

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Programa de Pós-Graduação em Educação



Tese de Doutorado

**O PARADIGMA DA COLABORAÇÃO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SUAS IMPLICAÇÕES SOBRE O
TRABALHO DOCENTE**

Paulo Eduardo Grischke

PELOTAS 2013

PAULO EDUARDO GRISCHKE

**O PARADIGMA DA COLABORAÇÃO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS
PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SUAS IMPLICAÇÕES SOBRE O
TRABALHO DOCENTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Álvaro Luiz Moreira Hypólito

PELOTAS 2013

Banca examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Álvaro Luiz Moreira Hypolito (orientador)
Universidade Federal de Pelotas

Prof.^a Dr.^a Savana Diniz Gomes Melo
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof.^a Dr.^a Liliana Soares Ferreira
Universidade Federal de Santa Maria

Prof.^a Dr.^a Maria Cecília Lorea Leite
Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Jarbas Santos Vieira
Universidade Federal de Pelotas

Dados Internacionais de Publicação (CIP)

G869p Grischke, Paulo Eduardo

O paradigma da colaboração nas políticas públicas para a educação profissional e suas implicações sobre o trabalho docente / Paulo Eduardo Grischke; Álvaro Luiz Moreira Hypolito, orientador. - Pelotas, 2013.

401 f.: il.

Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2013.

1.Educação profissional. 2. Políticas Públicas.
3.Análise Organizacional. 4.Trabalho Docente.
5.Colaboração. I. Hypolito, Álvaro Luiz Moreira ,
orient. II. Título.

CDD: 370

Catálogo na Fonte: Maria Fernanda Monte Borges CRB:10/1011
Universidade Federal de Pelotas

Dedicatória:

Dedico esta Tese à minha amada esposa Glecimara Lopes Grischke e
ao meu querido filho Lucas Lopes Grischke

Agradecimentos:

Agradeço ao meu orientador Professor Doutor Álvaro Moreira Hypolito pelo apoio e pela confiança depositada em minha capacidade de pesquisa. Também agradeço a todos os meus familiares, amigos, professores e colegas que, de alguma forma, contribuíram para a produção desta tese, especialmente aos meus amigos, Jair Jonko Araújo e Odeli Zanchet

Acreditar no mundo é o que mais nos falta; nós perdemos completamente o mundo, nos desapossaram dele. Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos. (...) É ao nível de cada tentativa que se avaliam a capacidade de resistência ou, ao contrário, a submissão a um controle. Necessita-se ao mesmo tempo de criação e povo (DELEUZE, 2007, p. 218).

RESUMO

O PARADIGMA DA COLABORAÇÃO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SUAS IMPLICAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE

Esta tese baseada em um estudo de caso tem como objetivo analisar o processo de mudança institucional que ocorre no *Campus* Pelotas do IFSul, como parte da transformação do CEFET-Pelotas em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. Partindo da hipótese que a colaboração, ou seja, a ação conjunta, política, dialógica, solidária e auto-organizada entre atores de diferentes tipos, também chamada de capital social, constitui-se o principal motor da produção de conhecimentos, inovação e valor na contemporaneidade, o estudo de caso analisa o contexto macro das políticas que têm como foco o fomento de arranjos produtivos e como estas políticas, por sua vez, levaram à mudança institucional e, em nível micro, tratou de analisar como estas mudanças afetaram o trabalho docente e como os docentes, por sua vez, aceitaram, resistiram e/ou introduziram alterações no próprio processo de mudança. Neste sentido, a metodologia de análise institucional e organizacional levando em consideração o contexto de produção das políticas públicas, as novas formas de organização do processo de trabalho, a distribuição do poder, a política, a cultura e a identidade organizacional, permitiu concluir que a mudança institucional, a transformação em instituto de educação, ciência e tecnologia, imposta à comunidade escolar, foi efeito de estratégias de governo que tiveram como objetivo tornar a instituição, não somente agente da governança estatal das políticas de desenvolvimento, mas também parte integrante dos territórios produtivos, nos quais a força de trabalho docente, para além do ensino, passa a atuar e colaborar na produção de conhecimentos, produtos e serviços inovadores.

Palavras-chave: Análise Organizacional, Políticas Públicas, Educação Profissional, Trabalho Docente, Colaboração.

ABSTRACT

THE COLLABORATIVE PARADIGM IN THE PUBLIC POLICIES FOR VOCATIONAL EDUCATION AND ITS IMPLICATIONS FOR TEACHERS' WORK

This dissertation based on a case study aims to analyze the process of institutional changes that has been occurring in the Pelotas IFSul Campus, as part of the transformation of CEFET-Pelotas in Federal Institute of Education, Science and Technology Sul-rio-grandense. Assuming that collaboration, as a joint, political, dialogical, solidaririan and self-organized action between actors of different types, also called social capital, constitutes the main motor of knowledge production, innovation and value in contemporaneity, this case study analyzes the macro policies that focus on the promotion of clusters and how these policies, in turn, led to institutional changes, and the micro level, analyzes how these changes affected teachers' work, and how teachers, in turn, accepted, resisted and/or introduced changes in the process itself. In this sense, the methodology of institutional and organizational analysis, taking into account the context of the policy making, the new forms of organization of the labor process, the distribution of power, the policies, the culture and the organizational identity, allow us to conclude that institutional changes, the transformation in education institute, science and technology, imposed onto the school community, were caused by government strategies that aimed to make the institution, not only an agent of state governance, but also part of productive territories, within which teaching force, beyond the teaching process, begins to act and collaborate in the production of knowledge, innovative products and services.

Key-words Organizational Analysis, Public Policies, Vocational Education, Teachers' Work, Collaboration

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Vista da fachada frontal da Escola Técnica de Pelotas (ETP).	224
Figura 2 – Logotipos da ETP e ETFPel.....	225
Figura 3 – Hino da ETFPel.....	225
Figura 4 – Cartaz do seminário “Construindo o CEFET-RS”	235
Figura 5 – Logotipo do CEFET - Pelotas.....	239
Figura 6 – Logotipo dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.	295
Figura 7 – Mesorregião Sudeste Rio-grandense.....	297
Figura 8 – <i>Campus</i> Pelotas	297
Figura 9 – Distribuição das matrículas no Campus Pelotas por nível de ensino ...	298
Figura 10 – Ano de ingresso dos docentes no Campus Pelotas	307
Figura 11 – Proporção da qualificação docente no Campus Pelotas entre os anos 1990 e 2012	308
Figura 12 – Organograma da Direção Geral do Campus Pelotas	308
Figura 13 – Distribuição dos docentes no Campus Pelotas por Coordenadorias....	311
Figura 14 – Distribuição da lotação dos docentes no Campus Pelotas por coordenadorias agrupadas pela identidade da atividade	312
Figura 15 – Distribuição dos docentes do Campus Pelotas por departamentos	312
Figura 16 – Organograma do da Diretoria de Ensino do Campus Pelotas.....	313

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Identificação dos informantes e contribuição para as áreas de interesse	38
Tabela 2 – Comparativo da qualificação docente entre os anos 1990,1999 e 2008 na Unidade Sede do CEFET-RS.....	240
Tabela 3 – Evolução do numero de cursos na Unidade Sede do CEFET-RS.....	242
Tabela 4 – Numero de professores efetivos e temporários 1999 a 2008 na Unidade Sede do CEFET-RS.....	243
Tabela 5 – Comparação entre objetivos dos Institutos Federais e dos CEFETs...	294
Tabela 6 – Distribuição das Matrículas no Campus Pelotas do IFSul em 2012	298
Tabela 7 – Professores Efetivos e Substitutos do Campus Pelotas 2009 a 2012 .	306
Tabela 8 – Comparação da qualificação docente entre ETFPel, CEFET-RS e IFSul.....	307
Tabela 9 – Cursos do Campus Pelotas do IFSul - 2012.....	318
Tabela 10 – Grupos de Pesquisa Aplicada, voltada para os arranjos produtivos ou mercado, no Campus Pelotas do IFSul.....	330
Tabela 11 – Limites referenciais de carga horária dedicada ao ensino.....	348
Tabela 12 – Limite referencial do trabalho docente em pesquisa, extensão, gestão e capacitação.	351
Tabela 13 – Proposta do governo para a carreira de EBTT apresentada em 24/07/2012 - Certificação de Conhecimento Tecnológico.....	355

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADIFERS	Associação dos Dirigentes das Instituições Federais de Educação Profissional do Rio Grande do Sul
AGV	Automated Guided Vehicles
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
APIL	Arranjo Produtivo e Inovativo Local
APL	Arranjos Produtivos Locais
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Interamericano para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAVG	Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça
CCQ	Círculo de Controle de Qualidade
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEFET-RJ	Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro
CEFET-RS	Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONCEFET	Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.
CST	Curso Superior de Tecnologia
DIREN	Diretoria de Ensino
EAD	Educação a Distância
EAF	Escola Agrotécnica Federal
EBTT	Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETF	Escola Técnica Federal
ETFPel	Escola Técnica Federal de Pelotas
FASUBRA	Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNCEFET	Fundação de Apoio ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFSul	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense.

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NTIC	Novas Tecnologias de Informação e Comunicação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OD	Organização Didática
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
OTAN	Organização do Tratado do Atlântico Norte
P&D	Projeto e Desenvolvimento
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDM	Políticas de Desenvolvimento do Milênio
PITCE	Política Industrial, Tecnológica e Comércio Exterior
PL	Projeto de Lei
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROMINP	Programa de Mobilização da Indústria Nacional de Petróleo e Gás Natural.
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROTEC	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINASEFE	Sindicato Nacional dos Servidores Federais em Educação
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNED	Unidade de Ensino Descentralizada
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	PROBLEMATIZAÇÃO E METODOLOGIA DE PESQUISA	20
1.1	A PASSAGEM DE UMA INSTITUIÇÃO CHAMADA ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE PELOTAS PARA UMA ORGANIZAÇÃO EDUCACIONAL COM O NOME DE CAMPUS PELOTAS DO IFSUL	20
1.2	OBJETIVOS	24
1.3	METODOLOGIA	26
1.3.1	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	37
2	PODER, RESISTÊNCIA, TERRITÓRIO: ALGUNS CONCEITOS INICIAIS	40
2.1	O PODER	42
2.1.1	O DISPOSITIVO	44
2.2	A RESISTÊNCIA	47
2.3	AGENCIAMENTO, TERRITORIALIZAÇÃO, DESTERRITORIALIZAÇÃO E RETERRORIZAÇÃO	50
3	BIOPODER E A SOCIEDADE DISCIPLINAR	57
3.1	A ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO DE TRABALHO NA SOCIEDADE DISCIPLINAR: A MÁQUINA COMO MODELO	61
3.2	A ORGANIZAÇÃO BUROCRÁTICA COMO RACIONALIDADE DISCIPLINADORA	65
3.2.1	O TAYLORISMO E A CONSTITUIÇÃO DO HOMEM-MÁQUINA	67
3.2.2	A ADMINISTRAÇÃO GERAL DE FAYOL E A FÁBRICA DE CHEFES	70
3.2.3	A MÁQUINA FORDISTA E A INVENÇÃO DO HOMEM INTERCAMBIÁVEL	71
3.3	A PSICOLOGIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO E A PASSAGEM DA DISCIPLINA PARA O (AUTO) CONTROLE	76
3.3.1	A ESCOLA DE RELAÇÕES HUMANAS	77
3.3.2	A ABORDAGEM COMPORTAMENTALISTA	80
3.3.3	A ABORDAGEM SOCIOTÉCNICA	83
3.3.4	OS GRUPOS SEMIAUTÔNOMOS	87
3.3.5	ABORDAGEM CONTINGENCIAL NA ADMINISTRAÇÃO E O QUESTIONAMENTO DA ORGANIZAÇÃO BUROCRÁTICA	93

4	A CRISE DA SOCIEDADE DISCIPLINAR E O SURGIMENTO DA SOCIEDADE DE CONTROLE	105
4.1	TRABALHO E RESISTÊNCIA NA SOCIEDADE DE CONTROLE	108
4.2	REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E PÓS-FORDISMO: O VALOR DO CONHECIMENTO E DO TRABALHO IMATERIAL	112
4.3	POLÍTICAS PÚBLICAS DE DESENVOLVIMENTO LOCAL: DO CAPITAL HUMANO AO CAPITAL SOCIAL	119
4.3.1	O CAPITAL HUMANO.....	128
4.3.2	O CAPITAL SOCIAL.....	134
4.3.2.1	O DESENVOLVIMENTO DO CAPITAL SOCIAL COMO ESTRATÉGIA DE COMBATE À POBREZA	141
4.3.2.2	ECONOMIA SOLIDÁRIA COMO VETOR DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL	146
4.3.3	ARRANJOS PRODUTIVOS LOCAIS	150
4.3.4	GOVERNANÇA: A NOVA ARTE DE GOVERNAR SEM GOVERNO.....	156
4.3.5	CONHECIMENTO, INOVAÇÃO, TRABALHO IMATERIAL E PRODUÇÃO BIOPOLÍTICA.....	164
4.3.5.1	A INOVAÇÃO COMO MOTOR DA ECONOMIA	168
4.3.5.2	A POTÊNCIA DO TRABALHO COLABORATIVO NUM MUNDO EM MUDANÇA	171
4.3.5.3	COOPERAÇÃO VERSUS COLABORAÇÃO	174
5	UMA ORGANIZAÇÃO CHAMADA ESCOLA: ALGUMAS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	186
5.1	DE ORGANIZAÇÕES A INSTITUIÇÕES	186
5.2	INSTITUIÇÕES: MUDANÇAS E RESISTÊNCIAS	189
5.3	OS INDIVÍDUOS, IDENTIDADE E CULTURA ORGANIZACIONAL.....	192
5.4	TRABALHO DOCENTE E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR...	194
5.4.1	INTENSIFICAÇÃO E AUTOINTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE.....	205
5.4.2	O GERENCIALISMO NA EDUCAÇÃO.....	210
5.4.3	RESISTÊNCIA DOCENTE NA SOCIEDADE DE CONTROLE	215
6	ANÁLISE ORGANIZACIONAL E INSTITUCIONAL DO CAMPUS PELOTAS DO INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE.....	222
6.1	DE ESCOLA TÉCNICA À CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA.	222
6.1.1	O PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO EM CEFET.....	228
6.1.2	O TRABALHO DOCENTE NO CEFET-RS: ESFORÇO E (AUTO)INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO	239

6.2	SOMOS CEFET, E AGORA? RUMO À UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA! ..	245
6.2.1	O SONHO INTERROMPIDO DE TRANSFORMAÇÃO DO CEFET EM UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA	252
6.2.1.1	MOVIMENTOS PRÉ-INSTITUTOS: POLITICAS DE DESENVOLVIMENTO ECONOMICO DO GOVERNO LULA E SUAS CONEXÕES COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.	262
6.2.1.2	RESISTÊNCIA E ADESÃO À TRANSFORMAÇÃO DO CEFET-RS EM INSTITUTO	280
6.2.2	INSTITUTOS FEDERAIS: UMA “NOVA” INSTITUCIONALIDADE?.....	285
6.3	UMA ORGANIZAÇÃO DENOMINADA CAMPUS PELOTAS DO IFSUL.....	296
6.3.1	A ORGANIZAÇÃO BUROCRÁTICA DO CAMPUS PELOTAS: GERENCIALISMO E PERFORMATIVIDADE	298
6.3.2	A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR NO CAMPUS PELOTAS DO IFSUL.....	305
6.3.2.1	A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO ENSINO DO CAMPUS PELOTAS: UMA ANARQUIA ORGANIZADA?	309
6.3.2.1.1	AS COORDENADORIAS DO CAMPUS: CULTURA E CONTROLE PELA TRADIÇÃO.....	319
6.3.2.2	O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: A INTENSIFICAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DE UM TRABALHO FEITO “POR FORA”	325
6.3.2.3	TRABALHO DOCENTE NA PESQUISA	329
6.3.2.4	TRABALHO DOCENTE NA EXTENSÃO	334
6.3.2.4.1	PRONATEC NO IFSUL: UMA ESCOLA PRIVADA DENTRO DE UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA?	340
6.3.2.5	ASSOCIATIVISMO E SINDICALISMO NO CAMPUS PELOTAS DO IFSUL	343
6.3.2.6	REGULAMENTAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO IFSUL: DA RESISTÊNCIA À AÇÃO	345
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	356
	REFERÊNCIAS.....	366
	APÊNDICE 1 - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	393
	APÊNDICE 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	394
	ANEXO 1 - PROPOSTA DE REGULAMENTO DA ATIVIDADE DOCENTE NO IFSUL	395

APRESENTAÇÃO

Em dezembro de 2008, com a Lei nº 11.892, foram criados trinta e oito Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFs -, constituídos a partir da reorganização de parte da rede de instituições federais de educação profissional e tecnológica.

Nesta grande reorganização, patrocinada pelo Ministério da Educação - MEC, os Institutos surgem, não só da transformação de Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs e de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, mas também da agregação destas com outros CEFETs, Escolas Técnicas e Agrotécnicas, envolvendo um total de 78 diferentes instituições, algumas delas centenárias, que devem se despir de sua antiga identidade organizacional¹ para assumir outra que, projetada nos gabinetes governamentais, agora deve ser posta em prática.

Nem Escolas Técnicas, nem Centros Federais de Educação Tecnológica, estas instituições de educação profissional, que durante dezenas de anos construíram uma determinada identidade e cultura escolar, agora, na forma de institutos, são convidadas a assumir algo totalmente novo, uma nova institucionalidade. Institucionalidade aqui compreendida como qualidade, característica ou caráter próprio de uma instituição e que diz respeito ao conjunto formado por seus atores, objetivos, valores, símbolos, normas, relacionamentos, estrutura, organização do trabalho e formas de gestão.

¹ Toda a cultura estabelece uma identidade, uma marca reconhecível quer pelos que dela participam quer pelos que nela interagem. Essa identidade corresponde a uma visão de mundo, a um modo particular de fazer as coisas, de interagir e de ser. Dessa maneira, a identidade organizacional pode ser considerada como uma representação compartilhada pelos membros de uma organização, em face daqueles com quem interage (MACHADO-DA-SILVA; NOGUEIRA, 2001,p.37)

Neste sentido, a Lei que cria os institutos federais é praticamente um projeto institucional, definindo com minúcias suas finalidades, características e objetivos, assim como parte de sua nova estrutura organizacional.

Por Lei, os institutos federais são “instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino” (BRASIL, 2008). Podem oferecer desde qualificação profissional (cursos de formação inicial ou continuada de trabalhadores), passando por cursos técnicos, de graduação (licenciaturas e bacharelados) e chegando à pós-graduação (*lato e stricto sensu*). Podem também oferecer cursos na modalidade presencial e a distância (EAD), assim como educação de jovens e adultos (EJA).

Além de atuarem como instituições certificadoras de competências profissionais e acreditadoras de outras instituições de educação tecnológica, os institutos devem atuar na pesquisa (preferencialmente aplicada) e em atividades de extensão, sempre tendo como foco as “demandas sociais e peculiaridades regionais” (BRASIL, 2008).

Segundo comentadores como Resende Silva *et al* (2009) uma das finalidades dos institutos federais é apoiar o desenvolvimento dos Arranjos Produtivos Locais (APLs). Dentre as metodologias utilizadas pelos institutos neste apoio está o diagnóstico das oportunidades de desenvolvimento articulado à oferta educativa como forma de atendimento das demandas dos diversos setores econômicos.

A atuação dos institutos federais no desenvolvimento dos Arranjos Produtivos Locais também é enfatizada em um documento publicado pelo Ministério da Educação, em 2008, com o título *Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia: concepção e diretrizes*, posteriormente republicado em 2010 sob o título: *Um novo modelo de educação em educação profissional e tecnológica - concepções e diretrizes*:

O foco dos Institutos Federais será a justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias. Responderão, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais (MEC/SETEC, 2010).

Segundo Latres e Cassiolato (2003), os Arranjos Produtivos Locais são conjuntos de atores econômicos, políticos e sociais, constituídos por pessoas, empresas, cooperativas, organizações ou instituições localizadas em um mesmo território e que desenvolvem atividades correlatas e apresentam vínculos expressivos de produção, interação, cooperação e aprendizagem.

Estes arranjos devem ser analisados como um sistema produtivo no qual se destacam os papéis centrais do aprendizado e da inovação como fator de competitividade dinâmica e sustentada, assim como atividades conexas que caracterizam qualquer sistema de produção. Desta forma, os APLs não são simplesmente um aglomerado de produtores que, mesmo localizados em um mesmo distrito, trabalham isolados e competem entre si. Os APLs requerem comunicação, colaboração, troca de informações e conhecimentos entre os diversos atores que os constituem. Um APL requer um verdadeiro sistema de aprendizagem mútua, na qual os atores colaboram localmente para melhor competir globalmente.

As novas políticas voltadas para a sistematização da inovação e das relações entre empresas e demais atores locais, diferem radicalmente das políticas anteriormente baseadas em uma visão mais dicotômica e linear que via o processo inovativo como estágios sequenciais, surgindo, primeiramente em instituições científicas e, posteriormente, transferidas para o setor produtivo. As novas políticas de desenvolvimento têm buscado estimular múltiplas fontes de conhecimentos, assim como a interação entre os diversos agentes, visando potencializar o aprendizado e a inovação, bem como fomentar a difusão do conhecimento codificado e tácito por toda a rede de atores locais (LATRES; CASSIOLATO, 2003).

Para o MEC (2010), a atuação dos institutos federais no desenvolvimento dos APLs, difere fortemente do modelo de educação profissional anteriormente empregado, que “no limite de sua função, estava a formação de técnicos de nível médio” e que tinham “caráter funcionalista, estreito e restrito a apenas a os objetivos determinados pelo capital, no que diz respeito a seu interesse de mão de obra qualificada” (MEC/SETEC, 2010).

Ao contrário das escolas técnicas, que tinham uma relação indireta com o sistema produtivo e, cuja participação resumia-se basicamente na formação de mão de obra qualificada, os institutos são parte integrante deste sistema produtivo, pois

além de produzir produtores, também participam do processo de produção de conhecimento e de inovação². Desta forma, a nova institucionalidade emerge da necessidade de “consolidar o comprometimento da educação profissional e tecnológica com o desenvolvimento local e regional” (MEC/SETEC, 2010).

A ênfase atribuída aos institutos federais, para atender o desenvolvimento dos APLs, insere-se na perspectiva dada por Moulrier-Boutang (2003) de que a fronteira da empresa já não é tão nítida e com a “penetração mercantil no conjunto da vida” é criado um novo espaço, o “território produtivo” (p.39). Naquilo que também pode ser chamado de “empresa-sociedade”, a produção do valor “situa-se na sociedade, na população, nos saberes implícitos, nos processos cognitivos, na cooperação social” (p.40).

Em continuação, o documento ressalta que “essa nova institucionalidade fomenta a criação de outra representação distanciada daquela construída por quase um século de existência” (MEC/SETEC, 2010). A “nova institucionalidade” deve superar outra que já existia nas instituições que deram origem aos institutos, a institucionalidade de escola técnica.

No atual padrão da acumulação, assumem papel central e estratégico os recursos imateriais, como o conhecimento e a inovação. A mudança no padrão de acumulação exige, também, novas formas de gerenciar o trabalho nas organizações, dentre elas a escola. Sendo o trabalho docente essencialmente o trabalho com o conhecimento e com as relações humanas, adquire uma importância estratégica na composição dos arranjos produtivos pela sua importância na produção da força de trabalho e de um capital social. Nesse contexto, as políticas públicas para a educação profissional são repensadas com vistas à superação dos limites da organização burocrática, tendo a colaboração intra e extraescolar como um novo paradigma a ser alcançado na organização do trabalho docente.

2 Inovação: introdução de novidade ou aperfeiçoamento no ambiente produtivo ou social que resulte em novos produtos, processos ou serviços (BRASIL, 2004)

1 PROBLEMATIZAÇÃO E METODOLOGIA DE PESQUISA

1.1 A PASSAGEM DE UMA INSTITUIÇÃO CHAMADA ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE PELOTAS PARA UMA ORGANIZAÇÃO EDUCACIONAL COM O NOME DE CAMPUS PELOTAS DO IFSUL

As escolas técnicas federais foram criadas em 1942 pelo Decreto-Lei nº 4.127 de 25 de fevereiro de 1942. Conforme a Lei orgânica do ensino industrial, o ensino técnico tinha, entre seus objetivos, atender aos interesses das empresas “nutrindo-as [com mão de obra] segundo suas necessidades crescentes e mutáveis”, de forma a atender também aos interesses da nação, “promovendo constantemente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura” (BRASIL, 1942b).

Construídas e organizadas segundo o modelo industrial da época, sua administração seguia os preceitos da escola clássica de administração aos moldes tayloristas-fordistas. Constituídas como sistemas fechados às demandas sociais locais, essas escolas técnicas tinham o seu foco nas grandes empresas estatais e privadas, muitas vezes em regiões distantes dos locais onde estavam situadas.

Este é o caso do hoje denominado Campus Pelotas do IFSul, que antes de ser transformado em CEFET em 1999, era denominada de Escola Técnica Federal de Pelotas – ETFPel, uma das poucas escolas técnicas federais construídas fora de uma capital do Estado. A ETFPel, desde a sua fundação oficial em outubro de 1943, constituiu-se como uma instituição especializada na formação profissional técnica de nível médio, voltada para o atendimento da indústria. Até as vésperas de ser transformada na Unidade Sede do CEFET-Pelotas, a gama de alternativas de formação profissional na ETFPel se resumia a 8 (oito) cursos técnicos (Mecânica,

Eletrotécnica, Eletrônica, Edificações, Eletromecânica, Telecomunicações, Química e Desenho Industrial).

Onze anos depois (2011), a ETFPel, agora denominada de *Campus Pelotas* do IFSul, possui dez cursos técnicos (Mecânica, Eletrônica, Edificações, Eletromecânica, Eletrotécnica, Telecomunicações, Química, Comunicação Visual, Design de Móveis, Restauro de Edificações), sete cursos superiores (Bacharelado em Design, Engenharia Elétrica, Formação Pedagógica, Gestão Ambiental, Saneamento Ambiental, Sistemas para Internet, Sistemas para Internet EAD), quatro cursos de pós-graduação *lato sensu* (Especialização em Educação Profissional com habilitação à docência, Linguagens, Educação, Mídias na Educação) e um curso de pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado Profissional em Educação).

O impacto na organização escolar e principalmente na identidade e no trabalho docente, produzido na passagem da ETFPel para CEFET-Pelotas, foi estudado por Grischke (2008) em sua pesquisa, *O impacto das reestruturações produtivas e educacionais sobre o trabalho e a identidade docente: um estudo de caso do CEFET-RS*. Nela, o autor observa como a organização burocrática, adotada pela escola, é subvertida por meio de formas alternativas de organização do trabalho dentre elas o *mosaico fluído* descrito por Hargreaves (1999) e Toffler (1993). Esta nova forma de organização do trabalho permitiu uma expressiva expansão da oferta de cursos pela instituição, sem um aumento expressivo do quadro de docentes, o que pode sugerir um quadro de intensificação e/ou de autointensificação do trabalho docente (APPLE, 1987; OLIVEIRA *et al*, 2004, GARCIA; ANADON, 2009, HYPOLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009).

No entanto, nesta Tese, parte-se da suposição que as mudanças na identidade organizacional de Escola Técnica para Centro de Educação Tecnológica ainda não haviam se consolidado quando ocorre a transformação, no final de 2008, para Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia. Dessa forma, a instituição ainda mantém muito viva a cultura e a identidade organizacional da antiga ETFPel.

Araujo e Hypolito (2010), analisando as semelhanças e diferenças entre os objetivos dos CEFETs e os IFs, expressos na documentação oficial, observam que na categoria que trata das características e finalidades:

(...) para os IFs observa-se, claramente, a expansão desse conceito de inserção social: quando o texto especifica como finalidade consolidar e

fortalecer os arranjos produtivos, sociais e culturais locais e propõe o mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural, desafia as Instituições a olhar a sociedade como um todo, expandindo o foco para além do setor produtivo tradicional, ou num outro olhar, definindo mais claramente o termo setor produtivo (ARAUJO; HYPOLITO, 2010, p.9).

Por muitos anos, a instituição adotou uma postura fechada em relação às demandas locais. Isto possibilitou a adoção de uma organização tipicamente disciplinar e burocrática, cujo objetivo principal era a formação do técnico industrial para atender às necessidades das grandes indústrias. Abraçar um objetivo fixo, juntamente com o baixo índice de incerteza, possibilitou uma atitude conservadora da escola e facilitou que as coisas fossem feitas praticamente da mesma maneira por mais de cinquenta anos.

No entanto, a forte característica de abertura às questões econômicas e sociais locais dos institutos federais, deverá trazer, à instituição, um fluxo de incertezas e contingências nunca antes experimentadas. Nesse sentido, o trabalho docente deverá ser exigido para além das tarefas típicas de sala de aula e direcionado para fora dos muros da escola. Na nova institucionalidade, os docentes deverão direcionar suas atividades também para a pesquisa aplicada e para a extensão na produção de:

(...) produtos, técnicas ou metodologias reaplicáveis, desenvolvidas na interação com a comunidade, que representem efetivas possibilidades de transformação social em escala, aliando saber popular, organização social e conhecimento técnico-científico, os IFs devem se inserir nas comunidades locais com a tarefa de criar soluções que agreguem melhorias na qualidade de vida destas comunidades: é o pilar da extensão que, quando ocorria, tradicionalmente, sempre esteve focado no setor produtivo tradicional (ARAUJO; HYPOLITO, 2010, p.9).

