentista, criando as bases necessárias da industrialização – a infraestrutura de transporte, a oferta de energia elétrica e a produção de aço, matéria-prima básica para a indústria de bens duráveis. Mais do que isso, assumiu papel estratégico na coordenação de decisões econômicas. Para tanto, teve que aparelhar-se. As velhas estruturas do Estado oligárquico, corroídas pelos vícios do patrimonialismo, já não se prestavam às novas formas de intervenção no domínio econômico, na vida social e no espaço político remanescente. Urgia reformar o Estado, o governo e a administração pública (COSTA, 2008, p. 843).

Ensino Comercial; e) Decreto-lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Primário; f) Decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Normal; g) Decreto-lei n. 8.621, de 10 de janeiro de 1946, que criou o SENAC; h) Decreto-lei n. 9.613, de 20 de agosto de 1946: Lei Orgânica do Ensino Agrícola. (SAVIANI, 2010, p. 268).

De acordo com Moura (2007), a criação do SENAI, em 1942, seguida do SENAC, em 1946, e dos demais “S”<sup>3</sup> ao longo das décadas seguintes, revela a opção governamental de repassar à iniciativa privada a tarefa de preparar “mão de obra” para o mundo produtivo. Para o autor, “[...] a partir dessa lógica, o ensino secundário e o normal formariam as elites condutoras do país e o ensino profissional formaria adequadamente os filhos de operários para as artes e os ofícios. Portanto, ratifica-se o caráter dualista da educação e a sua função reprodutora da estrutura social.” (MOURA, 2007, p. 9).

Sobre essa estruturação do ensino industrial, Santos (2003) afirma:

É importante ressaltar que esse formato do ensino profissional, se por um lado trazia alguns aspectos positivos na sua organização, por outro apresentava falhas. Uma delas era a falta de flexibilidade entre os vários ramos do ensino profissional e entre estes e o ensino secundário, pois aos alunos formados nos cursos técnicos estava interdita a candidatura irrestrita ao curso superior, já que os seus egressos somente poderiam se inscrever nos exames vestibulares dos cursos que se relacionassem diretamente com os estudos realizados. (SANTOS, 2003, p. 217).

Em 1946, foi publicada a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, que reorganizou o currículo do ensino agrícola em dois ciclos, sendo o primeiro destinado aos cursos de iniciação agrícola para serem articulados ao ensino primário e o segundo destinado aos cursos técnicos, que deveriam ser ofertados em articulação com o ensino secundário. Com essa lei, os estabelecimentos de ensino agrícola também foram divididos em três tipos: As Escolas de Iniciação Agrícola, as Escolas Agrícolas e as Escolas. As primeiras ministrariam cursos de iniciação agrícola e visavam à preparação profissional para a execução do trabalho de “operário agrícola qualificado”. As Escolas Agrícolas, além do curso de iniciação agrícola, ministrariam o curso de mestría agrícola em mais dois anos, preparando para o trabalho de mestre agrícola. E as Escolas Agrotécnicas ministrariam os cursos agrícolas técnicos, destinado ao ensino de técnicas próprias para o exercício de funções de caráter mais técnico na agricultura. Essas escolas também poderiam ministrar cursos de formação de pessoal

---

<sup>3</sup> O sistema S é o termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Serviço Social do Comércio (SESC); Serviço Social da Indústria (SESI); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Fonte: Senado Federal. (SENADO FEDERAL, 2015).

docente para o ensino agrícola ou de pessoal administrativo do ensino agrícola, como os cursos de magistério de economia rural doméstica, cursos de didática de ensino agrícola e cursos de administração de ensino agrícola. (ORTIGARA, 2014).

Essas mudanças ocorridas no ensino agrícola demonstram que os antigos estabelecimentos, os Aprendizados Agrícolas (AA) e Patronatos Agrícolas (PA), foram transformados nos três tipos de escolas citadas, em um processo que ocorria paralelamente, mas provavelmente de forma menos efetiva, à expansão do ensino industrial, que ocorreu em virtude do modelo de desenvolvimento fundamentado na industrialização desse período.

Entre 1956 a 1961, durante o governo do presidente Juscelino Kubitschek, com o aprofundamento da relação entre Estado e economia, tomou-se por objetivo formar profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país. Em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais, com autonomia didática e de gestão, por meio do Decreto n. 47.038/59 (MEC, 2014a).

Sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Santos (2010) descreve:

A Lei de Diretrizes e Bases 4.024, aprovada em 20 de dezembro de 1961, manifesta, pela primeira vez na história da educação brasileira, a articulação completa entre os ensinos secundário e profissional, permitindo com isso o ingresso em qualquer curso do ensino superior para qualquer aluno que tivesse concluído o ramos secundário ou o profissional, tendo em vista que a estrutura, embora se mantivesse a mesma proposta pela reforma empreendida por Capanema no início dos anos 40, previa um modelo de ensino médio subdividido em dois ciclos: o ginásial de quatro anos e o colegial de três anos, ambos por sua vez compreendendo o ensino secundário e técnico profissional, permitindo com isso o acesso irrestrito ao curso superior para quem concluísse quaisquer das duas modalidades. (SANTOS, 2010, p. 218).

Também Moura (2007) se posiciona sobre a LDB:

Desse modo, a primeira LDB envolve todos os níveis e modalidades acadêmica e profissional de ensino e, por um lado, proporciona a liberdade de atuação da iniciativa privada no domínio educacional, mas por outro, dá plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível sem a necessidade de exames e provas de conhecimento visando à equiparação. De tal modo, tanto os estudantes provenientes do colegial como os do ensino profissional poderiam dar continuidade de estudos no ensino superior. Este fato colocava, formalmente, um fim na dualidade de ensino. (MOURA, 2007, p. 11).

No entanto, Santos (2010, p. 218) afirma que:

[...] a equivalência estabelecida pela Lei 4.024/61, entretanto, não conseguiu superar a dualidade, tendo em vista a permanência de duas redes de ensino no sistema educacional brasileiro, sendo que o ensino secundário continuou mantendo o privilégio de ser reconhecido socialmente.

Dez anos depois, já em 1971, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira torna técnico-profissional todo currículo do segundo grau compulsoriamente, estabelecendo um novo paradigma de formar técnicos sob o regime de urgência. (MEC, 2014a).

Ainda segundo Moura (2007), a compulsoriedade do ensino de segundo grau ocorreu por uma conjugação de fatores. Por um lado, havia necessidade de formar mão de obra qualificada para atender o projeto de desenvolvimento do governo, calcado no endividamento externo para financiar uma nova fase da industrialização.

Por outro lado, uma análise histórica revela que a compulsoriedade se restringiu ao âmbito público. As escolas privadas continuaram com currículos propedêuticos de ciências, letras e artes, visando ao atendimento às elites. A profissionalização compulsória nos sistemas estaduais foi problemática e não foi implantada completamente, pois a concepção curricular vinda da lei empobrecia a formação geral do estudante em favor da profissionalização. De forma incoerente, ao invés de ampliar a duração do 2º grau, incluindo conteúdos de forma integrada aos conhecimentos das ciências, letras e artes, houve a redução desses, que assumiram um caráter instrumental e de baixa complexidade. Faltava financiamento adequado e formação de professores. Por outro lado, nas Escolas e nas Escolas Técnicas Federais (instituições que deram origem aos Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs) houve financiamento adequado e elas se concentraram na vertente agropecuária e industrial. O corpo docente era especializado e a política de remuneração da esfera federal era diferente dos demais sistemas públicos de ensino. Assim, essas escolas consolidaram-se ainda mais como referência de qualidade na formação de técnicos de nível médio (MOURA, 2007).

Sobre as Escolas Técnicas Federais, Santos (2010) também afirma:

Ao contrário do fracasso registrado no ensino profissionalizante de segundo grau, as Escolas Técnicas Federais gozavam de grande prestígio junto ao empresariado. De escolas antes destinadas aos desvalidos e aos desprovidos de fortuna no tempo em que eram Escolas de Aprendizes e Artífices, essas instituições se converteram em Escolas Técnicas, nas quais a grande parcela dos técnicos por elas formados, no contexto dos anos 60 e 70, eram recrutados, quase que sem restrições, pelas grandes empresas privadas ou estatais. (SANTOS, 2010, p. 219).

Em 1978, a Lei n. 6.545 transforma as três Escolas Técnicas Federais do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), com a finalidade do oferecimento da educação tecnológica e educação superior (MEC, 2014a).

Ademais, Neves (1999) afirma que as políticas industrializantes do regime militar trouxeram como resultado a integração da estrutura produtiva brasileira, mas promoveram uma crise econômica e política que se estendeu ao longo da década. Houve elevação das taxas



de inflação e desemprego e aumento acelerado da dívida externa brasileira, com retração do mercado interno e diminuição da absorção de profissionais qualificados. Surgiu uma autonomia sindical que reivindicava questões de natureza econômica acrescidas daquelas que expressavam a conquista dos direitos civis e trabalhistas, proporcionando o surgimento de um ambiente mais democrático que contribuiu para a construção da Constituição de 1988.

De acordo com Kuenzer (1997), a promulgação da Constituição, se não assegurou a exclusividade dos recursos públicos para as escolas públicas, procurou pelo menos assegurar uma concepção de Estado responsável pelo financiamento da educação em todos os níveis, assegurando a progressiva universalização e gratuidade do ensino médio e o acesso aos níveis mais elevados de ensino e pesquisa.

A Constituição apontou ainda para princípios que permitiram aos membros da sociedade civil e do Estado (envolvidos com a educação), a elaboração de um projeto para a educação nacional, dentro de um modelo de sociedade mais democrático. Com isso, tiveram início, em dezembro de 1988, e se estenderam no decorrer nos anos de 1990, as discussões acerca de uma nova lei de diretrizes e bases para a educação nacional e de um plano nacional para a educação. Na década de 90, com a corrente hegemônica do neoliberalismo e com a globalização, prevalecia a lógica financeira sobre a social, que influenciou o funcionamento do Estado no ramo das políticas sociais, destacando-se a política para a educação profissional (ORTIGARA, 2014).

Nesse sentido, o tópico seguinte trata dos principais acontecimentos sobre a educação profissional na década de 90, no Brasil.

### *2.1.2 A educação profissional na década de 1990*

Historicamente, o processo educativo relaciona-se às bases produtivas constituídas a partir da administração do capital, sendo influenciado pelo cenário econômico e político de um dado período. Nesse sentido, esse processo vai sendo configurado à medida que ideologias são postas em prática pela sociedade e pelo Estado e se materializam na economia e na formulação e implementação de políticas públicas.

Dessa forma, as políticas para educação e, sobretudo, para a educação profissional, nos anos 1990, foram conduzidas pela ideologia neoliberal, surgida nas duas décadas anteriores, a partir dos princípios liberais do século XVIII. Esses princípios eram contrários à intervenção do Estado na economia e priorizavam o favorecimento dos mercados sem restrições governamentais, de forma que estes seguissem o seu curso natural.

No início do século XX, com a crise econômica de 1929, a ideologia liberal foi abalada e surgiram novas formas de se pensar a relação do Estado com o mercado. A ideologia liberal de defesa da auto regulação do mercado foi cedendo espaço para os ideais keynesianos<sup>4</sup> que defendiam que crises econômicas só poderiam ser evitadas com a intervenção do Estado, pois o setor privado não era capaz de garantir a estabilidade econômica por si só. A ideia o Estado interventor foi adotada em diversos países, influenciando a organização político-administrativa, a regulação dos mercados e a formulação de políticas sociais. No entanto, a crise econômica de 1970 reduziu a capacidade do Estado de controlar os mercados e evitar problemas sociais dela decorrentes. Esse contexto proporcionou o surgimento das ideias neoliberais, restringindo as funções do Estado nos controles e regulação da economia e defendendo a total liberdade dos mercados. Nesse sentido, Anderson (1995) afirma:

A chegada da grande crise do modelo econômico do pós-guerra, em 1973, quando todo o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação, mudou tudo. A partir daí as idéias neoliberais passaram a ganhar terreno. (ANDERSON, 1995. p. 10).

Ainda nas palavras desse autor, a solução para a crise econômica na perspectiva neoliberal era clara: “[...] manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas.” (ANDERSON, 1995, p. 11).

De acordo com Carcanholo (2000), o neoliberalismo apresentou-se como única forma de se obter êxito na intensificação das relações entre os países no sentido de desregular os mercados e desobstruir o comércio internacional, intensificar a circulação financeira, o crescimento das atividades internacionais das firmas e dos fluxos comerciais e as mudanças da base tecnológica, ocorridos com o processo de globalização.

Nesse cenário, inicia-se no Brasil o primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-1998), fortemente influenciado pela ideologia neoliberal e com reformas na educação de acordo com esse movimento internacional. De acordo com Frigotto e Ciavatta (2003, p. 103), o período FHC:

---

<sup>4</sup> Referente a John Maynard Keynes, economista britânico que defendia a proposta de intervenção estatal na economia. O objetivo do keynesianismo era manter o crescimento da demanda em paridade com o aumento da capacidade produtiva da economia, de forma suficiente para garantir o pleno emprego, mas sem excesso, pois isto provocaria um aumento da inflação (ECONOMIA NET, 2015).

[...] se trata de um governo que conduziu as diferentes políticas de forma associada e subordinada aos organismos internacionais, gestores da mundialização do capital e dentro da ortodoxia da cartilha do credo neoliberal, cujo núcleo central é a ideia do livre mercado e da irreversibilidade de suas leis.

Com isso, a educação tornou-se uma peça importante para a concretização, execução e reprodução dos ideais neoliberais, além do fato de que, organizá-la de modo privado, estaria contribuindo para a diminuição dos custos do Estado, o que era uma forma de minimizar os efeitos da crise econômica. Para o avançar do projeto neoliberal, a educação tornou-se estratégica, conforme, Ortigara (2014, p. 45), aponta:

A educação, de modo geral, e a educação profissional, em particular, ganhou caráter estratégico no projeto neoliberal, com vistas a atender aos interesses dos empresários e industriais. Esse caráter estratégico é exercido a partir de duas perspectivas: primeira, com a função atribuída à escola para preparar os alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional; e, segunda, a educação deveria ser responsável pela proclamação das excelências do livre mercado e de livre iniciativa. Assim, com o pretexto de preparar os alunos para as necessidades do mercado de trabalho capitalista, as escolas estariam no centro do processo de construção da visão hegemônica neoliberal.

Nesse contexto foi publicada a Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994, que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica (BRASIL, 1994). A mesma estabeleceu no parágrafo 5º do artigo 3º, que a expansão da oferta da educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderia ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. Assim, a lei restringia a expansão da educação profissional sob total responsabilidade da União e permitia que ela realizasse investimentos em obras e equipamentos para atender ao estabelecido nesse parágrafo, subsidiando a iniciativa privada para oferta dessa modalidade de ensino.

Acrescenta-se que o Sistema Nacional de Educação Tecnológica permitiu que mais Escolas Técnicas Federais, criadas em décadas anteriores, pudessem se transformar em Centros Federais de Educação Tecnológica e que Escolas Agrotécnicas, integrantes desse Sistema Nacional, pudessem se transformar em Centros Federais de Educação Tecnológica, após processo de avaliação de desempenho a ser desenvolvido e coordenado pelo Ministério da Educação e do Desporto, segundo consta no parágrafo 4º do artigo 3º da lei n. 8.948/94. (BRASIL, 1994).

Já em 1996 foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96), que do artigo 39 ao 42 tratou da educação profissional, norteadando uma nova estrutura para a mesma. Em seu

artigo 39 consta o seguinte:

[...] a educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. (BRASIL, 1996).

E conforme determinado pelo artigo 40:

[...] a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. (BRASIL, 1996).

Sobre a Lei de Diretrizes e Bases, Santos (2010) descreve:

Podemos dizer que a LDB, aprovada sob o n. 9.394 em 20 de dezembro de 1996, apresenta no seu conteúdo um modelo de ensino médio que passa a constituir a etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, tendo como uma de suas finalidades o aprofundamento do ensino fundamental, possibilitando àqueles que concluírem o curso ingressarem no ensino superior. Dentre os diversos objetivos específicos do ensino médio, destacamos a diretriz que prevê que “atendia a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas, possibilitando assim que o aluno que faz ensino médio faça a opção pela carreira de técnico-profissional. (SANTOS, 2010, p. 221).

Mas antes da publicação dessa lei, o governo FHC se iniciava após um contexto de debates sobre a passagem da ditadura civil-militar para a redemocratização, em que educadores protagonizaram inúmeras experiências em prefeituras e estados e iniciaram a construção do projeto da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Plano Nacional de Educação (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

No entanto, essa construção foi desfigurada no processo de tramitação da lei até a sua publicação, pois não estava alinhado à ideologia daquele governo. Sobre esse contexto, Frigotto e Ciavatta (2003) afirmam:

O infindável processo de tramitação da LDB e as centenas de emendas e destaques feitos pelos parlamentares da base do governo, em verdade, eram uma estratégia para ganhar tempo e ir implantando a reforma educacional por decretos e outras medidas. O pensamento dos educadores e sua proposta de LDB não era compatível com a ideologia e com as políticas do ajuste e, por isso, aqueles foram duramente combatidos e rejeitados. Foi por isso, também, que o projeto de LDB oriundo das organizações dos educadores, mesmo sendo coordenado, negociado e desfigurado pelos relatores do bloco de sustentação governamental, foi rejeitado pelo governo. Todas as decisões fundamentais foram sendo tomadas pelo alto, pelo Poder Executivo, por meio de medidas provisórias, decretos ou por leis conquistadas no Parlamento mediante o expediente da troca de favores. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 109).

Desta forma, a LDB foi aprovada pelo Congresso como também descrevem Frigotto e Ciavatta (2003, p. 110):

[...] iniciativa personalista do senador Darcy Ribeiro e representou, para Florestan Fernandes (1991) uma dupla traição: fez uma síntese deturpada do longo processo de negociação do projeto negociado com a sociedade organizada e deu ao governo, que não tinha projeto de LDB, o que este necessitava.

Nesse sentido, também caminhou a educação profissional com o Projeto de Lei n. 1.603/96 da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, resultando no Decreto n. 2.208 de 1997, que regulamentou o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da LDB. Em seu artigo 2º, o decreto colocou que:

[...] a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho. (BRASIL, 1997).

Em seu no artigo 3º, o decreto apresenta os seguintes níveis para a educação profissional: I – básico: destinado à qualificação, requalificação e re-profissionalização de trabalhadores, independente da escolaridade prévia; II – técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este decreto; III – tecnológico: corresponde a cursos de nível superior na área de tecnologia, destinados a egressos do ensino médio e técnico. (BRASIL, 1997).

Uma grande mudança introduzida pelo Decreto n. 2.208/97 foi a relação entre o ensino médio propedêutico e a educação profissional, com a independência entre a educação profissional de nível técnico e o ensino médio, conforme se observa em seu artigo 5º:

[...] a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este. (BRASIL, 1997).

Nesse sentido, Santos (2003) também afirma que um dado novo sobre o Decreto nº 2.208/97 era que o aluno que estivesse cursando o ensino médio (formação geral) poderia cursar concomitantemente a parte específica da formação técnica em alguma instituição de educação profissional, inclusive nas Escolas Técnicas Federais. Com isso, essas escolas, ao se adaptarem ao novo modelo, estariam modificando o seu perfil com a extinção da parte de formação geral que era oferecida em seus cursos técnicos.

Frigotto e Ciavatta (2003) destacam que, apesar de a LDB já dar as diretrizes, o decreto regulamentou a lei embora tenha encontrado ampla resistência mediante a pressão das organizações que compunham o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

Ainda sobre a LDB e o decreto, Santos (2010) esclarece:

A educação profissional, devido à forma generalista como a LDB 9.394/96 trata essa modalidade de ensino, passou a ser regulamentada pelo Decreto 2.208 de 17 de abril de 1997 e esse ramo de ensino passa a se integrar às diferentes formas de educação e trabalho, à ciência e à tecnologia, com objetivo de atender ao aluno matriculado ou egresso do ensino básico (fundamental ou médio), do nível superior, bem como os trabalhadores em geral.

Assim sendo, a estrutura da educação profissional passa ser constituída pelos seguintes níveis: básico, que se destina à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente da escolaridade prévia; técnico, destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos egressos do ensino médio; e tecnológico, que corresponde aos cursos de nível superior na área tecnológica, destinados aos alunos oriundos do ensino médio e técnico. (SANTOS, 2010, p. 221).

Ademais, ocorre a publicação da Portaria MEC nº 646/97, do Ministério da Educação, que trata da rede federal de educação tecnológica, regulamentando a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da LDB e no Decreto nº 2.208/97. Essa portaria limitou a oferta de ensino médio e incentivou o aumento no número de vagas ofertadas nas instituições federais de ensino, conforme consta em seu artigo 3º:

[...] as instituições federais de educação tecnológica ficam autorizadas a manter ensino médio, com matrícula independente da educação profissional, oferecendo o máximo de 50% do total de vagas oferecidas para os cursos regulares em 1997, observando o disposto na Lei n. 9.394/96. (BRASIL, 1997b).

Também sobre o contexto anteriormente relatado, Manfredi (2002) aponta que é importante registrar que as mudanças instituídas nesse período decorreram de diferentes projetos de educação que estavam sendo debatidos pelos diversos protagonistas sociais (trabalhadores, empresários, governo) desde os embates que precederam a LDB, sendo que essas mudanças representam a adoção de um dos projetos em disputa.

Assim, percebe-se que o projeto adotado foi o de interesse unilateral do governo, que estabeleceu medidas legais para a separação entre os ensinos médio e profissional, reafirmando a histórica dualidade do ensino propedêutico para as elites e do ensino profissional e técnico para os menos favorecidos da sociedade.

Em meio a essas complexas e polêmicas transformações da educação profissional, já em 1999, retoma-se o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, que havia sido iniciado em 1978. (MEC, 2014a).

Finalmente, o tópico seguinte trata da educação profissional a partir do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), período de diversas mudanças desta modalidade de educação no Brasil.

### *2.1.3 A educação profissional a partir do Governo Lula*

O presidente Luiz Inácio Lula da Silva assumiu o governo brasileiro após um período de restrição da ação do Estado, aplicação de políticas públicas de cunho neoliberal e valorização do setor privado para a oferta de serviços para a população. O cenário socioeconômico havia se transformado em virtude do processo de globalização e da prática da ideologia neoliberal, que conformavam as políticas públicas nacionais. Nesse contexto, muitas foram as expectativas depositadas, principalmente na área educacional, no novo governo de esquerda que, pela primeira vez, assumia o controle do Estado brasileiro.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), analisando a política de educação profissional no governo Lula, apontam um percurso histórico controvertido, conforme se observa a seguir:

Mais uma vez na história da educação brasileira, com a eleição do presidente Lula da Silva em outubro de 2002, as expectativas de mudanças estruturais na sociedade e na educação, pautadas nos direitos inscritos na Constituição Federal de 1988, não se realizaram. Apesar da produção de conhecimentos sobre contradições, desafios e possibilidades da educação profissional, produzidas especialmente no âmbito da área Trabalho e Educação, que esperávamos ser apropriada pela política pública do Estado brasileiro, o que se revelou foi um percurso controvertido entre as lutas da sociedade, as propostas de governo e as ações e omissões no exercício do poder. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1088).

Na área educacional, via-se uma oportunidade de discussão democrática para o avançar de ideias que haviam sido preteridas nas décadas anteriores, como as que envolveram as discussões da Lei n. 9.394/96 (LDB), motivando o apoio ao governo de representações da sociedade civil dessa área. Na nova política educacional do governo Lula o discurso era de que “[...] a educação tem que ser concebida como um sistema nacional articulado, integrado e gerido em regime de colaboração (União, estados e municípios) e de forma democrática, com a participação da sociedade.” (PALOCCI FILHO; DANIEL, 2002a, p. 46).

Especificamente, sobre a educação profissional, o programa de governo do então candidato a presidente destacou equívocos conceituais na legislação reguladora da LDB (em especial o Decreto n. 2.208/97) e apontou a necessidade de revisão urgente, com uma ampla participação dos segmentos sociais envolvidos e com a busca do fortalecimento da rede de escolas técnicas federais e Centros Federais de Educação Tecnológica. (PALOCCI FILHO;

DANIEL, 2002b). Nesse contexto, o governo Lula traçou como objetivo colocar em prática um novo projeto de desenvolvimento para o país, envolvendo o debate sobre o papel da educação profissional nesse processo.

Nesse sentido, no “Documento à Sociedade”, de 9 de fevereiro de 2004, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) prestou contas à sociedade sobre as contribuições apresentadas em reuniões e eventos durante o ano de 2003, que trataram das inconsistências do Decreto n. 2.208/97 e sobre a minuta de um novo decreto relativo ao ensino médio em sua relação com a educação profissional. Esse documento também registrou que a equipe que assumia a SEMTEC em 2003 tinha clareza de que era necessária uma mudança no conteúdo e na forma da política de ensino médio e da educação profissional e tecnológica com base nas concepções e proposições do projeto para a área da educação do novo governo. O entendimento era de que a legislação existente contrariava os estudos e debates ocorridos na década de 80, no processo de Constituinte e, na década de 90, na construção da LDB e do Plano Nacional de Educação.

Sobre a educação profissional, a legislação reguladora da LDB (em especial o Decreto n. 2.208/97) foi contestada pelas forças progressistas da sociedade brasileira e assimilada pelos segmentos conservadores, ocasionando uma luta por sua revogação e apontando para “a necessidade da construção de novas regulamentações, mais coerentes com a utopia de transformação da realidade da classe trabalhadora brasileira” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1089).

As reuniões e eventos ocorridos durante o ano de 2003, com o apoio da SEMTEC, trataram da política de articulação entre Educação Profissional e Tecnológica e Ensino Médio e estão sintetizados no quadro a seguir.



## Quadro 1 – Principais eventos e reuniões (MEC/SEMTEC e sociedade) em 2003

<b>Política de articulação entre Educação Profissional e Tecnológica e Ensino Médio</b>	
<b>Seminário Nacional “Ensino Médio: Construção Política”</b>	
Data: 19 a 21 de maio de 2003	Local: Brasília/DF
Descrição: Participação de representantes dos sistemas de ensino (federal e estaduais) e de intelectuais da educação.	
<b>Seminário Nacional “Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas”</b>	
Data: 16 a 18 de junho de 2003	Local: Brasília/DF
Descrição: Participação de cerca de 400 entidades públicas e privadas da área de educação profissional.	
<b>Seminário “Gestão Estadual da Educação Profissional”</b>	
Data: 17 de setembro de 2003	Local: Belo Horizonte/MG
Descrição: Participação de gestores estaduais da educação profissional.	
<b>Reuniões para discutir as versões da minuta de decreto regulamentando os artigos 35, 36 e 39 a 41 da LDB</b>	
Data: entre agosto e novembro de 2003	Local: Diversos Estados Brasileiros
Descrição: Houve a participação de pelo menos um dos seguintes dirigentes: Secretário, Diretora de Educação Profissional e Tecnológica, Diretora de Ensino Médio, em reuniões com:	
a) instituições e sistemas de ensino abrangendo os seguintes estados: Rio de Janeiro, Paraíba, São Paulo, Minas Gerais, Paraná, Mato Grosso, Santa Catarina, Roraima;	
b) Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED);	
c) Conselho de Diretores de Centros Federais de Educação Tecnológica (CONCEFET);	
d) Conselho de Diretores de Escolas Vinculadas às Universidades Federais (CONDETUF);	
e) Conselho de Diretores de Escolas Agrotécnicas (CONDFAF);	
f) Núcleo de Educação do Partido dos Trabalhadores da Câmara dos Deputados;	
g) Comissão de Educação da Câmara dos Deputados;	
h) Conselho Nacional de Educação;	
i) Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação;	
j) Reunião Anual da ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação.	
<b>Reuniões sobre a Política de Educação Profissional (de forma geral)</b>	
Data: entre agosto e novembro de 2003	Local: Brasília/DF
Descrição: Discussões com:	
a) Secretaria de Políticas Públicas de Emprego (SPPE) do MTE no âmbito de reuniões específicas e também do Grupo de Trabalho Interministerial Qualificação e Educação Profissional.	
b) Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, do Ministério da Saúde.	
<b>Audiência Pública</b>	
Data: 18 dezembro de 2003	Local: Brasília/DF
Descrição: Realizada no MEC com o apoio do MTE e do CNE. Participação de cerca de 50 representantes de órgãos governamentais, instituições de ensino, entidades acadêmicas e entidades de classe, deputados, educadores, estudantes. Apresentaram pareceres por escrito os seguintes representantes dos respectivos setores:	
a) <i>Academia</i> : ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação;	
b) <i>Educadores</i> : Acacia Zeneida Kuenzer (UFPR), João Augusto de Souza Leão de Almeida Bastos (CEFET - PR);	
c) <i>Entidades de Classe</i> : ABETI (Ensino Técnico Industrial), ABEN (Enfermagem), ANDES (Docentes IFES), SINASEFE (Sindicato Servidores de Escolas Federais), SINDICEFET-MG (Sindicato dos Docentes do CEFET/MG);	
d) <i>Instituições de Ensino</i> : CEFET de Química-RJ, CEFET Sergipe, Colégio Agrícola de Jundiá-RN, Universidade da Amazônia, Escola Agrotécnica Federal de Sombrio-SC;	
e) <i>Órgãos do MEC</i> : Secretaria de educação a distância, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental;	
f) <i>Órgãos do Governo</i> : Secretaria Especial de Políticas para Mulheres, Secretaria de Políticas Públicas de Emprego (MTE), Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (MS);	
g) <i>Sistemas de Ensino</i> : CONCEFET, Fórum dos Diretores de Ensino do CONCEFET-FDE, CONSED, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas do Estado de São Paulo, Secretaria do Estado de Educação de Rondônia, Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal, Secretaria de Estado da Educação de Goiás;	
h) <i>Sistema “S”</i> : Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, e de Aprendizagem Comercial do Ceará;	
i) <i>Sociedade Política</i> : Deputados Federais Antônio Carlos Biffe, Carlos Abicalil, Gastão Vieira e o Assessor do Senado João Molevade.	

Fonte: BRASIL, 2015c. Adaptado por Ana Marcelina de Oliveira.

A SEMTEC justificou, especificamente, a iniciativa do Seminário Nacional de “Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas” a partir do pressuposto de que o Estado tem papel decisivo na indução do desenvolvimento econômico e social, com destaque para a educação, ciência e tecnologia. Desse modo, com o desenvolvimento científico e tecnológico, a educação profissional passa a ter um papel estratégico para o desenvolvimento do país. O seminário ocorreu em junho de 2003 e teve a participação de diversos setores interessados nessa temática, sendo visto como uma oportunidade de debate para o desafio de definir uma política de educação profissional comprometida com as transformações sociais. (MEC, 2003). Nas palavras da equipe da SEMTEC, registradas nos anais do seminário, têm-se:

Muitos dos presentes manifestaram a compreensão de que é necessária e urgente a deflagração de um novo ciclo de desenvolvimento do país, que traga o crescimento econômico, o desenvolvimento científico e tecnológico, a autonomia nacional, a socialização da renda, do saber e da cultura e a justiça social [...].

A definição e a estruturação de uma política nacional de educação profissional e tecnológica, além do compromisso de atendimento ao direito subjetivo de cada um ao acesso aos conhecimentos que permitam o desenvolvimento do seu potencial para a atividade do trabalho, têm como horizonte os aportes que podem indicar às prementes necessidades econômicas, tecnológicas, sociais, políticas e culturais do desenvolvimento do país.

Esse referencial tem, como corolário, a necessidade de compreender que a educação profissional é, por definição, uma política pública, de interesse do Estado, que deve ser implementada em firme articulação com outras políticas públicas, tais como as de desenvolvimento, tecnológica, trabalho, saúde, agrária, industrial, etc. (MEC, 2003, p. 6).

Assim, uma política de educação profissional foi vista muito além da expansão das oportunidades de vagas nos diversos tipos de cursos, mas como um mecanismo democrático que visa aos interesses públicos e não aos clientelísticos e corporativos. Como uma política não discriminatória, que contribui para a expansão das diversas potencialidades dos indivíduos e para o desenvolvimento nacional, dentro da concepção educativa do trabalho, que contribui para a superação dos limites estreitos do enfoque economicista (MEC, 2003).

De acordo com Ortigara (2014), o ponto que gerou maior polêmica nas discussões durante o Seminário Nacional de “Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas” foi a proposição de recuperar o poder normativo da LDB como lei ordinária, particularmente em relação ao ensino médio e à educação profissional, o que implicava a revogação do Decreto n. 2.208/97.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2008) relatam sua participação na realização dos Seminários Nacionais “Ensino Médio: Construção Política” e “Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas” e apontam a polêmica em todos os

encontros realizados com representantes de entidades da sociedade civil e de órgãos governamentais. Segundo os autores, as contribuições recolhidas mantiveram as contradições e disputas teóricas e políticas sinalizadas desde o início do processo, culminando no Decreto n. 5.154/2004. Nesse processo, surgiram três posições, a primeira defendia a ideia de apenas revogar o Decreto n. 2.208/97 e pautar a elaboração da política de ensino médio e educação profissional, pois a LDB já contemplava as mudanças que estavam sendo propostas e o entendimento era que efetivar mudanças por decreto significava dar continuidade ao método impositivo do governo anterior. Já a segunda posição era para a manutenção do atual Decreto n. 2.208/97 e outros documentos com alterações mínimas. Finalmente, a terceira posição era pela revogação do Decreto n. 2.208/97 e promulgação de um novo.

A opção por um novo decreto que revogasse o n. 2.208/97 seria um dispositivo transitório, enquanto se garantisse a mobilização da Sociedade Civil pela defesa do ensino médio unitário e politécnico que, admitindo a profissionalização, integraria os princípios da ciência, do trabalho e da cultura, promovendo o fortalecimento das forças progressistas para disputar uma transformação mais estrutural da educação brasileira. Isso levaria a uma revisão profunda da LDB e não a uma lei específica para a educação profissional. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Nesse campo existem aproximações e tensões internas nos órgãos de governo e organizações da sociedade civil, tal qual se observa a seguir: “Esses demandam, com insistência, um processo de consulta e de diálogo como estratégias de política que reconheça diferentes interesses e que busque transparência nas discussões e decisões.” (MEC, 2004, p. 6).

Assim, com o avançar desse processo, ocorreu a publicação do novo decreto (Decreto n. 5.154/2004), que regulamentou o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei n. 9.394/1996 (LDB), permitindo a integração do ensino técnico de nível médio ao ensino médio. No entanto, não houve as esperadas transitoriedade do decreto e a mobilização social, e o que se viu foi “[...] de uma política consistente de integração entre educação básica e profissional, articulando-se os sistemas de ensino federal e estaduais, passou-se à fragmentação iniciada internamente, no próprio Ministério da Educação.” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1091).

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), ocorreu uma reestruturação no Ministério da Educação (MEC), que colocou a política de ensino médio na Secretaria de Educação Básica, separando-a da política de educação profissional. E algumas medidas posteriores tomadas pelo MEC comprovaram que a política de integração não seria

prioridade, como o fato de coordenar a política nacional. Nesse caso, o MEC, que deveria propor diretrizes curriculares ao Conselho Nacional de Educação (CNE), declinou de exercê-la com relação à formação integrada para esse órgão.

Sobre o Decreto n. 2.208/97 e outros instrumentos legais, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2008, p. 3) afirmam que “[...] vêm não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiras de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado.” Ainda segundo os autores, essa também foi a iniciativa do Ministério do Trabalho e Emprego, com sua política de educação profissional.

Ademais, a postura desses autores no processo de revogação ou não do Decreto n. 2.208/97 pode ser observada conforme relatam eles mesmos:

No âmbito da elaboração das políticas para o ensino médio e para a educação profissional, a revogação do Decreto n. 2.208/97 tornou-se emblemática da disputa e a expressão pontual de uma luta teórica em termos de pertinência político-pedagógica do ensino médio integrado à educação profissional. Isto passou a exigir uma postura política: ou manter-se afastado do processo, movimentando-se na crítica, buscando criar forças para um governo com opção e força de corte revolucionário. Ou entender que é possível trabalhar dentro das contradições do Governo que possam impulsionar um avanço o sentido de mudanças estruturais que apontem, no mínimo, mais realisticamente, o efetivo compromisso com um projeto nacional popular de massa.

Foi dentro da segunda postura, sem negar nossas posições teóricas e compreendendo que estávamos num governo que se move no âmbito de uma democracia restrita, que as sucessivas versões da minuta do decreto que recebeu no número 5.154/2004 foram geradas, com uma complexa acumulação de forças, com a participação de entidades da sociedade civil e de intelectuais. O documento é fruto de um conjunto de disputas e, por isso mesmo, é um documento híbrido, com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas. Sabemos que a lei não é uma realidade, mas a expressão de uma correlação de forças no plano estrutural e conjuntural da sociedade. Ou interpretamos o Decreto como um ganho político e, também, como sinalização de mudanças pelos que não querem se identificar com o status quo, ou será apropriado pelo conservadorismo, pelos interesses definidos pelo mercado. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2008, p. 6).