Para atender tais demandas, deverão ser adotadas configurações mais flexíveis e inovativas, em relação à organização do trabalho escolar e docente, em substituição à organização burocrática. Dessa forma, entende-se que a mudança institucional não se efetuará sem resistência de boa parte dos docentes, pois o *Campus* Pelotas do IFSul mantém, na sua arquitetura, organização e cultura escolar, fortes resquícios dos tempos de escola técnica.

Em uma primeira aproximação, poder-se-ia afirmar que o *Campus Pelotas*, de todos os *campi* do IFSul, é um dos que mais sofre pressão interna e externa pela mudança e dos que mais resiste a ela. No entanto, o clima de resistência à mudança não é hegemônico, pois neste *Campus*, o sopro da mudança já existia muito tempo antes dela ser formalmente oficializada pela lei de criação dos institutos federais. Nos bastidores, a mudança era germinada por meio de movimentos de diversos atores que se uniram sob a forma de diversos grupos de interesses. Grupos esses, que formam diversas *escolas* dentro da Escola³, hora competindo, hora colaborando entre si em busca de espaço político e de hegemonia institucional (GRISCHKE, 2008).

Observa-se que o cenário da mudança está baseado na adoção de um novo paradigma⁴ econômico e social, denominado aqui de *paradigma da colaboração*. A colaboração vista como ação conjunta, dialógica, política, solidária e auto-organizada por meio da qual, atores, de diversos tipos, empreendem uma atividade em busca de um objetivo compartilhado, configura-se como principal motor do desenvolvimento econômico e social na atualidade. Isto se materializa na forma de políticas públicas que visam desenvolver o capital social e alavancar os arranjos produtivos, culturais e sociais locais, nas quais os institutos federais se situam como um dos principais agentes destas políticas.

A ETEFPel era uma instituição consolidada e reconhecida. O IFSul ainda não existe como instituição⁵. O IFSul é uma organização educativa em processo de institucionalização e este processo não é isento de ambiguidades e lutas de poder em busca da constituição de um sentido coletivo. Externamente, o governo federal procura direcionar o processo de institucionalização por meio de tecnologias coercivas, gerenciais e/ou de governança, de forma a atingir os objetivos por ele proposto; internamente, a substituição (por aposentadoria) de docentes identificados com a antiga escola técnica por jovens doutores mais identificados com as

3 O Campus Pelotas do IFSul ainda é conhecido pela população da cidade de Pelotas-RS, como a “Escola”, resquícios dos tempos da Escola Técnica Federal de Pelotas.

4 Paradigma é aqui entendido como o conjunto de noções ou crenças que configuram um modo particular de perceber o mundo e intervir nele.

5 Os conceitos de organização, instituição e institucionalização são tratados no subtítulo 5.1 - De Organizações a Instituições -, deste projeto de tese.

instituições universitárias, leva a um quadro de incerteza em relação à identidade institucional a ser efetivamente adotada.

1.2 OBJETIVOS

O título da tese, *O Paradigma da Colaboração nas Políticas Públicas para a Educação Profissional e suas Implicações sobre o Trabalho Docente*, surge a partir da leitura de trabalhos de dois autores: Andy Hargreaves e Ladislau Dowbor.

Hargreaves, afirma em seu livro: *Os Professores em Tempos de Mudança* (HARGREAVES, 1998) que, “Um dos paradigmas mais prometedores que surgiram na idade pós-moderna é o da colaboração, enquanto princípio articulador e integrador da ação, da planificação, da cultura, do desenvolvimento, da organização e da investigação (...)”, e segue dizendo que a colaboração surgiu “repetidamente como resposta produtiva a um mundo no qual os problemas são imprevisíveis, as soluções são pouco claras e as exigências e expectativas se intensificarão. Neste tipo de contexto, o que a colaboração promete é amplo e diverso” e que na educação “tem sido proposta como solução para muitos problemas e dificuldades que os educadores estão a ter de enfrentar” (p.277).

O outro autor, Ladislau Dowbor, em seu livro *Democracia Econômica: um passeio pelas teorias* (DOWBOR, 2007) afirma que o *Paradigma da Colaboração* é “o deslocamento sísmico mais importante da teoria econômica” (p.96) e continua:

A realidade é que a economia está mudando, em geral mais rapidamente do que a nossa capacidade de organizá-la. As atividades hoje se tornaram muito mais amplas, complexas e interativas, fazendo com que as economias de colaboração, materializadas no capital social, sejam cada vez mais importantes. Nas grandes empresas, esta necessidade em geral já foi compreendida, levando à redução do leque hierárquico, à organização de equipes e assim por diante. A partir dos anos 1980, ampliou-se a compreensão da necessidade de colaboração já não só dentro da empresa, mas entre empresas, dando lugar a conceitos como “capitalismo de alianças”, “arranjos colaborativos” interempresariais, *managed market* e assim por diante (DOWBOR, 2007, p. 99).

A leitura destes autores somada à transformação do CEFET-RS em Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia, em cuja institucionalidade o paradigma da colaboração está implícita ou explicitamente expresso em diversos textos que a descrevem, produziu a curiosidade inicial de pesquisar sobre a colaboração, como modelo ou paradigma de organização do trabalho e como motor da economia na atualidade, e como este paradigma se insere na constituição das políticas públicas para a formação de trabalhadores e, por sua vez, quais as implicações destas políticas públicas para o trabalho docente nas instituições de ensino profissional.

Pelo exposto, esta tese tem como objetivo geral, a partir do estudo do caso do *Campus* Pelotas do IFSul, analisar o processo de mudança institucional e como o trabalho docente a afeta e é por ela afetado, de forma de responder a pergunta: **Quais as implicações da nova institucionalidade assumida pelos institutos federais sobre o trabalho docente das referidas instituições de educação profissional?**

De modo mais específico, o objetivo geral da Tese pode ser desdobrado nos seguintes aspectos:

- Analisar a nova institucionalidade dos institutos federais sob a ótica das teorias institucionais e organizacionais;
- Discutir sobre as mudanças no mundo do trabalho e suas formas de organização;
- Examinar as recentes Políticas Públicas para a Educação Profissional, identificando suas conexões com as políticas de desenvolvimento econômico, analisando a importância das instituições de ensino e do trabalho docente no seu contexto;
- Identificar as diversas formas de organização do trabalho docente no âmbito da instituição, analisando sua dinâmica e possíveis indícios de intensificação e/ou autointensificação do trabalho;
- Identificar a existência e pesquisar a influência de grupos de interesse dentro do processo de mudança institucional e sua adesão e/ou resistência.

1.3 METODOLOGIA

Na busca de linhas metodológicas que contribuíssem para o desenvolvimento da pesquisa acima exposta, optou-se pelas abordagens indicadas por Stephen Ball para análise das políticas públicas e por Lucínio Carlos Lima para a análise da escola como organização.

Stephen Ball, segundo um dos seus comentadores Jeferson Mainardes, adota uma abordagem que se pode chamar de pós-estruturalista e que tem como principais características “a desconstrução de conceitos e certezas do presente, engajamento crítico, busca de novas perspectivas e novos princípios explicativos, focalização de práticas cotidianas (micropolíticas), heterogeneidade e pluralismo e articulação entre macro e microcontextos” (MAINARDES, 2006, p.59).

Ball (1994) afirma que a análise de políticas é uma ação bastante complexa e extensa, o que impede que se utilizem explicações vindas de apenas uma teoria. Para analisar as políticas, sugere a utilização de uma “caixa de ferramentas” com diversos conceitos e teorias.

Ball (1994) utiliza duas conceituações diferentes para política: a política como texto e a política como discurso. No entanto, para Ball os dois conceitos estão imbricados, pois política é as duas coisas ao mesmo tempo. Política também é processo e consequência. A política nunca está pronta, ela está sempre sendo contestada e alterada. Os textos das políticas nunca são completos, claros e fechados. Eles são produtos de acordos e de micropolíticas de grupos de interesses. Eles são resultados de múltiplas influências e agendas de negociação. Como texto, a política possui leitores, e estes leitores interpretam os textos de diferentes maneiras e reagem também de forma diversa.

Os textos das políticas são também intervenções nas práticas. Propõem problemas e questões que devem ser resolvidas na prática. As soluções para as questões propostas pelos textos das políticas são localizadas e envolvem tradução, invenção e adaptação, sendo que, “as políticas não dizem claramente o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais a extensão de opções disponíveis para decidir-

se o que fazer são restritas e modificadas, ou são apontados objetivos e resultados particulares” (BALL, 1994, p 19, tradução nossa).

Para Ball, a análise das políticas não se pode excluir ou ignorar o poder, ou melhor, as relações de poder, pois “as políticas caracteristicamente postulam uma reestruturação, redistribuição e rompimento de relações de poder, de forma que pessoas diferentes podem e não podem fazer coisas diferentes” (BALL, 1994, p.20, tradução nossa). Neste sentido, Ball utiliza o conceito de poder em Foucault, no qual o poder é um modo de ações complexas exercidas uns sobre os outros. O poder é complexo, interativo, múltiplo, multiplicador e, sobretudo produtivo. “Os textos de políticas introduzem mais do que simplesmente alteram as relações de poder: por isso, novamente, a complexidade da relação entre as intenções, textos, interpretações e reações das políticas” (BALL, 1994, p.20, tradução nossa).

A política como discurso, segundo Ball (1994), se apresenta como “o modo pelo qual as totalidades das políticas, conjuntos de políticas relacionadas, exercem poder através da produção de ‘verdade’ e de ‘conhecimento’” (p.21, tradução nossa). Os discursos são o dito e o pensando e a autoridade do onde, quando e de quem pode falar. “Os discursos abrangem o significado e o uso de sentenças e palavras. Assim, certas possibilidades de pensamentos (ideias, conceitos) são construídas. As palavras são ordenadas e combinadas de modos particulares e outras combinações são substituídas ou excluídas” (Ibidem). Os discursos produzem *regimes de verdade* pelos quais as pessoas governam a si mesmas e aos outros

Nestes termos o efeito da política é primariamente discursivo, ele muda as possibilidades que temos por pensar ‘de outra maneira’; portanto, limita nossas respostas à mudança, e nos leva a interpretar mal o que a política é ao interpretarmos mal o que ela faz (BALL, 1994, p.22, tradução nossa).

Segundo Mainardes (2006), Stephen Ball e Richard Bowe, desenvolveram uma abordagem para análise de programas e políticas educacionais, conhecida como “ciclo de políticas”, que “permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus e efeitos” (p.48). Ball e Bowe propõem que a análise das políticas incida sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação dos textos na aplicação prática das políticas. “Isso envolve identificar processos de

resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas” (MAINARDES, 2006, p.50).

Conforme Mainardes (2006), Ball e Bowe inicialmente apontam para a utilização do ciclo contínuo de políticas composto por três contextos: contexto de influência, contexto da produção dos textos, contexto da prática. Posteriormente Ball (1994) acrescentou outros dois contextos ao ciclo de políticas, o contexto de resultados ou efeitos e o contexto de estratégia política.

O primeiro contexto, o contexto de influência, é aquele no qual as políticas são iniciadas e os discursos são construídos. Neste contexto é que os discursos adquirem legitimidade e formam a base do discurso para a política. É no contexto de influência que os grupos de interesse disputam influência sobre a definição das políticas. Atuam neste contexto, as redes sociais dentro e fora dos partidos políticos, bem como é influenciado pelas ideias que circulam internacionalmente, divulgadas por indivíduos ou grupos que vendem suas soluções no mercado político ou acadêmico ou influenciado por agências multilaterais que financiam e patrocinam a aplicação destas soluções (BALL, 1994; MAINARDES, 2006).

O outro contexto, o contexto de produção de textos, é o qual os textos políticos são articulados com a linguagem de interesse público. Representa a política propriamente dita, e que pode ser das mais diversas formas como textos oficiais, textos políticos, comentários formais ou informais sobre textos oficiais, pronunciamentos, vídeos, etc. Estes textos são lidos e interpretados em locais e por pessoas diferentes. Desta forma, os textos são resultados de disputas e de acordos entre grupos de interesse que desejam controlar a representação política. Assim as políticas são interpretações textuais que carregam limitações materiais, possibilidades e consequências reais na prática (BALL, 1994; MAINARDES, 2006).

O terceiro contexto, o contexto da prática, é aquele no qual as políticas são interpretadas, recriadas e recontextualizadas de forma a produzir efeitos que podem mudar e transformar a política original. Neste contexto, os sujeitos que vão colocar as políticas em execução tem importância fundamental. No caso das políticas educacionais, os profissionais que atuam no contexto da prática interpretam as políticas de forma diferente, já que são diferentes suas experiências, suas histórias

de vida, seus valores e propósitos. Os “profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas.” (MAINARDES, 2006, p. 53).

Os diversos contextos estão aninhados uns dentro dos outros.

Assim dentro do contexto de prática, você poderia ter um contexto de influência e um contexto de produção de texto, de tal forma que o contexto de influência dentro do contexto da prática estaria em relação à versão privilegiada das políticas ou da versão privilegiada da atuação (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306).

Já o contexto de resultados (efeitos) analisa as questões de justiça, igualdade e liberdade individual. Neste contexto as políticas devem ser analisadas em termos de seus impactos sobre as desigualdades e formas de injustiça existentes. Segundo Mainardes (2006), Ball divide estes efeitos em duas categorias: gerais e específicos. Isto sugere que a análise dos efeitos da política deve envolver o exame de várias facetas e dimensões de uma política e suas implicações como, por exemplo, as mudanças no currículo, na organização do trabalho pedagógico, na organização escolar, além da interface da política com outras políticas.

Ball ainda diferencia os efeitos em efeitos de primeira ordem e efeitos de segunda ordem. Os efeitos de primeira ordem se referem às mudanças na prática ou na estrutura e que acontecem em lugares específicos ou no sistema como um todo, já os efeitos de segunda ordem se referem aos reflexos destas mudanças nos padrões de acesso, oportunidade e justiça social (BALL, 1994; MAINARDES, 2006).

O quinto contexto, o contexto da estratégia política, se refere à identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada. Ball acredita que este trabalho de pesquisa social crítica, seja efetuado por aqueles que Foucault denomina de “intelectuais específicos”. Trabalho este realizado para uso estratégico em situações, conflitos e lutas sociais particulares ou específicos (BALL, 1994; MAINARDES, 2006).

Especificamente nesta tese, foram analisadas as políticas públicas para a educação profissional em três contextos: o contexto de influência, o contexto da

produção de textos, o contexto da prática. Sob o contexto de influência, são discutidas e analisadas no decorrer da Tese as mudanças no mundo do trabalho, do trabalho cooperativo ao trabalho colaborativo, tanto em nível das organizações quanto em nível de sociedade, bem como, a questão do poder, as relações de poder e os processos de subjetivação e/ou agenciamento desenvolvido por indivíduos, grupos ou agências multilaterais.

Quanto ao contexto de produção de textos, são analisados diversos textos referentes às transformações ocorridas na ETEP, CEFET-RS e agora Campus Pelotas do IFSul, tanto em textos oficiais quanto textos produzidos pelas diversas redes sociais.

Já as mudanças ocorridas na institucionalidade do Campus Pelotas do IFSul, proposta pelas políticas públicas, são analisadas no contexto da prática. Para isto foi utilizada, conjuntamente, a metodologia de análise organizacional indicada por Licínio Carlos Lima (LIMA, 2011).

Segundo Lima (2011), os estudos que analisam a escola como organização apoiam-se em estudos que procuram estabelecer pontes entre as políticas educacionais, os modelos interpretativos das organizações sociais formais e a crítica às ideologias organizacionais e administrativas empresariais.

Assim como Ball (2004), que em sua abordagem indica a necessidade conciliar a análise das políticas em nível macro com as investigações a nível micro, principalmente aquelas que levam em consideração as pessoas, suas experiências e percepções, Lima (2011) diz que o estudo da organização escolar, como unidade social e como ação pedagógica organizada, deve valorizar os elementos de mediação que se articulam, são reconstruídos, e que resultam de focalizações do tipo macro e micro. Sendo que os objetos de estudo do tipo macro, referem-se ao Estado, aos sistemas econômicos e políticos, à macro organização do sistema escolar etc. Os objetos de estudo do tipo micro, tratam do interior da escola, a sala de aula, os grupos e subgrupos de formação, os diversos atores e suas práticas em seus contextos específicos.

Ainda segundo Lima (2011), o estudo da organização escolar deve recusar as análises que observam a escola como um universo fechado e isolado do contexto macrossocial e igualmente aquelas que identificam a escola como mera reprodutora

de determinismos que ocorrem em escala sistêmica ou global. A escola deve ser estudada como uma instância hetero-organizada para a reprodução, mas também como uma instância auto-organizada para a produção. Dessa forma, de acordo com o autor:

Reconhecendo a escola como uma autonomia relativa, pode contemplar-se a importância do estudo do Estado e de outras dimensões macroestruturais, embora contrariando o monopólio da sua intervenção e as explicações do tipo meramente reprodutivo. Atende-se, por outro lado, ao estudo dos contextos locais e organizacionais, dos atores e de suas práticas, embora moderando perspectivas demasiado voluntaristas que fazem um apelo neorracionalista às capacidades estratégicas ilimitadas e onipotentes dos atores sociais escolares (LIMA, 2011, p.11).

Para Lima (2011), um dos grandes problemas do estudo da escola como organização, é selecionar modelos teóricos normativos ou explicativos que ajudem analisar a escola como organização. Conforme Ellström (2007), são múltiplas as visões da escola como organização, cada uma enfatizando um aspecto da organização escolar, proporcionando uma compreensão apenas parcial das características organizacionais da escola. Os modelos a que Ellström se refere são: o modelo racional, o modelo político, o modelo de sistema social, e o modelo anárquico.

O modelo racional prescreve que as organizações podem ser caracterizadas em termos de um conjunto de objetivos ou preferências. “De acordo com esta visão instrumental, a ação organizacional é assumida para ser um resultado, um efeito, de cálculos deliberados e escolhas propositivas de parte de algum ator” (ELLSTRÖN, 2007, p. 441).

Lima designa este modelo como sendo um modelo burocrático. O modelo burocrático quando aplicado ao estudo das escolas dá ênfase às “normas abstratas e das estruturas formais, os processos de planejamento e de tomada de decisões, a consistência dos objetivos e das tecnologias, a estabilidade, o consenso e o caráter preditivo das ações” (LIMA, 2011, p.28).

O modelo burocrático deve levar em conta que organização escolar é transpassada por uma série de modelos administrativos, que vão do pensamento taylorista ao desenvolvimento organizacional e a gestão por objetivos ou planejamento estratégico, passando pela escola de relações humanas e a teoria da

contingência. É conhecida a influência, passada ou presente, destes modelos na legislação escolar e mesmo no pensamento pedagógico. Na atualidade, as perspectivas gerencialistas ou neocientíficas rejuvenescem a ideologia da racionalidade instrumental em perspectivas em torno de uma eficácia escolar e de uma autonomia técnica e de gestão (LIMA, 2011).

O modelo político, por sua vez, propõe a escola como um “sistema de interação individual e de subgrupos perseguindo diferentes interesses, demandas e ideologias através do uso do poder e de outros recursos” (ELLSTRÖN, 2007, p.442). Segundo esta teoria, o grau de sucesso de um ator depende da quantidade de poder ou de outros recursos que este é capaz de mobilizar perante outros atores. O modelo político realça a diversidade de interesses e ideologias e a inexistência de objetivos consistentes compartilhados por todos os atores. O modelo político enfatiza o poder, a luta e o conflito (LIMA, 2011).

No modelo político, as pessoas, em todos os níveis, tentam influenciar as decisões de forma a ver atendido seus interesses e valores. No entanto, a inatividade prevalece na maior parte do tempo, pois a maioria das pessoas não participa do processo político tampouco da tomada de decisões que é conduzida por um pequeno grupo. Mesmo os atores mais ativos, não participam do processo decisório o tempo todo.

Neste modelo, as organizações educativas são vistas como fragmentadas em grupos de interesse que têm objetivos e valores diversos. Quando os recursos são abundantes, geralmente não existe conflito entre os grupos, no entanto, quando os recursos são escassos ou quando os grupos são alvos de pressões internas ou externas, estes se mobilizam no sentido de influenciar as tomadas de decisão a seu favor. Geralmente estes conflitos são visto como naturais na organização e vetores de mudanças e acordos entre os diversos grupos (BERTUCCI; MORAES, 2003).

Silveira (2002) destaca a crescente utilização da analítica do poder de Foucault nos estudos organizacionais, como forma de romper a visão que percebe o poder como uma propriedade de pessoas, grupos ou classes, ou então, como algo essencialmente negativo, repressivo e limitador. Foucault “não rejeita a importância das relações de exploração econômica e suas interrelações com as relações de poder que nos constitui como sujeitos” (SILVEIRA, 2002, p. 27). Ele apenas “rejeita

a noção de que as relações de poder derivam somente das relações de exploração econômica” (Ibidem).

Pereira e Carrierri (2005), por sua vez, fazem ver a importância dos conceitos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização dentro da análise organizacional.

Nas organizações, a disputa por espaços se liga ao sentido de territorialidade, entendida aqui como conjunto de ações, comportamentos de indivíduos ou grupos que tendem a afetar, influenciar ou controlar pessoas, fenômenos ou relações, combinando representações sociais e práticas espaciais, construindo suas bricolagens. A territorialidade se caracteriza como fenômeno de origem psicológica, constituindo dimensões sociais e políticas, pois se projeta como movimento que afeta as percepções do sujeito em relação à sua posição e aos papéis no interior da organização, considerada como território de ação social (PEREIRA; CARRIERI, 2005, p.3).

O modelo de sistema social pode ser descrito como a aplicação da teoria geral dos sistemas no estudo das organizações. Este modelo se opõe tanto ao modelo racional quanto ao político. Este modelo vê os processos organizacionais como respostas de adaptação espontâneas em vista de problemas externos ou internos, enfatizando as propriedades emergentes e não planejadas que caracterizam a organização informal. Outra, dentre suas características, é a importância que dá à integração e interdependência entre os elementos organizacionais. Esta integração é assumida na forma de regras, normas, valores, crenças e ideologias, comumente denominados de cultura organizacional (ELLSTRÖN, 2007).

Para Srour (1998), a cultura organizacional é formada por representações imaginárias, símbolos, imagens e ideias que “configuram relações de saber que conjugam relações de hegemonia e conformidade, e relações de influência e adesão entre agentes coletivos bem definidos” (p.168). Suas manifestações assumem formas como tão diversas como princípios e valores; conhecimentos e técnicas; tabus e crenças; juízos e normas morais; tradições e costumes; convenções e protocolos; mitos e lendas. Nas organizações, a cultura perpassa todas as práticas e constitui o conjunto de representações mentais e “forma um sistema coerente de significações e funciona como um cimento que procura unir todos os membros em torno dos mesmos objetivos e dos mesmos modos de agir” (p.175).

O modelo anárquico é definido por Ellström (2007) como um termo genérico que envolve uma gama de diferentes conceitos, preposições e metáforas propostas por diferentes autores, dentre elas a “anarquia organizada” e o “caixote de lixo” propostos por Cohen, March e Olsen (1972) e os “sistemas debilmente articulados” proposto por Weick (1976).

A metáfora da *anarquia organizada*⁶ foi utilizada por Cohen, March e Olsen (1972) para se referir a organizações complexas com características distintas das organizações tradicionais. Ela parte da preposição de que qualquer organização pública ou educacional pode ser interpretada como uma anarquia. Primeiramente, porque os objetivos e preferências são inconsistentes e mal definidos. Em segundo, os processos organizacionais e tecnológicos não são claros e pouco compreendidos pelos próprios membros da organização. Em terceiro, a participação dos atores é fluída e parcial. O tempo e o esforço que os atores dedicam à organização variam de um momento para o outro. Como resultado, os limites da organização são incertos. A estas três propriedades somam-se uma quarta, que é a ambiguidade histórica, os membros da organização têm a tendência de reconstruir seletivamente e de distorcer os eventos organizacionais do passado (ELLSTRÖN, 2007).

No mesmo texto que tratam da teoria da anarquia organizada Cohen, March e Olsen (1971) falam do processo de tomada de decisão nas universidades e organizações educacionais de modo geral. Estas organizações são vistas como uma coleção de soluções procurando problemas para responder e de sentimentos que buscam situações de decisão. Os autores utilizam a metáfora do “caixote de lixo” para explicar como é feita a tomada de decisões. Os problemas e soluções estão misturados dentro de caixas de lixo e cada participante vai procurar o seu problema específico para resolver.

Para compreender os processos dentro das organizações educacionais, pode-se ver uma oportunidade de escolha como uma lata de lixo em que vários tipos de problemas e soluções são despejados pelos participantes assim que eles são gerados. A mistura do lixo em uma única lata depende das latas disponíveis e das etiquetas associadas a elas, a velocidade em que o lixo está sendo produzido e removido do local (COHEN; MARCH; OLSEN, 1972, p.2, tradução nossa).

6 Segundo Lima (2011), o termo anarquia organizada não significa má organização, ou mesmo desorganização, mas, sobretudo outro tipo de organização (por contraste com a organização burocrática). Também não significa uma ausência de chefe, ou de direção, mas sim uma desconexão relativa entre elementos da organização (p.50).

Na metáfora do *caixote de lixo*, os processos de tomada de decisão não são definidos por uma sequência lógica e ordeira, no lugar disso, a decisão é vista como consequência de vários fluxos dentro da organização. A decisão é o resultado de ou interpretação de quatro variáveis: os problemas, decorrentes das pessoas que fazem parte da organização; as soluções, que são muitas vezes respostas espontâneas aos problemas organizacionais; os participantes, cuja característica principal é a mobilidade; e a oportunidade de escolha, que são situações que exigem uma decisão (ELLSTRÖM, 2007).

Segundo Bertucci e Moraes (2003), as organizações educativas e dentre elas, principalmente as universidades, devem ser compreendidas como:

(...) instituições alicerçadas sobre bases diferentes daquelas encontradas na maioria das organizações. Os valores que elas preservam – como autonomia e liberdade acadêmica – fazem-na parecer uma instituição caótica, imagem que a própria instituição defende para proteger-se de pressões externas e manter seu *status quo*. Esse caos, no entanto, seria muito mais aparente do que real, mais presente na imagem da universidade que se propala e nas dimensões informais das relações do que nos aspectos formais e burocráticos dessas organizações (BETUCCI; MORAES, 2003, p. 62).

Na mesma linha de raciocínio está a metáfora que descreve que certas organizações, especialmente as educacionais, procedem como *sistemas debilmente articulados*, em que as coisas acontecem nem sempre de forma articulada (WEIK, 1976). Conforme esta metáfora existe certa desconexão entre intenções e ações, processos e resultados, gestores e professores, professores e professores, professores e alunos. A maior parte dos eventos está desconectada de outros eventos (ELLSTRÖM, 2007).

Weik (1976) observa que, nas organizações escolares, os sistemas debilmente articulados geralmente manifestam-se em características, como, por exemplo, diversos meios podem apresentar os mesmos resultados, falta de coordenação entre as ações, ausência de regulamentação, dentre outros. Estas características, mesmo sendo percebidas inicialmente como negativas, no entanto, ajudam a organização escolar a melhorar sua sensibilidade em relação ao ambiente, permitem soluções rápidas e criativas aos problemas, permitem autonomia e autodeterminação aos atores etc. Em geral, os sistemas debilmente articulados são

mais baratos de administrar, mas muito mais difíceis de mudar de forma sistemática, que os sistemas burocráticos.

As metáforas, anteriormente assinaladas, salientam a ambiguidade das organizações educacionais. Esta ambiguidade resulta do ambiente organizacional e do ambiente externo. Os modelos de ambiguidade ressaltam as vantagens da descentralização. Dada a complexidade da organização escolar, o processo formal e burocrático revela-se inadequado, pois é fundamental conceder poder de decisão descentralizado. Sendo que a autonomia individual, profissional e departamental mostra-se geralmente adequada a este tipo de organização (ROCHA, 2007).

Neste contexto, a análise organizacional escolar encaminha-se para um hibridismo entre os diversos modelos, entre a perspectiva burocrática com suas determinações formais e respectivos constrangimentos impostos e uma perspectiva que pudesse contemplar uma autonomia relativa da organização e de seus atores. Neste sentido, o modelo de *anarquia organizada*, ao admitir a existência de inconsistências e desconexões entre estruturas e atividades, objetivos e procedimentos, decisões e realizações e que as regras formais que vigoram na organização são frequentemente violadas, representa uma ruptura com os atributos da burocracia. No entanto, não deve ser utilizado como modelo exclusivo (LIMA, 2011).

Devido à possibilidade de coexistência de modos de funcionamento organizacionais aparentemente antagônicos, a análise organizacional da escola deverá ser conduzida de forma a encontrar evidências empíricas que suportem tal conclusão, procurando interpretá-las quando forem encontradas e explorar o significado de suas ausências (LIMA, 2011).

1.3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa de cunho qualitativo, com base em estudo de caso, envolvendo análise das políticas da educação profissional, conforme abordagem indicada por Ball (2004) e análise organizacional, baseada nos princípios indicados por Lima (2011) e Ellström (2007), foi realizada no *Campus* Pelotas do Instituto Federal Sul-rio-grandense situado na cidade de Pelotas – RS e teve como principais instrumentos de coleta de dados:

- Pesquisa Bibliográfica e Documental.
- Observação;
- Entrevistas semiestruturadas;

Na pesquisa bibliográfica foi realizada uma revisão das publicações que indicassem uma mudança nas formas de organização do trabalho no decorrer do Século XX, da cooperação para a colaboração, sobre a questão do poder, mudança e resistência nas organizações, sobre o trabalho docente na atualidade. Quanto à pesquisa documental, foram levantados textos de organizações multilaterais, do governo federal, da própria instituição como os relatórios de gestão e seus documentos oficiais como seu estatuto, projeto pedagógico, dentre outros. Assim como outros textos, artigos em revistas, jornais, anais de congressos e seminários, que tivessem relação com a mudança institucional.

As observações no *Campus* Pelotas foram realizadas entre 2008 e 2012. Este trabalho foi facilitado pelo fato do autor da Tese exercer atividade docente no *Campus*, o que também auxiliou na escolha dos informantes para a pesquisa.

As pessoas que participaram da pesquisa são consideradas como formadoras de opinião dentro da instituição. Algumas delas são líderes de grupos, encabeçando propostas de mudança ou de resistência a esta. Outras são empreendedoras, participam da criação de novos cursos, programas de pesquisa, de extensão, de pós-graduação, etc. Além destes critérios para a escolha dos informantes, também foi levado em consideração a experiência e a contribuição dos informantes nas áreas de interesse da pesquisa: ensino, pesquisa, extensão e

gestão. Para manter o anonimato, os informantes são identificados pela sigla TEEP (Trabalhador em Educação Profissional). Foram entrevistadas 9 (nove) pessoas. Chegou-se a este número pela satisfação quanto aos objetivos da pesquisa e pela repetição de informações prestadas pelos informantes. A tabela 1 abaixo mostra a relação dos informantes, sua vivência em anos na instituição (alguns foram ex-alunos), sua titulação e contribuição para as áreas de interesse da pesquisa.

Tabela 1 – Identificação dos informantes e contribuição para as áreas de interesse

Identificação	Vivência na instituição (anos)	Titulação	Contribuição
TEEP1	19	Doutorado	Ensino, Pesquisa
TEEP2	27	Mestrado	Gestão
TEEP3	24	Doutorado	Ensino, Gestão
TEEP4	40	Mestrado	Gestão, Extensão
TEEP5	20	Especialização	Extensão
TEEP6	29	Especialização	Ensino
TEEP7	29	Doutorado	Gestão, Pesquisa
TEEP8	22	Doutorado	Ensino
TEEP9	39	Especialização	Ensino, Gestão

Todas as entrevistas foram realizadas no local, dia e hora escolhidos pelo entrevistado. O roteiro de entrevista era semiestruturado, com poucas perguntas fixas. Todas as entrevistas iniciavam pedindo-se ao entrevistado que se identificasse, informasse o tempo de vivência na instituição e sua qualificação profissional. Depois era pedido que ele contasse um pouco da sua experiência profissional na instituição. Outras duas perguntas que foram feitas a todos os entrevistados eram: Qual sua opinião sobre a transformação da ETEFP em CEFET? Qual sua opinião sobre a transformação do CEFET em IFSul?

A partir destas três perguntas, eram introduzidas outras, conforme o desenrolar das falas e, principalmente, relativas às opiniões (adesão ou resistência à mudança institucional) e/ou atividades do entrevistado (gestão, ensino, pesquisa, extensão, ou outras) já, em parte, conhecidas pelo pesquisador devido ao processo

de observação e motivadoras da escolha do informante no processo de busca de dados.

As entrevistas foram realizadas entre o último semestre de 2012 e o primeiro de 2013. No final do ano de 2012 o *Campus Pelotas* esteve envolvido com o processo eleitoral do IFSul na escolha de seu novo Reitor e do diretor geral do Campus. Toda aquela efervescência democrática atrasou um pouco o processo de coleta de dados, que foi retomada no início de 2013.

As falas dos entrevistados foram gravadas com o seu consentimento e, posteriormente, degravadas. Nenhum entrevistado solicitou vistas das degravações. Após as degravações, as falas foram analisadas no seu conteúdo e classificadas em relação às seguintes categorias: trabalho docente em ensino; trabalho docente em pesquisa; trabalho docente em extensão; trabalho docente em convênios e programas (UAB, PRONATEC, etc.); trabalho docente em colaboração com os arranjos produtivos locais ou com o mercado; mudanças produzidas pela transformação da ETEFPel em CEFET-RS; mudanças produzidas pela transformação do CEFET-RS em IFSul; cultura Institucional; regulamentação da atividade docente no Campus.

2 PODER, RESISTÊNCIA, TERRITÓRIO: ALGUNS CONCEITOS INICIAIS.

Historicamente, as relações entre o capital e o trabalho, nunca foram harmoniosas, sempre foram pontuadas por estratégias de poder, embates, antagonismos, choques e conflitos de ambas as partes. No início da industrialização, para dispor de uma mão de obra abundante foi necessário ao capitalismo, que iniciava, privar o trabalhador de qualquer outra forma de sobrevivência, de maneira a obrigá-lo a vender sua força de trabalho e, desta forma, viabilizar o movimento de industrialização. Mesmo assim, os trabalhadores relutavam em perder sua liberdade laboral, preferiam passar fome a submeter o controle do seu trabalho ao capital.

Por seu turno, os trabalhadores sempre se mostraram indisciplinados, insubordinados, rebeldes às formas capitalistas de organização do trabalho. A história do capitalismo é marcada pela resistência dos trabalhadores à disciplina férrea da oficina, ao trabalho fragmentado, repetitivo, despersonalizado e alienado. Sempre lutaram contra as más condições de um trabalho insalubre e perigoso, os baixos salários, as longas jornadas, o trabalho infantil. Reagiram com o êxodo, desobediência civil, incendiaram fábricas, sabotaram máquinas, destruíram produtos, faltaram ao trabalho, cruzaram os braços. Organizaram-se em associações, sindicatos, cooperativas, partidos políticos, chegando a criar modos de produção alternativos ao capitalismo.

No entanto, o capitalismo é sempre reativo às resistências e lutas dos trabalhadores, ele só se submete às transformações no seu sistema quando é provocado, sendo que as inovações tecnológicas e as novas formas de gestão e de organização do trabalho são frutos destas resistências. O capital muda porque os trabalhadores inventam novas formas de manifestação e de resistência ao poder (HARDT; NEGRI, 2001).

O cercamento das terras comunais, a modernização da agricultura, o desenvolvimento das manufaturas e, depois, o advento das fábricas, a substituição de parte do trabalho manual pela maquinaria, a administração científica do trabalho, as técnicas de relações humanas, os círculos de controle da qualidade, a produção flexível e daí por diante, foram frutos das tentativas do capitalismo de manter o trabalho sob seu controle. Tendo sido o capitalismo obrigado a “elaborar um conjunto de técnicas políticas, técnicas de poder, pelo qual o homem se encontra ligado ao trabalho, um conjunto de técnicas pelo qual o corpo e o tempo dos homens se tornam tempo do trabalho e força de trabalho” (FOUCAULT, 2002, p.125).

Foucault relata que o período compreendido entre o século XVII a meados do século XX, foi caracterizado por procedimentos de poder e a constituição de uma série difusa de dispositivos disciplinares que, como tecnologias de biopoder, tinham como objetivo conformar as populações para o trabalho industrial e organizar a vida nos centros urbanos.

Na modernidade, denominada por Foucault de sociedade disciplinar, os mecanismos de poder eram relativamente fáceis de serem reconhecidos nas leis, nas normas, nos discursos, na arquitetura, nas instituições, nos enunciados científicos e filosóficos, o que, de certa forma, facilitava os movimentos de resistência, pois o inimigo era conhecido e o embate frente a frente possível, fosse do trabalho versus capital, proletariado versus burguesia, capitalismo versus socialismo, ou outro dualismo qualquer.

Com o passar dos anos, os mecanismos de poder se diluíram, se esfumaçaram, se confundiram com os fluxos cotidianos de informação e comunicação, mas ao mesmo tempo se refinaram se intensificaram. Na sociedade que Gilles Deleuze chamou de sociedade de controle, o poder disciplinar é substituído por “um controle que se estende pelas profundezas da consciência e dos corpos da população – e ao mesmo tempo através da totalidade das relações sociais” (HARDT; NEGRI, 2001, p. 44-45). Na sociedade de controle, as relações de poder “se expressam pela ação a distância de uma mente sobre a outra, pela capacidade de afetar e ser afetado dos cérebros, mediatizada e enriquecida pela tecnologia” (LAZARATTO, 2006, p.78).

2.1 O PODER

Michel Foucault, que buscou realizar uma analítica do poder, define o poder como o modo de ações complexas exercidas por uns sobre outros. Foucault caracteriza o poder da seguinte forma:

Multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esforço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação de Leis, nas hegemonias sociais (FOUCAULT, 1998, p.88-89).

Para Foucault, o poder não tem centro, nem somente vem de cima; ele vem de baixo, dos lados, ele é onipresente e se produz em todos os pontos. “O poder está em toda parte, não porque englobe tudo e sim porque provem de todos os lugares” (1998, p.89). O poder não tem substância, não é uma coisa que pode ser adquirida, não é uma instituição ou estrutura, é “uma situação estratégica complexa em uma sociedade determinada” (Ibidem). Sua distribuição não é igualitária, nem justa. Na verdade o que existe são relações de poder sempre instáveis, desiguais e móveis exercidas a partir de diversos pontos. Relações de poder que não são subjetivas, mas racionais, explícitas, intencionais, calculadas, têm alvos e objetivos claros e perfeitamente definidos (FOUCAULT, 1998),

Nestas relações de poder, não existem as figuras de dominadores e dominados, pois as múltiplas correlações de força atuam na sociedade como um todo, tanto no sistema produtivo, quanto nas famílias, nas instituições, nos pequenos grupos e “(...) servem de apoio a amplos efeitos de clivagem que atravessa os afrontamentos locais e os liga entre si, evidentemente, em troca procedem a redistribuições, alinhamentos, arranjos de série, convergência desses afrontamentos locais” (FOUCAULT, 1998, p. 90).

Foucault reitera que tudo isto tem a liberdade como elemento *sine qua non*, pois,

Quando definimos o exercício do poder como um modo de ação sobre a ação dos outros – no sentido mais extenso da palavra, incluímos um

elemento importante: a liberdade. O poder só se exerce sobre “sujeitos livres”, enquanto “livres” – entendendo-se por isso sujeitos individuais ou coletivos que tem diante de si um campo de possibilidade onde diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer. Não há relações de poder onde as determinações estão saturadas – a escravidão não é uma relação de poder, pois o homem está acorrentado (trata-se de uma relação física de constrangimento), mas quando, justamente, ele pode se deslocar e, no limite, escapar. Não há, portanto um confronto entre poder e liberdade (...) (FOUCAULT, 1995, p. 244).

As relações de poder permeiam todas as relações humanas, sejam elas econômicas, de trabalho, de saúde, de conhecimento, de gênero, dentre outras. No entanto, para Foucault devemos evitar a visão do poder somente como algo negativo, que exclui, reprime e censura, pois o poder tem o seu lado positivo e produtor, pois entre outras coisas, ele produz conhecimento, identidades, subjetividades. “(...) ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam dessa produção” (FOUCAULT, 1999, p. 172). Ou seja,

(...) se o poder só tivesse a função de reprimir, se agisse apenas por meio da censura, da exclusão, do impedimento, do recalçamento, à maneira de um grande superego, se apenas se exercesse de um modo negativo, ele seria muito frágil. Se ele é forte, é porque produz efeitos positivos em nível do desejo – como se começa a conhecer – e também em nível de saber. O poder, longe de impedir o saber, o produz. Se foi possível constituir um saber sobre o corpo, foi através de um conjunto de disciplinas militares e escolares. E a partir de um poder sobre o corpo foi possível um saber fisiológico, orgânico (FOUCAULT, 2001, p.148).

Segundo Foucault (1995, p. 243), as relações de poder funcionam mais no sentido da aquisição de consentimentos do que pelo uso da violência, neste sentido, o exercício do poder é “um conjunto de ações sobre ações possíveis; ele opera sobre o campo de possibilidade onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia, facilita ou torna mais difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável”. Em seu extremo, o exercício do poder pode recorrer à violência, coação ou simplesmente impedir por qualquer meio a ação de outros, no entanto, “é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir. Uma ação sobre ações” (Ibidem).

Desta forma, o termo *conduta* exprime o que há de mais específico nas relações de poder. *Conduta* pode significar tanto o ato de conduzir os outros, como a maneira do indivíduo se comportar dentro de parâmetros predeterminados. O exercício do poder então consiste em “conduzir condutas” ou, poder-se-ia dizer, a conduta da conduta (FOUCAULT, 1995, p.244).

2.1.1 O DISPOSITIVO

Foucault analisa o exercício do poder como uma tecnologia, uma prática na qual as táticas (os meios) e as estratégias (os fins), com base na regularidade e racionalidade, são pensadas, aperfeiçoadas e desenvolvidas sem cessar. Assim, o exercício do poder, na sua prática, se utiliza de dispositivos, ou seja, de “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas” (2001, p.244), ou em outras palavras, “o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos” (Ibidem).

Foucault (2001) frisa que existe uma relação entre os elementos heterogêneos que formam o dispositivo: “entre estes elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes” (p.244). O dispositivo também pode assumir certas configurações para resolver problemas específicos:

(...) entendo dispositivo como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante. Este foi o caso, por exemplo, da absorção de uma massa de população flutuante que uma economia de tipo essencialmente mercantilista achava incômoda: existe aí um imperativo estratégico funcionando como matriz de um dispositivo, que pouco a pouco tornou-se o dispositivo de controle-dominância da loucura, da doença mental, da neurose (FOUCAULT, 2001, p.244).

Como parte do jogo de poder, o dispositivo pode ser mapeado em pelo menos três pontos fundamentais: a heterogeneidade dos elementos que o compõe; sua função estratégica inscrita numa relação de poder; e sua composição marcada pelo entrecruzamento entre as relações de poder e as relações de saber. Em outras palavras, o dispositivo se refere a “estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por ele” (FOUCAULT, 2001, p. 246).

Neste caso, a estratégia é o que permite que uma determinada relação de forças possa se manter, estabilizar e acentuar. No entanto, as estratégias que coordenam as relações de poder podem produzir “movimentos de retorno”, ou seja, se inventar, modificar, reajustar, bifurcar-se, produzir novos efeitos e avançar em domínios anteriormente não previstos. (FOUCAULT, 2001).

Por sua vez, Gilles Deleuze, procurou desenvolver mais o conceito de dispositivo em Foucault, por meio de uma releitura do conceito. Para Deleuze, o dispositivo é uma máquina de fazer ver e fazer falar, constituída de “um conjunto multilinear, composto por linhas de natureza diferentes” (1996, p.1). Linhas que estão sempre em desequilíbrio e que seguem direções diversas. O conceito de dispositivo tem como base as três grandes instâncias descritas por Foucault, que são: o poder, o saber e a subjetividade.

A primeira instância, o poder, se refere às formas pelas quais é possível determinar as relações e disposições estratégicas entre os elementos do dispositivo; A segunda diz respeito à produção do saber e a constituição de uma rede de discursos; e a terceira diz respeito à subjetividade e a formação de sujeitos. Estas instâncias não possuem contornos definitivos, estão sempre em desequilíbrio, sempre em produção. Deleuze (1996) pensa o dispositivo em termos de um conjunto de linhas em movimento que o constituem, atravessam e o conduzem.

A primeira destas linhas Deleuze denomina de linhas de visibilidade. A visibilidade no dispositivo é composta pelas linhas de luz que tanto podem mostrar quanto esconder formas, figuras, objetos. “Cada dispositivo tem seu regime de luz, uma maneira como cai a luz, se esbate e se propaga, distribuindo o visível e o invisível, fazendo com que nasça ou desapareça o objeto que sem ela não existe” (DELEUZE, 1996, p.1). Como, por exemplo, a arquitetura da prisão de Bentham (2008) que permite ao vigilante ver sem ser visto pelo prisioneiro.

Se as linhas de visibilidade fazem dos dispositivos, máquinas de fazer ver, as linhas que fazem deles máquinas de fazer falar são chamadas por Deleuze de linhas de enunciação. As linhas de enunciação são por elas próprias enunciadas. O quê as linhas enunciam não são sujeitos nem objetos, mas regimes políticos, éticos, estéticos, definidos pelo enunciável e pelo visível, “uma ciência, num dado momento, ou um gênero literário, ou um estado de direito, ou um movimento social, são definidos precisamente pelos regimes de enunciados a que dão origem” (DELEUZE, 1996, p.1).

Em terceiro, os dispositivos contém o que Deleuze chama de linhas de força. Elas estão ligadas às linhas de visibilidade e de enunciação de ponta a ponta, envolvendo-as, fortalecendo os trajetos de visibilidade e enunciação. Elas levam e trazem o ver e o dizer. “Invisíveis e indizíveis” elas são a dimensão do poder, “a terceira dimensão do espaço, interior ao dispositivo, variável com os dispositivos” (DELEUZE, 1996, p. 2).

Um quarto elemento do dispositivo são as linhas de subjetivação. Uma dimensão do dispositivo que está sempre em processo, nunca pronta, nunca acabada. As linhas de subjetivação em lugar de enfrentar as linhas de visibilidade, de enunciação e de força; delas escorregam, desviam, escapam. “É uma linha de fuga. Escapa às outras linhas, escapa-se-lhes” (DELEUZE, 1996, p. 2). Voltadas para si mesmas, atuam sobre si mesmas. *O si próprio*, não se reduz nem ao saber, nem ao poder. “É um processo de individuação que diz respeito a grupos ou pessoas, que escapa tanto às forças estabelecidas como aos saberes constituídos: uma espécie de mais-valia.” (Ibidem).

Em síntese, os dispositivos são constituídos pela mistura e entrelaçamento de todas as linhas, de visibilidade, de enunciação, de força, de subjetivação, dentre outras, que se completam, incitam umas às outras, se sedimentam, criam novas curvas e bifurcações. Isto produz pelo menos duas consequências em prol de uma filosofia do dispositivo (DELEUZE, 1996).

Primeiro, não existe possibilidade de universalização, o que possibilitaria enquadrar ou delimitar os dispositivos. “O Uno, o Todo, o Verdadeiro, o Objeto, o Sujeito não são universais, mas processos singulares, de unificação, de totalização, de verificação, de objetivação, de subjetivação imanente a dado dispositivo”, e mais,

“cada dispositivo é uma multiplicidade na qual esses processos operam em devir, distintos dos que operam noutra dispositivo” (DELEUZE, 1996, p. 3).

A segunda consequência seria uma mudança de rota, de direção, que deixe de lado o eterno e passe a assimilar o novo. O novo não como moda, mas sim como variação criativa inerente ao dispositivo;

Assim, todo o dispositivo se define pelo que detém em novidade e criatividade, e que ao mesmo tempo marca a sua capacidade de se transformar, ou de desde logo se fender em proveito de um dispositivo futuro, a menos que se dê um enfraquecimento da força nas linhas mais duras, mais rígidas, ou sólidas. E, na medida em que se livrem das dimensões do saber e do poder, as linhas de subjetivação parecem ser particularmente capazes de traçar caminhos de criação, que não cessam de fracassar, mas que também, na mesma medida, são retomados, modificados, até a ruptura do antigo dispositivo (DELEUZE, 1996, p.4).

Assim, “pertencemos ao dispositivo e nele agimos”. O dispositivo é o que move o mundo, mas também é resultado deste próprio mundo. A atualidade de um dispositivo é sempre a novidade em relação a outros que o precederam.

O novo é o atual. O atual não é o que somos, mas aquilo em que vamo-nos tornando, aquilo que somos em devir, quer dizer, o Outro, o nosso devir outro. É necessário distinguir, em todo o dispositivo, o que somos (o que não seremos mais) e aquilo que somos em devir: a parte da história e a parte do atual (DELEUZE, 1996, p.4).

2.2 A RESISTÊNCIA

Foucault afirma que não existe exercício de poder sem suscitar resistências, uma coisa está ligada à outra. A resistência não é exterior ao poder, pois a resistência tanto pode assentar as relações de poder, como também ser resultado delas. De outra forma, as relações de poder “não podem existir senão em função de uma multiplicidade de pontos de resistência que representam nas relações de poder, o papel de adversário, de alvo, de apoio, de saliência que permite a apreensão” (FOUCAULT, 1998, p.91). São pontos, focos, nós de resistências distribuídas de forma irregular e disseminados “com mais ou menos densidade no tempo e no espaço, às vezes provocando o levante de grupos ou indivíduos de maneira

definitiva, inflamando certos pontos do corpo, certos momentos da vida, certos comportamentos” (FOUCAULT, 1998, p.92), ou seja,

Da mesma forma que a rede das relações de poder acaba formando um tecido espesso que atravessa os aparelhos e as instituições, sem se localizar exatamente neles, também a pulverização dos pontos de resistência atravessa as estratificações sociais e as unidades individuais. E é certamente a codificação estratégica desses pontos de resistência que torna possível uma revolução, um pouco à maneira do Estado que repousa sobre a integração institucional das relações de poder (FOUCAULT, 1998, p.92).

Foucault reforça pelo menos três pontos em relação à resistência: a) a resistência não é anterior ao poder que ela enfrenta, ela ocupa o mesmo âmbito de espaço e tempo do poder; b) a resistência por não ser exterior ao poder, apresenta as mesmas características do poder de forma que é tão inventiva, móvel e produtiva quanto ele e da mesma forma se organiza, distribui e consolida; c) as resistências podem fundar novas relações de poder, tanto quanto as relações de poder podem assentar novas resistências. Não é contra o poder que nascem as rebeliões, mas sim, “contra certos efeitos do poder, contra certos estados de dominação, num espaço que foi, paradoxalmente, aberto pelas relações de poder” (REVEL, 2005, p.76). Da mesma forma, “se não houvesse resistência, não haveria efeitos de poder, mas simplesmente problemas de obediência” (Ibidem).

As resistências, em variáveis graus de força, podem atingir tantos grupos como indivíduos, alterando seus modos de agir e fracionando a sociedade. Dizer *não* é parte ativa do processo de resistência. Foucault sugere que para compreender melhor o que são as relações de poder, deveríamos começar investigando as formas de resistências às relações de poder como do “homem sobre a mulher, dos pais sobre os filhos, do psiquiatra sobre o doente mental, da medicina sobre a população, da administração sobre o modo de vida das pessoas” (1995, p.234). E o que elas têm em comum?

Inicialmente, são conflitos que acontecem em todos os lugares e não são específicas de um determinado local, arranjo político, país ou governo. Os objetivos destes conflitos não é o poder em si, mas sim, contra os efeitos de um poder que tem o privilégio do saber. São lutas contra o segredo, a deformação e a imposição de representações às pessoas. Estas lutas voltam-se contra um tipo de poder que

afeta diretamente o indivíduo e tem relação à sua individualidade (FOUCAULT, 1995).

São lutas contra um poder que marca o indivíduo com certa identidade tida como verdade, e que ele e os outros devem reconhecer. São lutas que “atacam tudo aquilo que separa o indivíduo, que quebra sua relação com os outros, fragmenta a vida comunitária, força o indivíduo a se voltar para si mesmo e o liga à sua própria identidade de um modo coercitivo” (FOUCAULT, 1995, p.234-235).

São lutas contra uma forma de poder que torna o indivíduo sujeito, “sujeito a alguém pelo controle e dependência” ou “preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento”, ambos os significados se referem a “uma forma de poder que subjuga e o torna sujeito a” (FOUCAULT, 1995, p. 235).

Para Foucault, pode-se afirmar que existem três tipos de lutas: contra as formas de dominação étnica, social e religiosa; contra as formas de exploração do trabalho humano; e as lutas contra a sujeição, subjetivação e submissão, ou seja, “contra aquilo que liga o indivíduo a si mesmo e o submete, deste modo, aos outros” (FOUCAULT, 1995, p.235).

No campo estratégico das relações de poder instáveis e móveis, a resistência como contraconduta e enfrentamento pode assumir dois aspectos principais. Pode ser de aspecto político, no qual a resistência se faz sobre os termos em que o poder se investe sobre a vida. “Por exemplo, o direito à saúde, à educação, ao trabalho, a liberdade de expressão, ao consumo, etc.” (TEMPLE, 2012, p.156). Ou então, assumir um caráter ético, uma resistência às normas, aos estatutos, às estratégias de exercício do poder. “Não se trata de reinventar, transformar as relações jurídicas, estatais, escolares, mas antes criar novas formas de pensamento e atitude que não aquelas assimiladas pelas estratégias de poder” (Ibidem).

Foucault (1995) afirma que o principal objetivo da resistência hoje seria “recusar o que somos” e “imaginar e construir o que poderíamos ser” (p.239). Nesta direção, “temos que promover novas formas subjetividade através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposto há vários séculos” (Ibidem).

2.3 AGENCIAMENTO, TERRITORIALIZAÇÃO, DESTERRITORIALIZAÇÃO E RETERRORIZAÇÃO.

Segundo Deleuze, os dispositivos descritos por Foucault tinham duas dimensões distintas. Primeiro, eles eram irreduzíveis a um aparelho de Estado, indo mais no sentido de uma “multiplicidade difusa e heterogênea” de microdispositivos. Noutra dimensão, “eles remetiam a um diagrama, a uma espécie de máquina abstrata imanente a todo o campo social” (DELEUZE, 1996, p 14). Mesmo mantendo sua imanência absoluta, existe entre estas duas dimensões uma diferença de escala, uma diferença de natureza, uma heterogeneidade entre o micro e o macro.

Por esta razão, Deleuze se diz inseguro na forma que os *microdispositivos* possam ser descritos em termos de relações de poder e de resistência. Assim, desenvolveu o conceito de *agenciamento de desejo*, sendo que o desejo nunca é algo natural ou espontâneo. “O desejo é sempre agenciado, ele é o que o agenciamento determina que ele seja” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p.112).

O conceito de agenciamento é mais amplo que o conceito de estrutura, sistema ou forma. “Um agenciamento comporta elementos heterogêneos tanto de ordem biológica, quanto social, maquina⁷, gnosiológica, imaginária.” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 317). Presenciamos um agenciamento “todas as vezes que pudemos identificar e descrever o acoplamento de um conjunto de relações materiais e de um regime de signos correspondente” (ZOURABICHVILI, 2004, p.9).

Por sua vez, cada indivíduo deve “lidar com esses grandes agenciamentos sociais definidos por códigos específicos, que se caracterizam por uma forma relativamente estável e por um funcionamento reprodutor” (ZOURABICHVILI, 2004, p.9). Este polo do agenciamento estratificado, chamado por Deleuze de “moules”, é

7 Maquina no sentido de máquina: distinguimos aqui a máquina da mecânica. A mecânica é relativamente fechada sobre si mesma: ela só mantém com o exterior, relações perfeitamente codificadas. As máquinas consideradas em suas evoluções históricas, constituem, ao contrário, um *phylum* [filó] comparável ao das espécies vivas. Elas engendram-se umas às outras, selecionando-se, eliminando-se, fazendo aparecer novas linhas de potencialidades. As máquinas no sentido lato (isto é, não só as máquinas técnicas, mas também as máquinas teóricas, sociais, estéticas, etc.), nunca funcionam isoladamente, mas por agregação ou por agenciamento. Uma máquina técnica, por exemplo, numa usina, está em interação com uma máquina social, uma máquina de pesquisa, uma máquina comercial, etc. (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p.320).

pelo qual os indivíduos "tendem a reduzir o campo de experimentação de seu desejo a uma divisão preestabelecida" (Ibidem).

Por outro lado, a forma pela qual o indivíduo investe e participa da reprodução destes agenciamentos sociais depende de outros agenciamentos locais "moleculares". Agenciamentos no qual o indivíduo é apanhado, ou porque ao modelar sua vida conforme os códigos em vigor, ele introduz uma pequena irregularidade, ou então quando procede à elaboração desintensional de agenciamentos próprios ele decodifica ou "fazem fugir" o agenciamento molar (ZOURABICHVILI, 2004, 9).

Estes agenciamentos molares e moleculares estão ligados entre si formando uma malha que cobre todo o tecido social. Os agenciamentos são múltiplos, uma multiplicidade, formando um sistema não centrado, não hierárquico e não significativo, sem comando, sem memória organizadora ou autômato central, unicamente definido como uma circulação de estados, que poderia ser chamado de rizoma.

Um agenciamento de desejo admite dispositivos de poder, no entanto, estes são apenas um de seus componentes. Em relação aos elementos dos agenciamentos, em um primeiro eixo, poderiam estar os "estados de coisas e enunciações" e em um segundo eixo "seriam distinguidas as territorialidades ou reterritorialização e os movimentos de desterritorialização que desencadeiam um agenciamento" (DELEUZE, 1996, p.15).

Em outras palavras,

Segundo um primeiro eixo, horizontal, um agenciamento comporta dois segmentos: um de conteúdo, o outro de expressão. Por um lado, ele é agenciamento maquínico de corpos, de ações e de paixões, mistura de corpos reagindo uns sobre os outros; por outro lado, agenciamento coletivo de enunciação, de atos e de enunciados, transformações incorpóreas sendo atribuídas aos corpos. Mas, segundo um eixo vertical orientado, o agenciamento tem de uma parte, lados territoriais ou reterritorializados que o estabilizam e, de outra parte, picos de desterritorialização que o arrebatam (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.29).

O "estado das coisas" da sociedade humana é formado por inúmeros elementos interconectados, peças de um agenciamento maquínico do desejo.

Uma máquina de escrever só existe em um escritório, o escritório só existe com secretárias, subchefes e patrões, com uma distribuição administrativa,

política e social, mas erótica também, sem a qual não haveria e jamais teria havido “técnica”. Isto porque a máquina é desejo, não que o desejo seja desejo da máquina, mas porque o desejo não deixa de formar máquina na máquina, e de constituir uma nova engrenagem ao lado da engrenagem precedente, indefinidamente, mesmo que essas engrenagens tenham ar de se oporem, ou de funcionarem de maneira discordante. O que forma máquina, para falar claramente, são as conexões, todas as conexões que conduzem à desmontagem (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 118).

O agenciamento maquínico do desejo também é também agenciamento coletivo de enunciação. O enunciado, seja ele de acusação, petição, revolta, protesto, submissão, etc., faz parte da máquina. O enunciado é sempre jurídico, constitui regras e normas sobre o funcionamento da máquina. Ele é sempre coletivo, o enunciado jamais é dirigido a um sujeito singular. “Não há sujeito que emite um enunciado, nem um sujeito do qual o enunciado seria emitido” (DELEUZE, GUATTARI, 1977, p. 121).