Finalmente, analisando a relação do Decreto n. 2.208/97 e do Decreto n. 5.154/2004 com o dualismo da educação brasileira e com as possibilidades de uma formação geral integrada à educação profissional, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2008, p. 6) afirmam que:

[...] o que se tenta resgatar com o Decreto n. 5.154/2004 [...] é a consolidação da base unitária do ensino médio, que comporte a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação de seus objetivos, como a formação específica para o exercício de profissões técnicas. Em termos ainda somente formais, o Decreto n. 5.154/2004 tenta restabelecer as condições jurídicas, políticas e institucionais que se queira assegurar na disputa da LDB na década de 1980. Daqui por diante, dependendo do sentido em que se desenvolva a disputa política e teórica, o ‘desempate’ entre as forças progressistas e conservadoras poderá conduzir para a superação do dualismo na educação ou consolidá-la definitivamente.

Dentre outras medidas legais acerca da educação profissional desse período, o governo federal publicou o Decreto n. 5.224 de 1º de outubro de 2004, que dispôs sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica. (BRASIL, 2004b).

Após esses acontecimentos, iniciam-se diversas ações que proporcionaram o surgimento do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, sobre os quais serão tratados no capítulo seguinte.

## CAPÍTULO 3 REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

### 3.1 A expansão da rede federal de educação profissional

A educação profissional no Brasil foi uma das áreas de grande atenção por parte do governo federal que ascendeu à direção do país no ano de 2003 e empreendeu ações para o aumento da oferta de vagas dessa modalidade de educação. O então governo criou o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, fazendo um reordenamento das instituições que já trabalhavam com educação profissional e criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Assim, é sobre o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, a criação dos Institutos Federais e a implantação de uma unidade de um Instituto Federal em particular, que será tratado a seguir.

#### *3.1.1 A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs)*

Em 2005, o governo federal lança oficialmente a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Ao longo desse ano, ocorreram mais ações referentes à educação no Brasil, em particular, em relação à educação profissional e tecnológica, em continuidade ao longo processo de discussão iniciado entre o governo federal e a sociedade, representada pelas instituições públicas e privadas de ensino, entidades acadêmicas, entidades de classe, órgãos governamentais, educadores, deputados, gestores educacionais e pesquisadores.

O novo cenário político educacional que se estabelecera e as medidas administrativo-legais tomadas pelo governo federal, por exemplo a publicação dos Decretos n. 5.154 e n. 5.224 em 2004, fomentaram outras conformações gradativas na legislação e nas instituições federais de educação profissional e tecnológica. Nesse contexto, insere-se o CEFET Paraná, que foi transformado em Universidade Tecnológica Federal do Paraná, por meio da Lei n. 11.184/2005 e com base no artigo 52 da LDB, que prevê a criação de universidades especializadas. Essa ação do Ministério da Educação e Cultura (MEC) permitiu que os demais CEFETs estabelecessem tal elevação como sendo o objetivo a ser alcançado pelas instituições da rede federal. (ORTIGARA, 2014). Assim, o *status* de universidade passou a ser compreendido como uma meta a ser alcançada pelos demais CEFETs, de acordo com o atendimento à comunidade com ensino, pesquisa e extensão.

Diante das circunstâncias dessa fase da história da Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, pode-se inferir que as Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais aspiravam se transformar em Centros Federais de Educação Tecnológica, em analogia ao objetivo de elevação traçado pelos CEFETs e tal qual as transformações ocorridas em décadas anteriores.

Segundo Silva (2009, p. 15), a denominação de Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica tem sido utilizada, senso comum, como referência a um conjunto de instituições federais, vinculadas ao MEC, voltadas para a educação profissional e tecnológica em nível médio e superior. A autora esclarece que o termo “rede” tem sido utilizado em vários momentos na legislação que trata de educação profissional e também em diversas áreas do conhecimento. E que o termo “rede federal” se refere a um conjunto de instituições com objetivos similares, tendo ações para as demandas de desenvolvimento socioeconômico e inclusão social, sendo mantidas e controladas por órgãos da esfera federal.

Sobre a Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, o MEC registra que:

Na Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, no ano de 2014 entraram em funcionamento mais de 92 unidades, resultando na entrega, entre 2011 e 2014, do total de 208 novas unidades de Institutos Federais, perfazendo um total de 562 unidades. Os investimentos na expansão e da Rede, em 2014, alcançaram o valor de R\$ 678 milhões. Além da oferta de vagas, foram realizados nos Institutos Federais investimentos em políticas de desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação. (MEC, 2015a).

O Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica englobou três dimensões de trabalho, que foram as dimensões social, geográfica e do desenvolvimento. Elas surgiram a partir dos objetivos de ampliar o acesso de vagas na Educação Profissional, Tecnológica e Superior, fomentar o desenvolvimento regional e a permanência de profissionais qualificados no interior do país e potencializar a função social dos Institutos e Universidades na superação da miséria e redução das iniquidades sociais e territoriais (MEC, 2010). A dimensão social visava à universalização de atendimento aos territórios, o atendimento aos municípios mais populosos, com baixa receita per capita e percentual elevado de pobreza (MEC, 2010). A dimensão geográfica objetivava a interiorização da oferta pública de educação profissional e ensino superior, o atendimento aos municípios em microrregiões não atendidas por escolas federais, o atendimento prioritário aos municípios com mais de 50.000 habitantes e a oferta da educação superior por estado abaixo da média nacional. A dimensão do desenvolvimento visava atender municípios que tinham

arranjos produtivos locais (APLs)<sup>1</sup> identificados e que estivessem próximos a regiões propensas a receber grandes investimentos. (MEC, 2010).

De forma sucinta e, em certa medida didática, pode-se dizer que o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica ocorreu em três fases, iniciadas nos anos de 2005, 2007 e 2011. Nas palavras do então Ministro da Educação, Fernando Haddad “A expansão significa a criação de cinco novas escolas técnicas, quatro novas escolas agrotécnicas e de 33 unidades descentralizadas vinculadas aos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) até 2007 [...]” (HADDAD, 2006, p. 5). Na Fase I, delimitada entre os anos de 2005 e 2007, segundo Pereira (2009, p. 10), o principal objetivo era:

Implantar Escolas Federais de Formação Profissional e Tecnológica nos estados ainda desprovidos destas instituições além de outras unidades, preferencialmente, em periferias de grandes centros urbanos e municípios interioranos, distantes de centros urbanos, em que os cursos estejam articulados com as potencialidades locais do mercado de trabalho.

Apesar do lançamento oficial do Plano de Expansão da Rede Federal em 2005, percebe-se, nas palavras do ministro, que ainda não se visualizava uma nova conformação para as instituições da Rede Federal no formato “Instituto Federal”, como existe atualmente. A proposição desse novo formato só apareceria no ano de 2007, conforme será relatado. O que se discutia principalmente em relação aos CEFETs era a sua transformação em Universidade Tecnológica (UT), o que havia se tornado o objetivo a ser alcançado por eles, em virtude da tramitação no Senado Federal do projeto de lei que criava a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (PACHECO, CALDAS, DOMINGOS SOBRINHO, 2012). Projeto que realmente se tornou lei (Lei nº 11.184/2005), transformando o CEFET Paraná em Universidade Tecnológica, conforme descrito anteriormente.

Nesse contexto, foram realizados seminários regionais que discutiram o tema “CEFET e a Universidade Tecnológica: identidade e modelos”. Dos seminários regionais previstos, apenas o regional Norte e Nordeste não aconteceu. Em 30 de setembro e 11 de outubro de 2005, ocorreram, respectivamente, os seminários regionais Sudeste e Centro Oeste no Rio de Janeiro e Sul no Rio Grande do Sul. De forma sucinta, o conteúdo de discussão do Seminário Regional Sudeste e Centro Oeste teve uma análise da trajetória histórica da Rede Federal de

---

<sup>1</sup> “Arranjos Produtivos Locais (APL) são aglomerações de empresas, localizadas em um mesmo território, que apresentam especialização produtiva e mantêm vínculos de articulação, interação, cooperação e aprendizagem entre si e com outros atores locais, tais como: governo, associações empresariais, instituições de crédito, ensino e pesquisa.” (CARDOSO, 2014, p. 7).



Educação Tecnológica a partir das Escolas de Aprendizes e Artífices, passando pelas Escolas Industriais e Técnicas até a institucionalização dos CEFETs. Uma trajetória analisada à luz do desenvolvimento econômico e das legislações e reformas educacionais no país. (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2007).

De acordo com os autores, analisou-se a perspectiva do modelo CEFET como condição essencial para expansão da educação superior pública, propondo uma conformação de agente do desenvolvimento local, regional e internacional. Eles foram considerados como instituições de ensino, pesquisa e extensão com uma posição ainda não muito definida no sistema educacional do país, talvez reflexo das políticas e ações que não se articularam e não assumiram melhor um papel na conjugação de ciência, tecnologia, formação profissional e mundo do trabalho. Por essas e outras análises, acreditava-se na transformação em UT, de maior autonomia e comprometida com o desenvolvimento local. No Seminário Regional Sul, foram ressaltadas potencialidades na transformação dos CEFETs em UTs: a natureza dos CEFETs como instituições de ensino superior, a ligação estreita com o mundo do trabalho, a excelência dos cursos técnicos, dentre outros. Foram observadas algumas restrições quanto aos aspectos financeiros e humanos. A importância de criação de um núcleo de relações internacionais e a flexibilização e atualização dos currículos e regulamentos educacionais. O seminário foi concluído com a defesa de que os critérios e políticas para transformação dos CEFETs em UTs deveriam ser claros e atender à diversidade existente entre os CEFETs.

Além disso, Oliveira e Oliveira (2007) informam que os resumos dos dois seminários regionais foram apresentados posteriormente em um seminário nacional, do qual participaram também representantes das instituições da região Norte e Nordeste. As mesmas regiões que não haviam feito o seminário regional, mas cujos motivos não foram apresentados. Assim, o “Seminário Nacional CEFET e a Universidade Tecnológica: identidade e modelos”, mesma temática dos seminários regionais, ocorreu em Brasília nos dias 24 e 25 de outubro de 2005 e contou com a participação de representantes de instituições de ensino técnico e profissional de todas as regiões do Brasil e representantes de três instituições estrangeiras, totalizando mais de oitenta participantes e trinta e nove instituições.

Os autores ainda afirmam que seminário foi organizado pelos CEFETs de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná e contou com efetivo apoio do MEC, através da Secretaria de Ensino Superior e, sobretudo, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica e da UNESCO-UNEVOC<sup>2</sup> e UNESCO-Brasil. De acordo com eles, algumas considerações apresentadas pelos participantes do seminário foram:

[...] a Universidade Tecnológica (UT) é importante para o País e o preconceito a respeito deve ser quebrado com a construção de um modelo que atenda às necessidades sociais.

[...] foi gratificante a realização do evento, particularmente porque foi de iniciativa das bases. Quando o debate surge da cultura local, ele é rico, porque consegue escapar um pouco da burocracia estatal. A rede de CEFET está alinhada com a concepção de educação do governo atual. A rede não deve nunca perder a sua vocação no atendimento aos menos favorecidos. É urgente a definição de uma política de educação profissional e tecnológica mais geral para o País. [...] é importante a expansão do ensino de 3º grau na Rede, sem que esta abandone a sua vocação natural de atendimento ao ensino médio, e que os CEFET tenham a mesma autonomia que as universidades. (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2007, p. 5).

Ademais, uma medida legal importante desse período e que fez parte de ações para viabiliza o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional foi a publicação da Lei n. 11.195, de 18 de novembro de 2005, que alterou o parágrafo 5º do artigo 3º da Lei nº 8.948/94. Considerada um marco nesse processo de expansão, a Lei n. 11.195/2005 trouxe a seguinte alteração:

§5º A expansão da oferta da educação profissional, mediante 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). (Grifo do autor).

A lei de 1994 restringia a educação profissional autorizando sua oferta somente em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais. Assim, a nova redação trazida pela lei em 2005 permitiu que o governo federal pudesse de fato avançar na oferta da educação profissional, tanto de forma isolada quanto em parcerias com as demais esferas públicas e privadas de educação. Nesse sentido, Tavares (2012) registra que, apesar de dar preferência ao estabelecimento de parcerias, inclusive com a iniciativa privada, na criação de novas unidades de ensino por parte da União,

---

<sup>2</sup> Centro Internacional para Educação Técnica e Vocacional criado em 1999 na Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Tem o objetivo é assistir aos Estados-Membros no desenvolvimento de políticas e práticas de educação para o mundo do trabalho, desenvolvimento de competências para a empregabilidade e cidadania, promovendo a paz, justiça, equidade, redução da pobreza e maior coesão social. (UNESCO-UNEVOC, 2015).

a Lei 11.195/05 é considerada um marco histórico pelo fato de possibilitar, legalmente, a retomada da expansão da Rede.

Também outro importante evento desta fase foi a 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (CONFETEC), realizada de 5 a 8 de novembro de 2006, em Brasília/DF. A Comissão Organizadora da CONFETEC foi coordenada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação e composta por: representantes do Fórum de Gestores Estaduais de Educação Profissional; do Conselho Nacional dos Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CONCEFET); do Conselho Nacional de Diretores das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades (CONDETUF); do Conselho dos Diretores das Escolas Agrotécnicas Federais (CONEAF), da sociedade civil: Serviço Nacional de Aprendizagem Nacional (SENAC), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia (CONFEA) e União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES); e representantes do Ministério do Trabalho e Emprego (CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2007).

O tema central da Conferência foi “Educação Profissional como estratégia para o desenvolvimento e a inclusão social”. O objetivo principal foi a definição de diretrizes para uma nova política nacional de educação profissional e tecnológica, através do diálogo entre os diversos atores. Os demais objetivos definidos e os eixos temáticos discutidos estão descritos no quadro a seguir.

**Quadro 2 – Objetivos e Eixos Temáticos da Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica.**

<b>Objetivos</b>	<b>Eixos Temáticos</b>
<b>1.</b> Discutir o papel da Educação Profissional e Tecnológica no desenvolvimento nacional e nas políticas de inclusão social, observando as realidades regionais;	<b>Eixo 1:</b> O papel da Educação Profissional e Tecnológica no desenvolvimento nacional e nas políticas de inclusão social;
<b>2.</b> Discutir sobre a atuação da Educação Profissional e Tecnológica na melhoria da competitividade do país na economia global;	<b>Eixo 2:</b> Organização institucional e papel das instâncias de governo e da sociedade;
<b>3.</b> Propor mecanismos permanentes de financiamento visando à manutenção e expansão da Educação Profissional e Tecnológica;	<b>Eixo 3:</b> Financiamento: manutenção e expansão;
<b>4.</b> Analisar e discutir o pacto federativo e o papel das instâncias governamentais e não governamentais na organização institucional da Educação Profissional e Tecnológica; e	<b>Eixo 4:</b> Estratégias Operacionais de Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica: sistema de gestão, proposta pedagógica, educação a distância e formação e valorização dos profissionais da educação profissional e tecnológica; e
<b>5.</b> Propor estratégias operacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, quanto ao sistema de gestão, à proposta pedagógica, à Educação a Distância, à formação e valorização dos trabalhadores da Educação Profissional e Tecnológica.	<b>Eixo 5:</b> A relação da Educação Profissional e Tecnológica e a universalização da Educação Básica

**Fonte:** CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2007. Adaptado por Ana Marcelina de Oliveira.

A 1ª CONFETEC reuniu reivindicações e deliberações de encontros estaduais de gestores de Educação Profissional, ocorridos ao longo daquele ano, e envolveu um amplo processo de discussão para seleção das propostas apresentadas. Nas palavras do Secretário de Educação Profissional e Tecnológica, Eliezer Moreira Pacheco:

Com a participação de instituições federais, municipais, estaduais, comunitárias e privadas; entidades sindicais; organizações não-governamentais; associações estudantis e patronais; conselhos; professores; alunos, gestores e trabalhadores em educação; foram realizadas 27 conferências estaduais no decorrer desse ano. E nesse amplo processo de discussão, em que mais de 10 mil pessoas estiveram diretamente envolvidas, foram eleitos oitocentos delegados e cerca de novecentas propostas, as quais serão debatidas e aprovadas nestes quatro dias aqui em Brasília. Portanto, pela primeira vez, os protagonistas aqui representados estarão interagindo e contribuindo para a construção das diretrizes e políticas públicas que serão implementadas. Dessa forma, este momento marca a construção de uma rede de interação entre esses atores, visando à consolidação da Educação Profissional e Tecnológica como instrumento imprescindível para o aperfeiçoamento da democracia, para o desenvolvimento econômico e para a construção de políticas de inclusão social no nosso país. (PACHECO, 2007, p. 15).

Na Plenária de Abertura da Conferência, o então Secretário ainda afirmou:

[...] tem-se procurado articular educação profissional e tecnológica com o desenvolvimento econômico e social, a partir de uma dinâmica cujo objetivo principal é a inclusão de milhares de mulheres e homens que têm estado à margem da sociedade brasileira. É nessa perspectiva que a SETEC/MEC tem implementado as suas políticas [...]. (PACHECO, 2007, p. 15).

Na Plenária Final da Conferência, em cada eixo temático, obtiveram-se as “Propostas Aprovadas” e as “Propostas não Apreciadas”. Dentre as muitas propostas aprovadas, destacam-se: fortalecer a infraestrutura existente nas instituições que ofertam essa modalidade de educação; estabelecer programas de descentralização/expansão geográfica da Educação Profissional e Tecnológica; definir claramente a relação entre as modalidades de oferta da Educação Profissional e Tecnológica e Educação Básica e Superior; promover a implantação da Educação Profissional Tecnológica integrada ou articulada (concomitante ou subsequente) ao ensino médio; outras. (CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2007).

Já no ano de 2007, o governo federal lança a Fase II (2007-2010) do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, sob o tema “Uma escola técnica em cada cidade-polo do país” (MEC, 2010, p.15).

Também em 2007, o Ministério da Educação lança o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que consistia em um plano com várias ações objetivando a melhoria da educação brasileira. De acordo com o MEC, buscava-se uma visão sistêmica da educação, com ações integradas e organizadas nos seguintes eixos: educação básica, alfabetização e educação continuada, educação superior e ensino profissional e tecnológico. Para esse último eixo, de responsabilidade da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, o objetivo principal era ampliar a rede de ensino profissional e tecnológico no país.

Dessa forma, a expansão da oferta dessa modalidade de ensino ocorreria prioritariamente em cidades-polo, respeitando as vocações econômicas locais e regionais, bem como a articulação da escola pública, em especial, o ensino médio e a educação de jovens e adultos, com a educação profissional em todas as modalidades e níveis. (BRASIL, 2010c).

De acordo com Saviani (2007), na circunstância do lançamento do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC)<sup>3</sup>, ao que parece, cada ministério deveria indicar ações que se enquadrassem nesse programa. O MEC então lançou ações cobrindo todas as suas áreas de atuação, abrangendo os níveis e modalidades de ensino. Para a modalidade “Educação Tecnológica e Formação Profissional” foram propostas três ações: a) ação “educação

---

<sup>3</sup> Programa de Aceleração do Crescimento, criado em 2007, pelo governo federal, durante o segundo mandato do presidente Lula (2007-2010), que retomou o planejamento e execução de grandes obras de infraestrutura social, urbana, logística e energética no Brasil. (BRASIL, 2016a).

profissional”, que propôs reorganizar a rede federal de escolas técnicas integrando-as nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, triplicar o número de vagas pela via da educação a distância nas escolas públicas estaduais e municipais e articular o ensino profissional com o ensino médio regular; b) ação “novos concursos públicos”, para preenchimento de 2.100 vagas nas instituições federais de educação profissional e tecnológica e de 191 especialistas no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, autorizados pelo Ministério do Planejamento; c) ação “cidades-polo”, prevendo a abertura de 150 escolas federais, elevando para 350 o número de unidades da rede federal de educação tecnológica, com 200 mil novas matrículas até 2010.

Assim, a definição dessa última ação, possivelmente fez com que o governo federal adotasse o tema que caracteriza a Fase II do Plano de Expansão da Rede; uma medida estratégica da gestão para implementar a política em andamento e também um mecanismo propagandístico do governo para publicizar, de modo mais ousado, o seu plano de desenvolvimento para o país.

Nesse contexto, o governo federal então publica o Decreto n. 6.095, de 24 de abril de 2007, estabelecendo diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação profissional e tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Essas instituições deveriam se reorganizar a fim de atuarem de forma integrada regionalmente, pautando-se no modelo IF, com natureza jurídica de autarquia, com autonomia administrativa, patrimonial e didático-pedagógica. Cada instituto seria uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e *multicampi*, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. A implantação de IFs ocorreria mediante aprovação de lei específica após agregação voluntária de Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, localizadas em um mesmo Estado. (BRASIL, 2007a).

Também em 24 de abril de 2007, o Ministério da Educação divulga a Chamada Pública MEC/SETEC n.1/2007 para acolher 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 (MEC, 2007a). Os objetivos específicos registrados pela chamada foram:

Identificar as possibilidades de estabelecimento de parcerias entre o Governo Federal e os municípios selecionados (150 cidades pólo), contribuindo para um processo mais ágil e eficiente de alocação de recursos públicos, bem como para a conjugação de esforços no sentido de promover o desenvolvimento regional, os arranjos produtivos locais, a responsabilidade social e a interação com os setores produtivos do país.

Avaliar a viabilidade jurídica, técnica e econômica das propostas de apoio à implantação das novas unidades, com vistas a orientar a programação orçamentária e financeira da Ação Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, constante no Plano Plurianual – PPA 2008-2011. (BRASIL, 2007b).

Com isso, as novas unidades de ensino estariam localizadas em 150 municípios distribuídos nos 26 estados e no distrito federal, conforme reproduzido no (Anexo M, p. 166) deste trabalho, que traz a relação das cidades-polo. A definição desses municípios pautou-se em uma abordagem fundamentada na análise crítica de variáveis geográficas, demográficas, socioambientais, econômicas e culturais, com destaque para: a) distribuição territorial equilibrada; b) cobertura de maior número possível de mesorregiões; c) proximidade das novas unidades de ensino aos arranjos produtivos locais; d) interiorização da oferta pública de educação profissional e ensino superior; e) redução dos fluxos migratórios das regiões interioranas para os principais centros urbanos; f) aproveitamento de infraestruturas físicas existentes; g) identificação de potenciais parcerias. (BRASIL, 2007b).

Ademais, de acordo com a Chamada Pública MEC/SETEC n. 001/2007, as prefeituras dos 150 municípios definidos poderiam candidatar-se à apresentação de propostas com contrapartidas para implantação das novas unidades de ensino. Também poderiam buscar apoio junto aos governos estaduais, empresas estatais, empresas públicas ou privadas e outros municípios da respectiva região, desde que estivesse devidamente caracterizada e formalizada a responsabilidade assumida por cada parceiro qualificado na proposta. (MEC, 2007a).

Em 12 de dezembro de 2007, o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) divulga a Chamada Pública MEC/SETEC n.2/2007 com o objetivo de analisar e selecionar propostas de constituição de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, dentro do prazo máximo de 90 dias. Segundo a presente Chamada Pública, os IFs poderiam ser constituídos de duas formas: a) mediante transformação de Centro Federal de Educação Tecnológica, de Escola Técnica Federal ou de Escola Técnica vinculada à Universidade Federal; e b) mediante integração de duas ou mais instituições federais de educação profissional e tecnológica de um mesmo estado. As propostas selecionadas pela SETEC seriam incorporadas a um único Projeto de Lei, cuja minuta constava como anexo da chamada, sendo elegíveis os seguintes proponentes: 1) os Centros Federais de Educação Tecnológica, individualmente, ou em conjunto com outras

instituições federais de educação profissional e tecnológica do seu estado; 2) a Escola Técnica Federal de Palmas, individualmente, ou em conjunto com a Escola Agrotécnica Federal de Araguatins; 3) duas ou mais Escolas Agrotécnicas Federais, situadas em uma mesma unidade da federação, mediante apresentação de proposta conjunta; e 4) a Escola Técnica vinculada à Universidade Federal do Paraná. A Chamada Pública também trazia em anexo o quantitativo máximo de IFs que seriam implantados em cada unidade da federação, sendo quatro o número máximo previsto de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia para o estado de Minas Gerais. (BRASIL, 2007e).

Também é importante mencionar que a agregação voluntária das instituições federais de educação profissional e tecnológica proposta pelo Decreto n. 6.095/2007 não foi tão voluntária quanto se parece. Ocorre que o Ministério da Educação sinalizava que não haveria mais possibilidade de transformação das Escolas Agrotécnicas Federais em CEFETs e dos CEFETs em Universidades Tecnológicas (transformação almejada por eles) e que o projeto político do governo era os institutos federais. Nesse processo, ficou subtendido que as instituições que não aderissem à política de criação dos institutos federais não alcançariam o *status* de instituição de educação superior, podendo ter recursos orçamentários e número de vagas de pessoal comprometido. Apesar disso, o CEFET Minas Gerais, o CEFET Rio de Janeiro e algumas Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais não aderiram à política de criação dos institutos federais. (MARTINS, 2012).

Além disso, considerando que as três ações que o MEC propôs para a modalidade “Educação Tecnológica e Formação Profissional” em virtude do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) estavam inter-relacionadas, registra-se também a publicação da Lei n. 11.740, de 16 de julho de 2008, que criou cargos efetivos, cargos em comissão e funções gratificadas, no âmbito do Ministério da Educação e destinados a instituições federais de educação profissional e tecnológica e de ensino superior e da Lei n. 11.741, também de 16 de julho de 2008, que alterou dispositivos da LDB.

Sobre a Lei nº 11.741/2008, que alterou dispositivos da LDB para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica, foram alterados os artigos 37, 39, 41 e 42 e incluída uma nova seção intitulada “Seção IV-A – Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, composta pelos artigos 36-A, 36-B, 36-C e 36-D no Capítulo II da LDB “Da Educação Básica”. O Capítulo III da LDB, anteriormente intitulado “Da Educação Profissional”, passou a ser denominado “Da Educação Profissional e Tecnológica”. A essência expressa na lei se referia à articulação entre o ensino médio e o



ensino técnico reproduzindo a redação do Decreto n. 5.154/2004 e a dualidade histórica permaneceu como uma possibilidade legal, porém prevista na LDB e nas mesmas condições de possibilidades de oferta em currículos concomitantes ou subsequentes ao ensino médio. As possibilidades de modularização e saídas intermediárias, que representavam o “aligeiramento” da formação profissional, com vistas a atender às demandas do mercado capitalista permanecem, inclusive, para os cursos superiores de tecnologia. (ORTIGARA, 2014).

Findado o período de recebimento e análise das propostas da Chamada Pública MEC/SETEC n. 2/2007, o então Projeto de Lei nela presente é transformado na Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. (BRASIL, 2008a).

Assim, de acordo com a Lei n. 11.892/2008, instituiu-se, no âmbito do Sistema Federal de Ensino<sup>4</sup>, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições: I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais; II – Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); III – Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG); e IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais. (BRASIL, 2008a).

O quadro a seguir, demonstra o número de instituições que formam a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

### **Quadro 3 – Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**

<b>Instituição</b>	<b>Número</b>
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	38
Universidade Tecnológica Federal	1
Centro Federal de Educação Tecnológica	2
Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais	24
<b>Total</b>	<b>65</b>

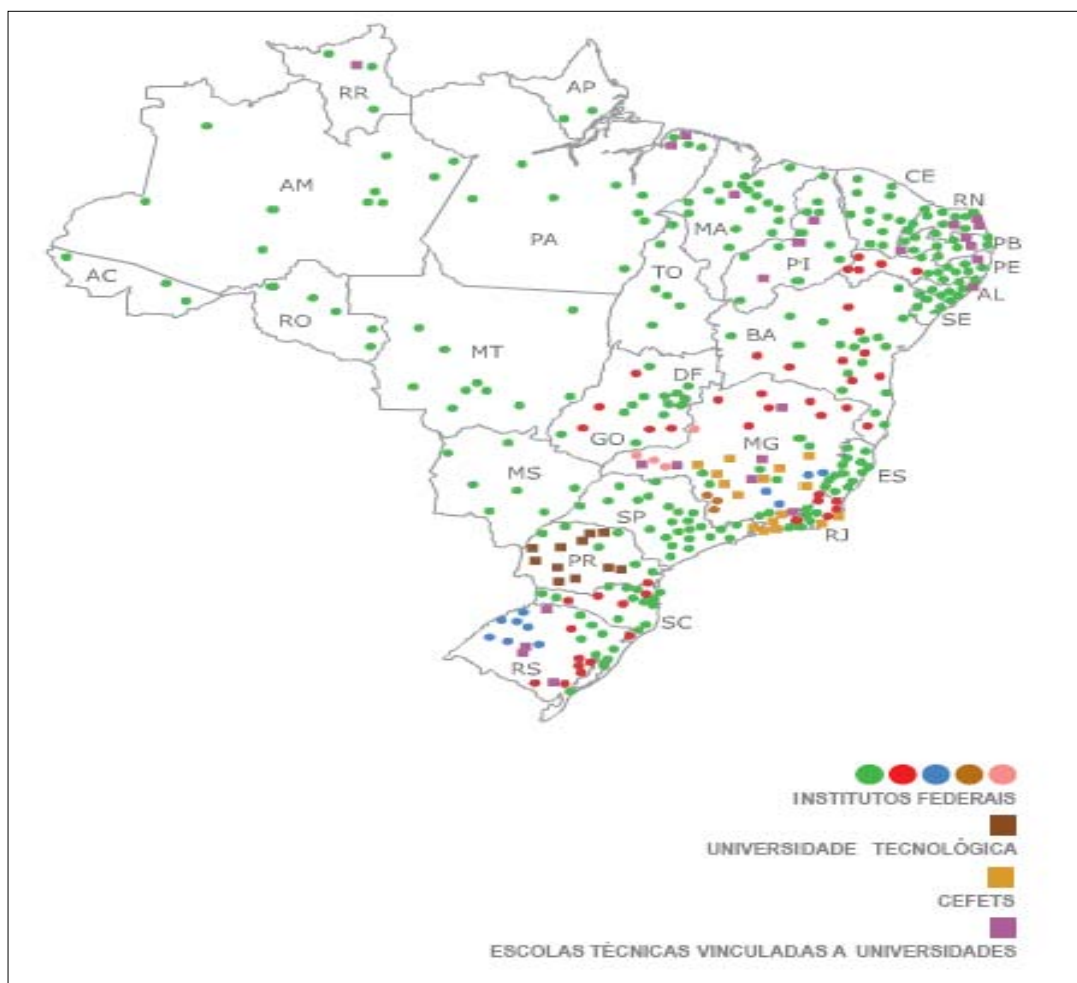
**Fonte:** BRASIL, 2008. Adaptado por Ana Marcelina de Oliveira.

Além dessas instituições, o Colégio Pedro II, em 2012, passou a integrar a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica através da Lei n. 12.677/2012,

<sup>4</sup> O Sistema Federal de Ensino no Brasil compreende as instituições de ensino mantidas pela União, as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos federais de educação. (BRASIL, 1996).

sendo equiparado aos Institutos Federais em termos de autonomia didática e de gestão. (BRASIL, 2012b). A figura a seguir demonstra a distribuição das instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, mas sem constar a integração desse colégio à rede.

**Figura 2 – Instituições da Rede Federal de Educação Profissional**



Fonte: MEC, 2014b.

As cinco diferentes cores no mapa atribuídas aos Institutos Federais mostram a sua distribuição em cada estado brasileiro. De acordo com o Decreto n. 6.095/2007 e a Chamada Pública MEC/SETEC n. 2/2007, a criação dos institutos federais ocorreria através da integração de instituições federais de educação profissional e tecnológica. A integração ocorreria entre instituições localizadas em um mesmo Estado, sendo que, nos estados da Bahia, Goiás, Minas Gerais, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Santa Catarina, houve a formação de mais de um instituto federal.

Assim, mediante a transformação ou integração de Centros Federais de Educação

Tecnológica, Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais, foram criados trinta e oito institutos federais no Brasil, conforme consta no quadro a seguir.

#### Quadro 4 - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil

Institutos Federais		Origem
1	Instituto Federal do Acre	Transformação da Escola Técnica Federal do Acre
2	Instituto Federal de Alagoas	Integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas e da Escola Técnica Federal de Satuba
3	Instituto Federal do Amapá	Transformação Escola Técnica Federal do Amapá
4	Instituto Federal do Amazonas	Integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas e das Escolas Agrotécnicas Federais de Manaus e de São Gabriel da Cachoeira
5	Instituto Federal da Bahia	Transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia
6	Instituto Federal Baiano	Integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Catu, de Guanambi, de Santa Inês e de Senhor do Bonfim
7	Instituto Federal de Brasília	Transformação da Escola Técnica Federal de Brasília
8	Instituto Federal do Ceará	Integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará e das Escolas Agrotécnicas Federais de Crato e de Iguatu
9	Instituto Federal do Espírito Santo	Integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo e das Escolas Agrotécnicas Federais de Alegre, de Colatina e de Santa Tereza
10	Instituto Federal de Goiás	Transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás
11	Instituto Federal Goiano	Integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Verde e de Urutaí e da Escola Agrotécnica Federal de Ceres
12	Instituto Federal do Maranhão	Integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão e das Escolas Agrotécnicas Federais de Codó, de São Luís e de São Raimundo das Mangabeiras
13	Instituto Federal de Minas Gerais	Integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Ouro Preto e de Bambuí e da Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista
14	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais	Integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária e da Escola Agrotécnica Federal de Salinas
15	Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais	Integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba e da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena
16	Instituto Federal do Sul de Minas Gerais	Integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Inconfidentes, de Machado e de Muzambinho
17	Instituto Federal do Triângulo Mineiro	Integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba e da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia
18	Instituto Federal de Mato Grosso	Integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Mato Grosso e de Cuiabá e da Escola Agrotécnica Federal de Cáceres
19	Instituto Federal de Mato Grosso do Sul	Integração da Escola Agrotécnica Federal de Mato Grosso do Sul e da Escola Agrotécnica Federal de Nova Andradina
20	Instituto Federal do Pará	Integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará e das Escolas Agrotécnicas Federais de Castanhal e de Marabá.
21	Instituto Federal da Paraíba	Integração do Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba e da Escola Agrotécnica Federal de Sousa.

Institutos Federais		Origem
22	Instituto Federal de Pernambuco	Integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco e das Escolas Agrotécnicas Federais de Barreiros, de Belo Jardim e de Vitória de Santo Antão.
23	Instituto Federal do Sertão Pernambucano	Transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Petrolina
24	Instituto Federal do Piauí	Transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí
25	Instituto Federal do Paraná	Transformação da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná
26	Instituto Federal do Rio de Janeiro	Transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis
27	Instituto Federal Fluminense	Transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos
28	Instituto Federal do Rio Grande do Norte	Transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte
29	Instituto Federal do Rio Grande do Sul	Integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves, da Escola Técnica Federal de Canoas e da Escola Agrotécnica Federal de Sertão
30	Instituto Federal Farroupilha	Integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul e da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete
31	Instituto Federal Sul-rio-grandense	Transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas
32	Instituto Federal de Rondônia	Integração da Escola Técnica Federal de Rondônia e da Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste
33	Instituto Federal de Roraima	Transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima
34	Instituto Federal de Santa Catarina	Transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina
35	Instituto Federal Catarinense	Integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Concórdia, de Rio do Sul e de Sombrio
36	Instituto Federal de São Paulo	Transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo
37	Instituto Federal de Sergipe	Integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe e da Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão
38	Instituto Federal do Tocantins	Integração da Escola Técnica Federal de Palmas e da Escola Agrotécnica Federal de Araguatins

**Fonte:** BRASIL, 2008. Adaptado por Ana Marcelina de Oliveira.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são definidos pela Lei n. 11.892/2008 como:

[...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (Art. 2º). (BRASIL, 2008a).

Ocorre então uma nova constituição organizacional: um modelo de verticalização do ensino, conforme se observa no que diz respeito às finalidades e características, no inciso III do artigo 6º da Lei n. 11.892/2008:

[...] promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão. (BRASIL, 2008a).

Silva (2009) mostra, no inciso III, a questão da integração curricular da educação básica com a profissional nos termos do Decreto n. 5.154/2004 e a oferta da educação básica e superior (dois níveis educacionais) dentro do mesmo projeto pedagógico. Para a autora:

[...] a verticalização pode vir a permitir a construção de um leque de alternativas de formação dentro de um determinado eixo tecnológico possibilitando ao educando o desenho do itinerário formativo que melhor corresponda às suas expectativas. (SILVA, 2009, p. 39).