A subjetividade é realizada por agenciamentos de anunciação. Os processos de subjetivação, de produção de sentidos implicam o funcionamento de máquinas de expressão tanto de natureza extrapessoal, extraindividual, quanto de natureza infra-humana e infrapessoal nas quais o indivíduo é seriado, modelado, registrado. Não existe a possibilidade de totalização ou centralização do indivíduo. “Uma coisa é a individuação do corpo. Outra coisa é a multiplicidade de agenciamentos da subjetivação: a subjetividade é essencialmente fabricada e modelada no registro social” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p.31).

Um exemplo de subjetivação fabricada, segundo Guattari e Rolnik (1996) é o do capitalismo. O capitalismo não funciona somente no registro de valores de troca, valores da ordem de capital, mas também através de um controle da subjetivação. “É a própria essência do lucro capitalista que não se reduz ao campo da mais valia econômica: ela está também na tomada de poder da subjetividade” (p.16). A cultura de massa produz indivíduos. “indivíduos normalizados, articulados uns com os outros, segundo sistemas hierárquicos, sistemas de valores, sistemas de submissão” (Ibidem). Sistemas de submissão dissimulados que são interiorizados e internalizados pelos indivíduos. No entanto, os agenciamentos coletivos em certas circunstâncias, em alguns contextos sociais, podem se individualizar,

A subjetividade está em circulação nos conjuntos sociais de diversos tamanhos: ela é essencialmente social, e assumida e vivida por indivíduos

em suas existências particulares. O modo pelo qual os indivíduos vivem essa subjetividade oscila entre dois extremos: uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como a recebe, ou uma relação de expressão e de criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetivação, produzindo um processo que eu chamaria de singularização (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p.33).

Desta forma, é possível contrapor processos de singularização, a esta máquina de produção de subjetividades, ou melhor,

(...) uma maneira de recusar todos estes modos de encodificação preestabelecidos, todos estes modos de manipulação e de telecomando, recusá-los para construir, de certa forma, modos de sensibilidade, modos de relação com o outro, modos de produção, modos de criatividade que produzam uma subjetividade singular (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 17).

No segundo eixo, que constitui os agenciamentos de desejo, estão os territórios e os processos de desterritorialização e reterritorialização. O conceito de território implica em espaço, mais existencial que geográfico. Para o indivíduo, que ele circunscreve, “o campo do familiar e do vinculante, marca as distâncias em relação a outrem e protege do caos.” (ZOURABICHVILI, 2004, p.23). O investimento íntimo no espaço implica em uma delimitação material e afetiva. O traçado do território produz um fora e um dentro, “percebido como o contorno intocável da experiência (pontos de angústia, de vergonha, de inibição), ora perseguido ativamente como sua linha de fuga, portanto como zona de experiência.” (Ibidem). Em outras palavras:

O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio do qual um sujeito se sente “em casa”. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada em sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e das representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 323).

Entretanto, o território só tem valor no movimento de sair dele. Não existe território sem um vetor de saída, sem desterritorialização. Ao sair do território o indivíduo se desloca para outro lugar, outro território e neste movimento há a reterritorialização (BRITO 2012).

A territorialidade é trespassada, lado a lado, por linhas de fuga. A desterritorialização é o movimento no qual o território, abre-se, sai de seu curso, é

abandonado, engaja-se em linhas de fuga. A desterritorialização nunca é solitária, ela tem vizinhos, tem matilha, tem agenciamentos,

A espécie humana está mergulhada num imenso movimento de desterritorialização, no sentido de que seus territórios “originais” se desfazem interruptamente com a divisão social do trabalho, com a ação dos deuses universais que ultrapassam os quadros da tribo e da etnia, com os sistemas maquínicos que a levam a atravessar, cada vez mais rapidamente, as estratificações materiais e mentais (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 323).

Em termos de resistência ao poder, a sociedade não se contradiz, ela foge, foge por todos os lados. As linhas de fuga são as pontas da desterritorialização nos agenciamentos do desejo. O desejo se confunde com elas. “Em uma sociedade tudo foge, tudo se desterritorializa” (DELEUZE, 1996, p.20).

As linhas de fuga não são, necessariamente, revolucionárias, mas são conquistas, criações, e são elas que o poder vai tentar apreender, corrigir, segurar, reprimir. Neste sentido, são utilizados dispositivos que atuam não somente em grandes conjuntos molares como o Estado, instituições, classes, mas também de forma molecular, na subjetivação e formação de identidades, com a utilização de territórios bem delimitados e planejados (ALVIM, 2009, p.7).

Em todos os sistemas sociais existem linhas de fuga, mas também endurecimentos, aparelhos para impedi-las, integrá-las, desviá-las. O desafio é pensar as linhas de fuga como fluxos, como partículas. A resistência, tomada como fluxo desterritorializante, não pode ser encarada apenas como enfrentamento fragmentado ou focos de luta contra os mecanismos do poder, pois, de certa forma são os próprios mecanismo do poder que oferecem resistência aos movimentos de fuga, de desterritorialização. Desta forma, seria possível dizer que “as desterritorializações e também as resistências, estão do lado da infraestrutura, eles a investem, fazem parte dela, contra eles o poder age, em um movimento secundário, de forma organizadora: há, portanto, uma organização do poder” (ALVIM, 2009, p.8).

Neste sentido, a reterritorialização pode se tornar uma tentativa de retomar um território empenhado em um processo de desterritorialização.

O capitalismo é um bom exemplo de sistema permanente de reterritorialização: as classes capitalistas estão constantemente tentando “recapturar” os processos de desterritorialização na ordem da produção e das relações sociais. Ele tenta, assim, controlar todas as pulsões

processuais (ou phylum maqufnico) que trabalham a sociedade. (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 323).

De qualquer forma, para toda desterritorialização existe um movimento de reterritorialização, de formação de um novo território. “Temos que pensar a desterritorialização como uma potência perfeitamente positiva, que possui seus graus e seus limiares (epistratos) e que é sempre relativa, tendo um reverso, uma complementaridade na reterritorialização” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.69). A reterritorialização não é o retorno a uma antiga territorialidade, “ela implica necessariamente um conjunto de artifícios pelos quais um elemento, ele mesmo desterritorializado, serve de territorialidade nova ao outro que também perdeu a sua” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p.40 - 41).

Para tratar da problemática relativa desterritorialização e a busca de um novo território, Deleuze propõem o conceito de ritornelo: “todo conjunto de matérias de expressão que traça um território, e que se desenvolve em motivos territoriais, em paisagens territoriais” (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, p.132), ou seja, o ritornelo “não só compreende o agenciamento territorial, mas também as funções agenciadas, territorializadas” (Ibidem).

Segundo Costa (2006), o conceito de ritornelo em Deleuze é definido pela existência de três aspectos expressivos ligados uns aos outros, o componente direcional, o componente dimensional e o componente de passagem ou de fuga:

1 - Ora se vai do caos a busca de um território, de um agenciamento territorial. Quando do caos se procura um centro, uma direção: esta busca em direção ao centro, ao ponto, é o primeiro aspecto do ritornelo, também chamado de componente direcional. (...)

2- Ora se organiza o agenciamento, se traça um território em torno do ponto, do centro. Com um centro, um crivo ou ponto no caos, tem-se a segurança mínima para que um território possa ser constituído. (...) Trata-se de um espaço íntimo, onde as forças do caos são mantidas numa exterioridade, criando condições para que a tarefa possa ser cumprida, para que uma obra seja realizada. Este é o segundo aspecto do ritornelo, seu componente dimensional. (...)

3 - Ora se sai do agenciamento territorial, em direção a outros agenciamentos. É a operação das linhas de fuga, das pontas de desterritorialização que colocam o território como uma instância provisória – um território que é sempre transitório. Este movimento é o que Deleuze e Guattari (...) chamam de componentes de passagem, componentes de fuga, onde se dão os interagenciamentos. (...) (COSTA, 2006, p.3-4),

No entender de Zourabichvili, o ritornelo tem uma lógica circular “como um traçado que retoma sobre si, se retoma, se repete”. O movimento de procurar um território, buscar um território, consolidar um território, implica em recomeço, no entanto também implica em diferença. “a reterritorialização, correlato da desterritorialização, nunca é um retorno ao mesmo” (2004, p.51).

3 BIOPODER E A SOCIEDADE DISCIPLINAR

A palavra *governo* deriva do Grego *κυβερνητική* (*kubernete*) e significa timoneiro ou piloto no sentido de governar uma embarcação (WIENER, 1973). Posteriormente, passou a se referir ao governo da casa, de si mesmo, das crianças, do território e da nação.

Michel Foucault definiu por *governamentalidade*, o desenvolvimento a partir do século XVI de uma ciência de governo, constituída por “instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população” (FOUCAULT, 2001, p.291).

Em outras palavras, governamentalidade se refere à utilização de tecnologias de governo, de técnicas, procedimentos e mecanismos de poder e saber que têm como objetivo dirigir a conduta humana. Sua intenção é orientar, ajustar e conformar o comportamento dos indivíduos de modo que eles se tornem pessoas de certo tipo (MARSHALL, 2002).

Na passagem do feudalismo para o capitalismo, os governos dos Estados europeus se viram com uma série de preocupações que tinham como foco as populações. As cidades inchavam com pessoas que haviam sido expulsas dos campos devido ao cercamento das terras comunais e a implementação de tecnologias modernizantes na agricultura. Era necessário cuidar de sua saúde, segurança, abrigo e, principalmente, educá-las para o trabalho nas fábricas.

Os governos voltavam sua atenção à gestão do seu território e sua população, e começavam a se preocupar com a gestão da vida, em outras palavras do exercício de um poder capaz de garantir, sustentar, reforçar, multiplicar a vida e de pô-la em ordem, o que Foucault (1998) denominou de Biopoder.

O início do capitalismo foi marcado por um poder sobre a vida centrado em dois polos fundamentais, um individual e outro coletivo. O primeiro polo foi centrado no controle disciplinar do corpo humano, visto como objeto a ser manipulado. Um poder que se centrou no corpo como máquina: “no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade, na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos” (FOUCAULT, 1988, p.131).

O segundo polo, formado um pouco mais tarde, dizia respeito à população como um todo e preocupavam-se com sua “proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, com todas as condições que podem fazê-los variar”, operada por intervenções e controles reguladores, que Foucault, denominou de uma biopolítica da população (1988, p. 131).

Segundo Foucault (1988), o biopoder foi um elemento indispensável ao capitalismo, pois possibilitou a introdução controlada de trabalhadores nos sistemas produtivos e a adequação da população aos processos econômicos. No entanto, para isso tornar-se possível, foi necessário o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos de Estado e instituições (escolas, quartéis, prisões, etc.) que tinham como objetivo o desenvolvimento das forças, aptidões, utilidade e docilidade das populações, constituindo o que Foucault (1999) denominou de sociedade disciplinar.

O mecanicismo⁸ foi o grande modelo para o desenvolvimento da ideia do homem-máquina, no qual o autômato não era apenas uma maneira de explicar o organismo, mas também de produzir “bonecos políticos, modelos reduzidos de poder”. As disciplinas comuns nos exércitos e nos conventos tornam-se, a partir do século XVII, formas gerais de dominação. O uso das disciplinas não objetiva somente a obediência e a sujeição do corpo, mas também aumentar a sua utilidade. A disciplina fabrica corpos dóceis e úteis a partir de uma política de coerções que

8 O mecanicismo é uma teoria que aborda a realidade, ou parte da realidade, como se fosse uma máquina ou como se pudesse ser explicada com base em uma máquina ou modelo de máquina, o chamado “modelo mecânico”. Com grande impulso a partir de 1628 com a publicação das descobertas de Willian Harvey (1578-1657) em relação à circulação do sangue no corpo humano, o mecanicismo foi também influenciado pelo pensamento de René Descartes (1596 -1650) e de Isaac Newton. (1643 - 1727) Como modelo de mundo, foi ao mesmo tempo uma doutrina sobre a natureza da realidade e uma doutrina sobre o melhor modo de explicar a realidade. Até ser abandonado já no século xx, o mecanicismo influenciou, além da física, todas as outras ciências naturais como a biologia e também as ciências humanas como a psicologia e a sociologia (ABBAGNANO, 2007).

trabalha o corpo em seus elementos, gestos e comportamentos. Ao mesmo tempo em que aumenta as forças do corpo em termos econômicos e de utilidade, a disciplina diminui essas mesmas forças em termos políticos (FOUCAULT, 1999).

A individualização disciplinar procede, inicialmente, pela distribuição dos indivíduos no espaço. A disciplina exige um espaço fechado, cercado, diferente de todos os outros. Os colégios, os conventos, os quartéis, as fábricas e os hospícios são exemplos típicos desses ambientes, nos quais, não é tão difícil de entrar, como é de sair (FOUCAULT, 1999).

Em seu interior, o espaço é trabalhado de maneira a identificar e localizar os indivíduos. “Cada indivíduo no seu lugar; em cada lugar, um indivíduo”. A distribuição dos indivíduos no espaço permite à vigilância da atividade, evitando a deserção, a vadiagem, a aglomeração. O comportamento individual é assim vigiado, apreciado, sancionado, dominado. Na arquitetura disciplinar, cada espaço tem um objetivo específico. Alguns lugares são definidos com o objetivo de vigilância, outros de produção. Nas fábricas, assim como nas escolas, as necessidades de vigilância e produção se completam. Os indivíduos são distribuídos no espaço de maneira perfeitamente legível e passível de ser analisada de forma individual. A disciplina individualiza os corpos e os distribui em uma rede de relações hierárquicas (FOUCAULT, 1999).

Toda a atividade deve ser controlada e o tempo perfeitamente demarcado. O tempo deve ser gasto de forma útil, tudo que possa distrair e perturbar devem ser banido. O tempo medido e pago deve ser de boa qualidade. O tempo disciplinar exige exatidão e regularidade dos gestos. O corpo disciplinado favorece o gesto eficiente e rápido. O bom emprego do corpo leva a um bom emprego do tempo, nada se perde, nada é inútil. O tempo é dividido e organizado em séries sequenciais, sendo que cada atividade tem seu tempo específico. As atividades são decompostas e recompostas de maneira há capitalizar o tempo (FOUCAULT, 1999).

A disciplina produz uma máquina eficiente ao unir as diversas peças singulares. O poder disciplinar é um poder que tem como objetivo adestrar os comportamentos individuais de forma a multiplicar as forças e utilizá-las como um todo. O indivíduo converte-se em um elemento que pode ser colocado, movido e articulado com outros indivíduos para obtenção de um instrumento de produção

eficaz, uma força produtiva superior à soma das forças singulares que a compõe. No entanto, essa combinação de forças necessita, para funcionar, de um comando preciso e eficiente. A disciplina constitui os indivíduos por meio de técnicas específicas de poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e instrumentos de seu exercício (FOUCAULT, 1999).

A sociedade disciplinar pode ser entendida como aquela em que o comando social era constituído por uma rede difusa de dispositivos ou aparelhos que tinham como função produzir, regular os costumes, os hábitos e as práticas produtivas. A sociedade é posta a funcionar e é assegurada a obediência às suas normas e mecanismos de inclusão e exclusão por meio de instituições disciplinares. Locais fechados pelos quais o indivíduo ia passando em sequência durante sua vida. Meios de confinamento em que o poder disciplinar se manifestava na “estruturação de parâmetros e limites do pensamento e da prática, sancionando e prescrevendo comportamentos normais e/ou desviados” (HARDT; NEGRI, 2001, p.42).

Na sociedade disciplinar existe uma organização hierárquica, vertical e compartimentada da informação. O acesso à informação depende da posição do indivíduo na hierarquia e da instituição em que se encontra, pois cada instituição detém seu quinhão na informação dentro de seu espaço físico que, por sua vez, é quadriculado, subdividido e também hierarquizado. Na sociedade disciplinar há uma associação profunda entre o local, o espaço físico e a posse de bens imateriais como a informação e o conhecimento (COSTA, 2004).

Sociedade esta que tem no panóptico, de Jeremy Bentham (1748 -1832), o seu modelo arquitetônico inspirador: uma construção circular com uma torre no centro onde fica um observador. A construção circular é dividida em celas que ficam abertas para a parte central com uma janela na parede do fundo, o que permite que a luz atravesse as celas. O efeito da contraluz permite ao observador da torre ver o que ocorre nas celas sem, no entanto, ser visto pelos ocupantes. Não importa se os ocupantes das selas sejam detentos, operários, loucos, doentes, estudantes. O coletivo da multidão é abolido em forma de uma coleção de individualidades separadas. A vigilância contínua intentava internalizar a disciplina nos indivíduos e possibilitar o funcionamento automático do poder (BENTHAM, 2008).

3.1 A ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO DE TRABALHO NA SOCIEDADE DISCIPLINAR: A MÁQUINA COMO MODELO

O processo de trabalho é definido por Marx (1989) como a atividade humana que “opera uma transformação, subordinada a um determinado fim, no objeto sobre que atua por meio do instrumental de trabalho” (p.205).

A palavra organização deriva do grego *organon* que significa ferramenta, instrumento ou utensílio. Ferramentas ou utensílios são dispositivos mecânicos inventados e aperfeiçoados para facilitar na consecução de atividades orientadas para um fim particular (MORGAN, 1996, p.24).

Conforme Matos (1978), a palavra *organization* (organização) surge no século XIX, quando Claude Henri Saint-Simon (1760 -1825) publica seu livro *De la réorganisation de la société européenne* (1814). O termo ressurgiu no livro de Louis Blanc (1811 - 1882) *l'organisation du travail* (1841). Em 1869 é incorporado ao *Le dictionnaire de la langue française*, de Emile Littré (1801-1881) com o significado de “*constitution d'un état, d'un établissement public ou particulier. l'organisation des tribunaux*”.

No entanto, o uso da palavra “organização” só se firmará como uma área especial do conhecimento com o surgimento das teorias da administração e dos sistemas de organização do trabalho. Teorias estas, que visavam o aumento da produtividade e a redução do tempo de produção, dos custos e dos desperdícios de toda a ordem com a introdução de meios, técnicas e tecnologias o objetivo de obtenção de um lucro cada vez maior por parte dos empresários (MATOS, 1978).

A revolução industrial, com o desenvolvimento da indústria e suas máquinas, faz com que a visão de mundo sofra forte influência das teorias mecanicistas e positivistas⁹. As máquinas não somente transformaram a atividade de produção

9 O movimento filosófico-político denominado de positivismo foi fundado por Auguste Comte (1798 - 1857) e teve grande repercussão a partir do século XIX até o primeiro terço do século XX. A base filosófica do positivismo foi Saint-Simon (1760 - 1825) de quem Comte foi secretário e colaborador em vários estudos filosóficos. O saint-simonistas, como foram denominados os seguidores das doutrinas de Saint-Simon, e Comte pode ser considerado um deles, consideravam o gênero humano como um ser coletivo que se desenvolve segundo a lei do progresso. O trabalho é considerado o único e verdadeiro direito de propriedade. Assim como a religião, a indústria e a ciência constituem-se uma trindade que tem como elemento unificador, o amor. Para Comte, o espírito positivo estabelece as

como também o pensamento dos homens. Os cientistas criam interpretações mecanicistas da natureza, os filósofos e psicólogos fazem analogias do comportamento humano ao das máquinas e “aprendemos a usar a máquina como uma metáfora para nós mesmos e a nossa sociedade, moldando o nosso mundo em consonância com princípios mecânicos” (MORGAN, 1996, p.22).

Organizar o trabalho coletivo sempre foi uma grande preocupação para qualquer empreendimento humano, seja a construção de uma pirâmide, de um canal de irrigação, um dique, uma estrada, a invasão de um território inimigo ou qualquer outro que requeira a ação coordenada de várias pessoas simultaneamente.

Frederico II, o Grande, da Prússia (1712 - 1786), foi o principal modelo para as teorias organizacionais modernas. Frederico copiou parte de suas ideias das legiões romanas aperfeiçoando-as com inovações próprias. Seu objetivo era transformar o exército em uma máquina de guerra, confiável e eficiente. Padronizou os equipamentos e criou regulamentos, especializou as funções e introduziu o uso de uniformes. Criou a linguagem de comando e o treinamento sistemático das tropas que incluía os exercícios de guerra (MORGAN, 1996).

Por meio de uma rígida disciplina, Frederico II desenvolveu o princípio da obediência cega dos soldados às ordens dos seus superiores, de forma que os soldados deveriam temer mais aos seus oficiais do que ao próprio inimigo. Desenvolveu também a distinção das funções de orientação e de comando, criando a figura do assessor especializado (*staff*) encarregado do planejamento das atividades (MORGAN, 1996).

A composição de forças, promovida pela disciplina militar, faz com que o exército atue como uma máquina de guerra, composta por múltiplas peças, que se articulam umas às outras em busca de um objetivo específico. Estas tecnologias militares foram incorporadas e aperfeiçoadas pelas instituições modernas à luz das

ciências como investigação do real, do verdadeiro, do incontestável, do determinado e do útil. Na sociedade e na política, o espírito positivo marca a passagem do poder espiritual em poder dos sacerdotes para as mãos dos cientistas e o poder material para o controle dos industriais. O progresso provém da ordem e aperfeiçoa os elementos que são permanentes em qualquer sociedade com a religião, a família, a propriedade, a linguagem, etc. (MORA, 2004). Para a filosofia positiva “a ordem constitui sem cessar a condição fundamental do progresso e, reciprocamente, o progresso vem a ser a meta necessária da ordem” (COMTE, 1978, p.69).

ideias mecanicistas. Assim, a forma mecanicista de pensar delineou os conceitos fundamentais daquilo que se pensa como uma organização, ou seja, organizações planejadas e operadas como se fossem máquinas (MORGAN, 1996, p. 24).

Segundo Marx (1996), a produção capitalista começa, realmente, quando um mesmo capital individual começa a empregar simultaneamente uma quantidade maior de trabalhadores, no mesmo lugar, para produzir uma mesma espécie de mercadoria. Marx denominou de cooperação “a forma de trabalho em que muitos trabalham planejadamente lado a lado e conjuntamente, no mesmo processo de produção ou em processos de produção diferentes, mas conexos (...)” (p.442).

Marx comparou a organização do trabalho na manufatura com a organização militar:

Do mesmo modo que a força de ataque de um esquadrão de cavalaria ou a força de resistência de um regimento de infantaria difere essencialmente da soma das forças de ataque e resistência desenvolvidas individualmente por cada cavaleiro e infante, a soma mecânica das forças de trabalhadores individuais difere da potência social de forças que se desenvolvem quando muitas mãos agem simultaneamente na mesma operação indivisa, (...) (MARX, 1996, p. 442).

A composição de forças é descrita por Marx no processo de cooperação: “Não se trata aqui apenas do aumento da força produtiva individual por meio da cooperação, mas da criação de uma força produtiva que tem de ser, em si e para si, uma força de massas” (MARX, 1996, p. 442 -3).

Na época de Marx, não havia a possibilidade do trabalho em cooperação ser efetuado sem que os trabalhadores estivessem reunidos em um mesmo local. Nesse caso, caberia ao capitalista, como comprador da força de trabalho, a organização do trabalho em cooperação.

Com a cooperação de muitos trabalhadores assalariados, o comando do capital converte-se numa exigência para a execução do próprio processo de trabalho, numa verdadeira condição da produção. As ordens do capitalista no campo de produção tornam-se agora indispensáveis quanto às ordens do general no campo de batalha (MARX, 1996, p.447).

A cooperação impulsionou o desenvolvimento das forças produtivas por meio da execução do trabalho de forma cooperativa e combinada. O trabalho cooperativo só se tornou possível porque o capital compra a força de trabalho dos trabalhadores que, para sobreviver, necessitam vendê-la ao capitalista. Neste

sentido, a cooperação foi uma forma de trabalho desenvolvida pelo modo de produção capitalista, no entanto, ela mesma é o ponto de partida para tal modo de produção (BATISTA, 2008).

Na manufatura, a organização do trabalho, baseada na cooperação simples, é aperfeiçoada com a divisão do trabalho. Divisão esta que, na opinião de Adams Smith (1723- 1790), foi responsável pela grande produtividade proporcionada pela manufatura (SMITH, 1993).

Segundo Marx (1996), é na manufatura que a organização do trabalho, baseada na cooperação, na divisão do trabalho e na especialização de tarefas, começa a tomar corpo como um processo racional de dominação capitalista sobre o trabalho.

A divisão manufatureira do trabalho cria, por meio da análise da atividade artesanal, da especificação dos instrumentos de trabalho, da formação dos trabalhadores especiais, de sua agrupação e combinação em um mecanismo global, a graduação qualitativa e a proporcionalidade quantitativa de processos sociais de produção, portanto determinada organização do trabalho social, e desenvolve com isso, ao mesmo tempo, nova força produtiva social do trabalho (MARX, 1996, p.273).

No entender de Faria (2009), a gestão do processo de trabalho, sob o capitalismo,

(...) não apenas visa à transformação de matérias brutas em mercadorias, mas tem como objetivo, principalmente, a valorização e o controle. Da mesma forma como visa a produção, a realização e a apropriação de excedentes, visa também processar as informações, definir e implementar os limites em que os produtores devem operar, impor a disciplina na fábrica, controlar, seduzir, enfim, implementar os objetivos do capital sobre o trabalho enquanto materialização de seu poder. Contra tal poder, outros poderes tomam forma e o fazem em termos de resistência interna (na fábrica) e externa (nos sindicatos e partidos): é o contrapoder dos produtores (p.44).

A base técnica desenvolvida pela divisão do trabalho na manufatura, em cujas oficinas eram produzidas ferramentas para os trabalhadores, também passa a produzir máquinas, revolucionando o processo de produção. O capitalismo passava então para uma fase mais avançada da organização da produção. As ferramentas dos trabalhadores são transferidas para as máquinas. A maquinaria revoluciona as forças produtivas, aumentando a produtividade do trabalho, que passa a produzir

uma maior quantidade de mercadorias com menor quantidade de trabalho (BATISTA, 2009).

O gerenciamento da produção, sob a organização do capital, surge em decorrência da maneira pela qual os trabalhadores foram alocados em unidades produtivas para produzirem mercadorias. Ao tornar o trabalho cooperativo, o capital teve que criar as funções de gerência para manter o controle do processo produtivo. A relação de produção impõe ao capitalista a necessidade de assumir as funções de gerenciamento da produção, tendo em vista ser ele o proprietário de instalações, matéria-prima, equipamentos, etc. O controle do tempo produtivo da força de trabalho se torna imprescindível ao capitalista, cuja existência passa a depender de fazer com que seus trabalhadores produzam mais ao menor custo possível (BRAVERMAN, 1987).

Ao mesmo tempo em que aumenta o número de trabalhadores e a divisão do trabalho se torna mais complexa, também as tarefas de controle se tornam mais necessárias e difíceis. Trabalhadores especializados nestas tarefas tornam-se indispensáveis.

3.2 A ORGANIZAÇÃO BUROCRÁTICA COMO RACIONALIDADE DISCIPLINADORA

Uma das racionalidades de governo aperfeiçoadas à luz de ideias mecanicistas foi a burocracia. A burocracia nas organizações é constituída como um biopoder que tem como objetivo o controle social por meio da racionalização da organização do trabalho, visando uma maior eficiência na obtenção dos resultados esperados.

O termo burocracia foi criado por Max Weber (1864-1920) para denominar esta forma específica de dominação que diminui as influências da riqueza, família, costumes e amizades, substituindo-as por leis e regulamentações administrativas. A burocracia “pode organizar a dominação racional-legal por meio de uma

incomparável superioridade técnica que garanta precisão, velocidade, clareza, unidade, especialização de funções, redução do atrito, dos custos de material e pessoal, etc.” (BARBOSA; QUINTANEIRO, 2002, p. 131).

A burocracia, observada em termos foucaultianos, pode ser entendida como uma tecnologia disciplinar de organização do trabalho que permite ao indivíduo tornar-se um elemento que se possa colocar, mover e se articular com outros indivíduos. O que importa é o lugar que o indivíduo ocupa. A organização burocrática, como um elemento integrante da *arte das distribuições*, expressa por Foucault (1999), possibilita a *vigilância hierárquica*, permitindo saber onde está o indivíduo, promover suas comunicações úteis e bloquear as que não são para vigiar seu comportamento, apreciá-lo, medir seus méritos e apontar seus deméritos.

A organização burocrática fundamenta-se na especialização, na disciplina e em processos descritos com clareza. Esses atributos permitiriam à organização burocrática não ser questionada nem sofrer interferências externas, de forma a se concentrar no seu principal objetivo que seria a busca da eficiência. Como um sistema fechado, a organização burocrática se vê “protegida das incertezas e isolada do ambiente externo, sem necessidade de revisão de suas normas e que funciona como uma máquina bem programada capaz de atingir seus objetivos de forma ótima e previsível” (KWASNICKA, 1989, p.24).

Conforme Weber (1999), a organização burocrática é regida por meio de leis e regulamentos administrativos que fixam a distribuição de atividades, os poderes de mando e a distribuição de deveres e direitos. A administração se dá por intermédio de atas, memorandos e outros documentos cujos originais ou rascunhos são guardados. A organização burocrática é hierárquica, possuindo um sistema fixo de mando e subordinação de autoridade. O recrutamento a seus quadros é realizado por meio de exames ou outros critérios objetivos. O cargo é a profissão do funcionário e se manifesta inicialmente por uma formação fixamente prescrita. Sendo que o tipo ideal de funcionário é o que, regulamentado por mandatos e possuindo conhecimento e perícia, trabalha cooperando com outros funcionários e, no entanto, mantém em separado sua vida familiar e pessoal e não se apropria ou utiliza em proveito próprio os bens da instituição em que trabalha.

O processo de burocratização passou da esfera estatal para a esfera privada, principalmente devido ao estabelecimento de controles contábeis de custos, da utilização de formas racionais de organização do trabalho e da maquinaria. A fim de obter o maior lucro possível, as empresas capitalistas passaram a organizar racionalmente o trabalho e a produção, garantindo-se contra as irracionalidades do afeto e das tradições que perturbavam a calculabilidade indispensável ao seu pleno desenvolvimento. Com a utilização da organização burocracia, os indivíduos tenderiam a tornar mais racionais suas ações (BARBOSA; QUINTANEIRO, 2002).

A burocracia se caracteriza pela substituição das estruturas sociais baseadas na autoridade tradicional, por estruturas sociais baseadas na autoridade racional-legal. A autoridade tradicional era baseada em costumes e tradições; a autoridade racional-legal é baseada em regras e normas reconhecidas e aceitas por todos os membros de uma comunidade (MOTTA; VASCONCELOS, 2006).

No início do século XX, a organização burocrática do trabalho foi aperfeiçoada com as contribuições de dois engenheiros: o norte-americano Frederick Winslow Taylor (1856 - 1915) e o francês Jules Henri Fayol (1841 - 1925). Sendo que ambos se dedicam ao aperfeiçoamento das regras e estruturas internas da organização burocrática, criando o que se passou a denominar de Escola Clássica da Administração.

3.2.1 O TAYLORISMO E A CONSTITUIÇÃO DO HOMEM-MÁQUINA

Em 1911, Taylor publica *Princípios da Administração Científica* no qual propõe um processo de racionalização da produção, baseada numa divisão técnica do trabalho com alto grau de separação entre concepção e execução, que ficou conhecido como taylorismo.

O principal objetivo da Administração Científica seria a de assegurar a máxima prosperidade para o empregador e para o empregado. Sua teoria era baseada em quatro princípios: desenvolvimento de uma ciência de trabalho; seleção científica do trabalhador; educação e treinamento do trabalhador; cooperação cordial entre os trabalhadores e a gerência (TAYLOR, 2010).

A função principal do administrador seria a de determinar a única maneira certa de executar um trabalho, a partir da análise de suas diferentes fases e do estudo dos movimentos e dos tempos necessários à sua execução, de modo a simplificá-los e reduzi-los a um mínimo. A gerência passa a ter a atribuição de “reunir todos os conhecimentos tradicionais que no passado possuíram os trabalhadores e então classificá-los, tabulá-los, reduzi-los a normas, leis ou fórmulas, geralmente úteis ao operário para execução do seu trabalho diário” (TAYLOR, 2010, p.40).

Uma vez encontrada a maneira certa de realizar um trabalho, o administrador teria que encontrar quem a realizasse, partindo da ideia que há pessoas ideais para cada tipo de trabalho. O gerente tinha uma função importante, pois deveria seguir o trabalho em todas suas fases e certificar-se de que estava sendo realizado da maneira certa. A ele era incumbida a função de “selecionar cientificamente, depois treinar, ensinar, e aperfeiçoar o trabalhador [que] no passado escolhia seu próprio trabalho e treinava a si mesmo como podia” (TAYLOR, 2010, p. 40).

Taylor foi o primeiro a fazer uma análise completa do cargo ou função, desdobrando-a em suas partes componentes. Procedeu a uma divisão e subdivisão dos gestos necessários a realização do trabalho, chegando, finalmente, aos movimentos necessários a cada operação, os quais cronometrou, determinando o tempo médio de realização de cada movimento. Sendo que, as normas de divisão do trabalho e especializações formuladas por Taylor tiveram grande repercussão na indústria, estendendo-se, posteriormente, a outros campos de atividade (WAHRLICH, 1977). A ideia era dividir o trabalho em segmentos tão simples que “parece que o sistema tende a convertê-lo em um autômato, em verdadeiro boneco de madeira” (TAYLOR, 2010, p.91).

No entanto, baseada na divisão técnica do trabalho, a administração científica de Taylor tinha um inconveniente, aumentava muito os custos de

supervisão e controle do trabalho. Para ser aplicada, necessitava de uma grande equipe de planejadores, supervisores e instrutores. A quantidade de chefes tornava o sistema instável em relação ao enfraquecimento do controle disciplinar ou de comando, a não ser que fossem providenciados meios adequados de coordenação dos trabalhos que estivessem no mesmo nível de autoridade (WAHRLICH, 1977).

Apesar deste inconveniente, os custos de controle do trabalho produzido pela supervisão era compensado pelo aumento da produtividade, e esta significava “um processo de intensificação ‘cientificamente’ estudado e implementado, pois a única variável que é substancialmente alterada é a ação do trabalhador, seu envolvimento, seu empenho, seu trabalho” (DAL ROSSO, 2008, p.60).

A adesão dos trabalhadores, aos princípios da administração científica, era alcançada por meio de uma política de incentivos financeiros. Dever-se-ia pagar mais àqueles que produzissem mais. Taylor tinha a ideia de que o trabalhador agia de acordo com o seu interesse pelo ganho material, o que o leva a produzir individualmente o mais possível. Isto foi decorrência natural do pressuposto do *homo economicus*¹⁰, e de que o homem é um ser racional e preocupado com seu bem estar e, quando chega a tomar uma decisão, ele já pensou em todas as possibilidades disponíveis e as consequências de sua escolha. Essa ideia simplista da natureza humana na qual o homem é visto como simples e previsível, possibilitou a ideia de que incentivos financeiros, treinamento e supervisão eram suficientes para permitir uma boa produtividade por parte do trabalhador (MOTTA; VASCONCELOS, 2006).

10 Segundo esse conceito, toda pessoa é concebida como influenciada exclusivamente por recompensas salariais, econômicas e materiais. Em outros termos, o homem procura o trabalho não porque gosta, mas como um meio de ganhar a vida por meio do salário que o trabalho proporciona. O homem é motivado a trabalhar por medo da fome e pela necessidade do dinheiro para viver. Nessa visão estreita da natureza humana, o homem econômico não se limita a ver o homem como um empregado por dinheiro. Pior ainda, via o operário da época como um indivíduo limitado e mesquinho, preguiçoso e culpado pela vadiagem e desperdício das empresas e que deveria ser controlado por meio do trabalho racionalizado e do tempo padrão (CHIAVENATTO, 2003, p. 63).

3.2.2 A ADMINISTRAÇÃO GERAL DE FAYOL E A FÁBRICA DE CHEFES

Em 1916, enquanto eram divulgadas as ideias da administração científica de Taylor nos Estados Unidos, na Europa era publicado o livro do francês Henri Fayol, *Administração Geral e Industrial*.

Ao mesmo tempo em que a administração científica de Taylor fez enorme sucesso nos círculos industriais, principalmente no que se costuma chamar *chão de fábrica*, os princípios de Fayol influenciavam de igual forma a burocracia administrativa dos setores de serviços, comerciais, e da administração pública e militar, tornando o fayolismo, como ficou conhecida sua doutrina, numa verdadeira “escola de chefes”. Pois, segundo relata Fayol, “Em toda classe de empresa a capacidade principal dos agentes inferiores é a capacidade profissional característica da empresa e a capacidade principal dos grandes chefes é a capacidade administrativa” (FAYOL, 1976, p.27).

Uma das principais características da doutrina de Fayol é a departamentalização. Sua sugestão é que as organizações fossem divididas em departamentos cada um com uma função específica (FAYOL, 1976).

Para Fayol, administrar é prever, organizar, comandar, coordenar e controlar. Sua doutrina administrativa prescrevia pelo menos quatorze princípios. Dentre eles, estava a divisão do trabalho que, na perspectiva de Fayol, objetiva produzir mais com o menor esforço, “o operário que faz todos os dias a mesma peça e o chefe que trata constante dos mesmos negócios adquirem mais habilidade, mais segurança e mais precisão e, conseqüentemente, aumentam o rendimento” (FAYOL, 1976, p.35).

A autoridade, para Fayol (1976), diz respeito ao direito do chefe de mandar e do poder de fazer o subordinado obedecer, no entanto, “não se concebe a autoridade sem a responsabilidade, isto é sem a sanção - recompensa ou penalidade - que acompanha o exercício de poder” (p.35).

A disciplina trata da “obediência, na assiduidade, na atividade, na presença e nos sinais exteriores de respeito demonstrado segundo as convenções estabelecidas entre a empresa e seus agentes” (FAYOL, 1976, p.36).

Diferentemente de Taylor, Fayol entendia que cada subordinado deveria ter apenas um chefe, pois se violada esta regra, “a autoridade se ressent, a disciplina se compromete, a ordem se perturba, a autoridade periga” (FAYOL, 1976, p.38).

Para Fayol, juntamente com a divisão do trabalho, a centralização do poder de mando é um fato “natural”, pois no seu entender, em qualquer organismo as ordens sempre partem do cérebro em direção ao restante dos órgãos do corpo. O caminho que segue as comunicações, partindo do topo do comando à base de execução, é o que Fayol (1976) entende por hierarquia. “Esse caminho é imposto, ao mesmo tempo, pela necessidade de uma transmissão segura e pela unidade de comando” (p. 49).

A hierarquia, para Fayol, leva à ordem: um lugar para cada coisa e cada coisa em seu lugar. Assim como os objetos devem ter um lugar determinado para se conservar a ordem material, é preciso que na empresa “um lugar seja reservado a cada agente e que cada agente esteja no lugar que lhe foi destinado” (FAYOL, 1976, p. 52).

Uma vez fixados os postos de trabalho, é necessário recrutar titulares para estes postos de forma que cada agente possa prestar os melhores serviços. Isto facilita muito o estabelecimento e o controle da ordem. A questão da ordem determina que, para ser mantida, seja necessário que as pessoas sejam mantidas na mesma posição por um determinado tempo, pois a aprendizagem de uma função custa tempo e dinheiro e a estabilidade é, como outros princípios de administração, uma questão de medida (FAYOL, 1976).

3.2.3 A MÁQUINA FORDISTA E A INVENÇÃO DO HOMEM INTERCAMBIÁVEL

Henry Ford (1863 - 1947) foi uma das pessoas mais influentes no século XX, desenvolveu o processo de produção em massa e também pode ter dado início ao de consumo em massa. No entanto, Ford não ficou conhecido por produzir teorias inéditas sobre a organização do trabalho, na verdade o que ele fez foi aplicar com resultados impressionantes tecnologias e teorias que já existiam (HARVEY, 1992).

No início do século XX, eram utilizadas várias unidades de medida para fabricação de componentes automotivos. Praticamente cada oficina utilizava a sua, o que dificultava imensamente a montagem final de um automóvel. Ford unificou o sistema de medidas utilizado em suas fábricas e pelos seus fornecedores, possibilitando a fabricação de peças intercambiáveis e em série.

Antes de Ford, um automóvel era montado integralmente por um grupo de operários em um sistema de docas. Ford adaptou o sistema de transporte de carcaças de animais usado em abatedouros, para a fabricação de automóveis. Criou a esteira transportadora, utilizada no sentido reverso ao dos abatedouros, ou seja, no lugar de desmontar; montar. O chassi do automóvel era transportado enquanto operários posicionados em postos de trabalho, ao longo da esteira, montavam os diversos componentes, até a construção total do automóvel no final da esteira. Esse sistema possibilitou um incremento enorme na produtividade, e o advento da produção em massa. Ford conseguiu reduzir drasticamente o tempo necessário para a preparação das máquinas, tornando-as especializadas em determinadas operações e colocando-as em sequencia lógica ao longo da esteira transportadora (WOOD JR., 1992).

Ford também adaptou as teorias organizacionais de Taylor e Fayol ao seu sistema produtivo, levando a divisão do trabalho e a fragmentação de tarefas a pontos nunca antes pensados. Na esteira, cada trabalhador era especializado em uma determinada operação e ocupava um posto de trabalho do qual não se deslocava, pois tudo que precisava para a montagem do automóvel era-lhe providenciado por outros trabalhadores previamente encarregados destas tarefas. O operário típico não preparava as máquinas, não procedia a manutenção, não inspecionava a qualidade, nem tinha noção do que o seu companheiro do lado fazia (WOOD JR., 1992).

Dessa forma, os trabalhadores não necessitavam se comunicar com seus colegas para realizarem o trabalho. Por isso não se deve impressionar com o fato de que nas fábricas de Ford, que utilizavam massivamente o trabalho imigrante, os operários falavam mais de cinquenta idiomas diferentes e a maioria mal falava o inglês (WOMACK, 1992).

A simplificação e a especialização do trabalho possibilitaram a Ford desenvolver o trabalhador intercambiável. A substituição de um operário na linha de produção se tornou das tarefas mais simples, pois a aprendizagem das tarefas por outros trabalhadores novos ocupava menos de uma semana de atenção dos instrutores. A própria tarefa de supervisão do trabalho era muito facilitada, pois a esteira agia como um grande disciplinador do trabalho, determinando sua velocidade e ritmo, possibilitando ao supervisor perceber qualquer relaxamento por parte dos operários (WOMACK, 1992).

Neste sentido, a esteira produzia o efeito panóptico, descrito por Foucault, possibilitando o olhar disciplinar, uma máquina de controle que funcionava como “um microscópio do comportamento; as divisões tênues e analíticas por elas realizadas formaram, em torno dos homens, um aparelho de observação, de registro e de treinamento” (FOUCAULT, 1999, p. 145).

A organização burocrática fordista era pensada como um sistema fechado, composto por entidades autônomas, hermeticamente isoladas e protegidas das influências externas. Planejada para atingir objetivos fixos esta forma organizacional tinha muita dificuldade de inovar. Dividida como uma caixa de ovos, com seus departamentos e funções especializadas, criava dificuldades quase intransponíveis a qualquer novidade vinda de fora. A falta de canais de comunicação entre os diversos atores tornava as organizações incapazes de lidar com situações imprevistas, resultando em imobilismo, falta de cooperação e perda de tempo (MORGAN, 1996).

Sobre o modelo fordista se constituiu toda uma visão de mundo:

A fábrica fordista – com a meticulosa separação entre projeto e execução, iniciativa e atendimento a comandos, liberdade e obediência, invenção e determinação, com o estreito entrelaçamento dos opostos dentro de cada uma das oposições binárias e a suave transmissão de comando do primeiro elemento para o segundo – foi sem dúvida a maior realização até hoje da engenharia social orientada pela ordem (BAUMAN, 2001, p. 68).

O fordismo, segundo Bauman (2001), foi uma fase do capitalismo volumoso, pesado, imóvel, com suas fábricas enormes, maquinarias dedicadas e pesadas e força de trabalho massiva. As fábricas se assemelhavam a fortalezas, fechadas com altas muralhas guarnecidas por arame farpado e grandes o suficiente para “abrigar

todo o necessário para resistir a um cerco prolongado, talvez sem perspectivas” (p. 69).

Obcecado por tamanho e volume, o capitalismo fordista também tinha em conta as fronteiras, que deveriam ser firmes e impenetráveis. “O gênio de Henry Ford foi descobrir o modo de manter os defensores de sua fortaleza industrial dentro dos muros – para guardá-los da tentação de desertar ou mudar de lado” (BAUMAN, 2001, p.69).

A aplicação das tecnologias de organização do processo de trabalho, além do aumento da produtividade, provocou também uma reação generalizada por parte dos trabalhadores descontentes com o processo sistemático de desqualificação e degradação do trabalho a que eram submetidos. Esta resistência era observada pelo elevado número de faltas ao trabalho e também de demissões voluntárias. Para tentar quebrar a resistência dos operários, Ford elevou os salários para cinco dólares por dia e instituiu o turno de oito horas de trabalho (BEAUD, 1991).

A estratégia de Ford, além de assegurar uma mão de obra disciplinada e fiel, também produzia uma divisão na classe trabalhadora, diferenciando aqueles que trabalhavam na Ford, daqueles que não trabalhavam; aqueles que recebiam cinco dólares por dia, daqueles que não recebiam. No entanto, para ter direito aos cinco dólares, o operário comprometia-se em não faltar ao trabalho, não beber, não jogar, não frequentar certos lugares ditos inadequados, etc. Os cinco dólares por dia constituíam-se, dessa forma, em instrumento de controle e disciplinamento, uma verdadeira biopolítica da população operária. Mas mesmo assim, nem todos tinham direito a eles, pois ficavam fora do benefício as mulheres, os jovens com menos de 21 anos e os operários com menos de seis meses de casa (BEAUD, 1991).

Ford acreditava que um novo tipo de sociedade poderia ser construído com o uso adequado do poder das corporações. Os cinco dólares e as oito horas por dia tinham, como objetivo principal, disciplinar os operários ao trabalho na linha de montagem e, também, proporcionar renda e tempo livre para o consumo dos bens produzidos em massa (HARVEY, 1992).

O modelo produtivo idealizado por Ford disseminou-se na primeira metade do século XX, mesmo com dificuldades, por boa parte do mundo. O termo *fordismo* foi elaborado por Antonio Gramsci (1891-1937) para se referir à constelação de

relações culturais e políticas estadunidenses, originadas deste sistema de produção, que acabou se constituindo como regime de acumulação de boa parte do século passado.

(...) as experiências realizadas por Ford e a economia feita pela sua empresa através da gestão direta do transporte e do comércio da mercadoria produzida, economia que influiu sobre o custo de produção, permitiu melhores preços de venda. A existência dessas condições preliminares, racionalizadas pelo desenvolvimento histórico, tornou fácil racionalizar a produção e o trabalho, combinando habilmente a força (destruição do sindicalismo operário de base territorial) com a persuasão (alto salários, benefícios sociais diversos, propaganda ideológica e política habilíssima) para, finalmente, basear toda a vida do país na produção. A hegemonia vem da fábrica e, para ser exercida, só necessita de uma quantidade mínima de intermediários profissionais da política e da ideologia (GRAMSCI, 1989, p.381-2).

No período após a Segunda Guerra mundial, considerado os “anos dourados” do capitalismo, foi percebido o potencial do fordismo para a produção em massa que, unido ao keynesianismo¹¹, “teve como base um conjunto de práticas de controle do trabalho, tecnologias, hábitos de consumo e configurações de poder político-econômico, (...) que esse conjunto pode ser chamado de fordista-keynesiano” (HARVEY, 1992, p. 119).

No que se refere ao modelo biopolítico, o fordismo era totalizante, dirigido a racionalizar todos os aspectos da vida social. Não somente a produção da fábrica era racionalizada, mas também a vida familiar e comunitária dos trabalhadores, com pretexto que os hábitos de trabalho começavam em casa. O próprio Ford enviava uma equipe de assistentes sociais nas casas dos trabalhadores de suas fábricas para verificar *in loco* se, o estilo de vida dos trabalhadores, “tinha o tipo certo de probidade moral, de vida familiar e capacidade de consumo prudente (isto é, não alcoólico) e ‘racional’ para corresponder as necessidades e expectativas da corporação” (HARVEY, 1992, p.122).

11 O inglês John Maynard Keynes (1883-1946), após a crise de 1929, propôs uma política do trabalho a ser assumida pelo Estado, através da qual esse se encarregaria de parte dos custos da reprodução da força de trabalho. Keynes propunha uma saída capitalista que, mediante uma retomada da atividade econômica, possibilitasse reduzir o desemprego e aumentar o poder de compra do trabalhador. A teoria econômica de Keynes tentava justificar as novas políticas, por meio das quais seria procurada a integração do trabalho na sociedade capitalista. O estado-providência é resultante da síntese keynesiana, que tenta conciliar os princípios da economia liberal com as novas condições do capitalismo (BEAUD, 1991).

De forma geral, entre os anos de 1910 a 1930, os reformadores estadunidenses começaram a promover uma série de ações orientadas a assegurar a proteção e a saúde pública. No mesmo período, nos Estados Unidos, há uma proliferação de expertises relacionadas à psicologia, psicoterapia, psicologia industrial. Com o tempo, a disciplina fordista passou a buscar a autorregulação individual, como alternativa democrática à hierarquia e à coerção externa. Nesse sentido, os reformadores fordistas trataram de experimentar novas formas organizativas e práticas gerenciais, capazes de promover a automotivação e o autogoverno (FRAZER, 2003).

3.3 A PSICOLOGIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO E A PASSAGEM DA DISCIPLINA PARA O (AUTO) CONTROLE

As teorias organizacionais, baseadas nas teorias de Taylor, Fayol, Ford, dentre outros, foram áreas dominadas por engenheiros e matemáticos, talvez seja este o motivo de suas abordagens francamente mecanicistas. A escola clássica foi caracterizada pela abordagem disciplinadora e coerciva, baseada na fragmentação e desqualificação do trabalho que, tinham como objetivo, o aumento da produção e do lucro das organizações.

Na escola clássica da administração, o trabalhador é entendido como *homo economicus* e representado como um ser passivo e previsível, cujo comportamento pode ser administrado apenas por incentivos financeiros, treinamento e vigilância, garantindo obediência e produtividade. No entanto, a resistência operária contra a utilização desses métodos, materializada em faltas ou abandonos sistemáticos do trabalho, greves, paralisações e sabotagens, reduziam a produtividade e os rendimentos caíam assustadoramente, tornando-se imperativo para o capital entender a subjetividade operária.

A necessidade de ajustar o trabalhador ao modo capitalista de produção e de superar sua resistência, faz com que nasça nos departamentos acadêmicos das universidades, uma série de disciplinas que tinham como objeto de estudo o trabalhador. Segundo Braverman, a Psicologia industrial e a Fisiologia industrial surgem para “aperfeiçoar os métodos de seleção, adestramento e motivação dos trabalhadores e foram logo ampliadas numa pretensa Sociologia industrial, para o estudo da oficina como sistema social” (BRAVERMAN, 1987, p.125).

Com o desenvolvimento da psicologia científica nasce um novo tipo de controle juntamente com conhecimento e poder sobre os indivíduos que resistem à normalização disciplinar. Nesse contexto, entra em cena a contribuição das ciências humanas para a teoria das organizações e o foco muda de *homo economicus* para *homo social* (WAHRLICH, 1977).

Os psicólogos e sociólogos da organização do trabalho se interessaram pelo estudo da organização como um sistema de controle, baseado no reconhecimento da motivação dos indivíduos. Encaravam a organização como algo dinâmico, contrastando com o conceito estático das doutrinas da escola clássica. Preocupavam-se com a coisa em processamento e não com seus aspectos estruturais e, encaram a organização como algo vivo, móvel e fluído. A organização, para os psicólogos, era resultado de uma série de transigências que levam em conta um número infinito de possibilidades em torno de uma situação específica. A organização representa pessoas que reagem e respondem a estímulos que não podem ser definidos com precisão (WAHRLICH, 1977).

3.3.1 A ESCOLA DE RELAÇÕES HUMANAS

Em 1927, deu-se início a um estudo que levou seis anos para se concluir. Realizado na fábrica de equipamentos telefônicos da *Western Electric* em Hawthorne, o estudo comandado por George Elton Mayo (1880-1949), então professor e diretor de pesquisa da Escola de Administração de Empresas de Harvard, buscava,

baseado nas orientações da administração científica de Taylor, relacionar a iluminação do local de trabalho com a produtividade dos trabalhadores (LODI, 1978).

Inicialmente, os pesquisadores acreditavam que a queda da produtividade era produto de movimentos ineficientes e pela fadiga dos operários ou pela deficiência do ambiente físico. Realizaram, então, várias experiências variando as condições ambientais e a organização do trabalho, buscando entender os fatores que influenciavam a execução das tarefas. Em uma delas, os trabalhadores foram autorizados a conversar e interagir uns com os outros durante a realização do trabalho. Constatou-se então que a possibilidade de comunicar-se e interagir durante o trabalho aumentavam consideravelmente a produtividade dos trabalhadores (MOTTA; VASCOCELOS, 2006).

Os resultados da pesquisa em Hawthone foram interpretados da seguinte forma: a produtividade dos trabalhadores é determinada por padrões de comportamento informais estabelecidos no interior dos grupos de trabalho; as normas informais dos grupos são influenciadas por elementos culturais e hábitos individuais que se refletem nas características de socialização; a produtividade diminui quando ocorre um conflito entre as regras informais do grupo e as regras formais da organização (Ibidem).

Com a divulgação da pesquisa de Mayo, o movimento de Relações Humanas foi tomando corpo e iniciava-se a inserção da psicologia e dos estudos comportamentais na teoria das organizações, com o objetivo de “aumentar a lucratividade por meio da diminuição dos custos oriundos dos conflitos internos na empresa” (MOTTA; VASCONCELOS, 2006, p.47).

O psicólogo alemão Kurt Lewin (1890-1947) passa a realizar experiências sobre as mudanças de comportamento em grupo, criando o que ficou conhecido como *Dinâmica de Grupo*. Seu interesse centrou-se em pequenos grupos os quais analisou a coesão, a motivação, a participação, o processo decisório, os preconceitos, as tensões, pressões e lideranças. Lewin demonstrou que o conhecimento da dinâmica e da variação do comportamento dos grupos que agem no seio de uma organização, é de fundamental importância para o atingimento dos objetivos organizacionais (LODI, 1978).

Chester Barnard (1886-1961), por sua vez, dedicou-se ao estudo dos grupos informais no interior das organizações, identificando que a organização informal baseada em relações de amizade e interações casuais, pode existir em uma organização lado a lado com a organização formal planejada pela administração.

A contribuição de Barnard (1971), para a Escola de Relações Humanas, foi fornecer uma teoria global do comportamento cooperativo nas organizações formais. Para Barnard, a cooperação se origina da necessidade de um indivíduo de atingir propósitos para os quais ele próprio é biologicamente inapto. Com a cooperação de outros indivíduos, começa um sistema constantemente em mudança, formado pela inter-relação de elementos biológicos, psicológicos e sociais, que ele denomina de organização.

Barnard (1971) observou que as organizações são construídas por grupos de indivíduos que cooperam entre si, mas que, no entanto, podem ter objetivos diferentes e interesses próprios. As organizações são os meios que os indivíduos utilizam para satisfazer objetivos particulares. Todavia, para que uma organização exista é necessário que os indivíduos se comuniquem. “Uma organização passa a existir quando há pessoas aptas a se comunicarem entre si; que estão desejando contribuir com sua ação; para a realização de um propósito comum” (BARNARD, 1971, p.101).

Enquanto a escola clássica enfatizava o trabalho individualizado e em silêncio, a Escola de Relações Humanas demonstra a importância dos grupos e da comunicação no local de trabalho. Para Barnard “a comunicação teria de ocupar um ponto central, pois a estrutura, a amplitude e o escopo da organização são quase inteiramente determinados pelas técnicas de comunicação” (BARNARD, 1971, p.109).

A Escola de Relações Humanas se preocupou basicamente com a dinâmica dos grupos informais no âmbito das organizações, e de como levar os indivíduos a trabalharem de forma a atingir os objetivos da organização formal. Um grupo informal se forma no interior de uma determinada organização quando as interações informais entre determinado número de indivíduos começam a intensificar-se e a tomar corpo (MOTTA; VASCONCELOS, 2006).

A Escola de Relações Humanas demonstrou que a burocracia, com sua estrutura hierárquica, estilos de liderança e divisão de trabalho poderia ser enriquecida ao criar possibilidades de motivar as pessoas no exercício do autocontrole e criatividade, com o objetivo de aumentar a produtividade e a satisfação no trabalho reduzindo, ao mesmo tempo, o absenteísmo e o giro de mão de obra (MORGAN, 1996).

3.3.2 A ABORDAGEM COMPORTAMENTALISTA

A abordagem inicialmente ingênua da Escola de Relações Humanas, de que a eficiência produtiva seria gerada apenas pela satisfação das necessidades do trabalhador, evoluiu para um segundo estágio com a incorporação das ideias behavioristas (MOTTA, 1970).

O behaviorismo teve suas raízes históricas ligadas ao movimento filosófico que ficou conhecido como positivismo lógico. O positivismo lógico propõe que, o significado dos enunciados utilizados, deve ser entendido em termos de condições experimentais ou observações para verificar sua verdade. Um dos objetivos do positivismo era unificar a psicologia com a ciência natural (ABBAGNANO, 2007; GRAHAM, 2010).

As principais premissas do behaviorismo são: a psicologia é a ciência do comportamento; psicologia não é a ciência da mente; o comportamento pode ser descrito e explicado sem fazer referência aos eventos mentais ou aos processos psicológicos internos; as fontes do comportamento são externas (no ambiente) não internas (na mente, na cabeça); no curso do desenvolvimento de uma teoria em psicologia se, de alguma forma, termos ou conceitos mentais são utilizados para descrever ou explicar o comportamento, então os termos e conceitos devem ser eliminados e substituídos por termos comportamentais (GRAHAM, 2010).

Foi o psicólogo norte-americano John B. Watson (1878-1958) o primeiro a anunciar claramente o programa comportamentalista. Foi Watson quem deu o nome

de behaviorismo a essa escola e sua pretensão era limitar as pesquisas psicológicas às reações objetivamente observáveis. As primeiras manifestações do behaviorismo estavam ligadas à corrente mecanicista para a qual o estímulo externo é a causa do comportamento (ABBAGNANO, 2007).

De certa forma, o behaviorismo norte-americano sempre esteve ligado à solução dos problemas de integração e aculturação tanto das populações negras libertas da escravidão, tanto quanto das questões relativas aos imigrantes asiáticos e europeus. Sendo que “as ciências sociais americanas se inclinaram muito cedo para os problemas relativos à adaptação de indivíduos aculturados” (LAFONTAINE, 2004, p.28).

A psicologia de Watson propõe “elaborar um método de análise dos comportamentos baseados no esquema de estímulo-resposta” (LAFONTAINE, 2004, p.29), no qual o behaviorismo define a cultura em termos de comportamentos adaptativos e de reflexos condicionados. Como uma psicologia da caixa preta, o behaviorismo considera unicamente o processo de “entrada” e de “saída”. “Fortemente determinado, o indivíduo é um ser vazio cuja única consistência reside na sua relação constitutiva com o ambiente exterior” (Ibidem).