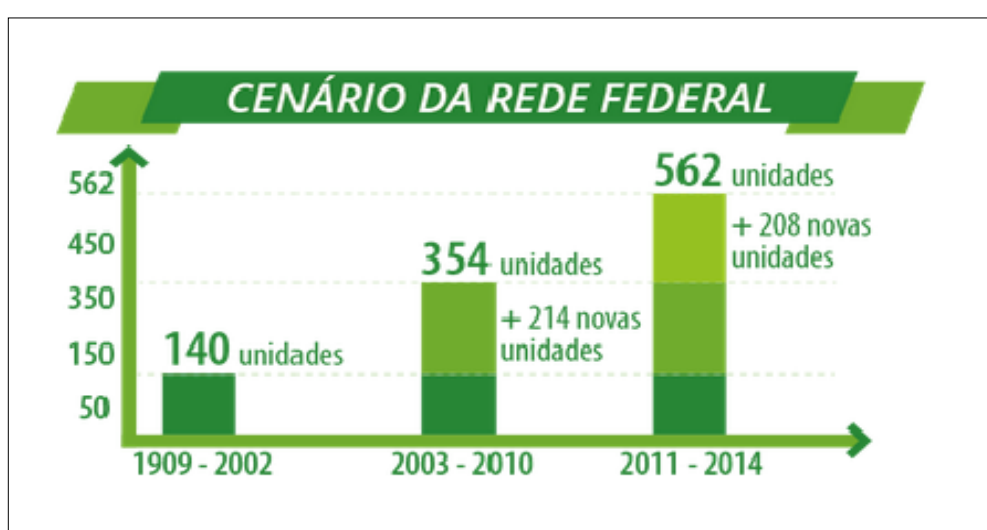
Ademais, de acordo com a Lei n. 11.892/2008, além de ministrar educação profissional técnica de nível médio (prioritariamente na forma de cursos integrados) para concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos, os objetivos dos institutos federais também são: ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores; realizar pesquisas aplicadas; desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica; estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e ministrar em nível de educação superior cursos de tecnologia, de licenciatura e formação pedagógica, de bacharelado e engenharia, de pós-graduação *Lato Sensu* de aperfeiçoamento e especialização e de pós-graduação *Stricto Sensu* de mestrado e doutorado. (BRASIL, 2008a).

As novas unidades escolares da rede federal que estavam sendo criadas por conta do plano de expansão foram sendo integradas aos institutos, de acordo com o critério de distribuição geográfica. Sobre a criação dessas novas unidades, o MEC registra que, até 2002, a rede contava com 140 escolas técnicas, que ofertavam 113 mil matrículas em educação profissional e superior. Em 2010, o país passou a contar com 354 unidades de formação profissional, ou seja, o acréscimo de 214 novas unidades. (MEC, 2012a).

Com isso e com todas as outras ações aqui registradas que foram empreendidas nesse período, percebe-se que a Fase II (2007-2010) do Plano de Expansão da Rede foi uma fase de muitos acontecimentos importantes para a educação profissional no Brasil.

Já em 2011, inicia-se no governo da presidente Dilma Rousseff, a denominada Fase III do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Segundo o MEC, houve um investimento de mais de R\$ 3,3 bilhões entre os anos de 2011 e 2014, na expansão da educação profissional. Das 208 novas unidades previstas para o período, todas entraram em funcionamento, totalizando 562 escolas em atividade. (MEC, 2014b). A figura a seguir, retrata o aumento de novas unidades de ensino da Rede Federal de Educação Profissional, conforme divulgado pelo Ministério da Educação.

**Figura 3 – Cenário da Rede Federal de Educação Profissional**



Fonte: MEC, 2014b.

Sobre essa fase, o relatório de gestão da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, exercício de 2011, registrava:

O Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – Fase III tem o objetivo de ampliar a presença dos Institutos Federais em todas as partes do território nacional, assegurando que cada uma das 558 microrregiões brasileiras possa contar com pelo menos um campus de Instituto Federal [...]. [...] durante o ano de 2011, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica elaborou e lançou o Plano de Expansão 2011-2014 das unidades da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Serão criados 208 novos campus, distribuídos em todos os estados da federação, atendendo os critérios de erradicação da pobreza (territórios da cidadania, municípios com elevado percentual de pobreza), interiorização (macrorregiões não atendidas), grandes obras do PAC a Arranjos Produtivos Locais. (MEC, 2012a, p. 12).

Já o relatório de gestão da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, exercício de 2014, registra a elevação do número de escolas da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica para 562 unidades, ou seja, a meta foi 100% realizada em

cumprimento ao acréscimo previsto pelo Plano de Expansão de 208 novos *campi*. (MEC, 2015a).

Também no módulo público do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC) há um relatório quantitativo da expansão, no qual consta a lista dos municípios previstos para receberem os 208 novos *campi* na Fase III do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (MEC, 2012b). Esse relatório está sintetizado no Anexo L (p. 163) deste trabalho.

Assim, nesse contexto da Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que gradativamente elevaram o número de suas unidades de ensino por todo o território nacional. Cabe ainda registrar que os institutos federais também são instituições que ofertam os cursos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), criado em 2011 pelo governo federal. (MEC, 2015c).

De acordo com o MEC, o objetivo do PRONATEC é expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país, buscando ampliar as oportunidades educacionais e de formação profissional qualificada de jovens, trabalhadores e beneficiários de programas de transferência de renda. Os cursos do PRONATEC são ofertados por instituições do Sistema S (como SENAI, SENAT<sup>5</sup>, SENAC e SENAR<sup>6</sup>), pelas redes estaduais, distritais e municipais de educação profissional e tecnológica e pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, da qual fazem parte os institutos federais. (MEC, 2015c).

Por fim, a Expansão da Rede Federal de Educação Profissional continua sendo uma estratégia de desenvolvimento do governo federal, ao se observar o estabelecimento de metas e estratégias trazidas pela Lei n. 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024. (BRASIL, 2014b).

Finalmente, o tópico a seguir trata da formação de um instituto federal em particular, que é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, sendo uma de suas unidades foco principal deste trabalho.

### *3.1.2 A formação do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais*

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica difere em cada


---

<sup>5</sup> Serviço Nacional de Aprendizagem dos Transportes

<sup>6</sup> Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

estado brasileiro quanto ao tipo de instituição existente, mas em todos eles há Institutos Federais de Educação, conforme consta na Lei n. 11.892/2008. No estado de Minas Gerais, a Rede Federal é composta pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, pelos CEFETs e pelas Escolas Técnicas Vinculadas a Universidades. O quadro abaixo, demonstra a distribuição dos *campi* dessas instituições no estado pouco tempo após a publicação da referida lei. Nos anos subsequentes, algumas dessas instituições inauguraram *campus* novos, mas alguns deles ainda não foram incluídos no site do Ministério da Educação, que foi a fonte consultada para montagem do quadro a seguir.

**Quadro 5 – Rede Federal de Educação Profissional em Minas Gerais**

<p><b>Instituto Federal de Minas Gerais</b>            111. Ouro Preto            112. Congonhas            113. São João Evangelista            114. Governador Valadares            115. Bambuí            116. Formiga</p> <p><b>Instituto Federal do Norte de Minas Gerais</b>            117. Montes Claros            118. Januária            119. Salinas            120. Pirapora            121. Aracuaí            122. Arinos            123. Almenara</p> <p><b>Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais</b>            124. Barbacena            125. Juiz de Fora            126. Muriaé            127. Rio Pomba</p>	 <p><b>CEFETs</b>            326. Belo Horizonte            327. Araxá            328. Leopoldina            329. Divinópolis            330. Nepomuceno            331. Timóteo            332. Contagem            333. Curvelo            334. Varginha</p>
<p><b>Instituto Federal do Sul de Minas Gerais</b>            128. Inconfidentes - Passos            129. Machado - Poços de Caldas            130. Muzambinho - Pouso Alegre</p>	
<p><b>Instituto Federal do Triângulo Mineiro</b>            131. Ituiutaba            132. Paracatu            133. Uberaba            134. Uberlândia</p>	<p><b>Escolas Técnicas Vinculadas a Universidades</b>            344. Escola Técnica de Saúde (UFU)            345. Centro de Formação em Saúde (FMTM)            346. Colégio Técnico da UFMG (COLTEC-UFMG)            347. Centro de Ensino e Desenvolvimento Agrário (UFV)            348. Núcleo de Ciências Agrárias (UFMG)</p>

Fonte: MEC, 2016. Adaptado por Ana Marcelina de Oliveira.



No quadro anterior, os círculos coloridos representam os Institutos Federais e os quadrados representam os CEFETs e as Escolas Técnicas Vinculadas a Universidades. Quando iniciado o processo de seleção de propostas para constituição dos Institutos Federais de Educação, através da Chamada Pública MEC/SETEC n. 2/2007 (MEC, 2007b), o número de institutos previstos para o estado de Minas Gerais era inicialmente quatro, mas ao final desse processo e com a publicação da Lei n. 11.892/2008, foram criados cinco institutos federais para esse estado, conforme o quadro anterior.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS) possui *campus* nas cidades de Inconfidentes, Machado, Muzambinho, Passos, Poços de Caldas, Pouso Alegre e *campus* avançado nas cidades de Carmo de Minas e Três Corações. Inicialmente, o IFSULDEMINAS foi formado pela integração das Escolas Agrotécnicas Federais das cidades de Inconfidentes, Machado e Muzambinho. De acordo com a história de cada uma dessas escolas, a denominação “escolas agrotécnicas”, ocorreu respectivamente a partir dos anos de 1978, 1979 e 1953. Mas suas origens residem no grupo de Patronatos Agrícolas e Aprendizados Agrícolas criados a partir de 1918, quando esses estabelecimentos de ensino ainda eram vinculados ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio.

O IFSULDEMINAS foi descrito em seu relatório de gestão do ano de 2012, da seguinte forma:

O IFSULDEMINAS foi criado em dezembro de 2008 com apenas 3 mil alunos matriculados em três *campus* que correspondiam às antigas escolas agrotécnicas de Inconfidentes, Machado e Muzambinho (apelidados de *campus* pré-expansão). Em 2012, o IFSULDEMINAS fundou mais três *campus* novos – em Passos, Poços de Caldas e Pouso Alegre -, ultrapassou a marca de 15 mil alunos e implantou polos de rede para apoio a cursos presenciais ou a distância em aproximadamente 50 cidades. (IFSULDEMINAS, 2013, p. 11).

Por ser composto por ex-escolas agrotécnicas, o IFSULDEMINAS não participou das Fases I e II da Expansão da Rede Federal, pois elas se restringiram aos CEFETs, que possuíam Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs). O processo de expansão regional da instituição deu-se em uma fase própria no âmbito da SETEC e representou a execução de obras de infraestrutura, contratação de servidores e realização de processos seletivos. (IFSULDEMINAS, 2011a, p. 28). De acordo com informações de um dos gestores do IFSULDEMINAS, havia uma interpretação legal de que somente os CEFETs possuíam autonomia para implantar novas UNEDs, tendo inclusive a representação dessas unidades em seus organogramas. Ao contrário, as escolas agrotécnicas não possuíam essa representação e,

principalmente, autonomia para alterar o seu estatuto e regimento. Com a criação dos institutos federais em 2008, as escolas agrotécnicas passaram a integrar essa nova institucionalidade, detentora de maior autonomia e com possibilidades de abrir novas unidades de ensino pelo país, participando, de fato, do processo de expansão da rede.

Sobre o processo de expansão regional do IFSULDEMINAS em uma fase própria, o mesmo gestor descreve que foi uma fase denominada internamente Fase II e ½ do Plano de Expansão da Rede. Entretanto, apesar de o governo federal ter divulgado o cumprimento da meta prevista para o ano de 2010, na prática, ela não estava ocorrendo. A decisão de divulgar o cumprimento integral da meta deu-se principalmente em virtude do processo de eleições presidenciais pelo qual o país passava. Afinal, divulgar uma meta parcial poderia representar uma ameaça à candidatura de Dilma Rousseff, que era do mesmo partido e recebia o apoio integral do então presidente Lula, além de descreditar a gestão do próprio presidente.

Mas é claro que nenhum integrante do governo assumiu que a meta não seria cumprida, não havendo nenhum registro formal sobre isso. O que o governo federal fez foi iniciar a estruturação de algumas unidades de ensino em 2010 com a expectativa de que Dilma vencesse as eleições e pudesse concretizá-las, recuperando a meta que não havia sido cumprida. O gestor também comenta que foi uma ação muito arriscada por parte do governo, pois se Dilma Rousseff não tivesse ganhado as eleições haveria um grande problema para ser resolvido pelo outro governo. Mas ao final, ela venceu as eleições e pôde dar continuidade ao processo de expansão da rede, recuperando a meta que ainda não havia sido cumprida.

Ainda faltavam cerca de setenta e oito unidades, que, obviamente, não foram divulgadas oficialmente, mas que fazem parte de uma lista de oitenta e oito municípios, os quais constam no Anexo L (p. 163). São oitenta e oito unidades que foram estruturadas no período 2011/2012, que já seria o primeiro momento da Fase III do Plano de Expansão da Rede, mas no qual houve uma fase paralela denominada internamente de Fase II e ½, para recuperar a meta não cumprida. Foi nesse cenário que surgiram as novas unidades do IFSULDEMINAS nas cidades de Passos e Pouso Alegre. O *campus* desse instituto na cidade de Poços de Caldas já havia sido inaugurado em dezembro de 2010, dentro de uma lista de 31 unidades divulgadas pelo Ministério da Educação. (MEC, 2010).

Em termos de organização administrativa, o IFSULDEMINAS possui uma Reitoria e cinco Pró-Reitorias, que são a Pró-Reitoria de Ensino; Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação; Pró-Reitoria de Extensão; Pró-Reitoria de Planejamento e Administração; e Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional. Elas têm a função de estruturar suas respectivas áreas de competência, sendo que as três primeiras concentram os

serviços de ensino, pesquisa científica e integração com a comunidade e às duas restantes competem os serviços de execução orçamentária, infraestrutura e monitoramento de desempenho. (IFSULDEMINAS, 2014).

De acordo com o regimento geral do instituto, também fazem parte da sua estrutura organizacional: 1. Colegiados Superiores, que são: a) Conselho Superior, de caráter deliberativo e consultivo e b) Colégio de Dirigentes, de caráter consultivo; 2. Órgãos Colegiados de Assessoramento, que são: a) Colegiado de Desenvolvimento de Pessoas (CDP), b) Colegiado de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), c) Colegiado Acadêmico do *Campus*, d) Colegiado de Administração e Planejamento Institucional (CAPI), e) Comissão Interna de Supervisão do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-administrativos em Educação (CIS), f) Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD), g) Comissão Própria de Avaliação (CPA), h) Comissão de Ética; 3. Órgão de Controle: Auditoria Interna; 4. Procuradoria Federal; e 5. Diretorias Gerais dos *Campi*. (IFSULDEMINAS, 2010).

A definição registrada pelo Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018 do IFSULDEMINAS é “[...] uma organização da administração pública indireta federal que presta serviços educacionais no Sul de Minas Gerais com a expectativa de que estes fortaleçam o arranjo produtivo, social e cultural regional.” (IFSULDEMINAS, 2014, p. 22). Sua estrutura *multicampi* é fruto do modelo considerado pelo Decreto n. 6.095/2007 para reorganização das instituições federais de educação profissional e tecnológica.

A missão do IFSULDEMINAS (2014, p. 24) é:

[...] promover a excelência na oferta da educação profissional e tecnológica, em todos os níveis, formando cidadãos críticos, criativos, competentes e humanistas, articulando ensino, pesquisa e extensão e contribuindo para o desenvolvimento sustentável do Sul de Minas Gerais.

As novas unidades de ensino inauguradas pelo IFSULDEMINAS surgiram para ampliar a oferta de educação superior, básica e profissional, conforme Lei n. 11.892/2008. Nesse sentido, os seus três *campi* iniciais das cidades de Inconfidentes, Machado e Muzambinho, lançaram Polos da Rede, respectivamente, nas cidades de Pouso Alegre, Poços de Caldas e Passos. A Portaria n. 129/2009, que normatiza a atribuição de denominações às diversas estruturas educacionais que integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em seu artigo 4º, parágrafo único, registra:

Considera-se POLO DA REDE unidade de ensino instalada com financiamento de outros órgãos governamentais ou parceiros e que ofertam cursos de educação profissional e tecnológica com auxílio dos Institutos Federais, bem como das formas

alternativas à oferta presencial, como educação a distância (EAD) e o Programa E-Tec Brasil (BRASIL, 2009).

Os Polos da Rede das cidades de Pouso Alegre, Poços de Caldas e Passos foram então fruto de parcerias firmadas entre os *campi* do IFSULDEMINAS e os respectivos parceiros, que, nesses casos, eram as prefeituras municipais. O estabelecimento dos polos era formalizado através de convênios de cooperação mútua no qual constavam as recíprocas obrigações das partes. O fato de os três *campi* iniciais do IFSULDEMINAS terem sido Escolas Agrotécnicas Federais conferia-lhes estrutura administrativo-pedagógica adequada para condução dos Polos da Rede. Havia mediações da Pró-Reitoria de Ensino, que enquanto órgão que se estruturava na nova hierarquia institucional, formatava mecanismos para criar condições mais adequadas para o funcionamento dos cursos na instituição.

De acordo com gestores do IFSULDEMINAS, os Polos da Rede podem funcionar apenas durante a vigência do convênio, atendendo as demandas pontuais ou podem evoluir para a estrutura de “*campus*”, conforme ocorreu com os Polos da Rede das cidades de Pouso Alegre, Poços de Caldas e Passos. Os polos funcionavam em estabelecimentos cedidos pela administração municipal e a transformação em *campus*, dentre outras características, pressupunha da instalação de infraestrutura administrativo-pedagógica em sede própria. A denominação da estrutura de “*campus*” é normatizada pela Portaria n. 129/2009:

Art. 2º Denomina-se CAMPUS de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia a unidade de ensino formalmente constituída na estrutura da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cujo funcionamento está condicionado ao ato de publicação de Portaria Ministerial específica.

Parágrafo Primeiro: Em cada CAMPUS de Instituto Federal, incumbe ao Governo Federal, por intermédio do Ministério da Educação, a responsabilidade pelas ações de implantação de infraestrutura física, manutenção de quadro de pessoal ativo permanente e alocação de recursos para as despesas correntes e de investimentos, sem prejuízo de eventuais parcerias que possam vir a ser firmadas pelo Instituto Federal, com vistas a potencializar a implantação de infraestrutura física. (BRASIL, 2009).

Observa-se que essa denominação ainda se completa anos depois, segundo o texto a seguir, da Portaria n. 1.291/2013, que estabelece diretrizes para a organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e define parâmetros e normas para a sua expansão.

Art. 3º Observados os objetivos, as finalidades, as características e a estrutura organizacional estabelecidos na Lei nº 11.892, de 2008, a expansão dos Institutos Federais poderá ocorrer mediante a constituição e estruturação das seguintes unidades administrativas:

I - Campus, voltado ao exercício das atividades permanentes de ensino, pesquisa

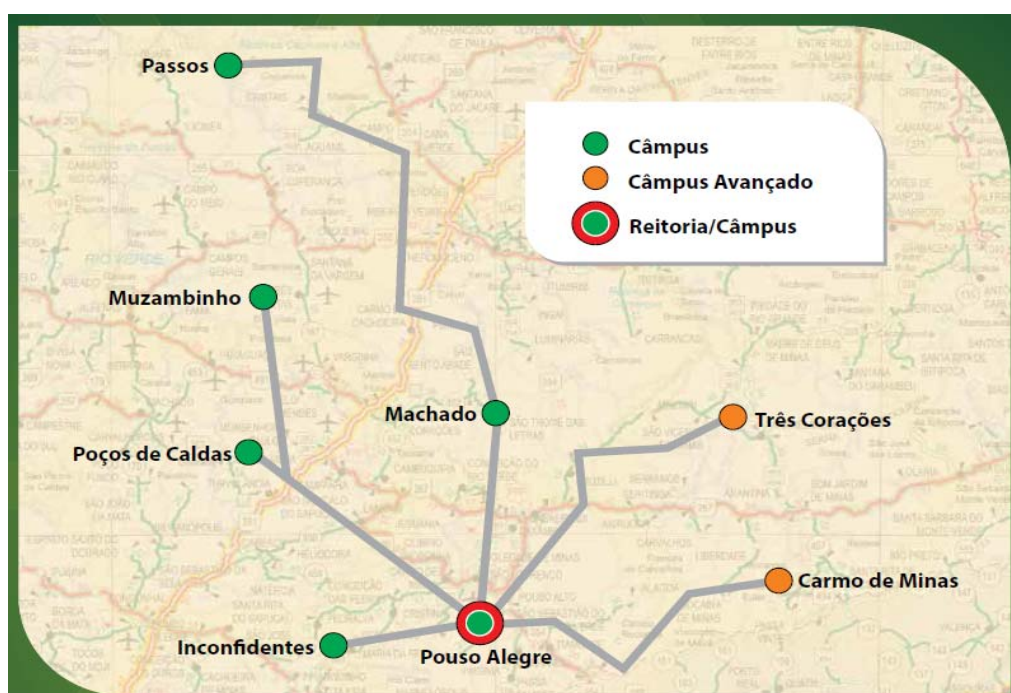
aplicada, inovação e extensão e ao atendimento das demandas específicas nesse âmbito, em sua área de abrangência territorial. (BRASIL, 2013a).

Outra forma de organização tida como intermediária entre Polo da Rede e *Campus* é a de “*campus avançado*”, conforme duas unidades de ensino do IFSULDEMINAS e como também eram denominadas as unidades das cidades de Pouso Alegre, Poços de Caldas e Passos no período de transição para se tornarem *campus*. Essa forma de organização também é conceituada pela Portaria n. 1.291/2013:

II – *Campus Avançado*, vinculado administrativamente a um *campus* ou, em caráter excepcional, à Reitoria, e destinado ao desenvolvimento da educação profissional por meio de atividades de ensino e extensão circunscritas a áreas temáticas ou especializadas, prioritariamente por meio da oferta de cursos técnicos e de cursos de formação inicial e continuada. (BRASIL, 2013a).

Assim, as unidades do IFSULDEMINAS estão distribuídas no Sul/Sudoeste de Minas Gerais fazendo referência a cidade na qual se encontram, a saber: *campus* de Inconfidentes, *campus* de Machado, *campus* de Muzambinho, *campus* de Passos, *campus* de Poços de Caldas, *campus* de Pouso Alegre, *campus* avançado de Carmo de Minas, *campus* avançado de Três Corações e Reitoria em Pouso Alegre. (IFSULDEMINAS, 2014). A figura a seguir ilustra essa distribuição.

**Figura 4 – Distribuição de unidades do IFSULDEMINAS**



Fonte: REVISTA DE EXTENSÃO IFSULDEMINAS<sup>7</sup>, 2014.

<sup>7</sup> A figura está na capa da revista.

Esses *campi* também possuem Polos da Rede em cidades circunvizinhas, que oferecem cursos nas modalidades presencial e à distância, além de vagas para o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) e para o Pro-funcionário, que é um programa que visa a formação dos funcionários de escola em efetivo exercício. No Anexo K-H (p. 162), consta a relação dos cursos com suas modalidades e respectivos *campi* e Polos da Rede do IFSULDEMINAS, com exceção do *campus* Passos, cujo anexo será mencionado no tópico seguinte, que trata especificamente da implantação do IFSULDEMINAS na cidade de Passos (MG).

Em termos quantitativos, entre 2011 e 2013, o IFSULDEMINAS ofereceu 8.897 vagas de cursos presenciais, sendo 6.687 (75,15%) vagas de cursos técnicos de nível médio; 826 (9,29%) de licenciaturas e 1.385 (15,56%) de bacharelados e tecnologias. Os cursos à distância, todos técnicos de nível médio, corresponderam sozinhos a uma oferta de aproximadamente 15 mil vagas para o mesmo período. Também são oferecidas mais de 350 vagas em programas de pós-graduação *Lato Sensu* (IFSULDEMINAS, 2014). Em maio de 2015, o IFSULDEMINAS, *campus* de Machado, iniciou o processo de seleção para o seu primeiro curso de pós-graduação *Stricto Sensu*, oferecendo 10 vagas para o mestrado profissional em ciência e tecnologia de alimentos. (IFSULDEMINAS, C. M. 2015).

### 3.1.2.1 A implantação do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais em Passos (MG)

Passos é um dos dez municípios pertencentes à mesorregião Sul/Sudoeste do estado de Minas Gerais, distante 343 km da capital mineira, com acesso principal pelas rodovias MG-050, que liga Belo Horizonte a São Sebastião do Paraíso e pela BR-146, que liga as regiões mineiras de Alto Paranaíba, Triângulo Mineiro e Sul de Minas com o Estado de São Paulo. A microrregião de Passos abrange mais treze municípios menores, localizados em seu entorno. Em 2010, a cidade de Passos possuía uma população de 106.290 habitantes, com rendimento nominal médio mensal per capita de R\$ 914,65 e Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,756. (IBGE, 2010). Registram-se dados referentes a 2010 por ser o ano de início da implantação do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais na cidade.

Em agosto de 2010, a população total era de 106.290 residentes, dos quais 1.257 se encontravam em situação de extrema pobreza, ou seja, com renda domiciliar per capita abaixo de R\$ 70,00. Isso significa que 1,2% da população municipal vivia nessa situação. Do total de extremamente pobres, 105 (8,3%) viviam no meio rural e 1.152 (91,7%) no meio urbano. (PREFEITURA MUNICIPAL DE PASSOS, 2015).

Comparativamente aos demais municípios da mesorregião Sul/Sudoeste de Minas Gerais, Passos ocupa a quarta posição em número de habitantes, depois de Poços de Caldas, Pouso Alegre e Varginha. Está em sexto lugar em termos de rendimento médio mensal *per capita*, sendo superado também pelos municípios anteriores e mais por Itajubá e São Lourenço. Em termos de incidência de pobreza, Passos ocupa a segunda posição dentre os demais, conforme pode ser observado no quadro a seguir.

**Quadro 6 – Dados dos municípios da mesorregião Sul/Sudoeste do Estado de Minas Gerais**

	Municípios	População (ha) <sup>1</sup>	Receita <i>per capita</i> <sup>2</sup>	Incidência da pobreza <sup>3</sup>
1.	Passos	106.290 (4 <sup>a</sup> )	R\$ 914,65 (6 <sup>a</sup> )	23,88% (2 <sup>a</sup> )
2.	São Sebastião do Paraíso	64.980 (7 <sup>a</sup> )	R\$ 890,20 (8 <sup>a</sup> )	21,27% (4 <sup>a</sup> )
3.	Alfenas	73.774 (6 <sup>a</sup> )	R\$ 906,46 (7 <sup>a</sup> )	19,61% (5 <sup>a</sup> )
4.	Varginha	123.081 (3 <sup>a</sup> )	R\$ 1.049,57 (3 <sup>a</sup> )	16,05% (7 <sup>a</sup> )
5.	Poços de Caldas	152.435 (1 <sup>a</sup> )	R\$ 1.107,60 (2 <sup>a</sup> )	10,44% (10 <sup>a</sup> )
6.	Pouso Alegre	130.615 (2 <sup>a</sup> )	R\$ 1.016,40 (4 <sup>a</sup> )	12,06% (9 <sup>a</sup> )
7.	Santa Rita do Sapucaí	37.754 (9 <sup>a</sup> )	R\$ 839,58 (9 <sup>a</sup> )	20,49% (3 <sup>a</sup> )
8.	São Lourenço	41.657 (8 <sup>a</sup> )	R\$ 995,12 (5 <sup>a</sup> )	18,35% (6 <sup>a</sup> )
9.	Andrelândia	12.173 (10 <sup>o</sup> )	R\$ 637,08 (10 <sup>a</sup> )	38,78% (1 <sup>a</sup> )
10.	Itajubá	90.658 (5 <sup>a</sup> )	R\$ 1.201,77 (1 <sup>a</sup> )	15,08% (8 <sup>a</sup> )

Fonte: IBGE, 2010.

1. População de 2010. (IBGE, 2010).

2. Valor do rendimento nominal médio mensal *per capita* dos domicílios particulares. (IBGE, 2010).

3. Mapa da pobreza e desigualdades nos municípios brasileiros em 2003. (IBGE, 2010).

A cidade de Passos é considerada polo regional de saúde, com quatro hospitais, sendo um deles psiquiátrico e um hospital regional do câncer. Existe lá uma Superintendência Regional de Saúde (vinculada ao governo do Estado) atendendo vinte e quatro municípios que, em conjunto, possuem quase quatrocentos mil habitantes. (MINAS GERAIS, 2015).

Até o ano de 2010 não havia a presença de nenhuma instituição de ensino pública federal na cidade de Passos. E em relação aos aspectos econômicos, havia participação expressiva do setor de serviços, que correspondia a 64% do PIB municipal. Em agosto de 2010, a cidade possuía 52.857 pessoas com 10 anos ou mais de idade economicamente ativas, sendo 50.101 estavam ocupadas e 2.757 desocupadas. (PREFEITURA MUNICIPAL DE PASSOS, 2015).

Nesse cenário, iniciou-se a instalação de uma unidade de ensino do IFSULDEMINAS. Inicialmente, a unidade tinha a configuração de um Polo da Rede, surgido através de um

convênio de cooperação entre o *campus* de Muzambinho e a prefeitura municipal. O convênio foi firmado em 25 de junho de 2010 para oferecer dois cursos técnicos e teve vigência até 31 de dezembro de 2011, com ações que foram coordenadas conjuntamente por representantes do instituto e da prefeitura. Os primeiros cursos a serem ofertados foram o curso técnico em enfermagem, na modalidade subsequente, ou seja, para estudantes que concluíram o ensino médio, e o curso técnico em informática na modalidade subsequente e concomitante, esse último para alunos que ainda cursavam o ensino médio.

Com isso, no segundo semestre de 2010, as aulas foram iniciadas em uma escola municipal (Escola Municipal Prof<sup>a</sup>. Amélia Jabace) com uma turma do curso técnico em enfermagem e outra do curso técnico em informática, ambos na modalidade subsequente. Não houve número de alunos inscritos suficiente para iniciar o curso técnico em informática na modalidade concomitante. Inicialmente, os professores das duas turmas eram em maioria contratados através do convênio com a prefeitura. Também nesse período, o primeiro servidor técnico administrativo efetivo do instituto, ocupante do cargo de assistente de alunos, iniciou suas atividades no Polo da Rede.

No final de 2010, o governo federal adquiriu um terreno de 10.000 m<sup>2</sup> na cidade de Passos, que possuía algumas instalações físicas onde havia funcionado uma creche. A infraestrutura existente precisava de uma intensa reforma, que foi realizada também em parceria com a administração municipal. Além disso, o município fez a doação de um terreno com mais 10.000 m<sup>2</sup> para a União, já que a Chamada Pública MEC/SETEC n. 1/2007 previa que as novas instituições federais de educação tecnológica teriam que ter área urbana mínima de 20.000 m<sup>2</sup>. (MEC, 2007a).

No primeiro semestre de 2011, o Polo da Rede recebeu mais um servidor técnico administrativo efetivo, ocupante do cargo de assistente em administração e quatro professores efetivos das áreas de educação física, enfermagem e informática, tendo um deles assumido a função de Coordenador Geral da unidade, que aos poucos passava a ser denominada de *Campus* avançado de Passos. Ao mesmo tempo ocorria a reforma da infraestrutura existente, que foi concluída no segundo semestre daquele ano. Com a utilização de espaços cedidos pela prefeitura, os professores iniciaram a oferta de cursos de formação inicial e continuada e deram início as primeiras ações de extensão, respaldando a nova nomenclatura adotada.

Cabe ressaltar que também nesse período, dentre muitas outras ações, o Coordenador<sup>8</sup> do *Campus* avançado e sua equipe fizeram um levantamento das demandas de qualificação profissional na cidade de Passos (MG), sob a orientação do Pró-reitor de Ensino e de outros

---

<sup>8</sup> Nomenclatura utilizada na época, mas posteriormente foi denominado de Diretor Geral *Pró-tempore*.



gestores da reitoria do instituto. O levantamento ocorreu através da realização de uma audiência pública e da aplicação de questionários para alunos de escolas públicas. O Ministério da Educação registra que em 2011 havia vinte e quatro escolas de ensino fundamental (quinze estaduais e nove municipais) e onze escolas de ensino médio (estaduais) na área urbana de Passos (BRASIL, 2014c). Nessas escolas, cerca de duzentos alunos do 9º ano do ensino fundamental e aproximadamente quatrocentos alunos do 3º ano do ensino médio responderam a um questionário semiestruturado, cujo objetivo foi o de identificar as demandas de cursos possíveis de serem ofertados pelo novo *campus* do IFSULDEMINAS. O resultado do levantamento das demandas de qualificação profissional realizado em Passos foi registrado em documentos internos do instituto, elaborados naquela época pelo então Coordenador do *Campus* avançado e sua equipe. A tabulação dos questionários revelou os cursos mais citados pelos alunos da rede pública de Passos, estando os oito primeiros com maior repetição (pontuação), elencados no quadro a seguir.

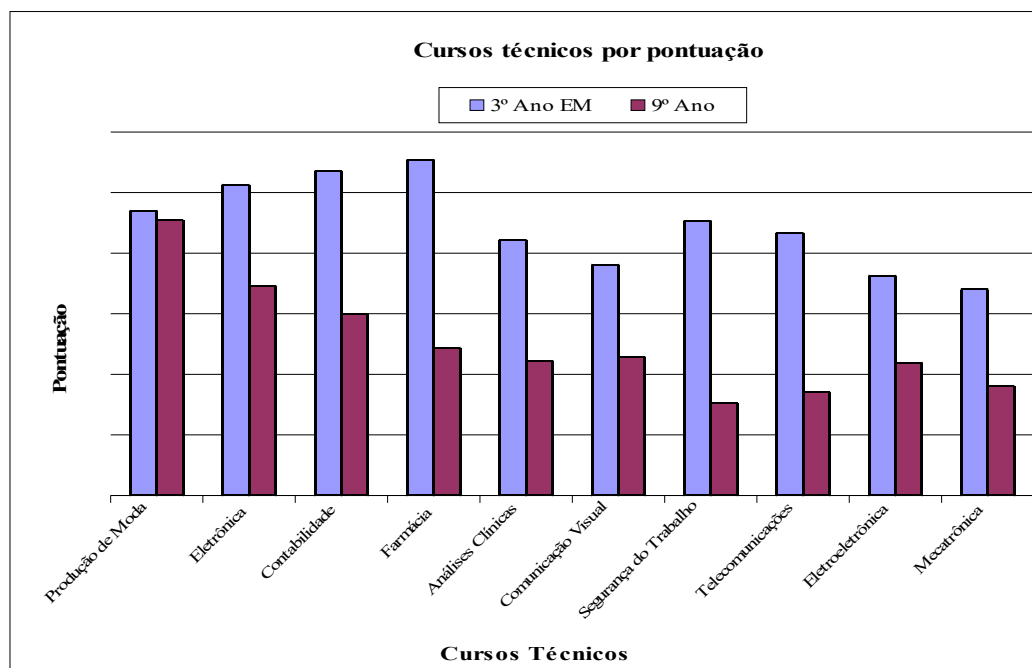
**Quadro 7 – Cursos técnicos mais citados na pesquisa com alunos da rede pública.**

Cursos		9º ano	3º ano	Total
1	Produção de Moda	454	470	924
2	Eletrônica	346	513	859
3	Contabilidade	299	535	834
4	Farmácia	244	544	798
5	Análise Clínica	222	422	644
6	Comunicação Visual	228	381	609
7	Segurança do Trabalho	152	453	605
8	Telecomunicações	170	433	603

Fonte: IFSULDEMINAS, 2011b.

A pontuação constante no quadro não representa o número de alunos (já citados anteriormente) que responderam ao questionário, mas os cinco cursos (cada aluno poderia eleger cinco) escolhidos por esses alunos e que foram pontuados por peso em ordem de prioridade (IFSULDEMINAS, 2011b). Essa pontuação também foi representada graficamente, conforme exposto a seguir. E no Anexo K (p. 154) deste trabalho consta o questionário que foi aplicado aos alunos, bem como os gráficos referentes ao resultado das demais questões.

**Figura 5 - Cursos técnicos mais citados na pesquisa com alunos da rede pública**



Fonte: IFSULDEMINAS, 2011b.