O psicólogo social Floyd Henry Allport (1890-1978) foi um dos pioneiros da aplicação do behaviorismo de Watson no estudo das questões de organização. O comportamento social, para Allport (1924), é simplesmente aquele que ocorre como resposta a uma reação do organismo ou como resposta ao estímulo de outro comportamento. Fundamentalmente, a natureza do comportamento social é a sua qualidade como um estímulo social e seu potencial para controlar o comportamento dos outros, culminando na capacidade humana de exercer influência social por meio de formas diretas de expressão (gesto, linguagem, o movimento facial), tradição, costumes e instituições sociais.

Para Allport, a vida em sociedade exige a subordinação dos indivíduos entre si e com as instituições reguladoras da sociedade. Sem unidade de controle e coordenação, a vida em sociedade seria impossível. O controle social é considerado muitas vezes um fenômeno externo, como se fosse uma pressão aplicada diretamente aos indivíduos. No entanto, o controle social pode ser assimilado pelos indivíduos por meio das instituições (ALLPORT, 1924, p. 402).

Uma dessas instituições é a escola. A escola é, por excelência, a principal instituição para a socialização do indivíduo. A escola moderna procura a partir dos interesses do indivíduo construir uma superestrutura de conhecimentos e habilidades. Simultaneamente a isso, a escola condiciona o indivíduo para viver em sociedade. A sala de aula proporciona um ambiente valioso para inculcação das atitudes morais. A apresentação e a avaliação da conformidade do indivíduo pelo grupo são postas em jogo pelo processo de *coaço* (ALLPORT, 1924).

No entendimento de Allport, outra instituição importante para a socialização é a indústria. O trabalho industrial é realizado em grupo. Um grupo de industriários seja da fábrica ou do escritório são limitados pela *coaço*, ou seja, o comportamento individual é limitado pelos estímulos de *coaço* vindos do grupo. Efeitos na quantidade e qualidade da produção são produzidos pelo tamanho do grupo, proximidade com as chefias, diferenças de temperamento e capacidade dos trabalhadores. Um aumento de produção pode ser conseguido incentivando-se a rivalidade entre os grupos, no entanto a qualidade pode cair. A rivalidade pode ser combinada com incentivos econômicos e bônus sobre a produção (ALLPORT, 1924).

Entretanto, o behaviorismo de Watson e Allport, baseado nas premissas mecanicistas, mostrou-se inadequado para o tratamento dos problemas organizacionais. A fórmula estímulo-resposta mostrou-se demasiadamente estática e atomista para tratar as questões sociais. O estímulo como energia física, que pode ser manipulada e controlada em laboratório, se mostrou na realidade social impossível de ser especificado ou comparado (MOTTA, 1970).

Posteriormente, autores behavioristas como Simon e March (1981), Barnard (1971), Argyris (1969), Likert (1975,1979) e MacGregor (1999), embora preocupados com o aspecto racional do comportamento humano, rejeitam a teoria do *homo economicus* da Escola Clássica e a posição limitada da Escola de Relações Humanas que introduz o elemento humano dotado apenas de sentimentos e motivos e passa a se preocupar com o aspecto da adaptabilidade dos indivíduos às organizações (MOTTA, 1970).

Os behavioristas entendem a organização como um sistema cooperativo racional, no qual cada integrante tem um papel definido e deveres a cumprir no

grupo cooperativo. Nesse sentido, todos os behavioristas dão grande importância à dinâmica dos grupos informais nas organizações, pois a própria organização formal é constituída por grupos informais. A organização formal e a organização informal são mutuamente reativas e dependentes da cooperação. Neste caso, é importante para os behavioristas entenderem as razões que levam os indivíduos a cooperar (MOTTA, 1970).

Os indivíduos estão dispostos a cooperar quando, as atividades na organização direta ou indiretamente, contribuem para que os indivíduos alcancem seus objetivos pessoais. Tal contribuição pode ocorrer por meio de recompensas, ligadas diretamente à realização do objetivo da organização ou, então, por meio de recompensas pessoais que não apresentam ligações diretas, como o desenvolvimento da instituição, salários adicionais e incentivos psicossociais. (MOTTA, 1970).

3.3.3 A ABORDAGEM SOCIOTÉCNICA

Em 1945, a Fundação Rockefeller¹² estava à procura de instituições envolvidas com a medicina de guerra. Seu objetivo era aplicar, no âmbito das empresas do pós-guerra, as mesmas técnicas de psiquiatria social utilizadas no exército durante a guerra. Neste sentido, em 1946 a Fundação Rockefeller faz uma doação de fundos à clínica psiquiátrica Tavistock surgindo, então, o *Tavistock Institute of Human Relations*¹³ (TRIST; HUGH, 1993).

12 A Fundação Rockefeller é uma organização filantrópica criada em maio de 1913 nos Estados Unidos e que tem como missão histórica “promover o bem-estar da humanidade em todo o mundo”. Dentre outras contribuições, está a criação do *London School of Hygiene and Tropical Medicine*, em Londres e a *Johns Hopkins School of Public Health* e a *Harvard School of Public Health*, ambas nos Estados Unidos. (<http://www.rockefellerfoundation.org>).

13 Tavistock Institute of Human Relations, está localizado em Londres e foi criado oficialmente em setembro de 1947 a partir de doações da Fundação Rockefeller com o objetivo de aplicar os conceitos psicanalíticos e de sistemas abertos para o estudo de grupos e organizações. O Instituto dedica-se à educação, pesquisa e consultoria em ciências sociais e psicologia aplicada (<http://www.tavinstitute.org/>).

Em 1948, a Inglaterra estava em crise. A moeda havia se desvalorizado e a produtividade estava em baixa. Faltavam recursos para investimento em novas tecnologias. Nesse contexto, o governo britânico constituiu uma comissão com o objetivo de elevar a produtividade a partir da melhor utilização dos recursos humanos. Nesta Comissão, o Instituto Tavistock propõe três projetos. O primeiro centrou-se sobre as relações internas nas empresas, focando-se no chão de fábrica com o objetivo de melhorar a cooperação entre os trabalhadores e também entre os níveis de gestão. O segundo projeto focou-se nas melhorias organizacionais que poderiam incrementar a produtividade. O terceiro tratava-se de uma pós-graduação para trabalhadores em pesquisa social aplicada (TRIST; HUGH, 1993).

O carvão era a principal fonte de energia na Inglaterra no pós-guerra e a reconstrução industrial dependia de sua oferta abundante e barata. No entanto, a produtividade nas minas não andava no mesmo passo do processo de mecanização. Os operários estavam abandonando as minas em busca de oportunidades mais atraentes nas indústrias. O absenteísmo era endêmico, assim como os conflitos laborais.

O projeto de pós-graduação, com foco nas melhorias organizacionais e na produtividade, foi desenvolvido em minas de carvão, sendo que seis bolsistas foram enviados para pesquisa de campo em diversas minas no país. Após um ano, fizeram relatórios sobre a organização do trabalho nas minas e um deles apresentou indícios que um novo paradigma na organização do trabalho estaria surgindo na mina de Haighmoor (TRIST, 1981).

Em Haighmoor, a organização do trabalho consistia em um conjunto de grupos autônomos que organizavam o seu trabalho com um mínimo de supervisão. A cooperação entre os grupos de trabalho estava em evidência em todo o lugar. Havia um baixo índice de absenteísmo, um nível mínimo de acidentes de trabalho e, ao mesmo tempo, uma alta produtividade. Nas entrevistas realizadas, os mineiros relataram que, com a nova tecnologia utilizada para extração do carvão, desenvolveram uma forma de organização do trabalho baseada na organização de pequenos grupos. Cada grupo era responsável por todo um ciclo de extração. Inicialmente, haviam tentado trabalhar com base nas orientações da divisão técnica do trabalho de Taylor (2010), com os operários divididos em tarefas padrão e com a

supervisão e coordenação externa ao grupo, mas que não havia alcançado os resultados esperados. Entretanto, eles encontraram uma maneira de recuperar a coesão do grupo e a autorregulação que haviam perdido, e fazer avançar o seu poder de participação nas decisões relativas à organização do trabalho (TRIST, 1981).

Com base na pesquisa realizada em Haighmoor, foi verificada a possibilidade uma nova alternativa ao modelo organizacional que predominava até aqueles dias. Rompe-se com a ideia de que havia apenas uma forma de organizar o trabalho, baseada nos princípios tayloristas e burocráticos. O “imperativo tecnológico” poderia ser desobedecido com resultados econômicos e humanos positivos. Surgia, assim, um “novo paradigma do trabalho” no qual a melhor combinação seria procurada entre as exigências do social e dos sistemas técnicos e que foi batizado de *sistema sociotécnico* (TRIST, 1981).

Os princípios mais importantes adotados pela organização do trabalho em Haighmoor, segundo Trist (1981) foram os seguintes:

- a) O sistema de trabalho passou a ser baseado em um conjunto de atividades no lugar de ser decomposto em postos de trabalho individuais;
- b) O grupo de trabalho tornou-se mais central do que o trabalho individual; a regulação do trabalho tornou-se uma atividade interna do grupo no lugar da regulação externa executada por supervisores;
- c) O projeto de trabalho era baseado na redundância de funções com a tendência de desenvolver múltiplas habilidades no indivíduo e aumentar o repertório de resposta do grupo;
- d) A autonomia local era valorizada em lugar da prescrição das funções de trabalho; o homem era tratado como complemento da máquina, e não como uma extensão dela;
- e) A diversidade era valorizada tanto para a organização quanto para o indivíduo, ao contrário do modelo burocrático que valoriza a especialização.

Segundo a visão sociotécnica, os aspectos sociais e tecnológicos do trabalho são inseparáveis. Em qualquer sistema técnico, seja uma estrutura organizacional, estilo de gestão ou tecnologia, sempre haverá consequências humanas e vice-versa (MORGAN, 1966).

A compreensão da abordagem sociotécnica passa pela noção da empresa como um sistema aberto. Os sistemas abertos, por definição, são sistemas que espontaneamente se reorganizam em direção a estados de maior heterogeneidade e complexidade e alcançam um estado aparentemente estacionário no qual ainda podem realizar trabalho (EMERY, 1993).

Nessa perspectiva, as empresas, com características de sistemas abertos, crescem por processo de elaboração interna e muitas vezes alcançam um estado estável apesar de continuar a realizar trabalho. As empresas exigem movimentação contínua de produtos e serviços com outras empresas, instituições e pessoas de seu habitat externo. As empresas necessitam de suportes físicos para sua existência, local de trabalho, materiais, ferramentas, máquinas e um grupo de pessoas capazes e dispostas a modificar as taxas de transferência de materiais e serviços necessários (EMERY, 1993).

Como um sistema aberto, a empresa necessita de interação constante com seu ambiente. No entanto, essa interação mesmo que constante é seletiva no seu processo de interação. Nesse sentido, o componente tecnológico da empresa desempenha um importante papel autorregulador funcionando como um limitador e mediador entre o ambiente social interno e externo da empresa. Sendo assim, a empresa, como um sistema aberto, pode ser entendida como constituída por dois subsistemas, o tecnológico e o social (EMERY, 1993).

O componente tecnológico, utilizado na conversão de insumos em produtos, desempenha um importante papel na determinação das propriedades de autorregulação de uma empresa. Ele funciona como uma das condições mais importantes da mediação entre o aspecto social e o ambiente externo da empresa. O componente tecnológico é geralmente definido pelos materiais, máquinas, ferramentas, instrumentos e espaços físicos. Eles representam o “ambiente interno” da empresa. O subsistema técnico é responsável pela eficiência potencial da organização (TRIST, 1981; MOTTA; VASCONCELOS, 2006).

Já o subsistema social é constituído pelas pessoas imbuídas das tarefas a serem realizadas. Esse subsistema também é constituído pelas relações formais e informais no local de trabalho e sua função é transformar a eficiência potencial em eficiência real (MOTTA; VASCONCELOS, 2006).

Desta forma, a abordagem sociotécnica inaugura uma nova visão sobre as organizações, a qual passa a ser vista como um organismo vivo, típico dos sistemas abertos conforme definição de Karl Ludwig Von Bertalanffy (1901-1972). Definição esta que tem os organismos vivos como modelo de entendimento dos sistemas abertos complexos e como forma de compreensão do mundo como um todo.

Inicialmente, as teorias clássicas tratavam as organizações como um sistema mecânico fechado, pois se preocupavam apenas com os princípios internos da organização. A visão da organização como um sistema aberto, traz o ambiente externo como um novo componente que não era levado em conta pela teoria clássica. Outro aspecto importante é a definição da organização como constituída de diversos sistemas inter-relacionados, pois, sistemas são conjuntos de conjuntos. Nesse sentido, as organizações contem os indivíduos, que são sistemas em si mesmo. Os indivíduos participam de grupos. Estes grupos pertencem a departamentos os quais fazem parte de outras divisões organizacionais. A própria organização como sistema interage com outros sistemas produtivos, econômicos, sociais, culturais, financeiros. E, por fim, a abordagem sistêmica das organizações tenta estabelecer a harmonia entre os diversos sistemas, de forma a identificar e a eliminar possíveis disjunções (MORGAN, 1996).

3.3.4 OS GRUPOS SEMIAUTÔNOMOS

Com a divulgação das pesquisas de Tavistock com a abordagem sociotécnica, a questão do trabalho realizado em grupos ou semiautônomas toma fôlego a partir da década de 1970, em face da reestruturação produtiva e com a aplicação da abordagem na planta da Volvo na Suécia e da Toyota no Japão,

entrando literalmente na moda e se espalhando pelo resto do mundo (SALERMO, 1999).

A repercussão se deve principalmente porque, historicamente, as fábricas de automóveis sempre foram caracterizadas pelas más condições de trabalho e como um local onde imperavam operações repetitivas e monótonas. Nesse contexto, principalmente a experiência da Volvo se tornou paradigmática como organização do trabalho ao incorporar, juntamente com a abordagem sociotécnica, o enriquecimento de cargos¹⁴, autonomia dos trabalhadores sobre o ritmo de seu trabalho e melhoria nas condições ambientais (MARX, R., 1992).

Um grupo semiautônomo pode ser definido como uma “equipe de trabalhadores que executa, cooperativamente, as tarefas que são designadas ao grupo, sem que haja uma predefinição de funções para os membros” (FLEURY; VARGAS, 1983, p.34), e que se tem como característica a:

(...) responsabilidade coletiva frente a um conjunto de tarefas, onde o arranjo do trabalho é definido com a participação dos próprios membros, permitindo o aprendizado de todas as tarefas, e as rotações das funções, e facilitando uma interação cooperativa. O grupo semiautônomo deve ser responsável pelos recursos à sua disposição e ter autoridade para utilizá-los (BIAZZI, 1994, p.33).

Estes grupos são denominados de “semiautônomos” porque eles não possuem autonomia de uma empresa, mas sim são parte de uma. Seus componentes são trabalhadores assalariados e devem necessariamente se relacionar com a empresa em que trabalham. Por isso, há limites quanto à autonomia do grupo. Ele não tem o direito de modificar o projeto do produto ou suas especificações; são submetidos a uma estrutura organizacional já constituída; ele não tem direito de influir diretamente nas estratégias de produção da empresa (SALERMO, 1999).

14 O movimento denominado de *job enrichment* (enriquecimento de tarefas ou enriquecimento de cargos) teve como objetivo aumentar o conteúdo das tarefas ampliando seu escopo e evitando os efeitos perversos da fragmentação do trabalho, típica da organização taylorista. Busca-se, assim, integrar funções: funções de regulagem, controle, comercialização, embalagem e contato com o cliente são integrados horizontalmente, evitando-se a excessiva verticalização da organização (MOTTA; VASCONCELOS, 2006, p.77).

A autonomia, portanto, deve ser entendida somente no âmbito da realização do trabalho direto e suas consequências mais próximas. De forma geral, os grupos semiautônomos são responsabilizados pelo desempenho do processo de trabalho em que atuam, pela qualidade do produto e limpeza e manutenção básica dos equipamentos que utilizam (SALERMO, 1999).

Já no final dos anos 1960, o paradigma taylorista-fordista dava sinais de esgotamento e um novo paradigma denominado de “especialização flexível” aparecia no horizonte. Num cenário de crise econômica mundial, a produção de bens padronizados produzidos em grandes séries foi sendo gradativamente abandonada e substituída por produção em pequenos lotes em fábricas flexíveis que atendiam nichos de mercado.

Com a flexibilidade da produção conseguida pelo uso intensivo da automação e de tecnologias de base microeletrônica, o operário passa a ser visto como um recurso *inteligente* de produção, e não apenas fonte de força física. As empresas começam a se organizar em forma de rede de pequenas unidades de produção, adotando estratégias cooperativas entre elas. A imagem da empresa como um grande transatlântico pesado e difícil de manobrar é substituída pela imagem da empresa como um flotilha de pequenos barcos rápidos e ágeis.

Nesse contexto, a empresa Volvo em sua planta industrial de Kalmar, na Suécia, passa a adotar o conceito de modularização na linha de montagem, com cada fase da montagem do veículo realizada em prédios diferentes. Sem abandonar totalmente o conceito de linha de montagem, na qual o ritmo do trabalho é controlado externamente ao grupo de operários, passou a utilizar o conceito de “minilinhas” de montagem, nas quais o trabalho é enriquecido e desenvolvido de forma semiautônoma pelos trabalhadores (MARX, R., 1992).

Os grupos semiautônomos na Volvo eram constituídos por trabalhadores responsáveis por uma série de tarefas específicas. Cada grupo tem uma área de trabalho própria na minilinha, com possibilidade de rotação de cargos e tarefas. Os chassis dos produtos a serem montados percorrem as várias linhas da planta industrial transportados por AGVs (*Automated Guided Vehicles*) controlados por computadores. Estes veículos possuem recursos de rotação do chassi

permitindo melhores condições de trabalho dos operários nas montagens ergonomicamente difíceis (MARX, R., 1992).

Na planta de Uddevalla, o projeto de produção da Volvo previa a utilização de seis linhas de montagem contíguas e idênticas. Cada linha é operada por equipes de trabalhadores. Cada equipe é responsável pela montagem e teste de um produto na sua totalidade. Este processo permite uma ampliação dos conhecimentos e habilidades dos operários. O sistema produtivo, utilizado em Uddevalla, utiliza, além do trabalho manual dos operários, grande quantidade de recursos de automação, transporte, armazenamento, comunicação e informação. No lugar das esteiras transportadoras, onde o produto se movia e o operário ficava parado, na linha de produção de Udevalla o produto fica estacionado durante a montagem e o operário é que se move (MARX, R., 1992).

A responsabilidade pela qualidade do produto é da própria equipe de montagem. A equipe também faz os testes e os eventuais reparos no final da montagem. As decisões sobre cargos, tarefas e carga de trabalho semanal são discutidas nas equipes e comunicadas com antecedência à gerência de processo (MARX, R., 1992).

A partir das soluções utilizadas pelas linhas de Kalmar e Uddevalla, a Volvo em suas outras fábricas espalhadas pelo mundo, abandonou a rigidez das plantas em termos de atribuição das atividades das equipes de produção em áreas fixas. Uma pequena equipe de operários passa a montar uma parte do produto final (motor, chassi, câmbio, suspensão) comandando a velocidade do vagão de transporte nas minilinhas. Manteve-se o ritmo dos AGVs controlado externamente ao grupo de trabalhadores, mas enriqueceu as atividades dos grupos atribuindo-lhes a responsabilidade dos testes e inspeções finais (MARX, R., 1992).

A fábrica Toyota do Japão, logo ao fim da Segunda Guerra, viu-se com uma série de problemas: a força de trabalho local não se adaptava ao modelo taylorista-fordista de organização do trabalho; suas máquinas eram antiquadas e em pequeno número; a compra de tecnologia no exterior tinha custos impraticáveis e a possibilidade de exportação de seus produtos era remota (WOOD Jr., 1992; WOOMACK, 1992).

Tentando resolver estas questões, a Toyota passa a adotar uma série de inovações tecnológicas, que possibilitaram uma dramática redução no tempo necessário para alteração dos equipamentos (*setup*), de forma que a modificação na fabricação dos produtos tornou-se mais simples e rápida. A fabricação em pequenos lotes também favorecia a qualidade, visto que problemas de fabricação eram facilmente detectados. No entanto, isso exigia uma equipe de trabalho motivada e bem treinada (WOOD Jr., 1992).

Na Toyota, as equipes semiautônomas – também chamadas de times – são definidas como um grupo de operários que trabalham sequencialmente na linha de produção. Cada time de trabalhadores é considerado um produtor que deve entregar seu “produto” aos “clientes”, ou seja, ao time imediatamente posterior. Se um operário encontrar algum problema na sua tarefa, outro colega deve ajudá-lo de forma a não retardar o processo e não prejudicar o ritmo da produção. O resultado é uma redução no volume de mão de obra envolvida no processo de produção, dada à intensificação do trabalho (SALERMO, 1999). Como tecnologia economizadora de mão de obra, o time é responsável além da produção e da qualidade do produto, também da limpeza da área, do maquinário e de pequenos reparos no equipamento (WOOD Jr., 1992).

Assim como no modelo sueco, a Toyota adota a polivalência dos operários que, ao se revezarem nas funções e tarefas dentre as equipes, operam vários tipos de máquinas e equipamentos. No entanto, no lugar de minilinhas de produção, a Toyota adotou o conceito de “células de produção” na qual os diversos equipamentos são instalados em semicírculo e um mesmo trabalhador executa operações em diversas máquinas sucessivamente (WOOMACK, 1992).

Além de deter maior controle sobre a organização do seu trabalho, os operários participavam de Círculos de Controle de Qualidade (CCQ), no qual se reuniam com os gerentes para analisar em conjunto as operações que realizavam, discutindo os erros e acertos de seu trabalho e propondo formas de aperfeiçoar os procedimentos e melhorar a produtividade. As propostas são enviadas à gerência da empresa que as aprova ou as recusa. Dessa forma, os grupos de CCQ não implantam as suas próprias sugestões. A empresa apropria-se do saber operário de maneira formal e o regulamenta (FARIA, 2009).

Como incentivo à participação dos trabalhadores no processo de produção, a Toyota realizava cerimônias de premiação e outros rituais que tinham como objetivo demonstrar o reconhecimento da empresa pelas sugestões dos trabalhadores. A Toyota percebeu que a participação dos trabalhadores gerava comprometimento e diminuía a resistência à adoção de padrões que eles mesmos tinham ajudado a estabelecer (MOTTA; VASCONCELOS, 2006).

Também nas áreas de engenharia e de desenvolvimentos de produtos a Toyota inovou. No lugar de uma especialização de setores compartimentados, a Toyota optou pela utilização de grupos com uma liderança forte integrando as áreas de processo, produto e engenharia de produção. (WOOD Jr., 1992).

Outras inovações foram a utilização do *Just-in-time* ou *Kanban*, um sistema que opera com redução de estoques intermediários. Com isso, obriga cada membro do processo produtivo a antecipar os problemas e evitar que eles ocorram. Isso diminui os custos de manutenção do estoque, a produção é monitorada e as peças entregues apenas quando necessário (WOOMACK, 1992; MOTTA; VASCONCELOS, 2006).

A produção em lotes menores, além de diminuir a quantidade de rejeitos, também melhora substancialmente a qualidade das peças fabricadas, pois um time ao terminar uma peça e passá-la adiante para o próximo grupo, logo saberá se esta foi ou não aprovada. Os defeitos são prontamente observados e a cobrança é imediata, pois o próximo grupo não deixará que lhe imputem a responsabilidade pelo defeito. Dessa forma, elimina-se a figura do inspetor de qualidade, pois o controle passa a ser responsabilidade do próprio grupo (FARIA, 2009).

Outras técnicas, como o *Kaizen* (*kai*, mudança; *zen*, boa), implica em adoção de conceitos de mudança contínua na qual todos os trabalhadores, desde o chão de fábrica até a alta gerência, são integrados horizontalmente. As mudanças são incorporadas como fator natural da produção. Aprende-se com a prática e com a análise do próprio trabalho e modifica-se de forma contínua o processo produtivo, com objetivo de aprimorar o processo, diminuir os custos, aumentar a qualidade do produto e reduzir os prazos de fabricação (MOTTA; VASCONCELOS, 2006).

A Toyota levou aproximadamente vinte anos para implementar completamente sua nova forma de organizar o trabalho, mas o impacto foi enorme

com consequências positivas na produtividade, qualidade e tempo de atendimento às demandas do mercado. No início dos anos 1970, a Toyota já trabalhava totalmente dentro dos princípios da produção flexível.

3.3.5 ABORDAGEM CONTINGENCIAL NA ADMINISTRAÇÃO E O QUESTIONAMENTO DA ORGANIZAÇÃO BUROCRÁTICA.

A existência de fronteiras claras que possibilitavam distinguir o interior e o exterior das organizações era uma das premissas da escola clássica da administração. A empresa organizada, de acordo com a visão mecanicista, era caracterizada pela formalidade, hierarquia rígida, pouca comunicação entre os diversos setores em nível horizontal e uma forte centralização do poder (MOTTA; VASCONCELOS, 2006).

A estrutura de uma organização pode ser compreendida como o conjunto dos relacionamentos entre os indivíduos de uma organização, o que inclui as relações de autoridade e subordinação representadas no organograma, os padrões adotados para tomadas de decisões, os comportamentos requeridos pelos regulamentos, os padrões de comunicação e outros padrões de comportamento (DONALDSON, 2010).

Até a década de 1950, a produção acadêmica sustentava que existia uma única estrutura organizacional altamente efetiva para todos os tipos de organizações. Esta estrutura era caracterizada por um alto grau de centralização no que tange à tomada de decisão e ao planejamento. O comportamento dos níveis hierárquicos inferiores era previamente especificado em detalhes pela gerência, por meio da definição de tarefas, estudo do trabalho e dos procedimentos (DONALDSON, 2010).

Na segunda metade do século XX, a escola clássica da administração passou a ser combatida de maneira crescente. Primeiramente, pela Escola de Relações Humanas, que focava o indivíduo como possuidor de necessidades

psicológicas e sociais. Esse entendimento permitiu compreender a organização do trabalho como produto da dinâmica de grupos informais. Isso fez com que os gerentes passassem a adotar uma atitude mais amistosa, com o objetivo de obter a cooperação do empregado (DONALDSON, 2010).

Posteriormente, as teorias organizacionais, baseadas no behaviorismo e na abordagem sócio-técnica, passaram a se dedicar ao estudo da liderança e tomadas de decisão em pequenos grupos. O entendimento era que a resolução de problemas em grupo era mais eficaz numa estrutura centralizada, quando a tarefa fosse relativamente estável com poucas incertezas, mas dependia de uma estrutura menos centralizada e mais complexa quando a tarefa a realizar tivesse grandes incertezas, devido à quantidade de informações e comunicações necessárias à sua realização (DONALDSON, 2010).

A principal maneira de reduzir as incertezas é fazer as coisas sempre da mesma forma, repetidamente, evitando a inovação. A inovação é a maior fonte de incertezas e de contingências. O aumento da escala pode levar à realização de tarefas com baixo grau de incerteza, pois a escala implica repetição, como ocorre com a produção em massa. A produção em escala também leva à crescente utilização de trabalhadores o que, por sua vez, leva à especialização das tarefas. As tarefas especializadas, repetitivas e com baixo índice de incertezas podem ser organizadas de forma burocrática, especificadas por descrição de cargo, procedimentos padronizados, regras e treinamento (DONALDSON, 2010).

A organização burocrática do trabalho, estabelecida pela Escola Clássica, começou a mostrar sinais de esgotamento em face da crise do modelo de acumulação fordista e do advento da produção flexível, baseada na produção de pequenos lotes feitos sob encomenda. A utilização de novos materiais, novas técnicas produtivas e novas tecnologias de produção, aumentaram muito a inovação nos processos produtivos e, conseqüentemente, as incertezas.

As teorias organizacionais passaram a procurar outras fontes de inspiração. O mecanicismo já não dava conta de responder às crescentes demandas de inovação organizacional. A solução partiu da nascente teoria dos sistemas.

Conforme Vasconcellos (2002), a palavra *sistema* deriva do grego *σύστημα* (*sýstema*): grupo, reunião; e significa, na língua portuguesa, um conjunto de

elementos materiais ou ideais, entre os quais se possam encontrar alguma relação ou uma disposição de partes ou elementos de um todo, coordenados entre si e que funcionam como estrutura organizada.

Um dos primeiros cientistas modernos a desenvolver o conceito de sistema foi o engenheiro militar francês Nicolas Léonard Sadi Carnot (1796-1832). Carnot propõe que o motor térmico é um dispositivo que converte energia térmica em trabalho, e que para funcionar, deve ser instalado entre dois reservatórios com níveis diferentes de calor. Carnot argumentou que, como uma roda d'água, uma máquina térmica recebe calor de um reservatório com temperatura superior e conduz calor a um reservatório com temperatura mais baixa. (SCRINIVASAN, 2001).

Rudolf Emanuel Clausius (1822-1888) reafirma a teoria de Carnot, reelaborando-a e colocando a teoria termodinâmica em bases mais sólidas. Clausius anuncia o Primeiro e o Segundo Princípio da Termodinâmica em 1850. O Primeiro Princípio da Termodinâmica afirma a equivalência entre calor e trabalho. Sempre que o trabalho é produzido pelo calor, uma quantidade equivalente de calor é consumida. E conforme o Segundo Princípio da Termodinâmica, o calor tende a fluir dos corpos quentes para os frios. Em 1865, Clausius define o conceito de entropia como o valor que permanece invariável durante as mudanças de volume e temperatura durante um Ciclo de Carnot (SCRINIVASAN, 2001).