Sobre a audiência pública, que ocorreu em 31 de maio de 2011, na Câmara Municipal de Passos, não foi possível identificar o número exato de participantes, mas no vídeo de gravação da audiência, pôde-se observar que o público presente era de estudantes, empresários, gestores e autoridades locais. Durante a audiência, o resultado da aplicação dos questionários foi apresentado aos participantes, de forma que eles soubessem quais foram os cursos mais citados pelos alunos. Os participantes, por sua vez, sugeriram majoritariamente os cursos técnicos de eletrotécnica e turismo (IFSULDEMINAS, 2011b). No entanto, não foi possível identificar o percentual de citação dessas sugestões nos documentos internos da instituição.

Nesses documentos, elaborados em meados de 2011, a partir do levantamento das demandas de qualificação profissional e do contexto de infraestrutura e mão de obra previstas, o Coordenador do *Campus* avançado e sua equipe indicaram a viabilidade para implantação dos cursos técnicos de produção de moda, contabilidade e comunicação visual. A oferta desses cursos seria possível desde que fossem criados convênios com empresas locais do ramo de confecções e contábil, com vistas à realização de atividades práticas e que fossem contratados docentes para a área de comunicação visual. Considerou-se também que o curso de técnico em contabilidade não demandaria a implantação de laboratório, o que minimizaria os custos de sua oferta. Os cursos técnicos de farmácia e análises clínicas também poderiam

ser oferecidos, tendo a mesma equipe de docentes. Além disso, os docentes do curso técnico em enfermagem poderiam atuar nesses dois cursos, já que o mesmo continuaria a ser oferecido, e também o curso técnico de informática, pois ambos inauguraram o Polo da Rede em Passos (MG). Sobre os cursos indicados pela audiência pública, o Coordenador do *Campus* avançado e sua equipe registraram que a oferta do curso técnico de eletrotécnica poderia ocorrer posteriormente (não no primeiro semestre de 2012), pois dependeria de recursos e tempo para a implantação de laboratórios específicos e contratação de professores. Também poderia ser oferecido um curso relacionado à área de eletrotécnica na modalidade PRONATEC, mas que tudo isso deveria ser estudado junto aos Pró-reitores de Ensino e de Extensão do IFSULDEMINAS. Sobre o curso técnico de turismo, foi indicado que a região de Passos tem potencial turístico e que há carência de profissionais qualificados para esse setor. Nesse sentido, também poderiam ser oferecidos cursos na modalidade PRONATEC relacionados a essa área, como agente de informações turísticas, turismo rural, camareiro e outros. Ao final, o Coordenador do *Campus* avançado e sua equipe indicaram a necessidade de realizar uma reunião com o Reitor e com os Pró-reitores do instituto para definir a implantação dos novos cursos naquela unidade de ensino para o ano seguinte (IFSULDEMINAS, 2011b).

No segundo semestre de 2011, o IFSULDEMINAS realizou uma parceria com o Instituto Federal do Paraná (IFPR) para oferecer cursos técnicos na modalidade de educação a distância (EAD). Assim, o *Campus* avançado de Passos iniciou a oferta do curso técnico em eventos e do técnico em reabilitação de dependentes químicos. Como a reforma da infraestrutura da sede do *campus* ainda estava em andamento, as aulas (tele transmitidas) funcionaram em uma sala da secretaria de educação do município. No ano seguinte, elas foram transferidas para a sede definitiva do *campus*, onde os cursos foram concluídos. A parceria com o IFPR foi finalizada. Está prevista a oferta de outros cursos na modalidade EAD, sob coordenação total do IFSULDEMINAS, a partir de 2016. (IFSULDEMINAS, 2011b).

Em dezembro de 2011, ocorreram novas nomeações de servidores efetivos, provendo o *Campus* avançado de Passos de mais técnicos-administrativos e docentes, iniciando o ano de 2012 com 26 servidores ao total (15 docentes e 11 técnico-administrativos). Nesse mesmo ano, iniciou-se a oferta dos cursos técnicos em informática, enfermagem, produção de moda e comunicação visual. O *Campus* avançado de Passos passou então a ser denominado *Campus* Passos. No entanto, somente em 16 de julho de 2012, o Ministério da Educação autorizou oficialmente o funcionamento do *Campus* Passos, através da Portaria n. 953, publicada no

DOU de 17 de julho de 2012, seção 1, página 25. (BRASIL, 2012a). A presidente Dilma Rousseff, em 5 de dezembro de 2012, inaugurou oficialmente o *Campus Passos*, em ato solene realizado em Brasília, do qual participaram alguns gestores da instituição.

Feito esse resgate histórico, registra-se o fato de que o *Campus Passos* do IFSULDEMINAS oferece opções de cursos técnicos presenciais e à distância, cursos de formação inicial e continuada e cursos superiores. Alguns cursos de formação inicial e continuada são ofertados em períodos intercalados, mas seu detalhamento não é ponto primordial deste trabalho. Há também a previsão de oferta da primeira pós-graduação *Lato Sensu* do *campus* para o ano de 2016, contemplando a área de saúde, que será em Enfermagem Oncológica. (IFSULDEMINAS, 2015). O Anexo A (p. 137) traz a lista de cursos oferecidos pelo *campus* Passos desde a sua implantação até o ano de 2015.

A seguir, trata-se da caracterização de atores da burocracia pública que atuam nas Instituições Federais de Ensino (IFEs), do papel que eles desempenharam para implantação do *campus* do instituto federal em foco, bem como de reflexões sobre todo esse processo ocasionado pelo Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional.

## CAPÍTULO 4 BUROCRACIA E IMPLANTAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS

### 4.1 Aspectos gerais da burocracia pública

A burocracia pública é parte integrante do Estado e participa de forma diversa do processo de produção de políticas públicas, de acordo com a posição ocupada na estrutura hierárquico-administrativa do órgão de atuação. Existem diversos estudos sobre a burocracia que ocupa altos cargos de direção na esfera pública federal e sobre a burocracia chamada de baixo escalão (ou de ‘nível de rua’). Por outro lado, os estudos sobre a burocracia que ocupa uma posição intermediária de gestão são bem mais recentes e, no plano empírico, observa-se uma expansão desse tipo de burocracia no Brasil. (LOTTA; PIRES; OLIVEIRA, 2014).

Recentemente, houve a criação de novas instituições bastante significativas para o cenário educacional brasileiro, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), que como organizações de ensino públicas têm na burocracia pública os atores responsáveis pela implementação da política de educação profissional e implantação das suas unidades de ensino. Nesse contexto, e considerando o objetivo deste trabalho de melhor compreender o processo de implantação de um *campus* de instituto federal, torna-se necessário estudar a burocracia pública e, em particular, essa burocracia intermediária, que se mostrará ator determinante no processo enfocado. Denominada Burocracia de Médio Escalão (BME), será focada a seguir a partir da sua caracterização e papel que exerce nas Instituições Federais de Ensino (IFE) e, em particular, no processo na implantação do instituto federal de Passos (MG).

#### 4.1.1 Burocracia pública: os burocratas de médio escalão (BME)

A questão da burocracia veio à tona com um de seus principais teóricos, Max Weber (1864-1920), para quem a discussão sobre a burocracia se associava à análise dos tipos de autoridade. Para ele, os governos eram constituídos de legitimidade carismática e tradicional e, com a evolução do sistema industrial e o desenvolvimento do Estado, surgiu um novo tipo de autoridade ligada à racionalidade-legal. A burocracia constitui-se em um sistema baseado em leis e regras e, de acordo com o modelo de Weber, o burocrata, agente que atua na burocracia, é um fiel executor dos serviços, que aplica fielmente as regras e não realiza nenhum julgamento. Os julgamentos e paixões seriam papéis dos políticos, a quem caberia a responsabilidade pelas ações da burocracia, não havendo para os burocratas, portanto, espaço

para o exercício da discricionariedade. Assim, em uma democracia, a cadeia de responsabilização seria bem clara: o burocrata responde ao político que, por sua vez, responde à sociedade. (LOTTA, 2010, p. 34).

Segundo Secchi (2013, p. 104), “[...] o termo ‘burocracia’ possui basicamente três conotações: disfunção procedimental (conotação popular), modelo organizacional (conotação administrativa e sociológica) e corpo de funcionários públicos (conotação das ciências políticas).” É sobre essa última conotação que se trata neste trabalho e, em certa medida, também sobre modelo organizacional, quando há referência às instituições políticas (*polity*). Também é provável que essas conotações não possam ser tratadas de forma completamente fragmentadas, tal qual é exposto, lembrando o que aponta Motta (2000, p. 12): “[...] quando falamos de burocracia, falamos na verdade de vários fenômenos associados [...]” Assim, o tratamento dado a uma dessas conotações não exclui permanentemente as demais, mas apenas faz um recorte para o caso estudado.

De acordo com Lotta (2010), a visão weberiana da burocracia tornava a política pública um processo de determinação de objetivos e tomadas de decisão racionais a partir da separação entre administradores e políticos. Dentro dessa visão, a autora também afirma, a partir de Ham e Hill (1993), que a implementação de políticas públicas, transformando a política em ação, era vista como um processo no qual os burocratas eram claramente subordinados aos tomadores de decisão. (LOTTA, 2010).

No entanto, Lotta (2010) também afirma que, na medida em que se passou a olhar a efetividade das políticas, perceberam-se falhas no processo de implementação e novas perspectivas analíticas passaram a questionar a visão centrada na subordinação hierárquica. Cada vez mais se questiona, portanto, a divisão descrita por Weber entre burocracia enquanto corpo técnico e o político como tomador de decisões.

A autora acrescenta que o modelo weberiano da função pública a divide entre a classe política, com representatividade democrática para a tomada de decisão, e o serviço público profissional, regido pela meritocracia. Mas a divisão entre esses dois protagonistas foi-se modificando com a modernização do Estado, revelando dificuldades de separar questões de ordem técnica ou política e mostrando a complexidade do papel desempenhado pelos burocratas. Os estudos de Aberbach et al. (1981 apud LOTTA, 2010) identificaram um crescente hibridismo entre política e burocracia, com a “burocratização da política” e “politização da burocracia”.

A burocratização da política ocorre com as decisões que envolvem escolhas e negociação e que levam os políticos a compreender e considerar aspectos técnicos em suas decisões. Já a politização da burocracia se dá em decisões que não são técnicas e que, portanto, permitem margem para negociação, acordos, busca de consensos e articulação de interesses difusos por parte da burocracia. (LOTTA, 2010, p. 35).

A burocracia como o corpo de funcionários públicos (burocratas) possui algumas características marcantes que afetam o “**processo de políticas públicas**” (SECCHI, 2013). (Grifo do autor). Segundo o autor, a burocracia tem influência em todas as fases do ciclo de política pública e, em particular, sobre a implementação. Ele destaca: é na fase de “**implementação**” que a burocracia tem seu maior papel, transformando valores e orientações políticas em atividades executadas pela administração pública. (SECCHI, 2013) (Grifo do autor).

Nas democracias contemporâneas, os burocratas são *policymakers*, ou seja, não apenas administram, mas participam do processo de tomada de decisão com os políticos (LOTTA, 2010). Tal participação é possível graças ao poder adquirido pelos burocratas, que também os caracterizam como tomadores de decisão ao lado dos políticos. Segundo Loureiro, Olivieri e Martes (2010), para que se possa compreender a extensão e a natureza do poder burocrático, é preciso ter clara a ideia de que este poder nunca é exercido com base nos recursos que lhe são próprios – o controle do conhecimento técnico.

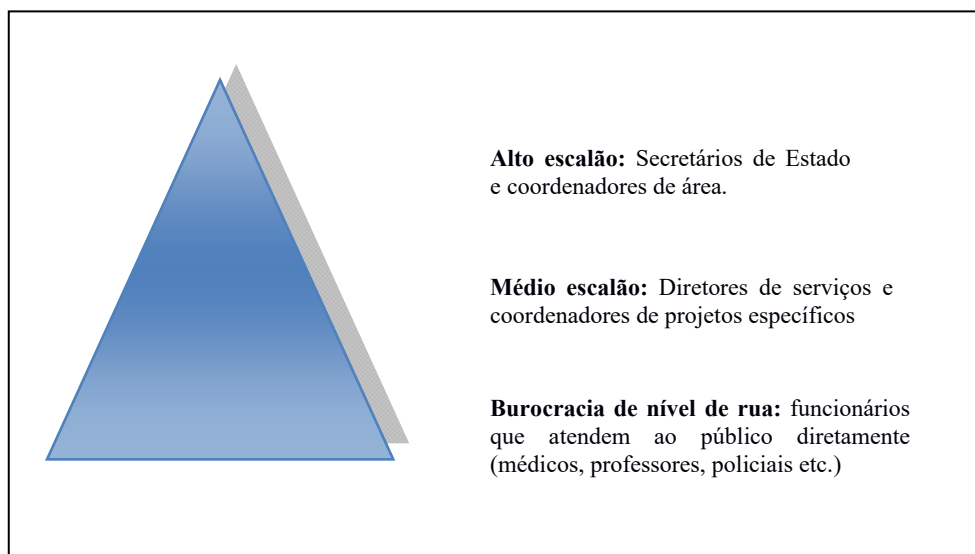
Portanto, o poder burocrático é formado não apenas por aspectos de ordem técnica, mas também política, sendo que, em conjunto, esses aspectos contribuem para a caracterização da burocracia pública. Rubin (2015, p. 11) ainda destaca que a burocracia, entendida como corpo permanente não eleito do Estado, é um dos pilares institucionais para o eficiente funcionamento do sistema democrático e para a aplicação do Estado de Direito. Nesse sentido, Lotta (2010) também aponta, na literatura, um processo crescente de mudança na análise do papel dos burocratas, que, por sua vez, impacta o pensamento do próprio funcionamento do Estado e a relação deste com a sociedade.

Assim, o papel que a burocracia pública tem no processo de produção e implementação de políticas tem sido cada vez mais objeto de análise no campo de pesquisa sobre políticas públicas. Questões como diversificação dos atores envolvidos e padrão de relacionamento entre áreas entraram na agenda de pesquisas na tentativa de elucidar características do processo de produção de políticas (LOTTA; PIRES; OLIVEIRA, 2014). Oliveira e Abrucio (2011) ainda destacam o papel dos atores que atuam nas instituições implementadoras, ou seja, as “*burocracias públicas*” (Grifo do autor).

Nesse sentido, a burocracia pública é composta por burocratas que têm um importante papel no ciclo de políticas públicas e que está relacionado com a posição que eles ocupam na respectiva estrutura hierárquico-administrativa. Como aponta Cavalcante e Lotta (2015, p. 13), os burocratas públicos “[...] são atores não eleitos por voto popular, mas que desempenham papel central na condução dos assuntos públicos sejam eles membros de carreiras ou não.”

Jorge (2012) apresenta os três tipos de burocracias públicas, distribuídos em um modelo piramidal que, no sentido da base para o topo, está assim descrito: a burocracia do nível de rua são os funcionários que atendem ao público diretamente, como médicos, professores e policiais; a burocracia de médio escalão é caracterizada como diretores de serviços e coordenadores de projetos específicos; e os burocratas de alto escalão são os secretários de estados e coordenadores de áreas. Esquemáticamente, esses três tipos de burocracia estão representados na figura 6.

**Figura 6 – A hierarquia das burocracias públicas**



**Fonte:** JORGE, 2012, p. 7.

No caso do Poder Executivo, Loureiro, Olivieri e Martes (2010) afirmam que os atores pertencentes à burocracia pública podem ser tanto os funcionários públicos de carreira (admitidos via concurso público) quanto profissionais de fora do setor público que exercem temporariamente atividades de direção nos órgãos governamentais. Ambos podem ser designados politicamente para ocupar cargos comissionados por determinados períodos. Nesse sentido, Secchi (2013, p. 103) afirma que “[...] na legislação brasileira, existem basicamente dois tipos de **designados politicamente**: aqueles investidos de funções de



confiança e aqueles investidos de cargos comissionados.” (Grifo do autor).

As funções de confiança e os cargos comissionados podem ser ocupados por determinados atores da burocracia pública, conforme esclarece ainda o autor:

As funções de confiança são acessíveis exclusivamente aos servidores públicos de carreira, que, a partir de critérios de confiança, são designados politicamente para funções de chefia, direção e assessoramento. Para o **burocrata**, a função de confiança é uma promoção temporária (enquanto durar o mandato eletivo vigente), e é compensada com gratificação salarial sobre o salário-base.

Os cargos comissionados são acessíveis tanto aos burocratas quanto às pessoas externas à administração pública. Legislações específicas estipulam o percentual mínimo de cargos comissionados que devem ser preenchidos com servidores públicos de carreira. São exemplos de cargos comissionados os de ministros, secretários de estado, secretários municipais e estaduais, presidentes de empresas públicas e várias posições de diretoria nos segundo e terceiro escalões da estrutura governamental federal, estadual e municipal. (SECCHI, 2013, p. 104). (Grifo do autor).

Também Viana (1996, p. 8), ao tratar sobre as fases das políticas e os modelos explicativos, aponta a importância dos funcionários de carreira da burocracia pública:

Os funcionários de carreira seriam vitais para a especificação de *alternativas* e mais ainda para a fase de implementação, não influenciando a construção da agenda. Seus recursos seriam o longo tirocínio, a experiência acumulada e os padrões de relacionamento que estabelecem com o Congresso e com os grupos de pressão. (Grifo do autor).

Mas, além disso, para Jorge (2012, p. 6), “[...] tão importante quanto perceber o lugar político da burocracia, é entender que há tipos diferentes de burocratas.” Nesse sentido, diferentes estudos abordam esses tipos, conforme verificado em revisão de literatura feita por Lotta, Pires e Oliveira, 2014, p. 466):

[...] a maioria das pesquisas desenvolvidas sobre burocracia pública no Brasil centra-se na burocracia de alto escalão, e mais especificamente a burocracia federal, e como essa atua no processo de produção de políticas públicas (Gouvêa, 1994; Schneider, 1994; Loureiro, Abrucio e Rosa, 1998; Loureiro e Abrucio, 1999; Bresser Pereira, 2007; Olivieri, 2007). Outros trabalhos voltam-se, ainda, para a chamada ‘burocracia de nível de rua’ (Lipsky, 1980), que implementa políticas desenhadas ‘centralmente’ pelo alto escalão (Lotta, 2010, por exemplo).

Assim, esses estudos tratam de atores que ocupam altos cargos (burocracia de alto escalão) e daqueles que interagem diretamente com o público beneficiário das políticas públicas (burocracia de nível de rua). Mas também, recentemente, surgiram estudos sobre a burocracia de nível intermediário ou de nível médio que foram organizados e sistematizados por Pedro Cavalcante e Gabriela Lotta (2015) em seu livro “Burocracia de Médio Escalão:

perfil, trajetória e atuação”.

Conforme indicado pelo título do livro, a burocracia de nível intermediário foi denominada de Burocracia de Médio Escalão (BME), sendo que os autores afirmam que “[...] a importância dessa burocracia está justamente em ser o elo entre o alto escalão e os executores das políticas públicas. Ela é, portanto, um dos principais responsáveis por conectar as fases de formulação e implementação.” (CAVALCANTE; LOTTA, 2015, p. 13).

De acordo com Cavalcante e Lotta (2015, p. 14), “[...] o BME age como um ator relevante e imprescindível, embora muitas vezes invisível. Para fazer com que as políticas elaboradas sejam colocadas em prática, ele tem a função primordial de traduzir decisões em ações.” Os autores também afirmam que, apesar da sua relevância, o fato de estar no meio de estruturas organizacionais coloca a burocracia de médio escalão num “limbo teórico”, com poucos estudos sobre a sua importância nas políticas públicas. Eles ainda apontam que:

Essa falta de clareza da literatura e do próprio Estado a respeito desses atores acaba, muitas vezes, alimentando um senso comum negativo em relação ao funcionamento do setor público. Essa percepção, contudo, [...], não corresponde à atual realidade da burocracia. Caracterizar quem são e o que fazem esses ocupantes de cargos intermediários se torna central tanto para desvendarmos alguns dos mitos a respeito do Estado, como para desenhar melhores políticas de seleção e gestão de pessoas para a administração pública. (CAVALCANTE; LOTTA, 2015, p. 14).

Observa-se atualmente, no plano empírico, um processo de expansão da burocracia intermediária no Brasil. Entre 1997 a 2012, houve aumento de 107% no número de cargos de direção e assessoramento superior (DAS) nível 4 e 91% para o nível 5. Essa expansão observada nos níveis intermediários supera o aumento ocorrido no número de cargos em outros níveis de DAS (1, 2, 3 e 6) e se situa em patamar muito superior à média geral (27%) de crescimento de DAS. (LOTTA; PIRES; OLIVEIRA, 2014).

O quadro a seguir apresenta os níveis hierárquicos desses cargos e suas funções correspondentes. Ele foi montado com base no Decreto nº 4.567, de 1º de janeiro de 2003. Acima das DAS 6 (101.6 e 102.6), encontram-se os cargos de natureza especial, que não estão representados no quadro. Normalmente, eles são preenchidos pelos secretários-executivos dos ministérios e cargos de ministro de Estado. (CAVALCANTE; LOTTA, 2015).

### Quadro 8 – Níveis hierárquicos dos cargos de DAS do Governo Federal

DAS-101.6	Secretário de órgãos finalísticos Dirigentes de autarquias e fundações subsecretário de órgãos da Presidência da República
DAS-102.6	Assessor especial
DAS-101.5	Chefe de gabinete de ministro de Estado Diretor de departamento Consultor jurídico Secretário de controle interno Subsecretário de planejamento, orçamento e administração
DAS-102.5	Assessor especial de ministro de Estado
DAS-101.4	Coordenador-geral
DAS-102.4	Assessor
DAS-101.3	Coordenador
DAS-102.3	Assessor técnico
DAS-101.2	Chefe de divisão
DAS-102.2	Assistente
DAS-101.1	Chefe de seção, assistência intermediária
DAS-102.1	Assistente técnico

Fonte: CAVALCANTE; LOTTA, 2015, p. 16.

Ademais, Lotta, Pires e Oliveira (2014) sistematizaram a literatura especializada para refletir sobre os burocratas de médio escalão e analisaram três dimensões de atuação desses atores: 1) seus papéis, funções e “lugares”; 2) as perspectivas analíticas a partir das quais são observados; e 3) a atuação nas políticas setoriais.

Na primeira dimensão, os autores apresentaram um retrato geral do que a literatura já tem concluído a respeito dos BMEs, dividido em três partes com elementos específicos: a) definições e indefinições da literatura sobre os BMEs; b) papéis que a literatura identifica para os BMEs; e c) valores e comportamento dos BMEs. (LOTTA; PIRES; OLIVEIRA, 2014).

A literatura que trata do tema mostra a dificuldade em definir com exatidão o que caracteriza um burocrata de médio escalão. Mas Lotta, Pires e Oliveira (2014, p. 470) afirmam que “[...] trata-se dos atores que desempenham função de gestão e direção intermediária (como gerentes, diretores, coordenadores ou supervisores) em burocracias públicas e privadas.”

Os autores também apontam uma distinção dos níveis de burocracia na estrutura de cargos comissionados do Governo Federal:

[...] há sete posições, associadas aos denominados Cargos de Direção e Assessoramento Superior (DAS) e Cargos de Natureza Especial (NE). Há seis níveis de DAS, sendo que o DAS 1 é o menor cargo na estrutura hierárquica e o DAS 6, o maior. Os Cargos de Natureza Especial são superiores ao DAS 6. Num olhar a partir da estrutura, os cargos podem ser vistos como: DAS 1 a 3 correspondem a cargos de baixo escalão; DAS 4 e 5, de médio escalão; DAS 6 e NE, alto escalão. (LOTTA; PIRES; OLIVEIRA, 2014, p. 467).

Outra definição sobre os burocratas de médio escalão exposta por Lotta, Pires e Oliveira (2014, p. 470) é “[...] para efeitos de simplificação e operacionalização, a forma mais frequente de se definir um BME ocorre pela identificação daqueles funcionários situados no meio da estrutura hierárquica da organização.” Assim, eliminam-se os cargos e funções de estratos superiores e inferiores, deixando os cargos de gerência intermediária na estrutura administrativa.

No entanto, os autores apontam que a literatura reconhece que essas simplificações a partir de posições na estrutura administrativa, apesar de necessárias, não refletem a complexidade associada aos níveis intermediários e afirmam:

Na prática e no cotidiano das organizações públicas e privadas, percebe-se que há confusos limites em torno do termo 'médio' ou 'intermediário' e ambiguidades na definição de quem são ou não são esses burocratas de médio escalão. (LOTTA; PIRES; OLIVEIRA, 2015, p. 471). (Grifo do autor).

Inclusive, os autores explicam essa “situação” pelo fato de estar havendo diversas transformações nos níveis intermediários de organizações públicas e privadas, o que acarreta instabilidade de papéis, funções e identidades desses atores. Essas transformações têm sido mais intensas no setor privado em virtude da reengenharia, *downsizing*, estruturas matriciais ou baseadas em projetos, dentre outros, mas também ocorrem nas burocracias públicas, principalmente a partir do paradigma da Nova Gestão Pública. Tudo isso tem reduzido as estruturas hierárquicas e, como consequência, ocasionado a redução dos cargos de nível intermediário. Por outro lado, a partir dos discursos do empreendedorismo, da liderança e do engajamento estratégico no setor privado e da expectativa de emergência de *new public managers* no setor público, essas transformações têm também criado oportunidades para o reposicionamento desses atores. (LOTTA; PIRES; OLIVEIRA, 2014).

Os autores ainda apontam a peculiaridade desse tipo de burocracia no setor público e reconhecem a sua complexidade:

[...] embora os autores considerem que os processos de reforma do Estado têm trazido mudanças que impactam a atuação, perfil e papel dos BMEs, na literatura voltada ao setor público, não há necessariamente um entendimento de que essas

funções estão se reduzindo, mas, sim, se transformando e adquirindo outra importância. Assim, percebe-se a complexidade do debate sobre a burocracia intermediária e as dificuldades e operacionalização do conceito. (LOTTA; PIRES; OLIVEIRA, 2015, p. 471).

Sobre os papéis identificados para os BMEs, os autores encontraram distinções entre os estudos com foco nas burocracias públicas e nas organizações privadas. Tratando das burocracias governamentais, Pires (2011, apud LOTTA; PIRES; OLIVEIRA, 2014) afirma que, por ocuparem posições intermediárias, nesses casos, esses BMEs desempenham um papel técnico-gerencial e outro técnico-político. O papel técnico-gerencial se refere a como os BMEs traduzem as determinações estratégicas em ações cotidianas nas organizações, construindo padrões e gerenciando os serviços. O papel técnico-político diz respeito a como esses atores constroem negociações e barganhas nos processos que estão envolvidos e a relação que estabelecem com o alto escalão.

Segundo Rocha, Bianchi e Scheneider (apud LOTTA, PIRES; OLIVEIRA, 2014, p. 473), para “[...] ressaltar que o papel técnico-político e sua relevância dependem diretamente da posição desses burocratas no desenho institucional das políticas e, portanto, na cadeia de atores entre a formulação e a implementação.” Além disso, apresentam a perspectiva de Howlett, Demir e Reddick de que existem mudanças recentes no Estado que fragilizam a ideia de uma dicotomia técnico-política. Mas que, de acordo com Howlett (2011 apud LOTTA; PIRES; OLIVEIRA, 2015, p. 473), “[...] essas mudanças também apontam a necessidade de compreender os gestores no processo de produção de políticas públicas.” Para Howlett (2011 apud LOTTA; PIRES; OLIVEIRA, 2015, p. 473), “[...] falta ainda à literatura uma caracterização mais profunda a respeito dos papéis atuados por gestores intermediários, o que Meier (2009 apud LOTTA; PIRES; OLIVEIRA, 2015, p. 473) chamou de ‘*missing variable*’ nos estudos de políticas públicas.” (Grifo do autor).

Sobre os valores e comportamento dos BMEs, alguns autores indicam que os gestores do setor público têm preferências, motivações e valores bastante distintos dos que atuam nas demais organizações. Essa distinção se relaciona ao que eles pensam a respeito de salário, compromisso com o interesse público e sentimento de responsabilidade, ou, ainda, se relaciona às suas preferências pela alocação de tempo de trabalho em diferentes funções. No setor público, eles tendem a ter uma percepção de que suas habilidades são menos aproveitadas e seu trabalho é menos estimulante. Também nesta parte, as distintas competências relacionadas às suas atividades envolvem a capacidade de interações interpessoais e a influência exercida na relação com o alto escalão e com a burocracia de nível de rua. Por fim, “[...] a atuação da BME é influenciada tanto pelos objetivos estratégicos

determinados para a sua organização, traduzindo-os em planos de ação, quanto pelos seus objetivos individuais.” (LOTTA; PIRES; OLIVEIRA, 2014, p. 475).

Ainda acerca do comportamento dos BMEs, os autores sugerem que:

[...] a BME participa não apenas do ‘fazer’, mas também do ‘pensar’ as estratégias de atuação da organização e/ou desenho da política pública. Assim, quando divergem do alto escalão, priorizam alternativas que individualmente consideram as mais apropriadas e/ou importantes, ao passo que, quando estão alinhados, atuando de maneira integradora, são capazes de sintetizar todas as diretrizes da política, transformando-as em ação institucional. No que diz respeito à sua relação com a burocracia de nível de rua, permitem adaptações locais justamente quando discordam da posição defendida pela política; ou implementam estratégias determinadas por ela no que diz respeito à atuação desejada da burocracia implementadora. (FLOYD; WOOLDRIDGE, 1992 apud LOTTA; PIRES; OLIVEIRA, 2014, p. 475). (Grifos dos autores).

Na segunda dimensão, Lotta, Pires e Oliveira (2014) apresentam três perspectivas para o exame da atuação dos BMEs nas políticas públicas: a) perspectiva estrutural; b) perspectiva de ação individual; e c) perspectiva relacional.

De acordo com Lotta, Pires e Oliveira (2014, p. 477) “[...] a perspectiva estrutural concebe a atuação de burocratas como função do lugar que ocupam nas estruturas organizacionais e dos papéis definidos nos ordenamentos formais.” Sob a ótica de Max Weber (1981), essa perspectiva considera que os atores estão inseridos em cadeias de comando hierárquico bem definidas, nas quais os supervisores determinam que os subordinados cumpram tarefas. Com isso, o comportamento de burocratas não depende de suas características, inclinações ou paixões, mas sim de normas e estruturas formais com obrigações e tarefas a elas associadas.

Ademais, os autores afirmam que essa perspectiva não oferece recursos analíticos que permitam uma compreensão particularizada da atuação dos BMEs e:

[...] pouco auxilia na compreensão das relações entre distintas burocracias e suas consequências para a produção de políticas públicas, já que a atuação burocrática é percebida de maneira estanque, predefinida pela posição ocupada e sua respectiva função na hierarquia organizacional. (LOTTA; PIRES; OLIVEIRA, 2014, p. 477).

A perspectiva de ação individual tem como foco as decisões e ações individuais e, diferentemente da perspectiva anterior, a premissa básica é a de que a atuação de burocratas é motivada pela maximização de seus próprios interesses e ganhos pessoais. Autores dessa linha veem os burocratas como agentes que buscam a maximização de orçamentos e recursos (financeiros e humanos) de suas organizações. Conforme Lotta, Pires e Oliveira (2014, p. 479) essa perspectiva:

[...] permite um olhar para os BMEs que destaca seu poder de iniciativa e potencial de empreendedorismo, em contraponto ao papel passivo sugerido pela perspectiva estrutural. No entanto, ainda falha em compreender a inserção desses burocratas em redes sociais complexas.

Enfim, a perspectiva relacional adiciona um componente relacional-interativo às perspectivas anteriores, limitadas às reflexões a partir de estruturas ou da ação individual. Ela busca “[...] compreender o Estado e as políticas públicas numa ótica mais abrangente, considerando que as políticas são marcadas por múltiplas redes de atores internos e externos ao Estado capazes de alterar o desenho e os resultados das políticas.” (LOTTA; PIRES; OLIVEIRA, 2014, p. 480). Nessa perspectiva, os burocratas são vistos como um elo fundamental entre a política e os implementadores que se relacionam com os usuários, entre as diversas agências e instituições envolvidas e entre as regras e sua aplicação prática. A atuação dos burocratas de médio escalão é assim considerada:

[...] os BMEs foram interpretados como atores que interativamente sintetizam e disseminam informações para os níveis superiores e inferiores da organização. Assim, ganham relevância as responsabilidades cognitivas e comunicacionais desses atores, que, dada sua posição estrutural, estão sempre em interação, agindo *entre* outros atores a seu redor, reconciliando as distintas perspectivas do topo e da base (além do entorno). (LOTTA; PIRES; OLIVEIRA, 2014, p. 480).

Parar Kuratkoet al. (2005 LOTTA; PIRES; OLIVEIRA, 2014, p. 480), “[...] essas características diferenciam os BMEs de outros atores burocráticos e os situam em posição privilegiada para a promoção de inovações.”

Ademais, as decisões e comportamentos dos burocratas de médio escalão, nessa perspectiva, só podem ser compreendidos a partir de sua inserção em dinâmicas coletivas ou interativas, ou seja, de sua relação com outros atores envolvidos na política. Para mostrar que os burocratas de médio escalão governam o *gap* existente entre as regras e a possibilidade real de aplicação, o que chamam de regular as relações. Com isso, os burocratas:

[...] exercem diferentes tipos de práticas de governança de *gap*, que passam por narração das expectativas existentes, questionamento das regras e práticas, síntese do que aprendem e elaboração de acomodações pragmáticas que permitam adaptar as regras gerais aos contextos locais. (HUISING, SILBEY, 2011 apud LOTTA; PIRES; OLIVEIRA, 2014, p. 481). (Grifo do autor).

Mas nesse sentido, uma atuação de sucesso dos burocratas de médio escalão, segundo os autores, requer a existência de um ator externo que cobre resultados e a garantia de flexibilidade e liberdade para adaptação das regras, ou seja, de discricionariedade para o burocrata.

Na terceira e última dimensão, que é sobre a atuação dos burocratas de médio escalão nas políticas públicas setoriais, Lotta, Pires e Oliveira (2014) apresentam como os BMEs são percebidos em distintos contextos organizacionais. Considerando que a literatura é ainda muito incipiente, os autores apontam algumas possibilidades de análise em países diferentes e baseadas em setores específicos, como educação e saúde. No caso de algumas instituições federais de educação superior brasileiras, Pereira e Silva (2011 apud LOTTA; PIRES; OLIVEIRA, 2014, p. 485) mencionam existência de quatro distintas competências gerenciais requeridas aos gestores: cognitivas, funcionais, comportamentais e políticas. Essa menção foi possível, pois eles consideraram que:

A capacidade de assumir distintas tarefas e responsabilidades, gerenciando profissionais de diferentes áreas, só é possível em função de outra característica da BME [...], que é o domínio sobre a dinâmica dos serviços que gerenciam em função de um conhecimento técnico indispensável para a liderança, somado a uma capacidade de diálogo com os níveis superiores da estrutura institucional burocrática, o que envolve, inclusive, uma habilidade política. (YESILKAGIT; THIEL, 2008 apud LOTTA; PIRES; OLIVEIRA, 2014, p. 485).

Enfim, sobre a burocracia de médio escalão, Lotta, Pires e Oliveira (2014) afirmam que os BMEs são atores que sintetizam e disseminam informações para os níveis superiores e inferiores da organização, sendo que eles não apenas intermedeiam as relações, mas realizam práticas adaptadas e traduzidas aos diversos contextos da interação. Tal qual aponta Jorge (2012, p. 5), “[...] na verdade, a burocracia, em seus vários níveis e de diferentes maneiras, também influi nas decisões, pois possui um alto grau de discricionariedade”, os autores também apontam a atuação discricionária desse tipo de burocracia.

Finalmente, “[...] a expansão destacada no segmento de gerência intermediária sugere que a burocracia de médio escalão tem sido alvo de transformações importantes e ganha relevância para a atividade governamental no período recente.” (LOTTA; PIRES; OLIVEIRA, 2014, p. 467). Observa-se, por meio dos dados apresentados, que essa expansão ocorreu no mesmo período do surgimento de novas instituições no cenário brasileiro, como os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Assim, esse tipo de burocracia reafirma sua importância na medida de sua participação no processo de implementação de uma política pública nacional.

#### *4.1.2 Os BME nos Institutos Federais (IFs): o caso do campus de Passos (MG)*

Nas Instituições Federais de Ensino (IFE), como é o caso aqui tratado, os cargos



comissionados são divididos em dois grupos, denominados “cargos de direção” e “funções gratificadas”. Os cargos de direção são representados pelas CDs, compreendidas em uma escala de 1 a 4, cuja remuneração decresce da CD-1 para a CD-4. As funções gratificadas são representadas pelas FGs, compreendidas em uma escala de 1 a 9, cuja remuneração também decresce no sentido FG-1 para FG-9. O grupo de CDs tem faixas remuneratórias maiores que as FGs, sendo que o primeiro se relaciona a cargos de nível mais elevado em relação ao grupo composto pelas FGs e de acordo com a estrutura hierárquico-administrativa da instituição (Lei n. 11.526/2007 e lei n. 12.778/2012).