Em um sistema físico isolado, a entropia fornece uma medida da quantidade de energia que não pode ser utilizada para produzir trabalho. Quando o calor flui de uma região quente para uma região fria, aumenta a entropia, pois o calor é distribuído uniformemente por todo sistema. Quando dois corpos em temperaturas diferentes são colocados em contato um com o outro ocorre, espontaneamente, um fluxo de calor do mais quente para o mais frio, até que as temperaturas dos dois corpos fiquem iguais e o fluxo cesse. A partir desse instante os corpos permanecem em equilíbrio térmico (OLIVEIRA, 2005).

A ideia da desordem da energia está embutida no conceito de entropia que é fundamentalmente: a medida da quantidade de desordem em um sistema. Em consequência, a entropia é um conceito que indica a direção dos eventos. Um castelo de areia (ordem) não se ergue espontaneamente, mas desfaz-se (desordem)

espontaneamente com o tempo. Processo que não ocorre no sentido inverso. Nessa lógica, a direção no universo, portanto, é da ordem para a desordem (TIEZZI, 1988).

Essa constatação simplesmente provocou um abalo, um verdadeiro escândalo na comunidade científica. Sua repercussão pode ser medida pela declaração reveladora do matemático Norbert Wiener (1894-1964), um dos fundadores da Cibernética, mais de um século após a descoberta da entropia por Clausius:

Mais cedo ou mais tarde, morreremos, e é altamente provável que todo o universo à nossa volta morra de morte calórica, morte na qual o mundo se reduzirá a um só e vasto equilíbrio de temperatura, em que nada de realmente novo irá acontecer. Não restará nada a não ser uma insípida uniformidade, da qual só podemos esperar flutuações locais insignificantes (WIERNER, 1973, p.31).

De ciência das máquinas, a termodinâmica transformou-se em ciência da natureza. No entanto, as leis da evolução biológica parecem contradizer seus princípios. Os sistemas biológicos aparentemente são uma violação da segunda lei da termodinâmica, pois apresentam estruturas extremamente ordenadas e evoluem em direção a uma ordem ainda mais elevada. Em realidade esta contradição é apenas aparente. O balanço entrópico é global e deve incluir tanto o organismo biológico, como o ambiente com o qual troca energia e matéria de modo contínuo. Dessa forma, os organismos biológicos desenvolvem-se e vivem em função do aumento de entropia que seu metabolismo provoca no ambiente que os circunda. Assim, a variação da entropia global é positiva, a segunda lei não é violada porque a entropia do universo aumenta (TIEZZI, 1988).

No que se refere aos sistemas orgânicos, ainda no século XIX é realizada uma grande síntese adequando o modelo mecanicista aos avanços do conhecimento e das práticas médicas. Em 1932, o fisiologista norte-americano Walter Bradford Cannon (1871-1945) desenvolve o conceito de homeostase. Homeostase do grego *homoios* (o mesmo) e *stasis* (manter) é definido por Cannon como a capacidade de um sistema orgânico de regular o seu ambiente interno e de manter constantes suas variáveis essenciais ou seu meio-ambiente interno (VASCONCELLOS, 2002).

O conceito homeostase se referia aos processos pelos quais a reparação e adaptação contínua da água, do açúcar e do teor de sal no sangue e a temperatura do corpo são mantidos constantes independentemente do pensamento consciente. Os processos fisiológicos coordenados, que mantêm o equilíbrio no organismo, são muito complexos e peculiares nos seres vivos, pois envolvem o cérebro, os nervos, o coração, pulmões, rins e baços, todos trabalhando cooperativamente (VIRTANEN, 2011).

O conceito de homeostase encontrou aplicações não somente na Biologia, mas também na Psicologia, Sociologia e Economia. Na psicologia, passou a referir-se à forma como uma pessoa sob *stress* e motivações conflitantes pode manter uma condição psicológica estável (BENEVITES-PEREIRA, 2002). Também a psicologia da Gestalt, assim como a teoria de campo e as teorias organísticas passam a utilizar o conceito de homeostase para se referirem aos processos tendentes a um equilíbrio dinâmico (TELLEGEN, 1984).

Na Sociologia, principalmente na abordagem funcionalista, o conceito também foi utilizado para interpretar o modo pelo qual uma sociedade mantém sua estabilidade apesar da competição e dos fatores políticos, sociais e econômicos (GIDDENS, 2001).

Talcott Parsons (1902-1979) foi um dos principais representantes da tendência funcionalista, a qual entendia que tanto para um organismo biológico, como quanto para o organismo social o equilíbrio é essencial, pois ambos possuem mecanismos automáticos para sua recuperação quando são ameaçados por situações adversas. Parsons entendia que o equilíbrio social era garantido pelo processo de socialização e pelos mecanismos de controle social, assim, quando o conflito penetra o sistema, ou é reduzido pelos processos homeostáticos ou o sistema se desintegra (ÀVILA, 1996), ou seja, nas palavras de Parsons:

Para sua continuidade, qualquer sociedade depende de um sistema de “recepções” que a atingem através de intercâmbio com seus sistemas ambientais. Portanto, a autossuficiência com relação aos ambientes, significa estabilidade de relações de intercâmbio e capacidade para controlar estes últimos em benefício do funcionamento societário. Esse controle pode variar, desde a capacidade de impedir ou “enfrentar” perturbações, até capacidade para conformar, de maneira favorável, as relações ambientais (PARSONS, 1974, p.19).

O biólogo Karl Ludwing Von Bertalanffy, crítico do culto cartesiano ao pensamento analítico que prevaleceu na ciência e filosofia moderna, defendia a abordagem holística. Suas contribuições ultrapassam a fronteira da biologia, estendendo-se à psicologia, psiquiatria, sociologia, cibernética, história e filosofia. Bertalanffy é lembrado como o criador da teoria dos sistemas abertos em biologia, uma teoria organísmica¹⁵ que rejeita as explicações mecanicistas e vitalistas¹⁶ dos processos da vida. A teoria organísmica tem o foco no organismo como um todo, que é caracterizada por uma complexa organização e integração das funções fisiológicas, de seu metabolismo e de seu processo de diferenciação. O todo determina o caráter e funções de suas partes. (WECKOWICS, 1989).

Conforme Bertalanffy (2009), a ciência moderna sempre se caracterizou pela especialização crescente, imposta pela enorme quantidade de dados, pela complexidade das técnicas e métodos dentro de cada campo. A ciência está dividida em inúmeras disciplinas que sem cessar geram novas subdisciplinas. Dessa forma, o físico, o químico e o biólogo estão encapsulados em universos privados sendo muito difícil a comunicação entre esses compartimentos. No entanto, o desenvolvimento da ciência produz um fenômeno surpreendente: estão surgindo problemas e concepções semelhantes em campos muito diferentes.

Bertalanffy (2009) define sistema como um conjunto de elementos em interação. Esses sistemas podem ser subdivididos em sistemas fechados e sistemas abertos. A física tradicional trata apenas dos sistemas fechados, ou seja, sistemas que estão isolados de seu ambiente. No entanto, na natureza encontramos sistemas que não são fechados. Pois todo organismo vivo é um sistema aberto. Mantém-se

15 O organicismo como doutrina rejeita o mecanicismo e o reducionismo (doutrinas que afirmam que as menores partes por si só explicam o comportamento dos grandes sistemas organizados de que fazem parte). Entretanto, o organicismo também rejeita o vitalismo, doutrina que defende a existência de uma força vital diferente das forças físicas e que representa as coisas vivas (VASCONCELLOS, 2003).

16 A teoria vitalista proposta por Georg Ernst Stahl (1659-1734), foi uma reação às teorias simplistas do mecanicismo. Stahl postulou a existência de uma força vital, a essência vitalista, chamada por ele de "alma" que caracterizaria toda a matéria viva em contraste com a matéria inanimada. A força vital seria subjacente a todo o fenômeno da vida. O vitalismo durante todo o século XVIII se tornou a teoria dominante tanto na biologia quanto na medicina, apesar das explicações mecanicistas que ainda permaneciam presentes. Ao longo do século XIX, o campo da biologia foi palco da controvérsia entre as teorias mecanicistas e vitalistas (WECKOWICS, 1989).

em permanente fluxo de entrada e de saída mediante a construção e decomposição de seus componentes, nunca entrando, enquanto vivo, em estado de equilíbrio termodinâmico e químico.

O princípio da homeostase demonstrou que o organismo possui capacidade de regulação após perturbações, mas o organismo como tal não é um sistema em equilíbrio. Um sistema fechado deve atingir um estado de equilíbrio, com máxima entropia e mínima energia livre. Um sistema fechado em equilíbrio não necessita de energia para se conservar e nem é possível obter energia a partir dele. Um sistema em equilíbrio é incapaz de produzir trabalho (BERTALANFFY, 2009, p. 167).

O organismo vivo, entendido como sendo um sistema aberto, é um sistema em um estado “quase estável, mantido constante em suas relações de massa dentro de uma contínua transformação de componentes e energias, no qual a matéria entra continuamente vinda do meio exterior e sai para o meio exterior” (BERTALANFFY, 2009, p. 162).

A partir da Segunda Guerra Mundial, paralelamente ao desenvolvimento da Cibernética, da Teoria da Informação, da Teoria Geral dos Sistemas, as ciências humanas passam a adotar muitos dos seus novos conceitos na análise das organizações e suas relações complexas e dinâmicas das suas partes. O potencial interdisciplinar da teoria dos sistemas permite que seja utilizada pelos principais campos científicos (BUCKLEY, 1971).

Compreender a organização, como um sistema orgânico, possibilitou entender que ela não é uma entidade isolada, independente, mas sim, um sistema interdependente, produto de uma complexa interação entre ela mesma e seu ambiente. No modelo orgânico da organização, os papéis organizacionais não são explícitos. A comunicação se dá tanto em nível vertical quanto horizontal e o poder de decisão é descentralizado e difuso (MOTTA; VASCONCELLOS, 2006).

O modelo orgânico permitiu o desenvolvimento de uma nova abordagem na teoria das organizações conhecida como abordagem contingencial. Contingência, segundo Ferreira (1999), entendida como incerteza sobre a possibilidade de algo acontecer ou não. Sua fundamentação teórica encontra-se na teoria dos sistemas, pois defende as inter-relações entre as partes de uma organização. Nesta abordagem, não existe uma melhor forma de administrar. A partir dessa visão,

podemos estabelecer que “uma organização deve ser composta de fatores ou padrões temporários em que seus membros procuram modificar-se e adaptar-se a novas necessidades e problemas” (KWASNICKA, 1989, p.140).

A abordagem contingencial surge da visão de que a organização é um sistema composto por vários subsistemas e delineado por limites identificáveis com relação ao seu ambiente externo. A visão contingencial procura compreender as relações dentro e entre os subsistemas, bem como entre a organização e seu ambiente. Nesta visão nada é absoluto, tudo é relativo. Os aspectos universais e normativos devem ser substituídos pelo ajuste entre a organização, a tecnologia e seu ambiente (CHIAVENATTO, 2003).

O ambiente é o meio externo à organização. É o contexto no qual a organização está inserida. Por ser a organização um sistema aberto ela está sujeita a manter uma série de transações e intercâmbios com o ambiente. Tudo o que ocorre externamente, no ambiente, influi internamente na organização (CHIAVENATTO, 2003).

Quando a organização escolhe produzir um determinado produto ou serviço e o local onde pretende colocá-los, está escolhendo o seu ambiente de tarefa. É no ambiente de tarefa que a organização estabelece o seu domínio. O domínio depende das relações de poder ou dependência de uma organização. O reconhecimento do ambiente de tarefa deve indagar sobre quais os elementos do ambiente que geram ameaças ou oportunidade para a organização. A interação da organização com esses elementos pode diminuir a incerteza que cerca a organização em relação ao seu ambiente (CHIAVENATTO, 2003).

O grande problema e desafio das organizações na atualidade é a incerteza do ambiente. O significado da incerteza da tarefa deriva da percepção de quanto mais incerta for a tarefa, maior será a quantidade de informações a serem processadas. A quantidade de informações molda as estruturas de comunicação e de controle (DONALDSON, 2010),

Quanto mais homogêneo for o ambiente, de tarefa menor será a diferenciação interna da organização, pois as coações impostas externamente poderão ser tratadas por uma estrutura simples. Quanto mais estável for o ambiente, de tarefa menor as contingências impostas à organização, permitindo uma estrutura

burocrática e conservadora (CHIAVENATTO, 2003). A burocracia traz maior rigidez, disfunções e perda de controle, mas estes são compensados pelo aumento da previsibilidade, baixos salários médios, facilidade de gerenciamento e aumento da informatização (DONALDSON, 2010).

Porém, quanto mais heterogêneo for o ambiente de tarefa, maiores serão as contingências impostas à organização, o que exige o que ela assuma uma estrutura organizacional mutável e inovadora (CHIAVENATTO, 2003). Quando a organização aumenta a complexidade de suas ligações com o meio ambiente, quando aumenta o leque de seus produtos e serviços, ou sua abrangência territorial, aumentará também sua complexidade estrutural e o grau de descentralização, adotando uma estrutura por divisões ou matricial (DONALDSON, 2010).

Na estrutura mecanicista, os papéis eram firmemente definidos por superiores, que detinham o monopólio do conhecimento organizacional. Na estrutura orgânica, os papéis são definidos de forma menos rígida, pois o conhecimento necessário ao desempenho das tarefas está diluído entre os indivíduos. Quando uma organização enfrenta um ambiente estável, a estrutura mecanicista, burocrática, é mais efetiva; mas onde a organização enfrenta um alto grau de mudança tecnológica e de mercado, uma estrutura orgânica se mostra necessária (DONALDSON, 2010).

A tecnologia, ao lado do ambiente, constitui uma variável que influencia as características organizacionais. As organizações sempre utilizam alguma forma de tecnologia para realizar suas ações e tarefas. Sob o ponto de vista administrativo, a tecnologia é algo que se desenvolve nas organizações por intermédio do conhecimento acumulado sobre o significado e a execução de tarefas (CHIAVENATO, 2003).

A tecnologia pode estar ou não incorporada aos bens físicos da organização. A tecnologia incorporada corresponde ao conceito de *hardware* e refere-se às máquinas e equipamentos, matérias-primas e componentes. A tecnologia não incorporada encontra-se nas pessoas e corresponde ao conceito de *software*. Em resumo, a tecnologia é o conhecimento que é utilizado para produzir bens e serviços (CHIAVENATO, 2003).

Quando as organizações passam a inovar seus produtos, serviços ou processos produtivos, as tarefas se tornam mais incertas. Essas tarefas já não podem ser formalizadas pela burocracia, não podendo ser especificadas previamente por meio de uma regra ou procedimento padronizado, porque isto requereria um conhecimento que os burocratas não possuem individualmente. Dessa forma, passam a utilizar o recurso da aprendizagem por meio de tentativa e erro, acompanhado por trabalhadores mais bem educados e treinados. A organização permite que estes tomem a iniciativa e assumam uma divisão de trabalho de forma colaborativa. Assim, há de se supor que os departamentos de pesquisa e desenvolvimento sejam mais orgânicos que os departamentos de produção geralmente organizados de forma mecanicista (DONALDSON, 2010).

Segundo Toffler (1993), os sistemas de cubículos projetados pela burocracia tornam-se inadequados em um ambiente de mudanças. O sistema burocrático é baseado em cubículos e canais de comunicação. A burocracia funciona por meio de um sistema de controle da informação que circula entre os cubículos e os canais. A burocracia não é somente um sistema de agrupar pessoas, mas também um sistema de agrupar informações. Uma empresa dividida em departamentos é uma coleção de cubículos. Dentro desses cubículos, estão estocadas informações especializadas e experiências pessoais.

A ideia era de que o sistema burocrático, a princípio, poderia ser expandido infinitamente. No entanto, na prática, isso levou as empresas e os órgãos públicos a crescerem de forma descomunal. À medida que as organizações atingiam tamanhos exageradamente grandes, também perdiam dinamismo e tornavam-se gigantes imobilizados pelo seu próprio peso (TOFFLER, 1993).

Num ambiente em constante mudança, as alterações chegam muito mais rápido do que as burocracias são capazes de absorver. Esta aceleração de mudança torna o nosso conhecimento perecível. Toda a reserva de uma organização no que diz respeito a dados, habilidades e conhecimentos está, assim, num estado constante de decadência e regeneração, girando cada vez mais depressa. O verdadeiro problema começa quando a turbulência no mercado, na economia ou na sociedade desperta tipos de problemas ou oportunidades completamente novos. De um instante para o outro, os tomadores de decisão

enfrentam situações para as quais não existe nenhuma solução guardada nos cubículos. Quando as burocracias são obrigadas a lidar com problemas que não se encaixam em nenhum cubículo, elas simplesmente os ignoram e fazem de conta de que eles simplesmente não existem (TOFFLER, 1993).

À medida que a situação de mudança se acelera, a crise dos cubículos é aprofundada pelo “entupimento” dos canais de comunicação. Em toda a burocracia o conhecimento é construído em pedaços horizontalmente e remontado verticalmente. A estrutura de poder baseada no controle de informação é clara e existem chefes de departamento controlando a informação nos cubículos e gerentes ou diretores controlando a informação nos canais. Este sistema funcionava muito bem quando as mudanças andavam lentamente. No entanto, hoje, tanto os cubículos quanto os canais de informação estão sobrecarregados (TOFFLER, 1993).

A maneira como organizamos o conhecimento determina a maneira de organizarmos as pessoas. Quando o conhecimento era considerado especializado e hierárquico, as organizações eram projetadas para serem especializadas e hierárquicas. Tão logo uma instituição é organizada de forma burocrática, as normas, os controles e a pressão política interna tendem a imobilizar o conhecimento nos seus lugares de formação. Hoje, a mudança em alta velocidade requer decisões igualmente rápidas. As informações começam a transbordar dos canais formais para as redes informais, que os burocratas tentam abafar (TOFFLER, 1993).

A era da produção em massa não apenas produziu produtos idênticos, mas organizações idênticas. A burocracia é na verdade uma espécie de colonialismo, governando várias “colônias” escondidas dentro da organização. Essas colônias constituem-se de inúmeros grupos informais, oficiosos, reprimidos ou clandestinos que conseguem que as coisas sejam realizadas, mesmo quando a organização formal se atravessa em seu caminho. Cada um desses grupos reúne um conjunto de conhecimentos sem igual e organizado fora da estrutura formal dos cubículos da burocracia. Cada uma dessas colônias tem uma liderança, seus próprios sistemas de comunicação e sua própria estrutura de poder informal que, raramente, reflete a hierarquia formal (TOFFLER, 1993).

A luta para reconstruir a organização em linhas pós-burocráticas é uma luta para descolonizar a organização, para liberar esses grupamentos e suas explosivas e inovadoras energias. Deve-se pensar na organização como um sistema neural, o que requer fluxos de informações mais livres e mais rápidos. Vias neurais que cortam os quadrados do organograma funcional de modo que as pessoas possam trocar ideias, dados, dicas, reflexões, fatos, gestos e sorrisos, essenciais para o sucesso de qualquer empreendimento na atualidade (TOFFLER, 1993).

4 A CRISE DA SOCIEDADE DISCIPLINAR E O SURGIMENTO DA SOCIEDADE DE CONTROLE

Em abril de 1978, em uma conferência realizada no Instituto Franco-japonês de Kansai no Japão, Foucault (2003) faz uma referência à crise da sociedade disciplinar: “A disciplina que era eficaz para manter o poder perdeu uma parte da sua eficácia. Nos países industrializados a disciplina entrou em crise” (p.268). Foucault explica mais a seguir:

Há quatro, cinco séculos, considerava-se que o desenvolvimento da sociedade ocidental dependia da eficácia do poder em preencher a sua função. Por exemplo, importava na família como a autoridade do pai ou dos pais controlava os comportamentos dos filhos. Se esse mecanismo se quebrava, a sociedade desmoronava. O assunto importante era como o indivíduo obedecia. Nesses últimos anos a sociedade mudou e os indivíduos também; eles são cada vez mais diversos, diferentes e independentes. Há cada vez mais pessoas que não estão submetidas à disciplina, de tal forma que somos obrigados a pensar o desenvolvimento de uma sociedade sem disciplina. A classe dirigente continua impregnada da antiga técnica. Mas é evidente que devemos nos separar no futuro, da sociedade de disciplina de hoje (FOUCAULT, 2003, p.268).

Uma sociedade sem disciplina? Para Foucault uma sociedade sem relações de poder é uma abstração, o poder está em toda a parte. Logo, quando ele se refere ao fato de que certas pessoas não estão submetidas à disciplina, não quer dizer que estas pessoas não estão enredadas em relações de poder. Então o que mudou na sociedade?

Como já foi visto anteriormente, na analítica do poder de Foucault, existem nas sociedades modernas basicamente dois mecanismos de poder: o poder disciplinar, que atuam no corpo individual, no corpo máquina, com o objetivo de orientar, ajustar e conformar o comportamento dos indivíduos, de forma a torná-los ao mesmo tempo dóceis e úteis. Sendo que, para isto, foram utilizados dispositivos e

tecnologias as que tinham como função enquadrar as individualidades, classificar e normalizar os comportamentos no interior de espaços fechados atravessados por procedimentos de vigilância e controle. O outro mecanismo de poder, Foucault denominou de biopoder ou biopolítica: um conjunto de processos que tinha como alvo o coletivo da população afetada por processos de nascimentos, reprodução, doenças, mortes e que articula o corpo-máquina do indivíduo com o corpo-espécie transpassado pela vida.

Na sociedade disciplinar, os espaços fechados das instituições atuavam como moldes que tinham como função produzir sujeitos de certo tipo. Durante o decorrer de sua vida o indivíduo ia passando sistematicamente de um molde para o outro, família, igreja, escola, quartel, fábrica, com certeza o hospital e talvez o sanatório ou o hospício (DELEUZE, 2007).

Com o passar do tempo, os mecanismos disciplinares tenderam a se desinstitucionalizar, se adaptar e transformar, decompor-se em processos flexíveis de controles e sair dos ambientes fechados e circular em estado livre, produzindo o que Deleuze (2007) denominou de “sociedade de controle”.

A sociedade de controle se identifica com a crise das instituições disciplinares. A crise das instituições disciplinares implica que os muros que as delimitavam estão desmoronando. Entretanto, as lógicas disciplinares não desapareceram, elas se espalharam se generalizaram por todo campo social. A lógica da fábrica capitalista é exercitada não apenas dentro da indústria, mas se espalha por toda a sociedade. O mesmo ocorre com a lógica da prisão, do hospital, da família. “A sociedade de controle é, portanto, melhor entendida não em oposição à sociedade disciplinar, mas como uma disciplina elevada a um poder mais alto, aumentada exponencialmente por meio de novas formas mais móveis e fluidas.” (HARDT, 1996, s.p.).

Enquanto que, nas instituições fechadas, a disciplina atuava como moldes, na sociedade contemporânea, os controles atuam como uma modulação que muda a cada instante. Os mecanismos disciplinares são mais maleáveis e adaptáveis às diversas formas sociais. A sociedade de controle produz a interpenetração dos espaços com a impressão de ausência de limites entre eles e a instauração de um tempo contínuo de formação do indivíduo (DELEUZE, 2007).

Hardt e Negri (2001) descrevem a sociedade de controle como aquela “na qual, mecanismos de comando se tornam mais ‘democráticos’, cada vez mais imanentes ao campo social, distribuídos por corpos e cérebros dos cidadãos” (p.42). O poder agora é exercido por máquinas que organizam diretamente o cérebro e os corpos, por meio de redes flexíveis e flutuantes.

O biopoder, na sociedade de controle, passa a ser uma forma de poder que “regula a vida por dentro, acompanhando-a, interpretando-a, absorvendo-a e a rearticulando” (HARDT; NEGRI, 2001, p.43). Na sociedade de controle, o poder só pode ter comando efetivo sobre a vida social quando “se torna função integral, vital, que todos os indivíduos abraçam e reativam por sua própria vontade” (Ibidem). Na sociedade de controle, o poder é mais imaterial, invisível, sutil, leve e eficaz. O controle é uma espécie de extensão intensificada da lógica disciplinar. O poder agora ampliado ultrapassa os muros das instituições e se espalha por todos os espaços e tempos. O controle assumido e incorporado pelo indivíduo cria novas formas de dominação.

A disciplina imobilizava os sujeitos em espaços fechados; o controle, ao contrário, quer a mobilidade. A disciplina utilizava o panóptico; o controle utiliza o sinóptico¹⁷. O controle sinóptico é um mecanismo de poder que decorre do desenvolvimento de novas tecnologias. O sinóptico é por sua natureza global, o ato de vigiar se torna independente do local e da distância em que se encontram os vigilantes. “A sociedade de controle passa, assim, a potencializar a invisibilidade do poder, que se dilui com as fronteiras tênues e com as redes flexíveis, despertando uma sensação de aparente liberdade” (GRISCI, 2006, p.69).

Na sociedade de controle, o problema para o poder não é mais aprisionar o que está fora e disciplinar as subjetividades. Na sociedade contemporânea, tanto o fora como a proliferação de subjetividades diversas, rompem o regime de encarceramento. “Não se trata, portanto, de disciplina-las em espaço fechado, mas de modulá-las em um espaço aberto. O controle se superpõe, dessa maneira, à disciplina” (LAZZARATO, 2006, p.72).

17 Sinóptico: relativo a sinopse; que permite ver de um só lance de vista as diversas partes de um conjunto; resumido, sintético. (FERREIRA, 1999). Ex.: Quadro sinóptico, tecnologia utilizada em sistemas de automação e controle que permite que o operador veja, de forma resumida, o fluxo do processo em uma tela.

Desta forma, ocorre a emergência de um sistema de vigilância que opera abstraído os corpos de seus territórios e organizando-os em uma série de fluxos discretos realinhados em diferentes bancos de dados. Este processo produz um direcionamento rizomático em termos de controle, nos quais os sistemas financeiros tornam-se paradigmáticos (GRISCI, 2006).

A “coleira eletrônica” (DELEUZE, 2007) representada por cartões de plástico no bolso dos indivíduos que, com suas senhas permitem ou não acesso a bens e, serviços e ao mesmo tempo, rastreiam e identificam a posição do indivíduo na sociedade. Senha que pode ser bloqueada a qualquer momento, como punição caso o sujeito se desvie dos padrões, previamente estabelecidos para o seu perfil armazenado no banco de dados.

Enquanto a função disciplinar era que ninguém escapasse do espaço vigiado, a função do controle é evitar que ninguém entre sem as devidas credenciais. Jeremy Rifkin (2001) denominou esta nova fase da humanidade como “a era do acesso”. O acesso está se tornando a medida das relações sociais. Da mesma forma que é importante ter acesso à saúde, moradia, transporte, trabalho, renda, o direito de não ser excluído torna-se cada vez mais importante em um mundo cada vez mais formado por redes sociais e comerciais mediadas eletronicamente. No momento que uma grande parte das comunicações entre as pessoas acontece em mundos virtuais, “as questões de acesso se tornarão fundamentais e o direito de não ser excluído se tornará essencial” (RIFKIN, 2001, p.196).

4.1 TRABALHO E RESISTÊNCIA NA SOCIEDADE DE CONTROLE

Na sociedade contemporânea, o controle está em todos os lugares ao mesmo tempo. O biopoder não é somente exercido pelo Estado com a intenção de controlar e administrar o corpo da população. Na sociedade de controle, o poder sobre a vida, o biopoder, não é somente exercido de cima para baixo, mas também

de baixo para cima. Não é mais necessário prescrever condutas, normas e comportamentos de fora para dentro. Espera-se que o próprio indivíduo assuma para si, como de sua responsabilidade, aquilo que anteriormente lhe era imposto (HARDT; NEGRI, 2001).

No capitalismo contemporâneo, com sua economia baseada na prestação de serviços, na produção de conhecimentos, na informação e na comunicação, a produção de si passa a ser uma dimensão indispensável a todo trabalho dito imaterial¹⁸, pois cada vez mais o capital necessita do talento e do virtuosismo do trabalhador (GORZ, 2005).

Para Foucault (2004), o reconhecimento de si pelo sujeito está dentro de um campo limitado historicamente, do qual se distinguem experiências específicas de jogos de verdade e estratégias de poder. Na produção de si, a subjetividade é construída a partir da assimilação de condutas e de crenças sobre si e sobre o mundo, a partir da prática cotidiana de se produzir em correspondência a um sujeito ideal que se almeja alcançar. O sujeito se constitui por meio das práticas de si: “esquemas que ele encontra em sua cultura e que lhe são propostos, sugeridos, impostos por sua cultura, sua sociedade e seu grupo social” (FOUCAULT, 2004, p.276).

O virtuosismo, segundo Virno (2003) se refere á capacidade peculiar de um artista executante, o pianista com sua execução impecável, o bailarino experiente, o orador persuasivo, o docente não cansativo. O que distingue a atividade do virtuoso é, primeiramente, uma atividade que encontra seu cumprimento em si mesmo, sem se objetivar em um produto que sobreviva a execução. “A execução de um pianista ou de um bailarino não deixa atrás de si um objeto determinado, separável da própria execução, em condições de persistir quando aquela já finalizou” (VIRNO, 2003, p. 24). Em segundo lugar, é uma atividade que exige a presença de outras pessoas, “o virtuoso necessita da presença de um público, pelo fato de não produzir uma obra, um objeto que fique girando no mundo depois de haver cessado sua atividade” (Ibidem).

18 Trabalho Imaterial: “trabalho que produz um bem imaterial, como serviço, produto cultural, conhecimento ou comunicação” (HARDT; NEGRI, 2004, p. 311).