Exposta essa divisão, registra-se também o conteúdo de um documento emitido pela Coordenação Geral de Elaboração, Sistematização e Aplicação das Normas, pertencente à Secretaria de Recursos Humanos do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Tal documento, sob o n. 04500.003473/2009-25, de 27 de março de 2009, tratou da correlação/equiparação de funções/cargos comissionados, sendo parte de seu texto os seguintes dizeres (CONLEGIS, 2009, p. 1):

A correlação/equiparação de funções e cargos comissionados da estrutura de cargos e funções comissionadas das Instituições Federais de Ensino, com as funções e cargos comissionados da estrutura de cargos dos Ministérios, se faz obedecendo o nível hierárquico e ainda tomando por base a equivalência entre os cargos comissionados da IFE e os cargos em comissão do Grupo de Direção e Assessoramento Superiores-DAS, dispensando, no entanto, o aspecto estipendiário.

[...] em conformidade com a estrutura de cargos e funções comissionadas das Instituições Federais de Ensino, entendemos que o cargo de Reitor, código CD-1 como o de nível mais alto, deve ser correlacionado/equiparado ao cargo de Secretário Executivo da estrutura de cargos e funções comissionadas dos Ministérios, código NES, o de CD-2 com o DAS 101.6, o CD-3 com DAS 5 e o CD-4 com DAS 101.4.

Assim, para a Coordenação Geral de Elaboração, Sistematização e Aplicação das Normas, a correlação/equiparação entre as CDs e os Cargos de Direção e Assessoramento Superior (DAS) ocorre conforme demonstrado no quadro a seguir.

### Quadro 9 – Correlação/equiparação de CDs e DAS

Cargos de Natureza Especial - NE	CD-1
DAS-101.6	CD-2
DAS-102.6	Sem correlação direta
DAS-101.5	CD-3
DAS-102.5	CD-3
DAS-101.4	CD-4
DAS-102.1 até DAS-102.4	Sem correlação direta

**Fonte:** CONLEGIS, 2009, p. 2. Adaptado por Ana Marcelina de Oliveira a partir do despacho n. 04500.003473/2009-25.

Nota-se que há correlação/equiparação sem detalhamento completo, uma vez que: a CD-2 é pontualmente indicada como correlata a DAS-101.6, não havendo correspondência para a DAS-102.6; a CD-3 é indicada como correlata a DAS-5, levando ao entendimento de que essa correspondência ocorre para ambos os níveis 5, ou seja, para o DAS-101.5 e DAS-102.5, apesar de terem cargos e remuneração distintos; e a CD-4 também foi pontualmente indicada como correlata a DAS-101.4, não havendo correspondência para a DAS-102.4.

No entanto, há de se considerar que essa correspondência foi feita obedecendo ao nível hierárquico e não o aspecto estipendiário (CONLEGIS, 2009), o que à primeira vista causa certa estranheza, sabendo-se das diferenças remuneratórias e também de cargos em cada nível. Assim, a natureza das atividades é que parece nortear esse enquadramento em 1 ou 2 (DAS-101.5 ou DAS-102.5, por exemplo) dentro de cada nível de DAS. A escolha de 1 ou 2 será de acordo com as atividades no órgão em questão.

Também se ressalta que, mesmo sendo funções e cargos de confiança dos servidores civis e militares do Poder Executivo Federal (CGU, 2015a), ou seja, integrantes de um mesmo grupo, as DAS e CDs possuem complexidade e peculiaridade que acompanham as estruturas hierárquico-administrativas de cada um de seus órgãos. As DAS encontram-se em nível de ministérios e demais órgãos governamentais, sendo estes divididos em quatro setores, de acordo com a Secretaria de Orçamento Federal (SOF) do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, a saber: i) social; ii) infraestrutura; iii) econômico; e iv) órgãos centrais (CAVALCANTE; CAMÕES; KNOP, 2015).

As CDs, por sua vez, são utilizadas no âmbito das Instituições Federais de Ensino, que estão ligadas ao Ministério da Educação (MEC), sendo que este faz parte do setor “social” da divisão colocada pela SOF. Com esse contexto, torna-se importante refletir sobre o “lugar” das variáveis em pauta, ou seja, em termos estruturais, as DAS se referem a uma estrutura

administrativa maior e as CDs a uma estrutura administrativa menor, mas nem por isso menos complexa, e que é integrante da primeira.

Atualmente, de acordo com a CGU (2015b), existem 104 cargos ocupados de Reitor, integrantes da CD-1. Na CD-2 são 1.221 cargos, como de Pró-Reitor, Diretor Geral, Diretor, Vice-Reitor, Assessor Especial, dentre outros. A CD-3 conta com 2.183 cargos de nomenclaturas diversas como Diretor, Assessor, Diretor de Unidade de Ensino, Chefe de Gabinete, Diretor de Centro, Superintendente, Procurador, dentre outros. E, por último, a CD-4 possui 4.672 cargos ocupados, também com considerável variabilidade de nomenclaturas, conforme pode ser verificado no (Anexo O, p. 171) deste trabalho.

Nota-se que, em todas as Instituições Federais de Ensino (IFEs), o cargo de confiança de Reitor corresponde sempre a uma CD-1. No entanto, as demais CDs (2, 3 e 4) são compostas por muitos cargos diferentes e com variadas nomenclaturas. Isso possivelmente ocorre porque cada IFE e suas respectivas unidades de ensino possuem uma estrutura hierárquico-administrativa própria. E também porque não existe uma correspondência de cargos em relação a essas CDs, feita através de ato normativo, tal qual existe para as DAS conforme exposto na seção anterior.

No caso da IFE objeto deste trabalho, que é o *campus* Passos do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais, os cargos comissionados de Reitor, Pró-reitor e Diretor Geral *Pró-tempore* se enquadravam inicialmente e respectivamente na CD-1, CD-2 e CD-4. Atualmente, o cargo de Reitor continua enquadrado na CD-1 e o de Pró-reitor também na CD-2, mas o cargo de Diretor Geral *Pró-tempore* foi elevado à categoria de CD-2. Ressalta-se, no entanto, que esse é o enquadramento existente para a IFE objeto deste trabalho, pois em outras instituições pode haver variações.

Relembrando a correlação/equiparação entre as CDs e os Cargos de Direção e Assessoramento Superior (DAS) feita pela Coordenação Geral de Elaboração, Sistematização e Aplicação das Normas, vê-se que a CD-1 é considerada como um cargo de natureza especial (NE) e a CD-2 como correspondente aos cargos DAS-101.6 (CONLEGIS, 2009). Os Cargos de Direção e Assessoramento Superior (DAS) tem seis níveis, sendo o nível 1 o de menor cargo e o nível 6 o de maior cargo na estrutura de cargos comissionados do Governo Federal. Assim, para caracterizar os tipos de burocracia, Lotta, Pires e Oliveira (2014) afirmam que os cargos das DAS dos níveis de 1 a 3 correspondem a cargos de baixo escalão, os de níveis 4 e 5 de médio escalão e de nível 6 e NE são cargos de alto escalão na burocracia pública.

Dessa forma, os cargos de Reitor, Pró-reitor e Diretor Geral *Pró-tempore*, por serem CD-1 e CD-2, correlatos ao cargo de natureza especial (NE) e a DAS-101.6 (CONLEGIS,

2009), podem ser enquadrados como integrantes da burocracia de alto escalão pública brasileira, haja visto que a literatura aponta as DAS de nível 6 e os NEs como cargos de alto escalão (LOTTA; PIRES; OLIVEIRA, 2014).

No entanto, esta investigação empírica tem mostrado que a atuação dos atores que ocupam esses cargos de CD-1 e CD-2 se aproxima das dimensões de atuação da burocracia de médio escalão, contrapondo o enquadramento realizado. Ou seja, teoricamente esses atores integram a burocracia de alto escalão, mas na prática sua atuação revela aspectos que mais se aproximam das dimensões relativas à burocracia de médio escalão.

Conforme já exposto, esses atores ocupavam os cargos de Reitor, Pró-reitor e Diretor Geral *Pró-tempore* no período de implantação do *campus* do instituto federal na cidade de Passos (MG). Nos trechos das entrevistas citadas neste trabalho utilizam-se as denominações de - Entrevistado 1, Entrevistado 2 e Entrevistado 3, com o objetivo de preservar, ao menos parcialmente, a identidade dos entrevistados; embora isso não tenha sido uma condição exigida por eles. Além disso, a escolha desses atores foi intencional, por considerar a sua atuação no processo de implantação do *campus* Passos (MG) e pela proximidade com os mesmos em virtude do exercício profissional desta autora. As entrevistas realizadas foram norteadas pelo roteiro constante do Apêndice A (p. 134) deste trabalho.

O servidor ocupante do cargo de Reitor é professor da área de agronomia que já atuava em uma das três escolas agrotécnicas federais que deram origem ao IFSULDEMINAS. Tem graduação em Agronomia, graduação em programa especial de formação pedagógica de docentes e mestrado e doutorado em Administração. Sua atuação na rede federal de educação profissional é de aproximadamente dezessete anos, tendo acompanhado as mudanças ocorridas para criação dos institutos federais e participado de diversas reuniões e eventos que tratavam dessa temática. Foi representante da antiga Escola Agrotécnica Federal de Machado junto ao governo federal na ocasião da Chamada Pública MEC/SETEC nº 001/2007. Já no instituto federal ocupou o cargo de Pró-reitor de ensino e foi representante dessa instituição no Fórum de Dirigentes de Ensino em 2009. Foi conselheiro e, posteriormente, presidente do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF). No exercício do cargo de Reitor, obviamente, esteve lotado na Reitoria, localizada na cidade de Pouso Alegre (MG).

Já o servidor ocupante do cargo de Pró-reitor, que, nesse caso, foi o Pró-reitor de ensino, é professor da área de Zootecnia que já atuava na antiga Escola Agrotécnica Federal de Muzambinho. É licenciado em Ciências Agrícolas e mestre e doutor em Zootecnia. Sua atuação desde a época da Escola Agrotécnica é de vinte e três anos tendo desenvolvido

atividades de gestão no cargo de Pró-reitor e, com isso, automaticamente, foi presidente da Câmara de Ensino e do Colegiado de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFSULDEMINAS. No exercício do cargo de Pró-reitor esteve lotado na Reitoria, localizada na cidade de Pouso Alegre (MG).

E, por último, o servidor ocupante do cargo de Diretor Geral *Pró-tempore* é professor da área de Informática, sendo um dos primeiros docentes do *campus* Passos (MG) do IFSULDEMINAS. Naturalmente, seu ingresso ocorreu após a criação dos institutos federais. Tem graduação em Ciência da Computação e mestrado na mesma área. Atua no referido *campus* há cinco anos, tendo assumido a função de coordenador desse *campus* e, posteriormente, o cargo citado, no qual permaneceu por aproximadamente um ano e meio.

Após sucinta caracterização dos atores, passa-se para a análise das entrevistas e, conseqüentemente, para a execução propriamente dita deste estudo de caso, recorrendo à revisão de literatura proposta para o mesmo. Uma revisão que aponta o balizamento feito pelos enfoques de avaliação e análise de políticas públicas, considerando que este último é o que mais se aproxima do objetivo deste trabalho, uma vez que:

[...] a análise de política busca possibilitar o entendimento do processo de elaboração das políticas públicas e as suas características (quais instituições e atores sociais estão envolvidos, como ocorreu a identificação dos problemas que entraram na agenda política, as coalizões existentes e seus interesses, os mecanismos e intervenções existentes etc.). (SERAFIM; DIAS, 2012, p. 122).

A fim de identificar o papel de atores-chave envolvidos no processo de implantação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, na cidade de Passos (MG), retoma-se o enquadramento dos cargos comissionados realizado a partir do que aponta a literatura. No caso das DAS, houve uma categorização dentro de sua própria estrutura hierárquico-administrativa, com a delimitação dos níveis de baixo, médio e alto. Em relação às CDs, foi feita uma analogia à estrutura das DAS iniciada a partir do nível mais alto, considerando o nível hierárquico e dispensando o aspecto estipendiário (CONLEGIS, 2015).

Assim, percebe-se que o enquadramento dos cargos comissionados está naturalmente relacionado à respectiva estrutura hierárquico-administrativa de DAS e CDs, o que vai ao encontro da perspectiva estrutural de atuação dos burocratas de médio escalão, ressalvado, no entanto, que as CDs aqui tratadas são consideradas, teoricamente, como cargos de alto escalão, diferentemente do que se observa na prática.

Analisando a atuação dos atores que ocupam esses cargos de CD-1 e CD-2, observam-se os seguintes aspectos: 1) intermediação de ações da política; 2) aplicação das diretrizes da

política; e 3) coordenação de ações entre superiores e subordinados. Tais aspectos foram assim agrupados com o intuito de demonstrar a proximidade que eles têm com as três dimensões de atuação da burocracia de médio escalão, tendo sido identificados a partir da observação e interação com esses atores à medida da investigação do processo de implantação do *campus* do referido instituto federal.

O aspecto de “intermediar as ações da política” na atuação desses atores é visível à medida que eles sintetizaram e disseminaram informações da política entre seus pares, superiores e subordinados, agindo “para cima”, “para baixo” e “ao entorno” para concretizar as ações da mesma. Ou seja, situações que aproximam esses atores das distintas competências relacionadas às características pessoais e à capacidade de interações interpessoais da burocracia de médio escalão, na qual há influência em relação ao alto escalão e a burocracia de nível de rua (LOTTA, PIRES, OLIVEIRA, 2014). Há, então, aproximação da primeira dimensão (papéis, funções e “lugares”) exposta pela literatura. Contribuindo para respaldar esse aspecto, o fragmento a seguir aponta indícios de relacionamento entre os pares, bastante presente nesse primeiro aspecto.

*[...] aí inclusive chegavam informações extremamente graves e eu escrevi um documento, compartilhei com a comunidade, já como Reitor, em junho, de que recursos e vagas de docentes e TAEs em 2009 foram disponibilizadas para o IFSULDEMINAS, mas para contemplar as três unidades novas. Só que, como elas na prática não existiam, todos esses recursos foram desviados pras unidades pré-expansão. Isso gerou um tensionamento terrível, mas a minha posição foi essa, eu abri pra comunidade o problema na sua maior parte a gente politicamente conseguiu recuperar esses quantitativos e redistribuir pras unidades novas já em 2010, 2011, 12 [...]. (ENTREVISTADO 1).*

Também, para implantação do *campus* na cidade de Passos foi necessária a intermediação com secretários, ministros, deputados, administração municipal e outros atores locais, bem como com os próprios pares para avançar na implementação da política. Nesse sentido, um dos entrevistados relata:

*[...] as pressões político-partidárias foram muitos fortes, né? É evidente que um deputado que tem um, um deputado ou senador que tem uma ascensão forte em uma região, ele vai querer que se instale um campus ali [...].  
Aí fica aquela história de quem é o pai da criança... Claro, o Odair Cunha teve um peso muito grande né?! Porque era o deputado mais votado da região... tenta mostrar pro MEC que o Sul de Minas precisava, que Pouso Alegre era mais central, mas eu acho que não é só isso não. Você tem uma 381, uma 459. Duas rodovias federais importantes aqui, né?! [...]. (ENTREVISTADO 1).*

Esse aspecto ainda é reforçado pela literatura, que aponta as ações cotidianas desses

atores, burocratas de médio escalão, que constroem padrões de procedimentos e gerenciam serviços, como parte do papel técnico desempenhado por eles. Também, lembra-se o relacionamento que eles têm com o alto escalão e sua capacidade de negociação e barganha, como o papel político (LOTTA; PIRES; OLIVEIRA, 2015).

Assim, percebe-se o componente político presente nesse aspecto, que remete, principalmente, a dicotomia técnico-política apontada pela literatura, ou seja, “[...] o papel técnico político diz respeito a como esses atores constroem negociações e barganhas relacionadas aos processos em que estão envolvidos e sua relação com o alto escalão” (LOTTA, PIRES, OLIVEIRA, 2014, p. 33). Além de evidenciar o relacionamento existente com outros atores que participam e influenciam o processo de produção de políticas públicas, corroborado pelas seguintes colocações:

*[...] o auxílio da prefeitura foi fundamental pra gente implantar, né? [...] e [...] e a prefeitura fez um aporte grande pra reforma da unidade, ajudou na aquisição que foi um processo difícil lá com o ex-proprietário [...]. (ENTREVISTADO 1).*

Ademais, no aspecto de “intermediar as ações da política”, observam-se as duas possibilidades de relação desses atores com os estratos da burocracia (“para cima” e “para baixo”), que estão relacionadas com o posicionamento dos BMEs de forma divergente ou integradora (LOTTA, PIRES, OLIVEIRA, 2014) na relação com esses estratos. Esse posicionamento pode ser em parte identificado no fragmento a seguir.

*[...] tanto é que teve muita discussão tá? Em relação a essa perda, entre aspas. Porque pra direção de Muzambinho, toda unidade de Passos deveria pertencer a ela, que ela que começou a fazer todo o trabalho, mas quando nós vimos, e aí nem foi nessa gestão, [...] foi na gestão anterior, que começou a trabalhar isso. Mas depois desviou as ações que viriam pra esses pólos. Porque que ficou inicialmente definido entre eles? Eu falo entre eles porque em relação ao grupo da gestão anterior, tá? Que eram essas unidades, porque eram, são as três cidades de maior crescimento e maior população aqui pra nós pro sul de Minas, tá? São todas cidades acima de 100 mil habitantes, então isso faria com que o governo federal aceitasse [...]. (ENTREVISTADO 2).*

Por sua vez, o aspecto da “aplicação das diretrizes da política” percebido na atuação desses atores é ainda mais visível quando se identifica a sua discricionariedade. Na fala a seguir, sobre o levantamento das demandas feito por eles, especificamente sobre os cursos constantes no questionário que foi aplicado aos alunos do ensino fundamental e médio, percebe-se uma ação discricionária desses atores.

*[...] então a gente retirou e acrescentou alguns que acredito que deva ter, com relação ao... ao setor econômico, né? Produtivo aqui de... de Passos, como vestuário, moda, não lembro agora exatamente todos os cursos que estavam no questionário [...]. (ENTREVISTADO 3)*

Outro entrevistado também aponta:

*[...] então nós criamos questionários que foram é... a partir de perguntas que nós imaginávamos, tá? A partir até de leitura desses documentos, o que que poderia ser ali, tá? [...]. (ENTREVISTADO 2).*

Sobre a audiência pública, que também fez parte do levantamento das demandas de qualificação profissional, um dos entrevistados ainda afirma:

*[...] e convidamos também toda parte de associação comercial, industrial, da parte agropecuária pra ir a essa audiência pública. Nós marcamos e ali passamos a apresentar, apresentamos quais foram os dados dos questionários, tá? [...]. (ENTREVISTADO 2).*

A discricionariedade percebida no comportamento desses atores permite aproximá-los da burocracia de médio escalão, tal qual afirmam Lotta, Pires e Oliveira (2015, p. 43) “[...] para uma atuação de sucesso dos BMEs, são necessárias condições, como a existência de um ator externo que cobre resultados e transparência, e a garantia de flexibilidade e liberdade para adaptação das regras – portanto, discricionariedade.”

Ademais, no aspecto da “aplicação das diretrizes da política”, é possível aproximação da segunda dimensão (perspectivas analíticas a partir das quais são observados) de atuação dos burocratas de médio escalão, ressaltando que a perspectiva estrutural dessa dimensão, de fato, não caracterizaria de forma suficiente, essa atuação. Ou seja, não é possível obter uma caracterização consistente de um burocrata público apenas pela posição que ele ocupa na sua respectiva estrutura hierárquica. Há de se considerar outras perspectivas que auxiliem nessa caracterização.

Com isso, analisando o trecho a seguir, no qual o entrevistado fala sobre a distribuição de cargos efetivos e funções gratificadas que o governo federal concedeu à gestão daquele recém-criado instituto federal, percebe-se, de certo modo, uma situação de aproximação com a perspectiva de ação individual. Nela, a atuação do burocrata é motivada no sentido de atender aos seus próprios interesses, maximizando os recursos de suas organizações (LOTTA; PIRES; OLIVEIRA, 2014). Nesse sentido, o fragmento a seguir aponta que um determinado gestor direcionou recursos (no caso, humanos) para os *campi* do seu próprio interesse e não para as novas unidades que estavam sendo criadas pelo governo federal.



*[...] a primeira gestão do instituto, que foi a gestão pró-tempore, não destinou esses cargos administrativos e docentes para essas unidades. Ela pegou e distribuiu em relação aos três campus pré-existentes [...] E da mesma forma vieram funções gratificadas e cargos de direção pra essas unidades pré-existentes, que não eram dessas unidades, eram dos campus que estavam começando a existir [...]. (ENTREVISTADO 2).*

Também nessa segunda dimensão das perspectivas analíticas a partir das quais são observados, a perspectiva relacional contribui para o exame da atuação dos burocratas de médio escalão ao se considerar o fragmento a seguir. Essa situação de “briga” mostra uma aproximação do componente relacional-interativo dessa perspectiva, pois permite perceber que as políticas possuem múltiplas redes de atores que podem alterar o seu desenho e resultado, apresentando uma ótica mais abrangente das políticas públicas (LOTTA; PIRES; OLIVEIRA, 2015).

*[...] Como gestores nós assumimos perante ao MEC que nós iríamos realmente implementar e aí foi até uma briga, um choque interno novamente que tivemos porque a fala do primeiro reitor era de que nós poderíamos abrir nas unidades Machado, Muzambinho, Inconfidentes, quantos cursos quiséssemos, tá? Pra quantos alunos quiséssemos, porque ele traria o número de servidores e recursos necessários pra isso, mas isso não era verdade, só que como nós não sabíamos que isso era verdade, as três unidades abriram vários cursos pensando nesses servidores, só que esses servidores que ele já tava falando eram um desvio dos servidores das três novas unidades, tá? [...]. (ENTREVISTADO 2).*

Inclusive, uma ótica que vai ao encontro do enfoque de análise de políticas públicas, uma vez que a principal contribuição dos estudos do campo da análise de política é compreender como se desdobram os processos políticos que conformam as políticas públicas e, por extensão, o próprio Estado (SERAFIM; DIAS, 2012).

Ademais, o fragmento a seguir também converge para uma aproximação com a perspectiva relacional, considerando que “[...] a atuação dos BMEs é influenciada não apenas pelo seu perfil, relacionado à sua formação profissional e história de vida, mas também pelo contexto no qual atua e pelas interações em que se encontra envolvido [...]” (LOTTA; PIRES; OLIVEIRA, 2015, p. 47).

*[...] isso gerou um tensionamento terrível, mas a minha posição foi essa. Eu abri pra comunidade o problema e na sua maior parte, a gente, politicamente, conseguiu recuperar esses quantitativos e redistribuir pras unidades novas [...]. (ENTREVISTADO 1).*

Por fim, o último aspecto da atuação dos atores analisados neste trabalho, o aspecto de “coordenação de ações entre superiores e subordinados” se aproxima da dimensão de atuação

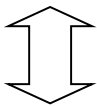
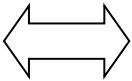
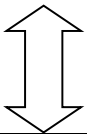
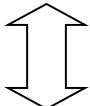
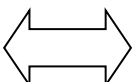
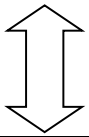
dos burocratas de médio escalão nas políticas setoriais, uma vez que se considera que esse aspecto é influenciado pelo contexto organizacional e pela própria política.

[...] as características definidoras dessa burocracia, embora presentes nos distintos setores de atuação, são também influenciadas pelo contexto no qual as organizações agem, por um lado, e pelas lógicas internas de cada área de política pública e categorias profissionais que nelas atuam, por outro. (LOTTA; PIRES; OLIVEIRA, 2015, p. 49).

Essa dimensão aponta as competências gerenciais (cognitivas, funcionais, comportamentais e políticas) requeridas de gestores de instituições federais de educação superior (LOTTA; PIRES; OLIVEIRA, 2015), sendo possível percebê-las, mesmo que de forma incipiente, no caso aqui estudado. Tais competências apresentam-se na maioria dos fragmentos das entrevistas citadas anteriormente, sendo possível propor uma associação entre as três dimensões de atuação da burocracia de médio escalão e os aspectos empiricamente observados neste estudo de caso.

A seguir, apresenta-se esquematicamente essa associação, que se entende não ocorrer de forma estanque e linear, mas de forma dinâmica e interativa, em um contínuo relacionamento que ora se aproxima mais de uma dimensão, ora de outra, conforme analisado anteriormente.

#### Quadro 10 – Dimensões dos BMEs e o caso estudado

Dimensões de atuação dos BMEs	X	Atuação dos burocratas no caso estudado
1. Papéis, funções e “lugares”		1. Intermediação das ações da política
		
2. Perspectivas analíticas que os BMEs são observados		2. Aplicação das diretrizes da política
		
3. Atuação nas políticas setoriais		3. Coordenação de ações entre superiores e subordinados

**Fonte:** Elaborado por Ana Marcelina de Oliveira e adaptado de Lotta, Pires e Oliveira (2014).

Assim, essa associação corrobora o fato de que a atuação dos atores ocupantes dos

cargos de CD-1 e CD-2 é própria da burocracia de médio escalão, mesmo que, teoricamente, eles tenham sido enquadrados como atores pertencentes à burocracia de alto escalão. Portanto, tem-se uma burocracia de alto escalão desempenhando papel de médio escalão, em um contexto que possivelmente foi potencializado pela implementação da política. Afinal, não basta considerar a estrutura hierárquica da instituição, pois a atuação da burocracia perpassa o engessamento hierárquico-administrativo das organizações.

Ademais, comparando a atuação dos cargos de CD-1 e CD-2 da Instituição Federal de Ensino (IFE) aqui tratada com o órgão imediatamente superior (Ministério da Educação), é possível perceber que ela se aproxima das dimensões de atuação da burocracia de médio escalão. Lembra-se que o enquadramento desses atores como integrantes da burocracia de alto escalão pública foi feito considerando a sua respectiva estrutura hierárquico-administrativa e em analogia à estrutura das DAS. No entanto, é necessário considerar que as estruturas hierárquico-administrativas de um órgão relacionando-se com as de outro, completando-se e, de certa forma, complexificando-se.

Nos pressupostos dos enfoques de análise e avaliação de políticas públicas, há as abordagens de política, programas ou projetos, que, por vezes, são tratadas em conjunto ou separadamente. Na maioria das vezes, não há distinção clara entre elas, no entanto a literatura mostra que ambos os enfoques possuem uma “lógica implícita”, que considera programas ou projetos. Nesse sentido, Cavalcanti (2007, p. 29) afirma que:

[...] é possível dizer que para a política pública ser colocada em prática são necessários programas ou projetos que durante um determinado período deverão ser implementados pelos órgãos públicos ou instituições (privadas, ONGs, etc.) visando a atingir os objetivos e resultados previstos.

Assim, também compreende-se que a implantação do referido *campus* do instituto federal deva ser estudada como parte do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, considerando a distinção feita pela literatura em graus decrescentes de abrangência. Ou seja, a política é um conceito mais abrangente de intervenção, que para ser colocada em prática, utiliza-se de planos ou programas como forma de operacionalizar ações que promovam a alteração de determinada realidade social.

Nesse sentido, a pesquisa histórica revelou que as denominações política, programa e plano foram utilizadas para designar ações relativas à expansão da educação profissional, empreendidas pelo governo federal e, em determinados momentos, pela interação deste com parcelas da sociedade ligadas à educação profissional no Brasil. Também houve referência ao termo projeto em documentos que antecederam o lançamento oficial do chamado Plano de

Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e que continham uma proposta de política pública de educação profissional e tecnológica.

Essas denominações surgiram à medida da (re)formulação e implementação da própria política e foram utilizadas para designá-la em momentos ou fases sobrepostas e interdependentes tal qual é o ciclo da política pública. Considera-se que não há como definir claramente os limites de separação dessas fases, pois, como afirma Hill (2006, p. 71): “[...] pode ser difícil determinar onde termina a formulação de políticas e onde começa a implementação.”

Ademais, essas denominações fazem parte do exercício político e administrativo para “fazer surgir” algo ao qual denomina-se política. Lembrando que Hill (2006) destaca que nem sempre é evidente considerar a política como uma entidade identificável, não se tratando de algo permanentemente concreto. Esse autor afirma que: “A política é, de fato, um conceito escorregadio, que somente poderá emergir por meio de um elaborado processo que tende a incluir estágios convencionalmente descritos como implementação.” (HILL, 2006, p. 67).

Com isso, o modelo do ciclo da política pública depende principalmente de uma “manifestação prática”, de uma “concretude” ou “materialização” que permita minimizar o seu “conceito escorregadio” (HILL, 2006), sem qualquer engessamento e para além do seu aspecto normativo. Nesse sentido, o presente estudo considera que nem sempre políticas, programas, planos e projetos estão claramente definidos e seguem fases sequenciais definidas previamente. Isso não significa dizer que o modelo normativo do ciclo da política pública não seja aplicável ao caso estudado, mas apenas significa ponderar que os “acontecimentos práticos” é que moldaram a (re)formulação da política de educação profissional e proporcionaram a implantação dos institutos federais.

Além disso, a implantação do *campus* do instituto federal aqui tratada parece ter ocorrido conforme as dimensões (social, geográfica e do desenvolvimento) estabelecidas pelo plano de expansão da rede. Essas dimensões se referiam às características socioeconômicas e número de habitantes, receita, incidência de pobreza e ausência de instituições de ensino dessa natureza. Assim, comparativamente a outros municípios da região, essas características justificaram a implantação do *campus* na cidade de Passos (MG), conforme pôde-se observar no quadro com os dados dos municípios da mesorregião Sul/Sudoeste do Estado de Minas Gerais, já apresentado neste trabalho.

Tais características também encontram-se nos fragmentos a seguir, que possibilitam um posicionamento mais próximo do enfoque de avaliação de políticas públicas, considerando uma relação de causalidade tal qual aponta Arretche (1998). De acordo com a

autora, essa é uma particularidade do EAv, a de que, havendo um programa x, há um resultado y, e que, não havendo o programa x, não há também o resultado y.

*[...] são as três cidades de maior crescimento e maior população aqui pra nós do sul de Minas, tá? São todas cidades acima de 100 mil habitantes, então isso faria com que o governo federal aceitasse.*

*[...] o que se pretendia, qual que seria o que eles chamam de... é... uma quantidade mínima, uma quantidade mínima de servidores, um enxoval, como seria o enxoval para cada novo campus em relação a, a número de docentes, número de técnicos administrativos, número de alunos, quais eram os cargos.*

*[...] nós nunca quisemos impor quais seriam os cursos a abrir, então nosso pensamento era que atenderíamos a necessidade local de quais cursos que haveria necessidade ali. Tem-se todo um estudo, se for procurar pelo IBGE o que que era a região e tudo mais, o que que, qual que era o desenvolvimento local, a base de que. Então isso pra nós era uma informação. (ENTREVISTADO 2).*

*[...] Porque Passos é uma das maiores cidades aqui da região, tem aí em torno de cento e dez mil habitantes, existe, existem várias cidades menores bem próximas, né? Como São João Batista do Glória, São José da Barra, Cássia, Fortaleza de Minas, Carmo do Rio Claro, São Sebastião do Paraíso que também é uma cidade um pouco maior, mas que também está bem próximo, então existe, né? No entorno de Passos, uma, um, um grande número de cidades, pequenas cidades, que talvez não teria condições de receber e abraçar a ideia de ter um polo e futuramente um campus. Eu acredito que o polo veio aqui, pra, pra Passos por ser uma das maiores cidades do Sul de Minas [...]. (ENTREVISTADO 3).*

Sob esse enfoque, o que foi planejado efetivamente foi realizado, ou seja, o resultado concreto do plano ocorreu de acordo com o que o próprio plano estabelecia. No entanto, admite-se que essa é uma visão avaliativa bastante incipiente, mas que não será levada adiante, pois a escolha metodológica para atender ao objetivo proposto neste trabalho mais se aproxima do enfoque de análise de políticas públicas do que do enfoque de avaliação.

Assim, observa-se que o processo de implantação dos institutos federais e, naturalmente, do *campus* aqui analisado, não ocorreu de forma simples, direta ou linear, conforme pode ser observado nos fragmentos a seguir.

*Aí é um tensionamento político, o próprio CONIF entrou muito forte nisso, né? É... qual é a explicação do MEC, que eu acho que você não vai encontrar isso escrito em lugar nenhum, porque ninguém assume isso, né? Existe um planejamento, da fase um, da fase dois e agora da fase três. Pra ter uma ideia, tem unidades da fase um que é, foi lançado em 2003, que até hoje não foi inaugurada. Aí você diz assim, a “culpa é do gestor, a culpa é da licitação, a culpa é do pregoeiro...” , não interessa, né? O que há de fato é: não se cumpriu o cronograma [...]. (ENTREVISTADO 1).*

*Em dezembro de 2010 as duzentos e quatorze unidades seriam...entregues. Bom, e aí que a gente nasce. Dentro dessas setenta e oito unidades estão Passos, Poços e Pouso Alegre. Porque nós não fizemos parte da expansão dois. Qual é a crítica que se faz? A crítica é: Essas setenta e oito unidades elas não estavam previstas no plano de expansão dois e nem na lei que criou cargos e funções. Elas absorveram a gordura, entre aspas, daquilo que não seguiu o cronograma [...]. (ENTREVISTADO 1).*

De outro modo, esse foi um processo que envolveu extensas discussões, negociações, acordos, adaptações, sendo que o plano de expansão traduz parte da complexidade da própria política em todas as suas dimensões: as instituições (*polity*), os processos políticos (*politics*) e os conteúdos da política (*policy*). Dessa complexidade participam os burocratas públicos que (re)formulam e, principalmente, implementam a política, agindo no sentido de sua concretização, conforme ocorreu no processo de implantação do *campus* do instituto federal na cidade de Passos (MG). Uma implantação que se concretizou não só em virtude dos indicadores socioeconômicos dessa cidade, mas, principalmente, devido à atuação da burocracia pública que participou desse processo, conforme analisado anteriormente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A política pública de educação profissional no Brasil foi (re)formulada à partir do primeiro mandato do presidente Lula (2003-2006) e com o lançamento oficial, em 2005, do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que proporcionou a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Essa (re) formulação foi iniciada a partir de alterações legais propostas pelo governo federal e discutidas em eventos e reuniões que trataram da política de articulação entre educação profissional e tecnológica e ensino médio, dos quais participaram órgãos representativos, instituições do setor e sociedade civil.

A criação dos institutos federais foi facilitada após a publicação da Lei n. 11.195/2005, que alterou parte da lei que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica (Lei n. 8.948/94), permitindo que a oferta da educação profissional pudesse ser diretamente fomentada pelo governo federal. Com isso, após o processo de discussão com as instituições do setor, órgãos representativos e sociedade civil, o governo federal publicou a Lei nº 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Assim, ocorria no país um processo de (re) formulação da política pública de educação profissional, materializada em parte através do plano de expansão da rede, representando a implementação da própria política. Sendo assim, a dinâmica entre formulação, implementação e ciclo da política, ocorria de modo relativamente recorrente, uma vez que a própria ideia de criação dos institutos federais ainda não aparecia nas ações iniciais do plano de expansão da rede. Nesse sentido e considerando o termo “elaboração” como sinônimo de “formulação”, constata-se a afirmação de Hill (2006, p. 72) de que “[...] o processo de elaboração de políticas, freqüentemente, continua durante a fase de implementação. Pode envolver flexibilidade contínua, a concretização de políticas em curso, ou, ainda, um processo de vai-e-vem entre políticas e ações [...]”

Desta forma e considerando o enfoque avaliativo sobre o estudo de políticas públicas, é possível observar que a implantação do *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, na cidade de Passos (MG), atendeu às dimensões (social, geográfica e do desenvolvimento) estabelecidas pelo Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional. Tais dimensões se referiam às características socioeconômicas e número de habitantes, receita, incidência de pobreza e ausência de instituições de ensino dessa natureza naquela cidade.

Por outro lado, através dos pressupostos do enfoque de análise de política, é possível perceber que o processo de implantação do *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais na cidade de Passos (MG) foi concretizado não só em virtude das características socioeconômicas daquela cidade, mas, principalmente, devido à atuação da burocracia pública envolvida. Essa burocracia é composta por atores que ocupam cargos de CD-1 e CD-2 no instituto federal, considerados como integrantes da burocracia pública de alto escalão do governo federal, de acordo com a correlação/equiparação entre as CDs e os Cargos de Direção e Assessoramento Superior (DAS) feita pela Coordenação Geral de Elaboração, Sistematização e Aplicação das Normas. Assim sendo, a CD-1 é considerada como um cargo de natureza especial (NE) e a CD-2 como correspondente aos cargos DAS-101.6 (CONLEGIS, 2015).

No entanto, constatou-se que esses atores, apesar de serem considerados como integrantes da burocracia de alto escalão, tiveram uma atuação característica do papel desempenhado pela burocracia de médio escalão (BME), tal qual é indicado pela literatura. Muitas vezes, a atuação dos BMEs não é percebida, conforme aponta Cavalcante e Lotta (2015, p. 14), “[...] o BME age como um ator relevante e imprescindível, embora muitas vezes invisível. Para fazer com que as políticas elaboradas sejam colocadas em prática, ele tem a função primordial de traduzir decisões em ações.”

A atuação dos BMEs que participaram da implantação do *campus* do instituto federal na cidade de Passos (MG) ocorreu, principalmente, na intermediação de ações da política, na aplicação das diretrizes da política e na coordenação de ações entre superiores e subordinados, ou seja, em aspectos que estreitamente se associam às três dimensões de atuação da burocracia de médio escalão (LOTTA; PIRES; OLIVEIRA, 2015). De fato, foram eles que transformaram as intenções em ações e promoveram a implementação da política.

Nessa perspectiva, no que se refere ao aspecto de “intermediar as ações da política”, esses atores sintetizaram e disseminaram informações da política entre seus pares, superiores e subordinados, agindo “para cima”, “para baixo” e “ao entorno” para concretizar as ações da mesma. Ou seja, eles atuaram em todas as direções do fluxo de decisões da implementação. Nesse sentido, para implantação do *campus* na cidade de Passos (MG) foi necessário a intermediação com secretários, ministros, deputados, administração municipal e outros atores locais, bem como com os próprios pares.

Em relação ao aspecto de “aplicação das diretrizes da política”, esses atores realizaram o levantamento das demandas de qualificação profissional na cidade, sendo essa uma ação discricionária, considerando que não havia nenhuma orientação superior nesse sentido. Essa



discricionarieidade é uma característica presente na burocracia de médio escalão, tal qual afirmam Lotta, Pires e Oliveira (2015, p. 43) “[...] para uma atuação de sucesso dos BMEs, são necessárias condições, como a existência de um ator externo que cobre resultados e transparência, e a garantia de flexibilidade e liberdade para adaptação das regras – portanto, discricionarieidade”.

Por sua vez, no aspecto de “coordenação de ações entre superiores e subordinados”, observou-se que as ações deveriam ser coordenadas frente a esses níveis superior e inferior, dentro de uma capacidade técnico-política e de diálogo, que contribuiu para a implementação da política. Enfim, todos esses aspectos identificados nos burocratas de alto escalão e que caracterizam a sua atuação como burocracia de médio escalão foram essenciais para o desenvolvimento do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e, portanto, para a implementação da política pública de educação profissional.

Ademais, foi possível perceber que outras atividades realizadas por esses burocratas como o planejamento de infraestrutura, o levantamento das demandas de qualificação, a alocação de recursos financeiros e humanos, bem como a solicitação desses recursos junto aos órgãos superiores, dentre outras, retratam os papéis técnico-gerencial e político próprios da burocracia de médio escalão (BME). Nesse sentido, remete-se a afirmação de Cavalcante e Lotta (2015, p. 14) de que “[...] o BME age como um ator relevante e imprescindível, embora muitas vezes invisível. Para fazer com que as políticas elaboradas sejam colocadas em prática, ele tem a função primordial de traduzir decisões em ações.”

Desta forma, os papéis característicos da burocracia de médio escalão desempenhados pelos burocratas envolvidos no processo de implantação do *campus* do instituto federal na cidade de Passos (MG) foram fundamentais, uma vez que eles interagiram com políticos eleitos, autoridades superiores e atores locais. Tiveram, portanto, que deter capacidades para lidar com pressões e jogos de poder para implementação da referida política. Nesse sentido, remete-se à afirmação de Hill (2006, p. 72), apoiado em Barrett e Fuge (1981, p. 25), que enfatizam a necessidade de se “[...] considerar a implementação como um continuum de política/ação em que, com o tempo, ocorre um processo interativo e de negociações entre aqueles que buscam pôr as políticas em prática e aqueles de quem as ações dependem.”

Enfim, a atuação desses atores não se explica apenas pela posição que ocupam na estrutura hierárquico-administrativa, conforme correlação/equiparação realizada, mas pelos muitos papéis desempenhados em situações específicas, como foi o caso da implantação do *campus* do instituto federal na cidade de Passos (MG).

Portanto, a atuação da burocracia de médio escalão (BME) na implantação do Instituto

Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, na cidade de Passos (MG), contribuiu significativamente para a composição da própria política, em todas as suas dimensões: as instituições (*polity*), os processos políticos (*politics*) e os conteúdos da política (*policy*), tornando-os atores centrais na (re) formulação e, principalmente, implementação da política.

## REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 5ª ed., 1995.
- ARRETCHE, Marta Tereza da Silva. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, Elizabeth Melo (Org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão de debate**. São Paulo: Cortez/Instituto de Estudos Especiais, 1998.
- BRASIL. Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909. Crea nas capitais dos Estados das Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Rio de Janeiro, 26 set. 1909. Seção 1, p. 6975. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf)>. Acesso em: 1 out. 2013.
- \_\_\_\_\_. Lei n. 357, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Rio de Janeiro, 15 jan. 1937, Seção 1. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-norma-pl.html>> Acesso em: 17 ago. 2014.
- \_\_\_\_\_. Decreto n. 47.038, de 16 de outubro de 1959. Aprova o Regulamento do Ensino Industrial. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Rio de Janeiro, 23 out. 1959, Seção 1. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-47038-16-outubro-1959-386194-norma-pe.html>> Acesso em: 17 ago. 2014.
- \_\_\_\_\_. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, 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: 17 ago. 2014.
- \_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 76, de 23 de janeiro de 1975. O ensino de 2º grau na lei n. 5.692/71. **Documenta n. 170**. Rio de Janeiro, 24 jan. 1975. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/7\\_Gov\\_Militar/parecer%2076-1975%20o%20ensino%20de%202%BA%20grau%20na%20lei%205.692-71.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/parecer%2076-1975%20o%20ensino%20de%202%BA%20grau%20na%20lei%205.692-71.pdf)> Acesso em: 20 ago. 2014.
- \_\_\_\_\_. 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**, Poder Legislativo, 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: 17 ago. 2014.
- \_\_\_\_\_. 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**, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 dez. 1994. p. 2. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8948.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8948.htm)>. Acesso em: 24 jun. 2015.
- \_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília-DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)> Acesso em: 17 ago. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 646, de 14 de maio de 1997a. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal n. 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília-DF, 15 maio 1997a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf)> Acesso em: 17 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2 do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei 9.394, de 20/12/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília-DF, 18 abr. 1997b. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2208.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm)> Acesso em: 20 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 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**, Poder Legislativo, Rio de Janeiro, 26 jul. 2004a, Seção 1. 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: 17 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 5.224, de 1 de outubro de 2004. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 4 out. 2004b. Seção 1, p. 3. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5224.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5224.htm)>. Acesso em: 9 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei n. 11.184, de 7 de outubro de 2005. Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 out. 2005a. p. 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11184.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11184.htm)>. Acesso em: 31 maio 2015.

\_\_\_\_\_. Lei n. 11.195, de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 nov. 2005b. p. 1. 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: 1 out. 2013.

\_\_\_\_\_. Portaria n. 1.506, de 31 de agosto de 2006. Constitui Comissão Organizadora da 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1 set. 2006. Seção 2, p. 19. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=2&pagina=19&data=01/09/2006>>. Acesso em: 20 maio 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 6.095, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 25 abr. 2007a. Seção 1, p. 6. 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: 17 ago. 2014.

BRASIL. Lei n. 11.526, de 4 de outubro de 2007. Fixa a remuneração dos cargos e funções comissionadas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 05 de outubro de 2007b. p. 1. Disponível em:

<<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=05/10/2007&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=192>>. Acesso em: 14 set. 2015.

\_\_\_\_\_. 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**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 dez. 2008a. p. 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm)>. Acesso em: 1 out. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei n. 11.740, de 16 de julho de 2008. 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. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília-DF, 17 jul. 2008b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/L11740.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/L11740.htm)> Acesso em: 17 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília-DF, 17 jul. 2008c. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm)> Acesso em: 17 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Portaria n. 129, de 5 de maio de 2009. Normatiza a atribuição de denominações às diversas estruturas educacionais que integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 6 de maio 2009. Seção 1, p. 13. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=13&data=06/05/2009>>. Acesso em: 2 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Projeto n. 8.035, de 20 de dezembro de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. **Câmara dos Deputados**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 20 dez. 2010. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>>. Acesso em: 26 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Portaria n. 953, de 16 de julho de 2012. Autoriza o funcionamento de campus de instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 de julho de 2012a. Seção 1, p. 25. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=25&data=17/07/2012>>. Acesso em: 13 ago. 2015.

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 n<sup>os</sup> 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 n<sup>os</sup> 5.490, de 3 de setembro de 1968, e 5.758, de 3 de setembro de 1971, e os Decretos-Leis n<sup>os</sup> 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**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2012b. p. 2. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/L12677.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/L12677.htm)>. Acesso em: 3 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei n. 12.778, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre remuneração e reajuste de Planos de Cargos, Carreiras e Planos Especiais de Cargos do Poder Executivo Federal; **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 31 de dezembro de 2012c, p. 30. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=31/12/2012&jornal=1&pagina=30&totalArquivos=320>>. Acesso em: 14 set. 2015.

\_\_\_\_\_. Portaria n 1.291, de 30 de dezembro de 2013. Estabelece diretrizes para a organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e define parâmetros e normas para sua expansão. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 31 de dez. 2013a. Seção 1, p. 10. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=10&data=31/12/2013>>. Acesso em: 3 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei n. 12.788, de 14 de janeiro de 2013. Permite a depreciação acelerada dos veículos automóveis para transportes de mercadorias e dos vagões, locomotivas, locotratores e tânderes que menciona, previstos na Tabela de Incidência do Imposto sobre Produtos Industrializados - TIPI; e altera as Leis n<sup>os</sup> 7.064, de 6 de dezembro de 1982, 8.352, de 28 de dezembro de 1991, 7.998, de 11 de janeiro de 1990, 11.775, de 17 de setembro de 2008, 9.430, de 27 de dezembro de 1996, 10.522, de 19 de julho de 2002, 10.893, de 13 de julho de 2004, 12.249, de 11 de junho de 2010, e 12.546, de 14 de dezembro de 2011. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília-DF, 15 jan. 2013b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12788.htm)> Acesso em: 17 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014b. p. 1. Edição Extra. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/06/2014&jornal=1000&pagina=1&totalArquivos=8>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério do Planejamento. **Sobre o PAC**. 2016a. Disponível em: <<http://www.pac.gov.br/sobre-o-pac>> Acesso em: 10 jan. 2016.

CARDOSO, Univaldo Coelho. **APL: arranjo produtivo local**. Brasília-DF: Sebrae, 2014. Disponível em: <<http://www.agem.sp.gov.br/midia/defini----o-apl.pdf>> Acesso em: 24 jun. 2015.

CAVALCANTI, Paula Arcoverde. **Sistematizando e comparando os enfoques de avaliação e de análise de políticas públicas**: uma contribuição para a área educacional. 2007. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2007.

CAVALCANTE, Pedro Luiz Costa; LOTTA, Gabriela Spanghero. Introdução. In: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. (Orgs.). **Burocracia de médio escalão: perfil, trajetória e atuação**. Brasília: ENAP, 2015.

\_\_\_\_\_; CAMÕES, Marizaura Reis de Souza; KNOP, Márcia Nascimento Henrique. In: \_\_\_\_\_; LOTTA, Gabriela Spanguero (Orgs.). **Burocracia de médio escalão: perfil, trajetória e atuação**. Brasília-DF: ENAP, 2015.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (Orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.

CGU. Controladoria Geral da União. **Portal da transparência: servidores civis e militares do poder executivo federal - por função ou cargo de confiança – lista de funções**. Brasília, DF, 2015a. Disponível em: <<http://www.portaltransparencia.gov.br/servidores/Funcao-ListaFuncoes.asp>>. Acesso em: 9 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Portal da transparência: servidores civis e militares do poder executivo federal - por função ou cargo de confiança – Função CD**. Brasília, DF, 2015b. Disponível em: <<http://www.portaltransparencia.gov.br/servidores/Funcao-ListaNiveis.asp?CodFuncao=CD>>. Acesso em: 18 set. 2015.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA **Anais e deliberações**. Brasília-DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional Tecnológica. 2007. Disponível em: <[https://transformacaodocefetscemifsc.files.wordpress.com/2014/08/anais\\_e\\_deliberacoes\\_da\\_i\\_confetec.pdf](https://transformacaodocefetscemifsc.files.wordpress.com/2014/08/anais_e_deliberacoes_da_i_confetec.pdf)> Acesso em: 13 ago. 2015.

CONLEGIS. Sistema de consulta de atos normativos da Administração Pública Federal. **Despacho n. 04500.003473**. Correlação /equiparação de funções/cargo comissionado. Publicado em 27 mar. 2009. Brasília-DF, 2009. Disponível em: <<https://conlegis.planejamento.gov.br/conlegis/pesquisaTextual/atoNormativoDetalhesPub.htm?id=7150>>. Acesso em: 1 set. 2015.

COSTA, Frederico Lustosa da. Brasil: 200 anos de estado; 200 anos de administração pública; 200 anos de reformas. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, RJ, 42 (5):829-74, set./out., 2008.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Ed. Unesp; Brasília-DF: Flacso, 2000.

DRAIBE, Sônia Miriam. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO Maria do Carmo Brant de (Orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.

ECONOMIA NET. **Teoria kenesiana**. Disponível em: <<[http://www.economiabr.net/teoria\\_escolas/teoria\\_keynesiana.html](http://www.economiabr.net/teoria_escolas/teoria_keynesiana.html)>> Acesso em: 15 out. 2015.

FIGUEIREDO, Marcus Faria; FIGUEIREDO, Argelina Maria Cheibub. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. **Análise & Conjuntura**, Belo Horizonte, v. 1, n. 3, p. 107-127, set./dez., 1986.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, DF, n. 21, p. 212-259, jun. 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2003.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, n. esp., p. 1129-1152, out. 2007.

GASPARETO JÚNIOR, Antônio. Golpe militar de 1964. **História Brasileira**, 18 fev. 2012. Disponível em: <<http://www.historiabrasileira.com/brasil-republica/o-golpe-militar-de-1964/>> Acesso em: 30 jan. 2015.

HAM, Christopher; HILL, Michael. **O processo de elaboração de políticas no Estado capitalista moderno**. Tradução de Renato Amorim e Renato Dagnino. Campinas: Unicamp/DPCT, 1993.

HADDAD, Fernando. I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica: educação profissional como estratégia para o desenvolvimento e a inclusão social. **Carta do Ministro**. Brasília, DF: Centro de Convenções Ulysses Guimarães, 2006. Disponível em: <<http://www.iiep.org.br/pdfs/doc001.pdf>> Acesso em: 13 set. 2014.

HOWLETT, Michael; RAMESH, M.; PERL, Anthony. **Política pública: seus ciclos e subsistemas: uma abordagem integradora**. Tradução de Francisco G. Heidemann. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

HILL, Michael. Implementação: uma visão geral. In: SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (Orgs.). **Políticas públicas: coletânea**. Brasília-DF: Enap, 2006. v. 2.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/>>. Acesso em: 6 jul. 2015.



IFSULDEMINAS. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais. **Regimentos:** regimento geral do IFSULDEMINAS. Pouso Alegre, MG, jan. 2010. Disponível em: <[http://www.ifsuldeminas.edu.br/templates/ifsuldeminas/images/Regimento\\_Geral.pdf](http://www.ifsuldeminas.edu.br/templates/ifsuldeminas/images/Regimento_Geral.pdf)>. Acesso em: 22 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. **Processos de contas anuais:** relatório de gestão do exercício de 2011. Pouso Alegre-MG, 2011a. Disponível em: <<http://www.ifsuldeminas.edu.br/index.php/pt/contas-anuais>>. Acesso em: 22 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. **Documentos internos da secretaria administrativa do campus de Passos.** Passos-MG, 2011b.

\_\_\_\_\_. **Processos de contas anuais:** relatório de gestão ano de 2012. Pouso Alegre-MG, 2013. Disponível em: <<http://www.ifsuldeminas.edu.br/index.php/pt/contas-anuais>>. Acesso em: 22 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018.** Pouso Alegre-MG, jul. 2014. Disponível em: <<http://www.ifsuldeminas.edu.br/00-arquivos/2014/julho/PDI2014-2018Ifsuldeminas.pdf>>. Acesso em: 2 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. **Campus Machado:** mestrado profissional em ciência e tecnologia de alimentos divulga edital. Pouso Alegre, MG, 15 maio 2015. Disponível em: <<http://www.mch.ifsuldeminas.edu.br/mestradoalimentos>>. Acesso em: 4 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. **Campus Passos:** pós-graduação lato sensu em enfermagem oncológica. Pouso Alegre-MG, 30 jun. 2015. Disponível em: <[http://pas.ifsuldeminas.edu.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1104:2015-07-01-13-27-17&catid=36:cursos](http://pas.ifsuldeminas.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1104:2015-07-01-13-27-17&catid=36:cursos)>. Acesso em: 14 ago. 2015.

JANN, Werner; WEGRICH, Kai. Theories of the policy cycle. In: FISCHER, Frank; MILLER, Gerald J.; SIDNEY, Mara S. **Handbook of public policy analysis: theory, politics, and methods.** Boca Raton: CRC, 2006. (Public Administration and Public Policy, 125). Disponível em: <<http://www.crcnetbase.com/doi/abs/10.1201/9781420017007.pt2>>. Acesso em: 05 nov. 2015.

JORGE, Ilza Valéria M. **A importância da burocracia do “nível de rua” em processos de mudança organizacional:** o caso do hospital municipal infantil menino Jesus. 2012. 21 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Políticas Públicas) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2012.

KINGDON, John W. Como chega a hora de uma idéia? 1995. In: SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (Orgs.). **Políticas públicas:** coletânea. Brasília-DF: ENAP, 2006. v. 1.

KUENZER, Acacia. **Ensino médio e profissional:** as políticas do estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

LOTTA, Gabriela Spanghero. **Implementação de políticas públicas: o impacto dos fatores relacionais e organizacionais sobre a atuação dos burocratas de nível de rua no programa saúde da família.** 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

\_\_\_\_\_; PIRES, Roberto Rocha Coelho; OLIVEIRA, Vanessa Elias. Burocratas de médio escalão: novos olhares sobre velhos atores da produção de políticas públicas. **Revista do Serviço Público**, Brasília-DF, v. 65, n. 4, p. 463-492, out./dez., 2014.

LOUREIRO, Maria Rita; OLIVIERI, Cecília; MARTES, Ana Cristina Braga. Burocratas, partidos e grupos de interesse: o debate sobre política e burocracia no Brasil. In: \_\_\_\_\_; ABRUCIO, Fernando Luiz; PACHECO, Regina Silvia (Orgs.). **Burocracia e política no Brasil: desafios para a ordem democrática no século XXI.** Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2010.

MARÇAL, Fábio Azambuja; OLIVEIRA, Guilherme Brandt de. Inquietações sobre os institutos federais de educação, ciência e tecnologia que desafiam a educação profissional. In: PACHECO, Elieser Moreira; MORIGI, Valter. (Orgs.). **Ensino técnico, formação profissional e cidadania: a revolução na educação profissional e tecnológica no Brasil.** Porto Alegre: Tekne, 2012.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, Daniela Gomes. **A política de criação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia e a conformação do ensino superior nessas instituições.** 2012. 125 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Escola de Serviço Social, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

MEC. Educação profissional: concepções, experiências, problemas e propostas. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CONCEPÇÕES, EXPERIÊNCIAS, PROBLEMAS E PROPOSTAS, 2003. Brasília-DF. **Anais...** Brasília, DF: MEC, 2003. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002266.pdf>> Acesso em: 30 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Documento à sociedade.** Retorno da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação às Instituições da Sociedade Civil e Política, pelas contribuições apresentadas no processo de construção da versão final da minuta de decreto que regulamenta os artigos 35 e 36 e 39 e 41 da LDB e revoga o Decreto no 2.208/97. Brasília, DF, 9 fev. 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/not251d.pdf>>. Acesso em: 9 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação. Departamento de Políticas e Articulação Institucional. Chamada Pública MEC/SETEC 1/2007, de 24 de abril de 2007: chamada pública de propostas para apoio ao plano de expansão da rede federal de educação tecnológica – Fase II. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 abr. 2007a, Seção 3, p. 58. Disponível em <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=58&data=27/04/2007>>. Acesso em: 23 jul. 2015.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Aviso de chamamento pública MEC/SETEC 2/2007, de 12 de dezembro de 2007: chamada pública de propostas para constituição dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia – IFET. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 dez. 2007b,

Seção 3, p. 38. Disponível em

<<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=38&data=13/12/2007>>. Acesso em: 17 ago. 2014.

MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. 2009. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf)> Acesso em: 17 ago. 2014.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes**. Brasília, DF, 2010. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category\\_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 20 jun. 2015.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Prestação de contas ordinárias anual: relatório de gestão exercício 2011**. Brasília, DF, jan., 2012a. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10635-relatorio-gestao-setec-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10635-relatorio-gestao-setec-2011-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 27 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Assessoria de Comunicação Social. **Expansão 2011/2012: lista de 88 municípios**. Brasília, DF, 2012b. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=8625&Itemid](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8625&Itemid)>. Acesso em: 4 ago. 2015

\_\_\_\_\_. Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. **Linha do tempo**. 2014a.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/linha.pdf>> Acesso em: 20 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. **Rede Federal: expansão da Rede Federal**. 2014b. Disponível em:

<<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 1 out. 2014.

\_\_\_\_\_. **Indicadores demográficos e educacionais: Passos-MG**. 2014c. Disponível em:

<<http://ide.mec.gov.br/2014/municipios/relatorio/coibge/3147907>>. Acesso em: 12 ago. 2015.

MEC. Secretaria de Governo. Ensino profissional. **Notícias**. 2015a. Disponível em: <

[http://www.secretariageral.gov.br/iniciativas/internacional/copy\\_of\\_fsm/eixos/educacao/ensino-profissional](http://www.secretariageral.gov.br/iniciativas/internacional/copy_of_fsm/eixos/educacao/ensino-profissional)> Acesso em: 12 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Síntese do processo de discussão com a sociedade sobre a política de articulação entre educação profissional e tecnológica e ensino médio, visando à elaboração de minuta de decreto que regulamenta os artigos 35 e 36 e 39 a 41 da LDB e revoga o Decreto n. 2.208/97**. 2015b. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/not251a.pdf> Acesso em: 15 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego. **Institucional: o que é Pronatec?** 2015c. Disponível em: <<http://pronatec.mec.gov.br/institucional-90037/o-que-e-o-pronatec>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

**Expansão da rede federal por estado: Minas Gerais**. 2016. Disponível em:

<<http://redefederal.mec.gov.br/minas-gerais>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

MEC. SIMEC. Módulo Público. **Expansão da Rede Federal (2011-2014)**. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <<http://painel.mec.gov.br/academico/mapaSupProf/acao/M>>. Acesso em: 4 ago. 2015.

MINAS GERAIS (Estado). Secretaria de Estado de Saúde de Minas Gerais. Superintendências Regionais de Saúde e Gerências Regionais de Saúde. **SRS Passos-MG**. Atualizado 20 maio 2015. Disponível em: <<http://www.saude.mg.gov.br/component/gmg/page/218-srs-passos-sesmg>>. Acesso em: 17 ago. 2015.

MOTTA, Fernando C. Prestes. **O que é burocracia**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

MOURA, Henrique Dantas. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidades históricas e perspectivas de integração. **Revista Holos**, Natal, Ano 23, v. 2, p. 4-28, 2007. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>>. Acesso em 15 maio 2015.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação e política no Brasil de hoje**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

OLIVEIRA, José Antônio Puppim de. Desafios do planejamento em políticas públicas: diferentes visões e práticas. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 273-88, mar./abr. 2006.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales; OLIVEIRA, Nilza Helena de. Seminário Nacional CEFET e Universidade Tecnológica: identidade e modelos. **Educação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 4-8, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/89>>. Acesso em: 13 jun. 2015.

OLIVEIRA, Vanessa Elias; ABRUCIO, Fernando Luiz. Entre a política e a burocracia: a importância dos burocratas de nível médio para a produção de políticas públicas em saúde e educação. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 35., 2011. Caxambu-MG. **Anais...** Caxambu-MG: ANPOCS/CAPES, 2011.

ORTIGARA, Claudino. **Políticas para a educação profissional no Brasil: os institutos federais de educação, ciência e tecnologia e a educação integral**. Pouso Alegre: IFSULDEMINAS, 2014.

PACHECO, Eliezer Moreira; CALDAS, Luiz; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés Domingos. Institutos federais de educação, ciência e tecnologia: limites e possibilidades. In: \_\_\_\_\_; MORIGI, Valter (Orgs.). **Ensino técnico, formação profissional e cidadania: a revolução na educação profissional e tecnológica no Brasil**. Porto Alegre: Tekne, 2012.

\_\_\_\_\_. Plenária de Abertura. In. CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA **Anais e deliberações: plenária de abertura**. Brasília-DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional Tecnológica. 2007.

Disponível em:

<[https://transformacaodocefetscemifsc.files.wordpress.com/2014/08/anais\\_e\\_deliberacoes\\_da\\_i\\_confetec.pdf](https://transformacaodocefetscemifsc.files.wordpress.com/2014/08/anais_e_deliberacoes_da_i_confetec.pdf)> Acesso em: 13 ago. 2015.

PALOCCI FILHO, Antônio; DANIEL, Celso. (Coords.). **Programa de governo 2002 coligação Lula Presidente: um Brasil para todos.** 2002a. Disponível em: <<http://www2.fpa.org.br/uploads/programagoverno.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2015. (a)

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Programa de governo 2002 coligação Lula Presidente: uma escola do tamanho do Brasil.** 2002b. Disponível em <<http://www2.fpa.org.br/uploads/umaescoladotamanhodoBrasil.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2015. (b)

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. Diretrizes e Políticas da Educação Profissional e Tecnológica: 2003-2010. In: ENCONTRO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA, 3., 2009. Rio de Janeiro, RJ, 18 a 22 de maio de 2009. **Palestra...** Rio de Janeiro: UFRJ Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/EIEA/>>. Acesso em: 17 ago. 2014.

PINTO, Tales. Plantation: um sistema de exploração colonial. **Brasil Escola.** Disponível em: <<http://brasilecola.uol.com.br/historiab/plantation.htm>> Acesso em: 20 ago. 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PASSOS. **Lei n. 3.150, de 24 de junho de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação – PME e dá outras providências. Passos-MG, 24 jun. 2015. Disponível em: <<http://www.camarapassos.mg.gov.br/lei/1814/aprova-o-plano-municipal-de-educaccedilatildeo---pme-e-daacute-outras-providecircncias.>> Acesso em: 27 set. 2015.

REVISTA DE EXTENSÃO IFSULDEMINAS. **Projetos, capacitações e eventos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais.** Pouso Alegre-MG, v. 1, n. 1, dez. 2014.

RUA, Maria das Graças. Análise de políticas públicas: conceitos básicos. In. \_\_\_\_\_. CARVALHO, Maria Izabel Valladão de (Orgs.). **O estudo da política: tópicos selecionados.** Brasília-DF: Paralelo 15, 1998.

RUBIN, Gleisson Cardoso. **Apresentação.** In: CAVALCANTE, Pedro Luiz Costa; LOTTA, Gabriela Spanguero (Orgs.). **Burocracia de médio escalão: perfil, trajetória e atuação.** Brasília-DF: ENAP, 2015.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da Educação Profissional. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SARAVIA, Enrique. Introdução à teoria da política pública. In: \_\_\_\_\_. FERRAREZI, Elisabete (Orgs.). **Políticas públicas: coletânea.** Brasília-DF: ENAP, 2006. v. 1.

SAVIANI, Dermeval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 28, n. 100 Edição Especial, p. 1231-1255, out. 2007.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos.** 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SENADO FEDERAL. **Sistema S**. Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>> Acesso em: 24 jan. 2015.

SILVA, Caetana Juracy Resende (Org.). **Institutos federais**: lei 11.892, de 29/12/2008: comentários e reflexões. Brasília, DF: Ed. IFRN, 2009.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

TAVARES, Moacir Gubert. Evolução da rede federal de educação profissional e tecnológica: as etapas históricas da educação profissional no Brasil. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul-RS. **Anais**. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul. Disponível em: <<http://www.portalanpedsul.com.br/2012/>>. Acesso em: 9 mar. 2014.

UNEVOC-UNESCO. International Center for Technical and Vocational Education and Training. **Who we are**: our mission: our history. Tradução de Ana Marcelina Oliveira. Disponível em: <[http://www.unevoc.unesco.org/go.php?q=page\\_who+we+are](http://www.unevoc.unesco.org/go.php?q=page_who+we+are)> Acesso em: 15 jun. 2015.

VIANA, Ana Luiza. Abordagens metodológicas em políticas públicas. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, p. 5-43, mar./abr. 1996.

WEBER, Marx. **Ensaio de sociologia**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA

<b><u>ROTEIRO DE ENTREVISTA</u></b>
<b>FASE 1: Dados Pessoais</b>
Nome:
Cargo:
Fale da sua trajetória na instituição
<b>FASE 2: A Rede Federal de Educação Profissional</b>
1. Fale sobre a Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e a Lei 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais.
2. O que são exatamente os Institutos Federais e o que os diferenciam dos Cefets?
3. O que aconteceu para que as Escolas Agrotécnicas (no caso de Inconfidentes, Machado e Muzambinho) se transformassem em Instituto Federal?
4. E o Decreto nº 6.095/2007 que estabeleceu diretrizes para que instituições federais se tornassem Institutos Federais. Como foi isso?
5. Fale sobre as fases do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional.
<b>FASE 3: Ações de Implantação do IFSULDEMINAS em Passos - MG</b>
1. Como foi o processo de abertura de novas unidades do IFSULDEMINAS, em especial a abertura da unidade da cidade de Passos-MG?
2. Houve alguma orientação do MEC/SETEC no sentido da escolha das cidades nos quais seriam implantadas novas unidades?
3. Como foi a decisão da escolha da cidade de Passos-MG para receber uma nova unidade do IFSULDEMINAS? Foi embasada em alguma pesquisa?
4. A escolha da cidade de Passos-MG vai de encontro as dimensões traçadas pelo Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional?
5. Fale sobre a audiência pública e a pesquisa com alunos da rede pública realizadas em Passos-MG.



## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, \_\_\_\_\_, declaro para os devidos fins ter sido informado verbalmente e por escrito, de forma suficiente a respeito da pesquisa *“Políticas Públicas e Sociedade: Configurações da Política de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no IFSULDEMINAS”*. Ela será conduzida por *Ana Marcelina de Oliveira*, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus Franca, sob orientação do Prof. Dr. *Oswaldo Gonçalves Junior*.

A pesquisa irá coletar dados qualitativos através de entrevistas que versarão sobre sua temática. Assim, fui esclarecido sobre os propósitos da mesma, os procedimentos que serão utilizados e a garantia de anonimato e de esclarecimentos constantes, além de ter o meu direito assegurado de interromper a minha participação no momento que achar necessário.

Franca, \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_  
Pesquisador Responsável  
Ana Marcelina de Oliveira  
Rua José Muzetti, nº 130, Penha II – Passos – MG  
Cep: 37.903-368; Fone: (35) 9967-7207  
E-mail: marcelinaeo@gmail.com

\_\_\_\_\_  
Orientador  
Oswaldo Gonçalves Junior  
Rua Pedro Zacarias, 1.300, Jd São Paulo – Limeira  
- SP  
Cep: 13.484-350; Fone: (11) 99176-6243  
E-mail: oswaldo.junior@fca.unicamp.br

## **ANEXOS**

**ANEXO A – CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA –  
IFSULDEMINAS - CAMPUS PASSOS**

<b>Nome do Curso</b>	<b>Nºdevagas</b>	<b>CargaHorária</b>
AuxiliarAdministrativo	30	160horas
AuxiliardePessoal	30	162horas
Cálculo de Medicamentos	30	24 horas
Capacitação e Formação de Tutores em Ead – Plataforma Moodle	30	30 horas
Capacitação em Impress	10	12 horas
Elaboração de Roteiros Turísticos	30	104 horas
Espanhol Básico – Etec Idiomas	40	200 horas
Especialização Clínica em Urgência e Emergência	40	360 horas
Estomaterapia	30	40 horas
Fotografia Digital	20	40 horas
Grego	30	40 horas
Hanseníase	30	40 horas
InformáticaBásica	30	160horas
Ingês Básico – Etec Idiomas	80	200 horas
Língua Inglesa	20	72 horas
Manipulador de Alimentos	20	50 horas
ModelagemPlanaFeminina	20	160horas
Múltiplas Linguagens e o Ensino da Geografia	30	12 horas
Oficina de Leitura e Escrita para Jovens e Adultos	30	20 horas
Operador de Microcomputador	30	48 horas
Orientações Básicas para Gestantes	20	08 horas
Português – LeituraeProdução de Textos	30	24horas
Português como segunda língua para surdos	25	30 horas
Português/RedaçãoparaEnemeVestibulares	30	160 horas
QualificaçãoProfissionalSetorMoveleiro	20	210 horas
Recursos Multimídia e Audiovisual	15	08 horas
Referências Bibliográficas	15	40 horas
Saúde o Idoso: uma abordagem holística	30	08 horas
Secretariado	30	90 horas
Turismo e Sustentabilidade	30	208horas
Urgência e Emergência	30	40horas

**Fonte:** Dados obtidos no Setor de Registro Acadêmico do Campus Passos-MG.

**ANEXO B - CURSOS SUPERIORES – IFSULDEMINAS - CAMPUS PASSOS**

<b>Cursos</b>	<b>Modalidade</b>	<b>Nºdevagas</b>	<b>Período</b>
Ciência da Computação	Bacharelado Presencial	40	Diurno
Matemática	Licenciatura Presencial	40	Noturno

**Fonte:** Dados obtidos no Setor de Registro Acadêmico do Campus Passos-MG.

**ANEXO C- CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO A DISTÂNCIA –  
IFSULDEMINAS - CAMPUS PASSOS**

<b>Cursos</b>	<b>Modalidade</b>	<b>Nº devagas</b>	<b>Período</b>
Técnico em Eventos	Subsequente a distância	40	Noturno
Técnico em Reabilitação de Dependentes Químicos	Subsequente a distância	80	Noturno
Técnico em Secretaria Escolar	Subsequente a distância	35	Diurno
Técnico em Transações Imobiliárias	Subsequente a distância	30	Diurno
Técnico em Agente Comunitário de Saúde	Subsequente a distância	30	Diurno

**Fonte:** Dados obtidos no Setor de Registro Acadêmico do Campus Passos-MG.

**ANEXO D- CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO PRESENCIAIS –  
IFSULDEMINAS - CAMPUS PASSOS**

<b>Cursos</b>	<b>Modalidade</b>	<b>Nºdevagas</b>	<b>Período</b>
TécnicoemComunicaçãoVisual	Subsequente Presencial	40	Noturno
TécnicoemEnfermagem	Subsequente Presencial	30	Noturno
Técnico em Informática	Subsequente Presencial	30	Noturno
Técnicoem Informática	Integrado Ensino Médio Presencial	30	Diurno
Técnico em Orientação Comunitária	Proeja Presencial	30	Noturno
TécnicoemProduçãodeModa	Subsequente Presencial	20	Noturno
Técnico em Produção de Moda	Integrado Ensino Médio Presencial	35	Diurno
Técnico em Vestuário	Subsequente Presencial	25	Noturno

**Fonte:** Dados obtidos no Setor de Registro Acadêmico do Campus Passos-MG.

**ANEXO E - OFERTA DE CURSOS NOS CAMPUS AVANÇADOS IFSULDEMINAS  
DE CARMO DE MINAS E TRÊS CORAÇÕES**

<b>Nome do curso</b>	<b>Modalidade</b>	<b>Campus/Polos</b>	<b>Vagas*</b>	<b>Turmas</b>
Técnico em Enfermagem	Subsequente presencial	Cambuquira	30	1
Técnico em Informática	Subsequente presencial	Cambuquira	30	1
Técnico em Segurança do Trabalho	Subsequente presencial	Cambuquira	30	1
Técnico em Enfermagem	Subsequente presencial	Caxambu	30	1
Técnico em Informática	Subsequente presencial	Caxambu	30	1
Técnico em Informática	Concomitante presencial	Caxambu	30	1
Técnico em Administração	Subsequente presencial	Itanhandú	30	2
Técnico em Enfermagem	Subsequente presencial	Itanhandú	30	1
Técnico em Informática	Subsequente presencial	Itanhandú	30	1
Técnico Em Meio Ambiente	Subsequente presencial	Itanhandú	30	1
Técnico em Administração	Subsequente presencial	São Lourenço	30	3
Técnico em Contabilidade	Subsequente presencial	São Lourenço	30	3
Técnico em Segurança do Trabalho	Subsequente presencial	São Lourenço	30	2
Técnico em Enfermagem	Subsequente presencial	Três Corações	30	2
Técnico em Logística	Subsequente presencial	Três Corações	27,5	2
Técnico em Mecânica	Subsequente presencial	Três Corações	27,5	2
Técnico em Informática	Subsequente presencial	Três Corações	30	2
Técnico em Segurança do Trabalho	Subsequente presencial	Três Corações	30	1
Técnico em Logística	Concomitante presencial	Três Corações	25	1
Técnico em Informática	Concomitante presencial	Três Corações	30	1
Técnico em Mecânica	Concomitante presencial	Três Corações	25	1

**Fonte:** IFSULDEMINAS (2014). Dados obtidos na Diretoria Geral de Administração do Campus Carmo de Minas e Três Corações.

\* Os cursos de Técnico em Logística e Técnico em Mecânica possuem 55 vagas ao todo, por isso, o número de vagas “quebrado” (27,5), mas na prática, uma turma fica com um aluno a mais.

**ANEXO F - OFERTA DE CURSOS NO CAMPUS E POLOS IFSULDEMINAS DE  
INCONFIDENTES**

<b>Curso</b>	<b>Modalidade</b>	<b>Campus/Polos</b>	<b>Vagas*</b>	<b>Turmas</b>
Técnico em Agropecuária	Integrado presencial	Inconfidentes	105	7
Técnico em Informática	Integrado presencial	Inconfidentes	60	6
Técnico em Agrimensura	Integrado presencial	Inconfidentes	30	3
Técnico em Alimentos	Integrado presencial	Inconfidentes	30	3
Técnico em Administração	Integrado presencial	Inconfidentes	35	1
Tecnologia em Redes de Computadores	Tecnologia presencial	Inconfidentes	30	4
Tecnologia em Gestão Ambiental	Tecnologia presencial	Inconfidentes	60	6
Tecnologia em Agrimensura	Tecnologia presencial	Inconfidentes	-	1
Licenciatura em Matemática	Licenciatura presencial	Inconfidentes	35	4
Licenciatura em Ciências Biológicas	Licenciatura presencial	Inconfidentes	35	4
Bacharelado em Engenharia Agrônômica	Bacharelado presencial	Inconfidentes	35	3
Bacharelado em Engenharia de Agrimensura e Cartográfica	Bacharelado presencial	Inconfidentes	30	3
Bacharelado em Engenharia de Alimentos	Bacharelado presencial	Inconfidentes	30	2
Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes	Licenciatura presencial	Cambuí	40	1
Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes	Licenciatura presencial	Ouro Fino	40	1
Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes	Licenciatura presencial	Pouso Alegre	40	1
Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes	Licenciatura presencial	São Gonçalo do Sapucaí	40	1
Técnico em Agricultura	Subsequente presencial	Cambuí	40	2
Técnico em Segurança do Trabalho	Subsequente presencial	Cambuí	40	2
Técnico em Meio Ambiente	Subsequente presencial	Jacutinga	60	1
Técnico em Logística	Subsequente presencial	Jacutinga	60	1
Técnico em Segurança do Trabalho	Subsequente presencial	Jacutinga	40	2
Técnico em Administração	Subsequente presencial	Jacutinga	40	3
Técnico em Administração	Subsequente presencial	Ouro Fino	80	3
Técnico em Hospedagem	Subsequente presencial	Ouro Fino	40	1



<b>Curso</b>	<b>Modalidade</b>	<b>Campus/Polos</b>	<b>Vagas*</b>	<b>Turmas</b>
Técnico em Agropecuária	Integrado presencial	Inconfidentes	105	7
Técnico em Meio Ambiente	Subsequente presencial	Ouro Fino	40	1
Técnico em Administração	Subsequente presencial	São Gonçalo do Sapucaí	40	2
Técnico em Enfermagem	Subsequente presencial	São Gonçalo do Sapucaí	30	1
Técnico em Logística	Subsequente presencial	São Gonçalo do Sapucaí	40	1
Técnico em Segurança do Trabalho	Subsequente presencial	São Gonçalo do Sapucaí	40	2
Técnico em Meio Ambiente	Subsequente presencial	São Gonçalo do Sapucaí	-	1
Técnico em Eventos	Subsequente a distância	Bom Repouso	-	1
Técnico em Reabilitação de Dependentes Químicos	Subsequente a distância	Bom Repouso	-	1
Técnico em Administração	Subsequente a distância	Bom Repouso	-	1
Técnico em Agente Comunitário de Saúde	Subsequente a distância	Bom Repouso	40	1
Técnico em Eventos	Subsequente a distância	Cambuí	-	1
Técnico em Reabilitação de Dependentes Químicos	Subsequente a distância	Cambuí	-	1
Técnico em Administração	Subsequente a distância	Cambuí	-	2
Técnico em Agente Comunitário de Saúde	Subsequente a distância	Cambuí	40	1
Técnico em Transações Imobiliárias	Subsequente a distância	Cambuí	40	1
Técnico em Administração	Subsequente a distância	Conceição dos Ouros	-	1
Técnico em Agente Comunitário de Saúde	Subsequente a distância	Conceição dos Ouros	40	1
Técnico em Eventos	Subsequente a distância	Itajubá	-	1
Técnico em Administração	Subsequente a distância	Itajubá	-	1
Técnico em Serviços Públicos	Subsequente a distância	Itajubá	-	1
Técnico em Eventos	Subsequente a distância	Monte Sião	-	1
Técnico em Administração	Subsequente a distância	Monte Sião	-	1
Técnico em Agente Comunitário de Saúde	Subsequente a distância	Monte Sião	40	1
Técnico em Hospedagem	Subsequente a distância	Monte Sião	40	1
Técnico em Eventos	Subsequente a distância	Pouso Alegre	-	1

<b>Curso</b>	<b>Modalidade</b>	<b>Campus/Polos</b>	<b>Vagas*</b>	<b>Turmas</b>
Técnico em Agropecuária	Integrado presencial	Inconfidentes	105	7
Técnico em Reabilitação de Dependentes Químicos	Subsequente a distância	Pouso Alegre	-	1
Técnico em Eventos	Subsequente a distância	Senador Amaral	-	1
Técnico em Reabilitação de Dependentes Químicos	Subsequente a distância	Senador Amaral	-	1
Técnico em Multimeios Didáticos (Pró-funcionário)	Subsequente a distância	Cambuí	-	1
Técnico em Secretaria Escolar (Pró-funcionário)	Subsequente a distância	Cambuí	-	1
Técnico em Secretaria Escolar (Pró-funcionário)	Subsequente a distância	Monte Sião	-	1
Técnico Administração (E-Tec)	Subsequente a distância	Cambuí	-	1
Técnico Administração (E-Tec)	Subsequente a distância	Inconfidentes	-	1
Técnico Administração (E-Tec)	Subsequente a distância	Machado	-	1
Técnico Administração (E-Tec)	Subsequente a distância	Santa Rita de Caldas	-	1
<b>Pós-graduações</b>				
<b>Curso</b>	<b>Modalidade</b>	<b>Campus/Polos</b>	<b>Vagas</b>	<b>Turmas</b>
Especialização em Educação em Ciências	Presencial	Inconfidentes	25	01
Especialização em Gestão Ambiental	Presencial	Inconfidentes	25	01
Especialização em Educação Infantil	Presencial	Inconfidentes	25	Turma única
Especialização em Educação Matemática	Presencial	Inconfidentes	25	01
Especialização em georreferenciamento	Presencial	Inconfidentes	25	01

**Fonte:** IFSULDEMINAS (2014). Dados obtidos na Diretoria Geral de Administração do Campus de Inconfidentes-MG.

\* Os cursos sem número de vagas significam que não houve oferta de vagas no período de elaboração do PDI. Eles podem ser ofertados em qualquer período à critério da administração do IFSULDEMINAS.

**ANEXO G - OFERTA DE CURSOS IFSULDEMINAS NO CAMPUS E POLOS DE MACHADO**

<b>Nome do curso</b>	<b>Modalidade</b>	<b>Campus/Polos</b>	<b>Vagas*</b>	<b>Turmas</b>
Técnico em Agropecuária	Integrado Presencial	Machado	90	09
Técnico em Alimentos	Integrado Presencial	Machado	40	03
Técnico em Informática	Integrado Presencial	Machado	30	04
Técnico em Agropecuária (1º ano) – Pedagogia da Alternância	Integrado Presencial	Machado	35	01
Técnico em Administração	Subsequente Presencial	Machado	40	04
Técnico em Administração	Subsequente Presencial	Poço Fundo	40	01
Técnico em Administração	Subsequente Presencial	Boa Esperança	40	01
Técnico em Administração	Subsequente Presencial	Coqueiral	40	01
Técnico em Segurança do Trabalho	Subsequente Presencial	Machado	40	03
Técnico em Segurança do Trabalho	Subsequente Presencial	Boa Esperança	40	01
Técnico em Informática	Subsequente Presencial	Poço Fundo	30	01
Técnico em Informática	Subsequente Presencial	Boa Esperança	30	01
Técnico em Informática	Subsequente Presencial	Coqueiral	30	01
Técnico em Enfermagem	Subsequente Presencial	Poço Fundo	30	01
Técnico em Enfermagem	Subsequente Presencial	Coqueiral	30	01
Técnico em Agropecuária	Subsequente Presencial	Boa Esperança	40	01
Técnico em Agropecuária	Subsequente Presencial	Coqueiral	40	01
Técnico em Agropecuária	Subsequente Presencial	Machado	40	01
Técnico em Edificações	Subsequente Presencial	Boa Esperança	40	01
Técnico em Edificações	Subsequente Presencial	Alfenas	40	01
Técnico em Serviços Públicos	Subsequente a Distância	Machado	40	01
Técnico em Serviços Públicos	Subsequente a Distância	Varginha	40	01
Técnico em Administração	Subsequente a Distância	Varginha	40	01
Técnico em Multimeios Didáticos - Profuncionário	Subsequente a Distância	Machado	35	01
Técnico em Multimeios Didáticos - Profuncionário	Subsequente a Distância	Varginha	35	01
Técnico em Secretaria Escolar - Profuncionário	Subsequente a Distância	Machado	35	01
Técnico em Secretaria Escolar - Profuncionário	Subsequente a Distância	Varginha	35	01

Nome do curso	Modalidade	Campus/Polos	Vagas*	Turmas
Técnico em Alimentação Escolar - Profucionário	Subsequente a Distância	Machado	35	01
Técnico em Agente Comunitário de Saúde	Subsequente a Distância	Poço Fundo	40	01
Técnico Segurança Trabalho (E-Tec)	Subsequente a Distância	Machado	100	02
Técnico Segurança Trabalho (E-Tec)	Subsequente a Distância	Alfenas	50	02
Técnico Segurança Trabalho (E-Tec)	Subsequente a Distância	Muzambinho	50	02
Técnico Segurança Trabalho (E-Tec)	Subsequente a Distância	Guaxupé	-	01
Técnico Segurança Trabalho (E-Tec)	Subsequente a Distância	Santa Rita de Caldas	50	01
Técnico Segurança Trabalho (E-Tec)	Subsequente a Distância	Três Corações	50	01
Licenciatura em Computação e Informática	Licenciatura Presencial	Machado	30	05
Licenciatura em Ciências Biológicas	Licenciatura Presencial	Machado	40	04
Tecnologia em Cafeicultura	Tecnologia Presencial	Machado	30	03
Tecnologia em Cafeicultura	Tecnologia Presencial	Poço Fundo	30	01
Tecnologia em Alimentos	Tecnologia Presencial	Machado	30	03
Engenharia Agrônômica	Bacharelado Presencial	Machado	40	05
<b>Pós-graduações</b>				
Curso	Modalidade	Campus/Polos	Vagas	Turmas
Especialização em Cafeicultura Empresarial	Presencial	Machado	30	01
Especialização em Produção Animal	Presencial	Machado	30	01

**Fonte:** IFSULDEMINAS (2014). Dados obtidos na Diretoria Geral de Administração do Campus de Machado-MG.

\* Os cursos sem número de vagas significam que não houve oferta de vagas no período de elaboração do PDI. Eles podem ser ofertados em qualquer período à critério da administração do IFSULDEMINAS.

## ANEXO H - OFERTA DE CURSOS IFSULDEMINAS NO CAMPUS E POLOS DE MUZAMBINHO

Nome do curso	Modalidade	Campus/Polos	Vagas	Turmas
Ciência da Computação	Bacharelado presencial	Muzambinho	30	2
Ciência da Computação	Bacharelado presencial	Muzambinho	30	2
Ciências Biológicas	Licenciatura presencial	Muzambinho	30	3
Ciências Biológicas	Licenciatura presencial	Muzambinho	30	2
Educação Física	Bacharelado presencial	Muzambinho	20	6
Educação Física	Bacharelado presencial	Muzambinho	20	5
Engenharia Agrônômica	Bacharelado presencial	Muzambinho	40	4
Técnico Alimentos mod. PROEJA	Integrado presencial	Guaxupé	40	3
Técnico Alimentos mod. PROEJA	Integrado presencial	Muzambinho	80	6
Técnico em Administração	Subsequente a distância	Muzambinho	80	2
Técnico em Administração	Subsequente a distância	Capetinga	70	2
Técnico em Administração	Subsequente a distância	Alterosa	60	2
Técnico em Administração	Subsequente a distância	Cássia	50	1
Técnico em Agente Comunitário de Saúde	Subsequente a distância	Capetinga	40	1
Técnico em Agente Comunitário de Saúde	Subsequente a distância	Alterosa	40	1
Técnico em Agente Comunitário de Saúde	Subsequente a distância	Cambuquira	40	1
Técnico em Agente Comunitário de Saúde	Subsequente a distância	Areado	40	1
Técnico em Agente Comunitário de Saúde	Subsequente a distância	Caldas	40	2
Técnico em Agente Comunitário de Saúde	Subsequente a distância	Muzambinho	80	1
Técnico em Agente Comunitário de Saúde	Subsequente a distância	Carmo do Rio Claro	40	1
Técnico em Agente Comunitário de Saúde	Subsequente a distância	São Sebastião do Paraíso	80	2
Técnico em Agropecuária	Integrado presencial	Muzambinho	160	9
Técnico em Agropecuária	Subsequente presencial	Muzambinho	40	3
Técnico em Alimentação Escolar	Subsequente a distância	Três Pontas	30	1
Técnico em Alimentação Escolar	Subsequente a distância	Alterosa	30	1
Técnico em Alimentos	Subsequente a distância	Muzambinho	40	3
Técnico em Alimentos	Subsequente a distância	Muzambinho	60	4
Técnico em Alimentos	Subsequente a distância	Boa Esperança	60	2
Técnico em Alimentos	Subsequente a distância	Cambuí	60	4
Técnico em Alimentos	Subsequente a distância	Campos Gerais	60	4
Técnico em Alimentos	Subsequente a distância	Ilicínea	60	4
Técnico em Alimentos	Subsequente a distância	Santa Rita de Caldas	60	4
Técnico em Alimentos	Subsequente a distância	Três Corações	60	4

<b>Nome do curso</b>	<b>Modalidade</b>	<b>Campus/Polos</b>	<b>Vagas</b>	<b>Turmas</b>
Técnico em Alimentos	Subsequente a distância	Três Pontas	60	2
Técnico em Análises Clínicas	Subsequente a distância	Muzambinho	60	4
Técnico em Análises Clínicas	Subsequente a distância	Alfenas	60	4
Técnico em Análises Clínicas	Subsequente a distância	Boa Esperança	60	4
Técnico em Análises Clínicas	Subsequente a distância	Campo Belo	60	2
Técnico em Análises Clínicas	Subsequente a distância	Monte Santo de Minas	30	3
Técnico em Análises Clínicas	Subsequente a distância	Campos Gerais	60	4
Técnico em Análises Clínicas	Subsequente a distância	Ilicínea	60	4
Técnico em Cafeicultura	Subsequente a distância	Muzambinho	60	4
Técnico em Cafeicultura	Subsequente a distância	Boa Esperança	60	4
Técnico em Cafeicultura	Subsequente a distância	Três Pontas	60	4
Técnico em Cafeicultura	Subsequente a distância	Guaxupé	60	4
Técnico em Cafeicultura	Subsequente a distância	Campo Belo	60	4
Técnico em Cafeicultura	Subsequente a distância	Monte Santo de Minas	60	4
Técnico em Cafeicultura	Subsequente a distância	Campos Gerais	60	4
Técnico em Cafeicultura	Subsequente a distância	Ilicínea	60	4
Técnico em Cafeicultura	Subsequente a distância	Machado	60	4
Técnico em Enfermagem	Subsequente presencial	Muzambinho	40	3
Técnico em Enfermagem	Subsequente presencial	Capetinga	40	3
Técnico em Eventos	Subsequente a distância	Muzambinho	40	1
Técnico em Eventos	Subsequente a distância	Alterosa	40	1
Técnico em Eventos	Subsequente a distância	Cássia	40	1
Técnico em Hospedagem	Subsequente a distância	São Sebastião do Paraíso	30	1
Técnico em Informática	Integrado presencial	Muzambinho	60	6
Técnico em Informática	Subsequente presencial	Muzambinho	30	3
Técnico em Informática	Subsequente presencial	Alterosa	30	2
Técnico em Informática	Subsequente a distância	Muzambinho	60	4
Técnico em Informática	Subsequente a distância	Alfenas	60	4
Técnico em Informática	Subsequente a distância	Boa Esperança	60	4
Técnico em Informática	Subsequente a distância	Cataguases	60	4
Técnico em Informática	Subsequente a distância	Cambuí	60	2
Técnico em Informática	Subsequente a distância	Três Pontas	60	4
Técnico em Informática	Subsequente a distância	Guaxupé	60	4
Técnico em Informática	Subsequente a distância	Campo Belo	60	3
Técnico em Informática	Subsequente a distância	Monte Santo de Minas	60	4

<b>Nome do curso</b>	<b>Modalidade</b>	<b>Campus/Polos</b>	<b>Vagas</b>	<b>Turmas</b>
Técnico em Informática	Subsequente a distância	Santa Rita de Caldas	60	4
Técnico em Informática	Subsequente a distância	Ilicínea	60	4
Técnico em Informática	Subsequente a distância	Três Corações	60	4
Técnico em Meio Ambiente	Subsequente presencial	Muzambinho	30	1
Técnico em Meio Ambiente	Subsequente a distância	Muzambinho	60	4
Técnico em Meio Ambiente	Subsequente a distância	Cambuí	60	4
Técnico em Meio Ambiente	Subsequente a distância	Boa Esperança	60	4
Técnico em Meio Ambiente	Subsequente a distância	Campos Gerais	60	4
Técnico em Meio Ambiente	Subsequente a distância	Três Pontas	60	4
Técnico em Meio Ambiente	Subsequente a distância	Três Corações	60	4
Técnico em Meio Ambiente	Subsequente a distância	Ilicínea	60	4
Técnico em Meio Ambiente	Subsequente a distância	Santa Rita de Caldas	60	4
Técnico em Reabilitação em Dependentes Químicos	Subsequente a distância	Muzambinho	60	1
Técnico em Reabilitação em Dependentes Químicos	Subsequente a distância	Guaxupé	50	1
Técnico em Reabilitação em Dependentes Químicos	Subsequente a distância	Alterosa	50	1
Técnico em Reabilitação em Dependentes Químicos	Subsequente a distância	Monte Santo de Minas	50	1
Técnico em Secretaria Escolar	Subsequente a distância	Alfenas	50	1
Técnico em Secretaria Escolar	Subsequente a distância	Três Pontas	50	1
Técnico em Secretaria Escolar	Subsequente a distância	Alterosa	50	1
Técnico em Secretaria Escolar	Subsequente a distância	Cambuquira	50	1
Técnico em Secretaria Escolar	Subsequente a distância	Muzambinho	50	1
Técnico em Segurança do Trabalho	Subsequente presencial	Muzambinho	40	3
Técnico em Serviços Públicos	Subsequente a distância	Cássia	43	1
Técnico em Serviços Públicos	Subsequente a distância	Muzambinho	45	1
Técnico em Serviços Públicos	Subsequente a distância	Capetinga	43	1
Técnico em Serviços Públicos	Subsequente a distância	Alterosa	43	1
Técnico em Transações Imobiliárias	Subsequente a distância	Muzambinho	40	1
Técnico em Transações Imobiliárias	Subsequente a distância	Alterosa	40	1
Técnico em Transações Imobiliárias	Subsequente a distância	São Sebastião do Paraíso	40	1
Técnico em Transações Imobiliárias	Subsequente a distância	Cambuquira	20	1
Técnico em Vigilância em Saúde	Subsequente a distância	Muzambinho	60	2
Técnico em Vigilância em Saúde	Subsequente a distância	Cambuí	60	2

<b>Nome do curso</b>	<b>Modalidade</b>	<b>Campus/Polos</b>	<b>Vagas</b>	<b>Turmas</b>
Técnico em Vigilância em Saúde	Subsequente a distância	Campos Gerais	60	2
Técnico em Vigilância em Saúde	Subsequente a distância	Santa Rita de Caldas	60	2
Técnico em Vigilância em Saúde	Subsequente a distância	Três Corações	60	2
Técnico em Vigilância em Saúde	Subsequente a distância	Três Pontas	60	2
Técnicos em Multimeios Didáticos	Subsequente a distância	Alterosa	30	1
Técnicos em Multimeios Didáticos	Subsequente a distância	Alfenas	30	1
Técnicos em Multimeios Didáticos	Subsequente a distância	Muzambinho	30	2
Tecnologia em Cafeicultura	Tecnologia presencial	Muzambinho	40	3
<b>Pós-graduações</b>				
<b>Curso</b>	<b>Modalidade</b>	<b>Campus/Polos</b>	<b>Vagas</b>	<b>Turmas</b>
Especialização em Cafeicultura	Presencial	Muzambinho	25	01
Especialização em Gestão Pública	Presencial	Muzambinho	60	01
Especialização em Gestão Escolar	Presencial	Muzambinho	50	06
Especialização em Educação Infantil	Presencial	Muzambinho	50	03
Especialização em Alfabetização e Letramento	Presencial	Muzambinho	50	03

**Fonte:** IFSULDEMINAS (2014). Dados obtidos na Diretoria Geral de Administração do Campus de Muzambinho-MG.



**ANEXO I - OFERTA DE CURSOS IFSULDEMINAS NO CAMPUS DE POÇOS DE CALDAS**

<b>Nome do curso</b>	<b>Modalidade</b>	<b>Vagas</b>	<b>Turmas</b>
Técnico em Edificações	Subsequente presencial	30	01
Técnico em Eletrotécnica	Subsequente presencial	30	02
Técnico em Informática	Subsequente presencial	30	03
Técnico em Meio Ambiente	Subsequente presencial	30	03
Técnico em Administração	Subsequente presencial	30	03
Técnico em Informática	Integrado presencial	30	01
Técnico em Eletrotécnica	Concomitante presencial	30	01
Técnico em Alimentação Escolar	Subsequente a distância	35	01
Técnico em Multimeios Didáticos	Subsequente a distância	53	01
Técnico Em Secretaria Escolar	Subsequente a distância	87	01

**Fonte:** IFSULDEMINAS (2014). Dados obtidos na Diretoria Geral de Administração do Campus de Poços de Caldas-MG.

**ANEXO J - OFERTA DE CURSOS IFSULDEMINAS NO CAMPUS POUSO ALEGRE**

<b>Nome do curso</b>	<b>Modalidade</b>	<b>Vagas</b>	<b>Turmas</b>
Técnico em Informática	Integrado presencial	35	1
Técnico em Informática	Concomitante presencial	40	1
Técnico em Informática	Subsequente presencial	35	1
Técnico em Administração	Subsequente presencial	35	1
Técnico em Edificações	Subsequente presencial	35	2
Técnico em Segurança do Trabalho	Subsequente presencial	35	1
Técnico em Química	Subsequente presencial	35	2
Técnico em Edificações	Concomitante presencial	40	2
Técnico em Administração	Subsequente a distância	44	1
Técnico em Secretaria Escolar	Subsequente a distância	42	1
Técnico em Agricultura	Subsequente presencial	40	1
Técnico em Transações Imobiliárias	Subsequente a distância	44	1
Técnico em Serviços Públicos	Subsequente a distância	40	1

**Fonte:** IFSULDEMINAS (2014). Dados obtidos na Diretoria Geral de Administração do Campus de Pouso Alegre-MG.



7. Qual a melhor opção de horário para que o curso de sua escolha seja oferecido?

A ( ) pela manhã

B ( ) à tarde

C- ( ) noturno

8. Dentre os cursos de formação profissional relacionados abaixo, quais deles você gostaria que fossem ofertados pelo IFSULDEMINAS? Escolha até cinco cursos, enumerando de forma decrescente daquele que mais gostaria para aquele que menos gostaria, por exemplo: 1º Técnico em Agropecuária (5) - 2º Técnico em Agricultura (4) - 3º Técnico em Zootecnia (3) - 4º Técnico em Aquicultura (2) - 5º Técnico em Cafeicultura (1).

( ) Técnico em Eletromecânica

( ) Técnico em Mecânica

( ) Técnico em Química

( ) Técnico em Eletroeletrônica

( ) Técnico em Logística

( ) Técnico em Radiologia

( ) Técnico em Segurança do Trabalho

( ) Técnico em Comunicação Visual

( ) Técnico em Tecelagem

( ) Técnico em Eletrônica

( ) Técnico em Mecatrônica

( ) Técnico em Refrigeração e Climatização

( ) Técnico em Contabilidade

( ) Técnico em Telecomunicações

( ) Técnico em Farmácia

( ) Técnico em Análises Clínicas

( ) Técnico em Produção de Moda

( ) outros: \_\_\_\_\_

9. Quais cursos superiores o IFSULDEMINAS deveria ofertar, em ordem de prioridade?

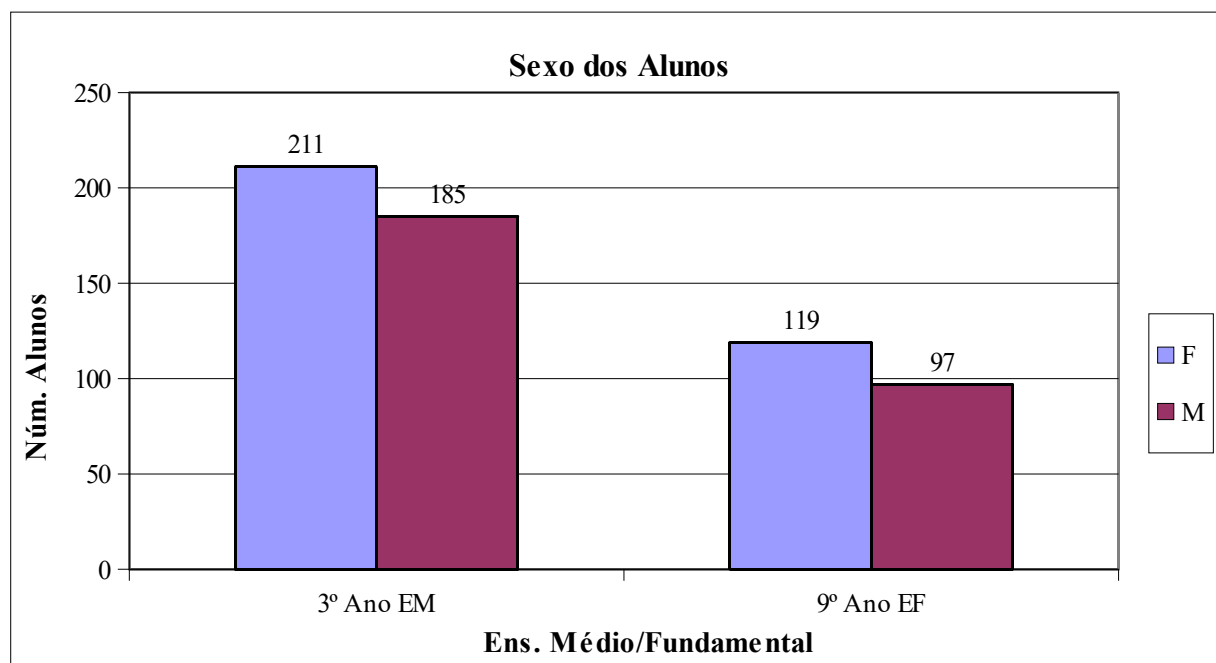
---

---

**O IFSULDEMINAS AGRADECE SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DO SUL DE MINAS GERAIS.**

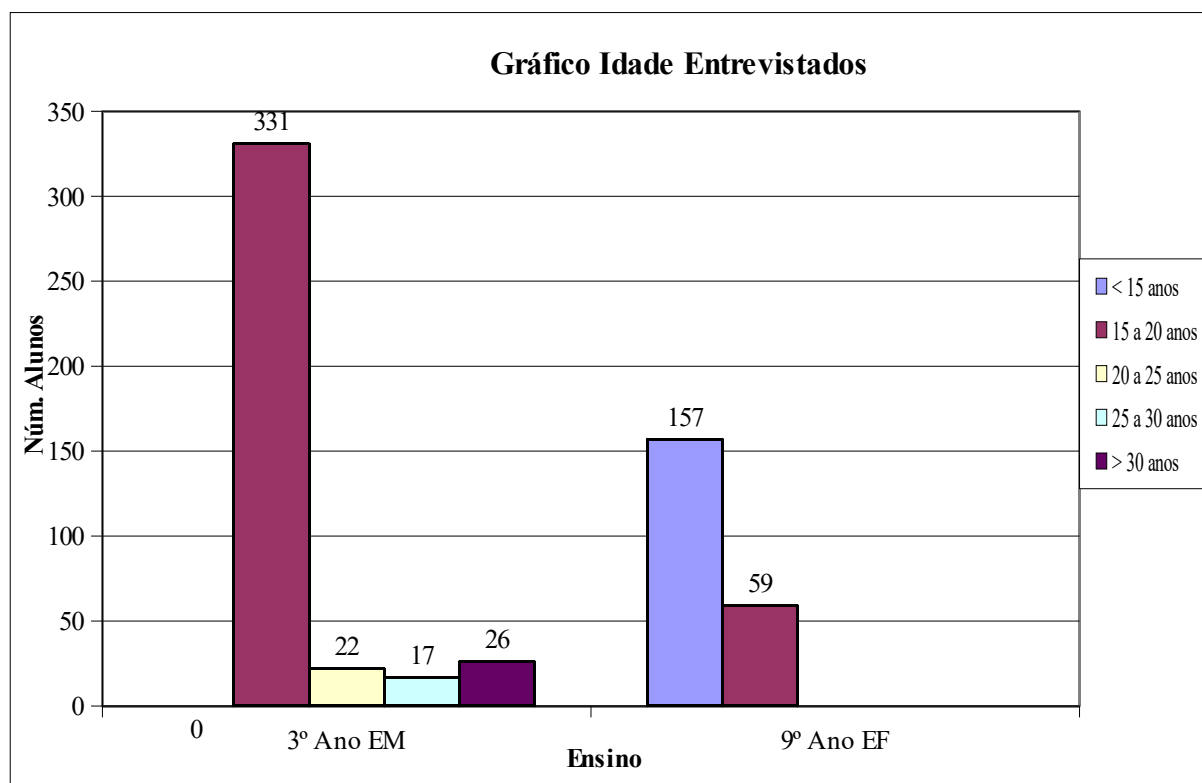
**Fonte:** IFSULDEMINAS, 2011b.

**ANEXO K-A- GÊNERO ALUNOS QUE RESPONDERAM O QUESTIONÁRIO  
PARA IDENTIFICAÇÃO DAS DEMANDAS**



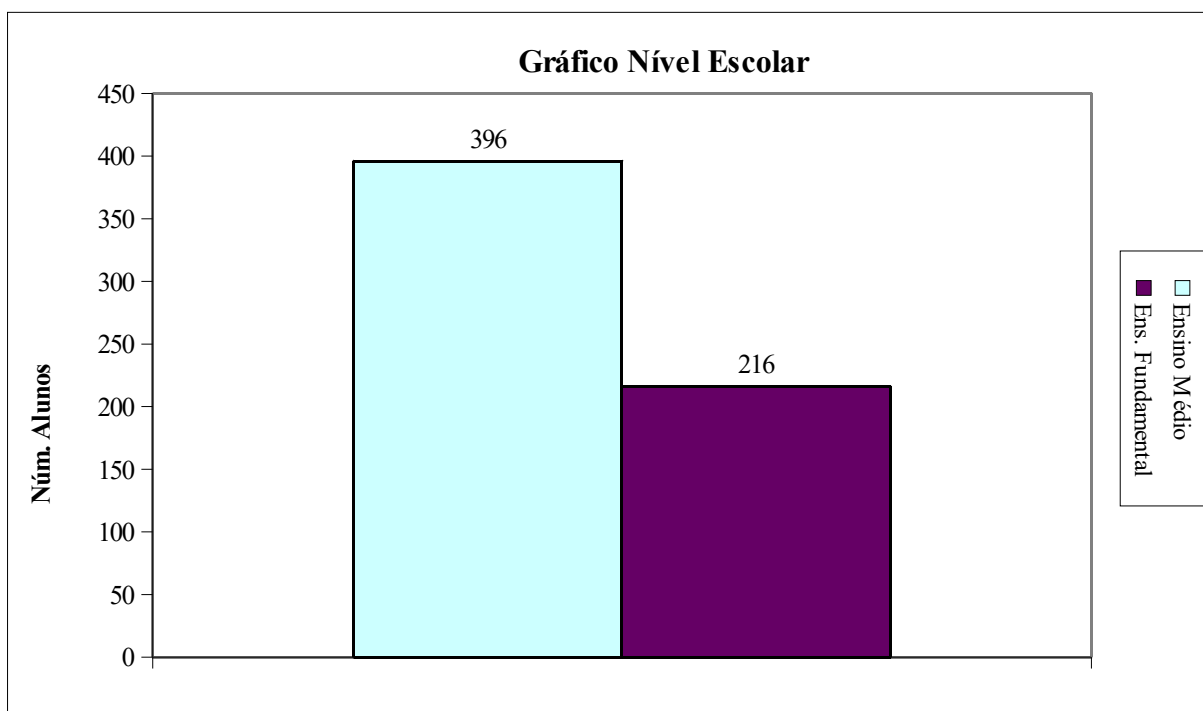
Fonte: IFSULDEMINAS (2011b).

## ANEXO K-B- IDADE ALUNOS QUE RESPONDERAM O QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAÇÃO DAS DEMANDAS



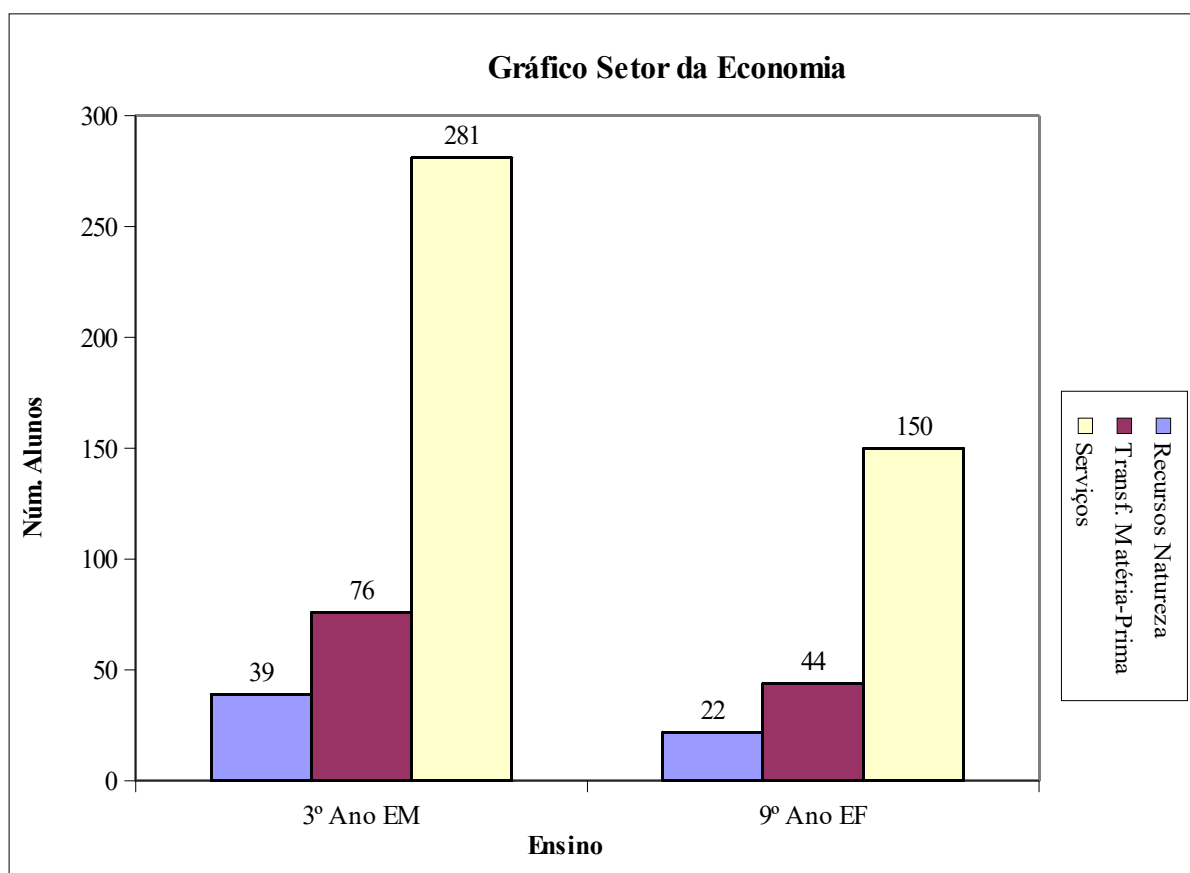
Fonte: IFSULDEMINAS (2011b).

**ANEXO K-C- ESCOLARIDADE ALUNOS QUE RESPONDERAM O QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAÇÃO DAS DEMANDAS**



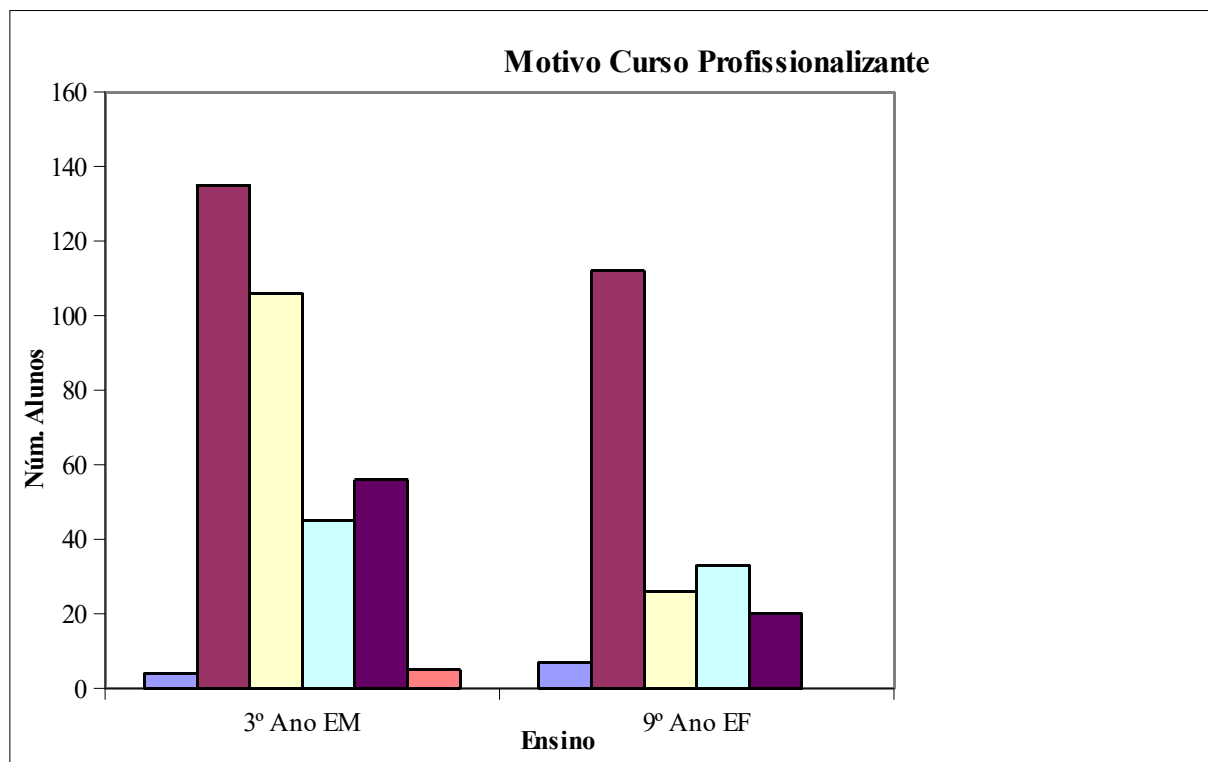
**Fonte:** IFSULDEMINAS (2011b).

## ANEXO K-D – SETOR DA ECONOMIA ATUAÇÃO ALUNOS

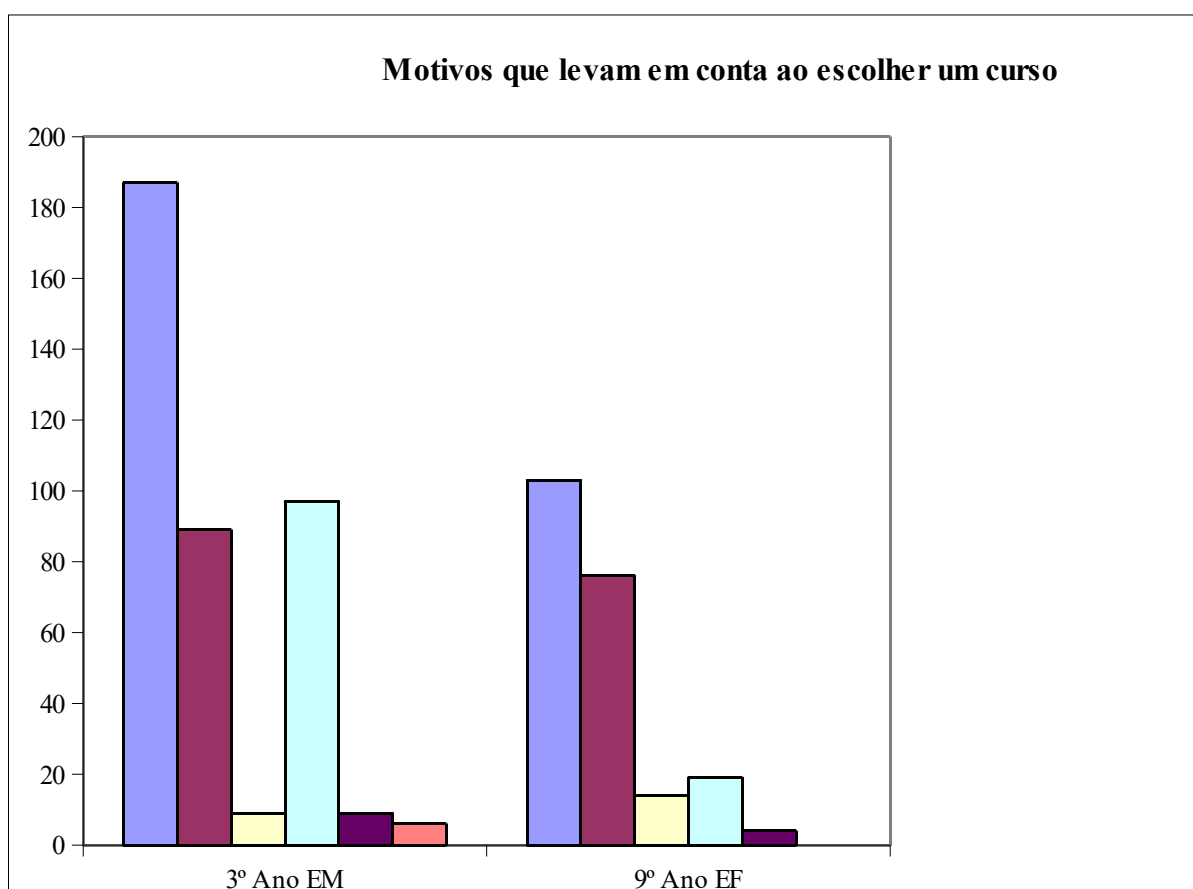


Fonte: IFSULDEMINAS (2011b).

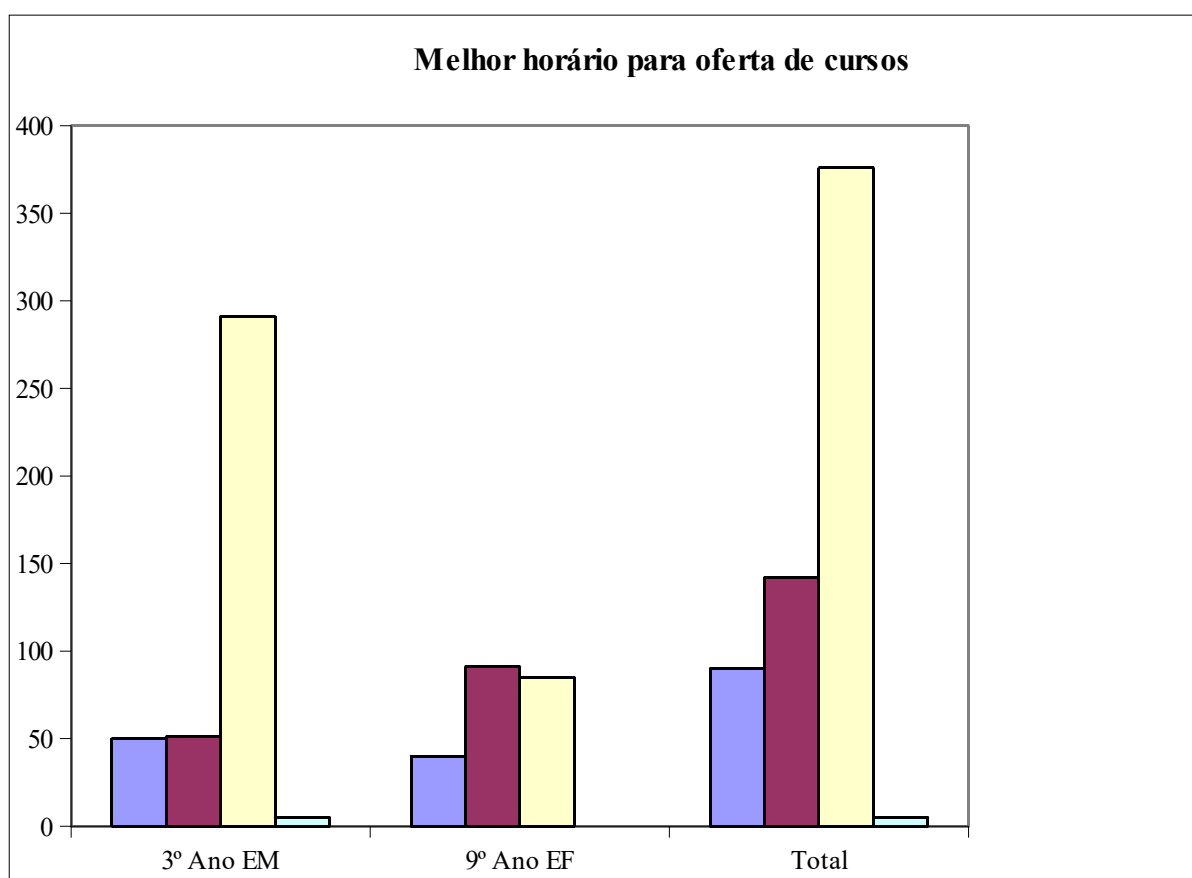


**ANEXO K-E – MOTIVOS FAZER CURSO PROFISSIONALIZANTE**

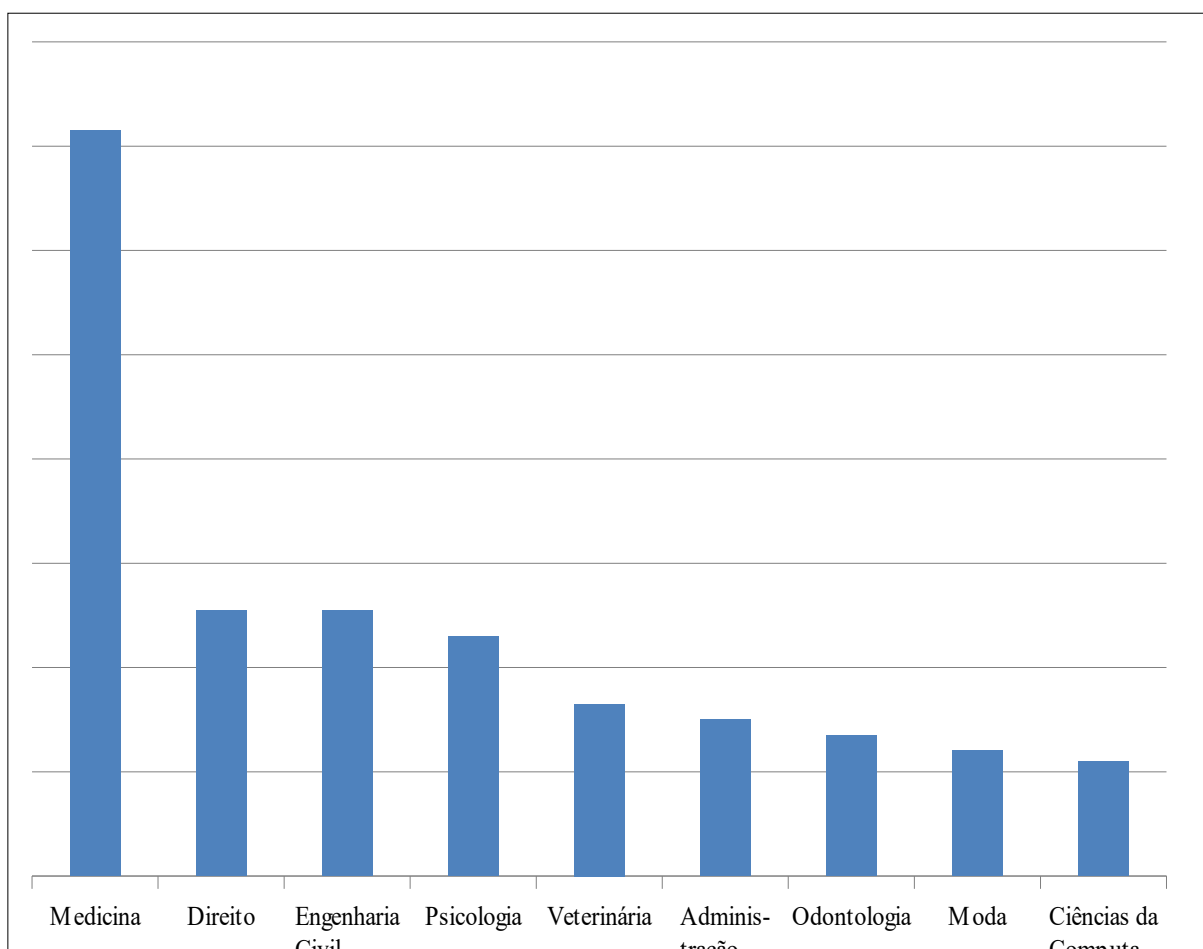
Fonte: IFSULDEMINAS (2011b).

**ANEXO K-F- MOTIVOS ESCOLHA DO CURSO PROFISSIONALIZANTE**

**Fonte:** IFSULDEMINAS (2011b).

**ANEXO K-G- OPÇÃO DE HORÁRIO DO CURSO**

**Fonte:** IFSULDEMINAS (2011b).

**ANEXO K-H- CURSOS SUPERIORES**

Fonte: IFSULDEMINAS (2011b).

## ANEXO L - EXPANSÃO 2011/2012 -LISTA DE 88 MUNICÍPIOS

UF		Município	Campus	Vínculo
AC	1.	Cruzeiro do Sul	Campus Cruzeiro do Sul	IFAC
	2.	Rio Branco	Campus Rio Branco	IFAC
	3.	Sena Madureira	Campus Sena Madureira	IFAC
Total AC:		3 unidades		
AL	4.	Arapiraca	Campus Arapiraca	IFAL
	5.	Murici	Campus avançado de Murici	IFAL
	6.	Santana do Ipanema	Campus avançado de Santana do Ipanema	IFAL
	7.	São Miguel dos Campos	Campus avançado de São Miguel dos Campos	IFAL
	8.	Maragogi	Campus Maragogi	IFAL
	9.	Penedo	Campus Penedo	IFAL
	10.	Piranhas	Campus Piranhas (Xingó)	IFAL
Total AL:		7 unidades		
AP	11.	Laranjal do Jari	Campus Laranjal do Jari	IFAP
	12.	Macapá	Campus Macapá	IFAP
Total AP:		2 unidades		
BA	13.	Governador Mangabeira	Campus avançado de Governador Mangabeira	IF Baiano
	14.	Bom Jesus da Lapa	Campus Bom Jesus da Lapa	IF Baiano
Total BA:		2 unidades		
CE	15.	Umirim	Campus Umirim	IFCE
Total CE:		1 unidade		
DF	16.	Brasília	Campus avançado de Riacho Fundo	IFB
	17.	Brasília	Campus avançado de São Sebastião	IFB
	18.	Brasília	Campus avançado de Taguatinga Centro	IFB
	19.	Brasília	Campus Brasília	IFB
	20.	Brasília	Campus Samambaia	IFB
	21.	Brasília	Campus Taguatinga	IFB
	22.	Brasília	Campus Estrutural	IFB
Total DF:		7 unidades		
ES	23.	Santa Maria de Jetibá	Campus avançado central Serrano	IFES
Total ES:		1 unidade		
GO	24.	Águas Lindas	Campus avançado de Águas Lindas	IFGO
	25.	Aparecida de Goiânia	Campus avançado de Aparecida de Goiânia	IFGO
	26.	Goiânia	Campus avançado de Goiânia Setor Oeste	IFGO
	27.	Goiás	Campus avançado de Goiás	IFGO
Total GO:		4 unidades		

<b>UF</b>		<b>Município</b>	<b>Campus</b>	<b>Vínculo</b>
MA	28.	Barra do Corda	Campus Barra do Corda	IFMA
	29.	Barreirinhas	Campus Barreirinhas	IFMA
	30.	São João dos Patos	Campus São João dos Patos	IFMA
	31.	São Raimundo das Mangabeiras	Campus São Raimundo das Mangabeiras	IFMA
<b>Total MA:</b>		4 unidades		
MG	32.	Contagem	Uned Contagem	Cefet - MG
	33.	Betim	Campus avançado de Betim	IFMG
	34.	Ouro Branco	Campus avançado de Ouro Branco	IFMG
	35.	Ribeirão das Neves	Campus avançado de Ribeirão das Neves	IFMG
	36.	Sabará	Campus Sabará	IFMG
	37.	Montes Claros	Campus Montes Claros	IF Norte de Minas
	38.	Passos	Campus avançado de Passos	IFSULDEMINAS
39.	Pouso Alegre	Campus avançado de Pouso Alegre	IFSULDEMINAS	
<b>Total MG:</b>		8 unidades		
MS	40.	Campo Grande	Campus Campo Grande	IFMS
	41.	Aquidauana	Campus de Aquidauana	IFMS
	42.	Corumbá	Campus de Corumbá	IFMS
	43.	Coxim	Campus de Coxim	IFMS
	44.	Ponta Porã	Campus de Ponta Porã	IFMS
	45.	Três Lagoas	Campus de Três Lagoas	IFMS
<b>Total MS:</b>		6 unidades		
MT	46.	Sorriso	Campus avançado de Sorriso	IFMT
<b>Total MT:</b>		1 unidade		
PA	47.	Marabá	Campus agrícola de Marabá	IFPA
<b>Total PA:</b>		1 unidade		
PB	48.	Cabedelo	Campus Cabedelo	IFPB
	49.	Patos	Campus Patos	IFPB
	50.	Princesa Isabel	Campus Princesa Isabel	IFPB
<b>Total PB:</b>		3 unidades		
PE	51.	Garanhuns	Campus Garanhuns	IFPE
<b>Total PE:</b>		1 unidade		
PI	52.	Oeiras	Campus avançado de Oeiras	IFPI
	53.	Pedro II	Campus avançado de Pedro II	IFPI
	54.	São João do Piauí	Campus avançado de São João do Piauí	IFPI
<b>Total PI:</b>		1 unidade		
PR	55.	Assis Chateaubriand	Campus avançado de Assis Chateaubriand	IFPR
	56.	Ivaiporã	Campus avançado de Ivaiporã	IFPR
	57.	Campo Largo	Campus avançado de Campo Largo	IFPR
<b>Total PR:</b>		3 unidades		

UF		Município	Campus	Vínculo
RJ	58.	Mesquita	Campus Mesquita	IFRJ
Total RJ:		1 unidade		
RN	59.	São Gonçalo do Amarante	Campus avançado de São Gonçalo do Amarante	IFRN
Total RN:		1 unidade		
RO	60.	Porto Velho	Campus Porto Velho	IFRO
Total RO:		1 unidade		
RR	61.	Amajari	Campus Amajari	IFRR
Total RR:		1 unidade		
RS	62.	São Borja	Campus São Borja	IF FARROUPILHA
	63.	Jaguari	Campus Chapadão do Jaguari	IF FARROUPILHA
	64.	Rolante	Campus avançado de Rolante	IFRS
	65.	Caxias do Sul	Campus Caxias do Sul	IFRS
	66.	Osório	Campus Osório	IFRS
	67.	Porto Alegre	Campus Porto Alegre (Restinga)	IFRS
	68.	Santana do Livramento	Campus avançado de Santana do Livramento	IFSUL
	69.	Bagé	Campus Bagé	IFSUL
70.	Venâncio Aires	Campus Venâncio Aires	IFSUL	
Total RS:		9 unidades		
SC	71.	Blumenau	Campus avançado de Blumenau	IF CATARINENSE
	72.	Fraiburgo	Campus avançado de Fraiburgo	IF CATARINENSE
	73.	Araquari	Campus avançado Araquari	IF CATARINENSE
	74.	Garopaba	Campus avançado de Garopaba	IFSC
	75.	Palhoça	Campus avançado de Palhoça	IFSC
	76.	Itajaí	Campus Itajaí	IFSC
	77.	São Carlos	Campus São Carlos	IFSC
Total SC:		7 unidades		
SE	78.	Estância	Campus Estância	IFSE
	79.	Itabaiana	Campus Itabaiana	IFSE
	80.	Nossa Senhora da Glória	Campus Nossa Senhora da Glória	IFSE
Total SE:		3 unidades		
SP	81.	Jacareí	Campus avançado de Jacareí	IFSP
	82.	Matão	Campus avançado de Matão	IFSP
	83.	Avaré	Campus Avaré	IFSP
	84.	Campinas	Campus Campinas	IFSP
	85.	Hortolândia	Campus Hortolândia	IFSP
	86.	Registro	Campus Registro	IFSP
	87.	São Carlos	Campus São Carlos	IFSP
	88.	São José dos Campos	Campus São José dos Campos	IFSP
Total SP:		8 unidades		

Fonte: MEC, 2012b.

**ANEXO M – SÍNTESE DO RELATÓRIO QUANTITATIVO DA EXPANSÃO –  
CAMPUS DE IFs**

Estado	Campus de Institutos Federais (IFs) (previsto por período e município)			Total de Unidades
	Período de 2011-2012		Período 2013-2014	
AC	1. Cruzeiro do Sul 2. Rio Branco 3. Sena Madureira		1. Tarauacá	4
AL	1. Arapiraca 2. Maragogi 3. Murici 4. Penedo	5. Piranhas 6. Santana do Ipanema 7. São Miguel dos Campos	1. Batalha 2. Coruripe 3. Rio Largo 4. União dos Palmares	11
AM	Sem Município previsto no período		1. Eirunepé 2. Humaitá 3. Itacoatiara 4. Tefé	4
AP	1. Laranjal do Jari 2. Macapá		1. Porto Grande 2. Santana	4
BA	1. Bom Jesus da Lapa 2. Governador Mangabeira		1. Alagoinhas 2. Brumado 3. Euclides da Cunha 4. Itaberaba 5. Juazeiro 6. Lauro de Freitas 7. Santo Antônio de Jesus 8. Serrinha 9. Xique-Xique	11
CE	1. Umirim		1. Acopiara 2. Boa Viagem 3. Horizonte 4. Itapipoca 5. Maranguape 6. Paracuru	7
DF	1. Riacho Fundo 2. São Sebastião 3. Taguatinga Centro 4. Brasília	5. Estrutural 6. Samambaia 7. Taguatinga	1. Brasília-Ceilândia	8
ES	1. Santa Maria de Jetibá		1. Barra de São Francisco 2. Montanha	3
GO	1. Águas Lindas de Goiás 2. Aparecida de Goiânia 3. Goiânia 4. Goiás		1. Campos Belos 2. Novo Gama 3. Posse 4. Trindade 5. Valparaíso de Goiás	9
MA	1. Barra do Corda 2. Barreirinhas 3. São João dos Patos 4. São Raimundo das Mangabeiras		1. Araiõeses 2. Coelho Neto 3. Grajaú 4. Itapecuru Mirim 5. Pedreiras 6. Presidente Dutra 7. São José do Ribamar 8. Viana	12
MG	1. Betim 2. Contagem 3. Montes Claros 4. Ouro Branco	5. Passos 6. Pouso Alegre 7. Ribeirão das Neves 8. Sabará	1. Diamantina 2. Ibitaré 3. Manhuaçu 4. Patos de Minas 5. Santa Luzia 6. Teófilo Otoni	14



Estado	Campus de Institutos Federais (IFs) (previsto por período e município)			Total de Unidades
	Período de 2011-2012		Período 2013-2014	
MS	1. Aquidauana 2. Campo Grande 3. Corumbá	4. Coxim 5. Ponta Porá 6. Três Lagoas	1. Dourados 2. Jardim 3. Naviraí	9
MT	1. Sorriso		1. Alta Floresta 2. Primavera do Leste 3. Várzea Grande	4
PA	1. Marabá		1. Ananindeua 2. Cametá 3. Óbidos	4. Paragominas 5. Parauapebas 6
PB	1. Cabedelo 2. Patos 3. Princesa Isabel	1. Catolé do Rocha 2. Esperança 3. Guarabira		4. Itabaiana 5. Itaporanga 6. Santa Rita 9
PE	1. Guaranhuns		1. Abeu e Lima 2. Cabo de Santo Agostinho 3. Igarassu 4. Jaboatão dos Guararapes	5. Olinda 6. Palmares 7. Paulista 8. Santa Maria da Boa Vista 9. Serra Talhada 10
PI	1. Oeiras 2. Pedro II 3. São João do Piauí	1. Campo Maior 2. Cocal 3. Valença do Piauí		6
PR	1. Assis Chateaubriand 2. Campo Largo 3. Ivaiporã	1. Capanema 2. Cascavel 3. Colombo 4. Jaguariaíva		5. Pinhais 6. Pitanga 7. União da Vitória 10
RJ	1. Mesquita		1. Belford Roxo 2. Itaboraí 3. Niterói 4. RJ-Alemão	5. RJ- Curicica 6. Sto Antônio de Pádua 7. São João do Meriti 8
RN	1. São Gonçalo do Amarante		1. Canguaretama 2. Ceará-Mirim 3. São Paulo de Potengi	4
RO	1. Porto Velho		1. Guajará-Mirim	2
RR	1. Amajari		1. Boa Vista	2
RS	1. Bagé 2. Caxias do Sul 3. Jaguari 4. Osório 5. Porto Alegre	6. Rolante 7. Santana do Livramento 8. São Borja 9. Venâncio Aires	1. Alvorada 2. Gravataí 3. Lajeado 4. Santo Ângelo 5. Sapiranga	6. Vacaria 7. Viamão 16
SC	1. Blumenau 2. Fraiburgo 3. Garopaba 4. Itajaí	5. Palhoça 6. São Carlos 7. São Francisco do Sul	1. Brusque 2. São Bento do Sul 3. Tubarão	10

Estado	Campus de Institutos Federais (IFs) (previsto por período e município)				Total de Unidades
	Período de 2011-2012		Período 2013-2014		
SE	1. Estância 2. Itabaiana 3. Nossa Senhora da Glória		1. Nossa Senhora do Socorro 2. Poço Redondo 3. Propiá 4. Tobias Barreto		7
SP	1. Avaré 2. Campinas 3. Hortolândia 4. Jacaréi	5. Matão 6. Registro 7. São Carlos 8. São José dos Campos	1. Bauru 2. Carapicuíba 3. Francisco Morato 4. Itapeverica da Serra	5. Itapeva 6. Itaquaquecetuba 7. Marília 8. São Paulo	16
TO	Sem município previsto no período		1. Colinas do Tocantins 2. Dianópolis		2
<b>TOTAL</b>					<b>208</b>

Fonte: MEC (2011).

## ANEXO N – RELAÇÃO DAS CIDADES POLO

Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – Fase II.

### ACRE

- 1- Cruzeiro do Sul-rio-grandense
- 2- Sena Madureira

### ALAGOAS

- 1- Arapiraca
- 2- Maragogi
- 3- Penedo
- 4- Piranhas (Xingó)

### AMAPÁ

- 1- Laranjal do Jari

### AMAZONAS

- 1- Lábrea
- 2- Maués
- 3- Parintins
- 4- Presidente Figueiredo
- 5- Tabatinga

### BAHIA

- 1- Bom Jesus da Lapa
- 2- Feira de Santana
- 3- Ilhéus
- 4- Irecê
- 5- Jacobina
- 6- Jequié
- 7- Paulo Afonso
- 8- Seabra

### CEARÁ

- 1- Acaraú
- 2- Canindé
- 3- Crateús
- 4- Limoeiro do Norte
- 5- Quixadá
- 6- Sobral

### DISTRITO FEDERAL

- 1- Gama
- 2- Planaltina
- 3- Samambaia
- 4- Taguatinga

### ESPÍRITO SANTO

- 1- Aracruz
- 2- Ibatiba
- 3- Linhares
- 4- Nova Venécea
- 5- Vila Velha

### GOIÁS

- 1- Anápolis
- 2- Formosa
- 3- Iporá
- 4- Itumbiara
- 5- Luziânia
- 6- Uruaçú

### MARANHÃO

- 1- Alcântara
- 2- Bacanal
- 3- Barra da Corda
- 4- Barreirinhas
- 5- Caxias
- 6- Pinheiro

### MATO GROSSO

- 1- Barra dos Garças
- 2- Campo Novo dos Parecis
- 3- Confresa
- 4- Juína
- 5- Pontes e Lacerda
- 6- Rondonópolis

### MATO GROSSO DO SUL

- 1- Aquidauana
- 2- Corumbá
- 3- Coxim
- 4- Ponta Porã
- 5- Três Lagoas

### MINAS GERAIS

- 1- Almenara
- 2- Araçuaí
- 3- Arinos
- 4- Contagem
- 5- Curvelo
- 6- Formiga
- 7- Governador Valadares
- 8- Ituiutaba
- 9- Montes Claros
- 10- Muriaé
- 11- Paracatu
- 12- Pirapora

### PARÁ

- 1- Abaetetuba
- 2- Bragança
- 3- Conceição do Araguaia

- 4- Itaituba
- 5- Santarém

#### **PARAÍBA**

- 1- Cabedelo
- 2- Monteiro
- 3- Patos
- 4- Picuí
- 5- Princesa Isabel

#### **PARANÁ**

- 1- Foz do Iguaçu
- 2- Jacarezinho
- 3- Paranaguá
- 4- Paranavaí
- 5- Telêmaco Borba
- 6- Umuarama

#### **PERNAMBUCO**

- 1- Afogados da Ingazeira
- 2- Caruaru
- 3- Guaranhuns
- 4- Ouricuri
- 5- Salgueiro

#### **PIAUI**

- 1- Angical do Piauí
- 2- Corrente
- 3- Paulistana
- 4- Piripiri
- 5- São Raimundo Nonato
- 6- Uruçuí

#### **RIO DE JANEIRO**

- 1- Ângra dos Reis
- 2- Cabo Frio
- 3- Duque de Caxias
- 4- Itaperuna
- 5- Nova Friburgo
- 6- Petrópolis
- 7- Volta Redonda

#### **RIO GRANDE DO NORTE**

- 1- Apodi
- 2- Caicó
- 3- João Câmara
- 4- Macau
- 5- Paul dos Ferros
- 6- Santa Cruz

#### **RIO GRANDE DO SUL**

- 1- Bagé
- 2- Camaquã
- 3- Caxias do Sul

- 4- Erechim
- 5- Osório
- 6- Panambi
- 7- Porto Alegre (restinga)
- 8- Santa Rosa
- 9- São Borja
- 10- Venâncio Aires

#### **RONDÔNIA**

- 1- Ji-Paraná
- 2- Vilhena

#### **RORAIMA**

- 1- Amajari

#### **SANTA CATARINA**

- 1- Canoinhas
- 2- Criciúma
- 3- Gaspar
- 4- Itajaí
- 5- Lages
- 6- São Miguel D'Oeste
- 7- Videira

#### **SÃO PAULO**

- 1- Araraquara
- 2- Avaré
- 3- Barretos
- 4- Birigüi
- 5- Campinas
- 6- Catanduva
- 7- Itapetininga
- 8- Piracicaba
- 9- Presidente Epitácio
- 10- Registro
- 11- Suzano
- 12- Votuporanga

#### **SERGIPE**

- 1- Estância
- 2- Itabaiana
- 3- Nossa Senhora da Glória

#### **TOCANTINS**

- 1- Araguaína
- 2- Gurupi
- 3- Porto Nacional

**Fonte:** MEC (2007a)

## ANEXO O – RELAÇÃO DE CARGOS OCUPADOS E RESPECTIVAS CDS

<b>CD-1</b>	
<i>Atividade/Cargo</i>	<i>Quantidade</i>
Reitor	104
<b>Total</b>	<b>104</b>
<b>CD-2</b>	
<i>Atividade/Cargo</i>	<i>Quantidade</i>
Assessor especial	9
Chefe de área	1
Chefe de gabinete	3
Coordenador de ensino	3
Decanos	7
Diretor	236
Diretor Geral	300
Prefeito Universitário	8
Procurador	2
Procurador-chefe	2
Pró-Diretor	2
Pró-Reitor	571
Secretário	2
Secretário especial	1
Superintendente	2
Vice-Diretor	5
Vice-Diretor Executivo	1
Vice-Reitor	74
<b>Total</b>	<b>1.221</b>
<b>CD-3</b>	
<i>Atividade/Cargo</i>	<i>Quantidade</i>
Assessor	117
Assessor de Comunicação	1
Assessor de Gabinete	1
Assessor de Reitor	7
Assessor Especial	33
Assessor Jurídico	4
Auditor	2
Auditor Chefe	7
Auditor Geral	4
<b>CD-3</b>	

<i>Atividade/Cargo</i>	<i>Quantidade</i>
Chefe	17
Chefe da Assessoria	1
Chefe da Assessoria Jurídica	1
Chefe da Auditoria Interna	2
Chefe de Auditoria	3
Chefe de Departamento	11
Chefe de Gabinete	64
Coordenador	46
Coordenador Administrativo	7
Coordenador de Coordenadoria	1
Coordenador Geral	13
Decanos	8
Diretor	1.147
Diretor Adjunto	4
Diretor Administrativo	14
Diretor de Editora	1
Diretor de Administração	1
Diretor de Biblioteca Central	2
Diretor de Centro	58
Diretor de Centro Acadêmico	24
Diretor de Colégio	4
Diretor de Departamento	48
Diretor de Departamento de RH	1
Diretor de Diretoria	31
Diretor de Ensino	36
Diretor de Instituto	32
Diretor de Órgão Suplementar	2
Diretor de Unidade	45
Diretor de Unidade de Ensino	65
Diretor de Unidade Especial de Ensino	2
Diretor Geral	50
Diretor Geral Adjunto	2
Diretor Geral de Hospital Universitário	4
Ouvidor	3
Prefeito	7
Prefeito Universitário	11
Presidente	4
Presidente CPPD	1
<b>CD-3</b>	
<i>Atividade/Cargo</i>	<i>Quantidade</i>

Procurador	17
Procurador Geral	24
Procurador Jurídico	7
Procurador Chefe	20
Pró-Reitor	38
Pró-Reitor Adjunto	48
Secretário	24
Secretário de Departamentos	1
Secretário Geral	3
Superintendente	43
Vice Diretor	7
Vice Pró-Reitor	2
<b>Total</b>	<b>2.183</b>

**Fonte:** CGU (2015b).