Na produção imaterial o trabalho passa a assemelhar-se à execução de um virtuose, pois conserva a marca da pessoa que o exerce. A produção implica necessariamente, a produção de si e da doação de si, pois os saberes do trabalho não existem senão em sua prática viva, eles não podem ser destacados dos indivíduos que os praticam e resultam da experiência comum vivida em sociedade (GORZ, 2005). Ou em outras palavras:

O saber que se tornou a fonte mais importante da criação de valor é particularmente o saber vivo, que está na base da inovação, da comunicação e da auto-organização criativa e continuamente renovada. O trabalho do saber vivo não produz nada materialmente palpável. Ele é, sobretudo na economia de rede, o trabalho do sujeito cuja atividade é produzir a si mesmo (GORZ, 2005, p.20).

Cada vez mais o trabalho no capitalismo apela aos talentos, ao virtuosismo, à capacidade de produção de si. O valor de um “colaborador” está associado à sua capacidade do seu trabalho exceder à tarefa determinada. Para demonstrar seu valor o “colaborador” investe seu tempo livre, gratuitamente, em atividades de voluntariado, escreverá artigos, produzirá obras de arte, desenvolverá *softwares* livres. Como forma de “salvar sua alma e sua honra”, já devidamente negociadas junto ao capital, “os trabalhadores do imaterial dão às atividades lúdicas, esportivas, culturais e associativas, nas quais a produção de si é a própria finalidade, uma importância que enfim ultrapassa a do trabalho” (GORZ, 2005, p. 23).

Neste sentido, como diz Aspe e Combes (1998), é imperativo ao capitalismo contemporâneo a captura da subjetividade do trabalho, de forma a conseguir sua “mobilização total” das capacidades e disposições cognitivas e afetivas dos trabalhadores. Já não é possível saber se estamos ou não fora do trabalho. Já não é o indivíduo que adere ao trabalho, mas é o trabalho que adere ao indivíduo. O tempo da vida dos indivíduos está totalmente sob o controle e a serviço da produção.

No entanto, todas as grandes empresas sabem que é praticamente impossível obter um envolvimento total e uma identificação sem reservas dos seus trabalhadores com as tarefas a eles delegadas. A relação salarial faz com que fique explícito a diferença de hierarquia entre o contratante e o contratado. Na busca pela subsunção total da produção de si, o capital tende a suprimir a diferença entre o indivíduo e a empresa. “A pessoa deve, para si mesma, tornar-se uma empresa; ela

deve se tornar, como força de trabalho, um capital fixo que exige ser continuamente reproduzido, modernizado, alargado, valorizado” (GORZ, 2005, p. 23). Ou seja:

Nessa concepção, haverá apenas empresas individuais de prestação de serviços individuais. Cada um deverá se sentir responsável por sua saúde, por sua mobilidade, por sua adaptação aos horários variáveis, pela atualização de seus conhecimentos. Cada um deverá gerir seu capital humano ao longo de sua vida, deverá continuar a investir em estágios de formação e compreender que a possibilidade de vender sua força de trabalho, depende do trabalho gratuito, voluntário, invisível, por meio do qual ele sempre poderá reproduzi-la (GORZ, 2005, p. 24).

Com o empresariamento de si, a vida torna-se o capital mais precioso. A fronteira entre o tempo do trabalho e de não trabalho apaga-se. O tempo de vida reduz-se completamente ao cálculo econômico e de valor.

Tudo se torna mercadoria, a venda de si se estende a todos os aspectos da vida; tudo é medido em dinheiro. A lógica do capital, da vida tornada capital, submete todas as atividades e espaços nos quais a produção de si era originalmente considerada como gasto gratuito de energia, sem outra finalidade senão a de levar as capacidades humanas ao seu mais alto grau de desenvolvimento (GORZ, 2005, p.25).

A subsunção real da sociedade ao capital generaliza a contradição de exploração em todos os níveis da sociedade como extensão do biopoder. Neste sentido, fazendo uma releitura de Foucault, Hardt e Negri (2001) sugerem a biopolítica não como o poder sobre a vida, mas o poder da vida, que surge como resistência ao biopoder, abrindo a insurgência e a proliferação da liberdade, para a produção da subjetividade e a invenção de novas formas de luta.

A biopolítica nasceu como ciência de polícia, como tecnologia ligada ao agir do Estado. A biopolítica é pensada como um conjunto de biopoderes que derivam da atividade do governo, mas na medida em que o poder investiu na vida, a vida também se tornou um poder. “Podemos dizer que a biopolítica representa um poder que se expressa pela própria vida, não somente no trabalho e na linguagem, mas também nos corpos, nos afetos, nos desejos, na sexualidade” (NEGRI, 2003, p.103).

Dessa forma, Negri (2003) fala em biopoder quando o Estado expressa comando sobre a vida por meio de suas tecnologias e seus dispositivos de poder,

que tem como foco o controle das populações. Já a biopolítica se refere à resistência e à liberdade. A biopolítica surge “do conjunto do trabalho efetivo, do trabalho de relação, da flexibilidade temporal e da mobilidade espacial do trabalho; esses elementos tornam-se característicos da nova qualidade do trabalho que nosso tempo conhece” (NEGRI, 2003, p.109).

4.2 REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E PÓS-FORDISMO: O VALOR DO CONHECIMENTO E DO TRABALHO IMATERIAL

Por grande parte do século XX, o regime de acumulação capitalista foi baseado na produção em massa de bens padronizados. Após a Segunda Guerra Mundial a abertura dos mercados mundiais ao investimento e ao comércio permitiu que a capacidade produtiva excedente fosse absorvida. A economia mundial do pós-guerra era caracterizada pela produção em massa do fordismo, pelo taylorismo na organização do trabalho e o keynesianismo na promessa de um Estado de Bem-Estar Social, modernizador, paternalista e protetor. “Do ponto de vista do capital, o sonho desse modelo era que todo trabalhador, suficientemente disciplinado, fosse permutável no processo produtivo mundial – uma sociedade-fábrica global e um fordismo global” (HARDT; NEGRI, 2001, p. 268).

O fordismo como modelo de desenvolvimento era baseado em três princípios. Enquanto princípio de organização do trabalho, o fordismo era a aplicação do taylorismo mais a mecanização. O taylorismo, por sua vez, implicava em uma separação entre a administração, que tinha a seu cargo a organização do processo de produção, e o nível da fábrica encarregado da execução das tarefas de forma padronizadas e formalmente prescritos pela administração. Enquanto estrutura macroeconômica, o fordismo pressupunha que os ganhos resultantes da produtividade seriam reinvestidos na produção e na ampliação do poder de compra dos trabalhadores. Enquanto sistema de regras do jogo, o fordismo pressupunha um

contrato de longo prazo da relação salarial, com seus limites rígidos quanto às demissões, e um salário indexado aos preços e à produtividade. O fordismo também dependia de uma extensa socialização da renda promovida pelo Estado-providência, que assegurava uma renda permanente aos trabalhadores. Em contrapartida, o acordo determinava que os sindicatos aceitassem as prerrogativas da direção (LIPIETZ, 1991).

Esses compromissos instalaram-se nos Estados Unidos, no tempo de Roosevelt, e generalizam-se na Europa e Japão, após a Segunda Guerra, por conta da reconstrução (Plano Marshall) e do apoio dos sindicatos norte-americanos aos seus congêneres europeus. O sucesso do fordismo, em nível mundial, foi puxado pelos salários de cada país isoladamente e pela expansão de seu mercado interno.

No entanto, em meados dos anos 1960, este modelo já apresentava sinais de esgotamento. A reconstrução da Europa e do Japão havia terminado e seus mercados internos apresentavam sinais de saturação. A busca de economias de escala induziu à internacionalização dos processos produtivos e dos mercados (LIPIETZ, 1991).

A saturação dos principais mercados consumidores ocorreu em um período que os países do terceiro mundo buscavam aplicar políticas de substituição das importações. A conjunção de um capital local autônomo, com classes médias urbanas relativamente abundantes e bolsões de uma classe operária experiente, abriu a oportunidade para alguns países periféricos de desenvolver uma lógica de um *fordismo periférico* capaz, de certa forma, de opor resistência ao fordismo dos países centrais (LIPIETZ, 1989).

Neste contexto, a redução do consumo mundial provocado pela crise do petróleo de 1973 encontrou as empresas com grande capacidade ociosa em plena intensificação da competição intercapitalista. A resistência dos trabalhadores dos países centrais à organização do trabalho taylorista-fordista, bem como o regime salarial elevado, limitavam o crescimento da produtividade e das taxas de lucro das corporações que começaram a transferir parte de suas atividades produtivas, principalmente as que requeriam grande mobilização de mão de obra dócil e de baixo custo, para os países periféricos, em busca de regimes de trabalho e salários

mais favoráveis, mas, no entanto, mantendo nos países de origem os seus “cérebros” - os setores de planejamento e desenvolvimento (HARVEY, 1992).

Incapazes de continuar a gerar lucros expressivos com a produção em massa de artigos padronizados, as corporações passam a se dedicar à prestação de serviços a clientes específicos, num processo denominado de acumulação flexível. A produção em massa, que não pode ser transferida para os países periféricos, foi sendo substituída pela fabricação por encomenda de pequenos lotes. Isso foi possibilitado pela substituição das máquinas dedicadas e especializadas, utilizadas na fabricação em série, por máquinas flexíveis, controladas por sistemas informatizados de comando numérico, que permitiram uma aceleração do ritmo de produção (HARVEY, 1992).

Neste processo de reestruturação produtiva, as corporações transnacionais tornaram-se o motor fundamental da transformação política e econômica dos países periféricos. As empresas transnacionais transferiram tecnologias essenciais para a constituição de novos eixos produtivos, mobilizaram as forças de trabalho e capacidades produtivas e, finalmente, coletavam os fluxos de riquezas e as transferiam aos países centrais, num processo que ficou conhecido por globalização econômica (HARDT; NEGRI, 2001).

Nesta fase da história conjunta, o capital, a administração e o trabalho estavam “para o bem e para o mal, condenados a ficar juntos por muito tempo, talvez para sempre – amarrados pela combinação de fábricas enormes, maquinaria pesada e força de trabalho maciça” (BAUMAN, 2001, p.69). Em seu estágio pesado, “o capital estava tão fixado ao solo quanto os trabalhadores que empregava” (Idem, p.70).

Com a reestruturação produtiva, o capital passa para uma fase leve, líquida, fluída. O capital viaja leve e solto “apenas com a bagagem de mão, que inclui apenas uma pasta, um celular e um computador portátil. Pode saltar em qualquer parte do caminho, e não precisa demorar-se em nenhum lugar além do tempo que durar sua satisfação” (BAUMAN, 2001, p.70).

Entretanto, o trabalho continua fixo no território, “mas o lugar em que ele imaginava estar fixado de uma vez por todas perdeu sua solidez de outrora; buscando rochas, as âncoras encontraram areia movediça” (BAUMAN, 2001, p.70).

Alguns trabalhadores, cansados de esperar se colocaram em movimento, para os demais “é o mundo que se recusa a ficar parado” (Ibidem).

Faria (2009) denominou este processo de globalismo.

Chama-se de globalismo o processo recente de globalização que ocorre sob o comando de um modelo imperialista de expansão do capital, tanto na esfera da produção do valor, como na realização e na circulação. (...) Atualmente, a globalização, facilitada pelas tecnologias informacionais, pelas tecnologias de comunicação em tempo real via satélite (...) e pelas tecnologias físicas de base microeletrônica empregada na produção e na gestão de processos produtivos e administrativos, ocorre sob os auspícios do sistema de capital, que possui os *headquarters* [sua sede] nas unidades empresariais nos países desenvolvidos, cuja ação política imperialista se impõe inclusive nas instâncias regulatórias (por exemplo, na OMC), financiadoras (Banco Mundial, FMI, BIRD etc.), especulativas e da infraestrutura de circulação de mercadorias e de capital (FARIA 2009, p. 21).

Segundo Boaventura de Sousa Santos, a globalização econômica é fruto de uma nova divisão internacional do trabalho, levada a cabo pelas empresas multinacionais, e que tem como características principais, a economia dominada pelo sistema financeiro e pelo investimento em escala global, processos de produção flexível e realizada em diferentes locais, devido aos baixos custos de transporte e pelo desenvolvimento de tecnologias de informação e comunicação (SOUSA SANTOS, 2002).

A globalização econômica também provocou mudanças na geografia e na composição da estrutura institucional da economia global com o surgimento de novos blocos econômicos. O local e o global também são produzidos dentro do processo de globalização. Sousa Santos define como modo de produção da globalização:

O conjunto de trocas desiguais pelo qual um artefato, condição, entidade ou identidade local estende a sua influência para além das fronteiras nacionais e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outro artefato, condição, entidade ou identidade rival (SOUSA SANTOS, 2002, p.63).

Esta concepção de globalização implica, primeiramente, em entender que não existe uma globalização genuína e sim uma globalização que foi bem sucedida em determinado local. Em segundo, que a globalização sempre pressupõe uma

localização “o processo que cria o global, enquanto posição dominante nas trocas desiguais é o mesmo que produz o local, enquanto posição dominada e, portanto, hierarquicamente inferior” (SOUSA SANTOS, 2002, p. 63).

O modo de produção da globalização pode ser desdobrado em pelo menos quatro formas de globalização. A primeira, denominada de *localismo globalizado*, ocorre quando determinado fenômeno local é globalizado com sucesso, como é o caso da música, empresas, etc. A segunda forma seria a do *globalismo localizado*, que decorre do impacto local decorrentes de práticas e imperativos transnacionais produzidos pelo *localismo globalizado*, um exemplo seria a destruição do comércio local produzido pela instalação de um hipermercado multinacional. Para Sousa Santos, estas duas formas de globalização operam em conjunto, mas devem ser tratados separadamente. O sistema mundial é na atualidade um emaranhado de *localismos globalizados e globalismos localizados* (SOUSA SANTOS, 2002).

Outra forma de globalização diz respeito à resistência, tanto aos *localismos globalizados* quanto aos *globalismos localizados*. O primeiro, designado de *cosmopolitismo*, trata da resistência de Estados, regiões, classes, grupos sociais, vitimizados pelas formas anteriormente citadas de globalização. A resistência consiste em transformar as trocas desiguais em trocas de autoridade compartilhada, e se refletem em movimentos de solidariedade, inclusão, economia solidária, economia da dívida, dentre outros (SOUSA SANTOS, 2002).

O segundo modo de globalização, que organiza a resistência, é denominado de *patrimônio comum da humanidade*, que se refere às lutas em nível global pela proteção de recursos e ambientes naturais considerados imprescindíveis à sobrevivência da humanidade e cuja conservação deve ser garantida em escala planetária, como, por exemplo, a biodiversidade animal e vegetal, terrestre ou marinha (SOUSA SANTOS, 2002).

Segundo Becker (2008), o processo da globalização econômica pode ser observado em dois polos ou dinâmicas: “uma, definida pelo primado do econômico, devastando nações e regiões; a outra, perseguida pelas sociedades regionais e nacionais, reagindo à devastação e buscando proteger-se, defendendo suas sociedades da devastação” (p.42).

A crescente transnacionalização dos espaços econômicos produz a interligação de regiões estratégicas para a valorização do capital. Dessa forma constituem-se redes organizadas, estruturadas e hierarquizadas de forma a alavancar e comandar volumes crescentes de recursos financeiros, analisar informações, produzir e utilizar conhecimentos tecnológicos (BECKER, 2008).

As empresas com grande poder financeiro e de influência incluem e excluem novas e velhas regiões, nós e fluxos comerciais e financeiros da rede transnacional. As regiões que assegurarem melhores condições para valorização do capital financeiro transnacional transformam-se em bases locais ou regionais, sempre provisórias e temporárias, para este capital.

Por outro lado, surge a possibilidade de um contra movimento defensivo ou ofensivo, no qual agentes sociais, políticos e econômicos de um determinado local ou região, se autoarticulam de forma a superar os conflitos por meio da integração dos interesses locais com os interesses socioambientais regionais e vinculá-los aos interesses econômico-financeiros transnacionais (BECKER, 2008).

As transformações no ambiente econômico mundial, nas últimas décadas do século XX, produziram um debate sobre os caminhos para o desenvolvimento e as formas possíveis para elevar o padrão de vida das populações. O modelo produtivo que foi modelo para o crescimento das economias de mercado, tanto desenvolvido como em desenvolvimento, até a década de 1970, baseou-se em unidades produtivas dedicadas à fabricação de bens padronizados em grandes quantidades, integradas verticalmente e empregando uma organização do trabalho de características tayloristas-fordistas.

A grande empresa era considerada central no processo de acumulação de capital e tinha na ampliação da escala o meio de alcançar a prosperidade. A pequena empresa, por sua vez, era considerada pouco eficiente devido às suas limitações organizacionais, financeiras e tecnológicas. Incapaz de promover o dinamismo do sistema econômico atuava na periferia do sistema, se dedicando aos nichos rejeitados pelas grandes empresas e atuando como um amortecedor do desemprego (COSTA; COSTA, 2005).

A partir da década de 1970, quando o fordismo encontrou seus limites devido à exaustão de seu modelo tecnológico e dos mercados absorvedores de

produtos fabricados em massa, a difusão da crise no mundo capitalista parecia estreitar os caminhos que levavam ao desenvolvimento. Entretanto, todos os olhares se voltaram para as soluções encontradas na região central e norte oriental da Itália, denominada de Terceira Itália, que apresentava alto desempenho baseando sua produção em um conjunto de pequenas e médias empresas localizadas em proximidade geográfica.

Tratava-se de pequenas empresas contando, no máximo, com cinquenta funcionários, sendo que a maioria possuía em torno de dez. Estas pequenas empresas vieram a constituir o núcleo de prósperos distritos industriais. Cada um destes distritos industriais especializou-se na produção de determinados produtos que não tinham relação entre si como têxteis, cerâmicas, máquinas automáticas, equipamentos agrícolas, sapatos, móveis, dentre outros. Entretanto, o que eles tinham em comum, além de serem formadas por pequenas empresas, é que essas empresas eram novas e trabalhavam com tecnologias de última geração, principalmente máquinas flexíveis de controle numérico computadorizado. Lançavam produtos sofisticados e design diferenciados que lhe permitiam penetração nos mercados internacionais (KUMAR, 1998).

A maioria dos trabalhadores nestas empresas eram altamente qualificados. A organização da produção era horizontalizada, baseada na divisão flexível do trabalho, com quase nenhuma hierarquia entre os funcionários. Empresários, engenheiros, projetistas e trabalhadores qualificados colaboravam entre si com o objetivo de criar novos produtos e explorar oportunidades no mercado. A produção era baseada na fabricação de pequenos lotes, segundo o gosto do cliente e adaptados aos seus desejos e necessidades específicas. Isto foi possibilitado pela utilização de máquinas automatizadas comandadas por controle numérico que, no entanto, necessitavam de trabalhadores altamente qualificados (KUMAR, 1998).

O caráter colaborativo das relações internas nas empresas, se repetia externamente com relação a outras empresas da mesma região, na qual havia uma divisão regional do trabalho, com a utilização de subempreitadas. As empresas dividiam entre si encomendas e custos de equipamentos dispendiosos, reuniam recursos e criavam associações locais especializadas em fornecimento de serviços de contabilidade, assessoria mercadológica e técnica. Destacava-se o papel da

comunidade local como um todo com seus aspectos culturais, econômicos e políticos. No processo de cooperação com vistas ao desenvolvimento regional, as instituições financeiras e políticas desempenhavam um papel fundamental na promoção e desenvolvimento das pequenas empresas de sua região (KUMAR, 1998).

A experiência bem sucedida da Terceira Itália, e também de outros locais como o do Vale do Silício nos Estados Unidos, estabeleceu a necessidade de se repensar o papel e as características da pequena empresa e sua inserção na economia. O local surge como possibilidade de promoção do desenvolvimento endógeno, possibilitando vias alternativas de desenvolvimento para regiões e países. A pequena empresa é reavaliada como fonte de dinamismo econômico desde que aglomeradas no espaço geográfico. Essa possibilidade alterou o objetivo das políticas públicas de desenvolvimento direcionando-a não mais à empresa isolada, mas sim ao seu entorno econômico e institucional (COSTA; COSTA, 2005).

4.3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE DESENVOLVIMENTO LOCAL: DO CAPITAL HUMANO AO CAPITAL SOCIAL

A noção moderna de progresso surgiu no século XVII com Francis Bacon (1561-1626) na obra *Novum Organum* publicada em 1620. Segundo Bacon, da mesma forma que acreditamos que um homem idoso possui mais conhecimentos que um jovem, o mundo também vai se enriquecendo com conhecimento e novas experiências enquanto o tempo passa. No entanto, foi somente no século XIX que o conceito de progresso se firmou totalmente tornando-se bandeira do romantismo, no qual assume o caráter de necessidade. O mito do progresso dominou todas as manifestações da cultura ocidental durante aquele século. Auguste Comte exalta o

progresso como ideia que dirige a ciência e a sociedade, considerando-o como o desenvolvimento da ordem (ABBAGNANO, 2007).

Conforme Abbagnano (2007), as principais implicações do conceito de progresso na modernidade foram: (1) o curso dos eventos naturais e históricos constitui uma série unilinear; (2) cada termo da série é necessário, no sentido de não poder ser diferente do que é; (3) cada termo da série realiza um incremento de valor em relação ao precedente; (4) e qualquer regressão é apenas aparente e constitui condição de um progresso maior.

No século XX, porém, o conceito de progresso da forma anteriormente exposta não encontra mais amparo. A noção de progresso foi duramente abalada por duas guerras mundiais e pelas mudanças que elas causaram no campo da filosofia e que acabaram por derrubar de vez a ideia romântica de progresso. Na atualidade, a ideia de progresso só pode ser considerada em nível de sentimento de esperança para o futuro, e não como um princípio que dirige a interpretação da história. Apesar de ainda ser usada como cenário para muitas concepções filosóficas e científicas, suas promessas e esperanças foram sendo, em parte, assumidas pela ideia de desenvolvimento (ABBAGNANO, 2007; HEIDEMANN, 2009).

Sob a prática do liberalismo, até o início do século XX, a promoção do progresso esteve a cargo das forças de mercado e segundo as bases teóricas da economia política. O Estado não deveria exercer um papel de protagonista em relação à economia. Como o Estado não regulava politicamente a economia, também não havia políticas públicas para estabelecer parâmetros e condicionar a economia, a qual dependia quase exclusivamente de um mercado que se autorregulava (HEIDEMANN, 2009).

Como expressão econômica, o mercado, para funcionar, dependia da liberdade individual, e esta era diretamente proporcional ao tamanho da esfera privada. “Quanto maior era o espaço privado, menor era a ingerência do Estado sobre sua atuação e vice-versa” (HEIDEMANN, 2009, p. 25).

Por desconsiderar as dimensões comunais da vida humana, a liberdade quase absoluta trouxe problemas, que tiveram que ser resolvidos por intermédio de um contrato social, no qual a liberdade individual foi reduzida na proporção do poder exercido pela comunidade política de promulgar leis e estabelecer limites às

atividades individuais e econômicas. “Cresce então o papel do Estado e diminui a importância do mercado autorregulado na regra do jogo da vida humana associada” (HEIDEMANN, 2009, p.25).

Nas crises que vieram logo após as guerras mundiais¹⁹, o mercado perde força como condutor quase exclusivo da economia e passa a se associar ao Estado para proverem, conjuntamente, o desenvolvimento das sociedades. A ação política dos Estados no campo da economia foi chamada pelos liberais de intervenção. Primeiramente, ela se expressou como uma ação reguladora que, por meio da criação de leis e regulamentos, direcionavam politicamente as iniciativas econômicas. Em segundo lugar, o Estado assume uma função de empresário, passando a participar diretamente da economia por meio da criação de empresas estatais (HEIDEMANN, 2009).

Em nível mundial, após a Segunda Guerra, a ideia de desenvolvimento surge como um processo de mudança estrutural. O objetivo da ideia de desenvolvimento consistia na tentativa de os países periféricos superarem o seu atraso histórico e alcançarem, no prazo mais curto possível, o nível de bem estar dos países considerados “desenvolvidos”. De maneira geral, as mudanças que caracterizam o desenvolvimento econômico consistiam no aumento da atividade industrial em comparação com a atividade agrícola, migração da mão de obra do campo para as cidades, diminuição da importação de produtos industrializados e da exportação de produtos primários e menor dependência de auxílios externos (SANDRONI, 1999).

No Brasil, até a metade do século XX, o esforço de industrialização não fazia parte de um projeto de desenvolvimento integrado. A ideia de desenvolvimento surge como projeto político no país somente após a II Guerra Mundial, quando os países passam a ser classificados como desenvolvidos, subdesenvolvidos ou em desenvolvimento. Esta classificação tinha o grau de industrialização quase como sinônimo de grau de desenvolvimento. Para um país, ser ou não ser desenvolvido era o que contava, e a palavra desenvolvimento assume a conotação de um estado

19 Logo após a primeira Guerra Mundial, com a crise econômica e a depressão dos anos 20, já começam a se formar políticas de cunho keynesianas que vão configurar as ações econômicas e políticas do Estado Social nos anos seguintes.

positivo e desejável. Os países industrialmente avançados passam a representar modelos a serem seguidos pelos demais. (HEIDEMANN, 2009).

No entender de Siedenberg (2008), o mito do desenvolvimento levou os países mais pobres a buscar um padrão de vida similar aos países mais ricos e ditos desenvolvidos, tendo como balizador deste modelo o Plano Marshall que previa uma série de auxílios para a reconstrução e desenvolvimento dos países destruídos pela guerra.

Heidemann (2009) lembra que, com o passar do tempo, os efeitos negativos do desenvolvimento levaram os pesquisadores a estudar as premissas que sustentavam o modelo, tanto que, quando se pergunta “Que desenvolvimento se quer?” surge uma lista interminável de adjetivos para “desenvolvimento”, como, por exemplo, político, sustentável, social, econômico, cultural, humano, justo, inclusivo, harmônico, dentre muitos outros. Chegando ao ponto de que “muitos cidadãos de países desenvolvidos chegam mesmo a invejar certos traços culturais de países subdesenvolvidos” (HEIDEMANN, 2009, p.27).

É de entendimento na atualidade que, para um país atingir um desenvolvimento satisfatório para a maioria de seus cidadãos, não basta buscar inspiração nos países desenvolvidos. O esgotamento do modelo econômico vigente e novos valores, com a preservação da vida e do meio ambiente, são fatores fundamentais para uma política de desenvolvimento preocupada com os interesses da humanidade em geral e da nação em particular (HEIDEMANN, 2009).

O desenvolvimento de uma sociedade é resultado de decisões formuladas e implantadas pelos Estados, conjuntamente com as forças vivas da sociedade, sobretudo as forças de mercado. Em seu conjunto, as ações de governo e de outros atores sociais constituem o que se denomina de políticas públicas (HEIDEMANN, 2009).

Hölfling (2001) diz ser necessário fazer uma diferenciação entre Estado e governo. Estado é o conjunto de instituições permanentes como os órgãos executivos, legislativos, judiciários, forças armadas e outras que formam um bloco que possibilita a ação de governo. Governo, por sua vez, é o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (grupos políticos, técnicos, organizados da sociedade civil e outros) que propõe para a sociedade como um todo, configurando-

se como orientação política de um governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período.

Segundo Heidemann (2009), a expressão “política pública” do inglês *public policy* pode ser definida como “ações, práticas, diretrizes políticas, fundadas em leis e empreendidas como funções de Estado por um governo, para resolver questões gerais e específicas da sociedade” (p.29).

Mais recentemente, surgiram referências às “políticas de Estado” em substituição a políticas públicas ou de governo. As políticas de Estado teriam caráter mais permanente e estável e obrigariam todos os governos de um Estado em particular a implementá-las, independentemente dos mandatos políticos dos dirigentes eleitos. Já o termo “política social” refere-se às políticas setoriais ou de questões públicas como educação, saúde, transportes, dentre outras (HEIDEMANN, 2009).

De acordo com Höfling (2001), as políticas sociais se referem a padrões de proteção social implementados pelo Estado, voltadas, a princípio, para a redistribuição de benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais, produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico e cujas raízes surgiram nos movimentos populares, e nos conflitos entre capital e trabalho no início da industrialização.

Heidemann (2009) ressalta que o conceito de política pública inclui dois elementos chave: a intenção e a ação. Isto significa que não existe política sem uma intenção ou propósito formalmente enunciado, e que a política, necessariamente, deverá ser materializada em ações. Day (2009) considera que as instituições do Estado são denominadas também de instituições governamentais, como o Congresso, a Presidência, a Justiça, os Estados, os Municípios, as repartições em nível federal, estadual, local, etc., que implementam e fazem cumprir as políticas públicas. “Estritamente falando, uma política não se transforma em política pública antes que seja adotada, implementada e feita cumprir por alguma instituição governamental” (DAY, 2009, p.101).

Segundo Day (2009), as instituições governamentais dão às políticas públicas três características: legitimidade, universalidade e coerção.

Em primeiro lugar, o governo empresta *legitimidade* às políticas. As políticas governamentais são consideradas em geral obrigações legais que cobra lealdade dos cidadãos. Os indivíduos podem considerar as políticas de outros grupos e associações na sociedade - empresas, igrejas, organizações profissionais, associações civis, etc. - como importantes e mesmo obrigatórias. Entretanto, somente as políticas governamentais implicam obrigações legais. (...)

Em segundo lugar, as políticas governamentais envolvem *universalidade*. Somente as políticas governamentais dizem respeito a todas as pessoas da sociedade; as políticas de outros grupos ou organizações referem-se somente a uma parte da sociedade. (...)

Finalmente, o governo monopoliza a *coerção* na sociedade - somente o governo pode legitimamente prender os violadores de suas políticas. São mais limitadas as sanções que os outros grupos ou organizações sociais podem aplicar. É precisamente esta capacidade do governo de cobrar lealdade de todos os seus cidadãos, de adotar políticas que governam toda a sociedade e de monopolizar o uso legítimo da força, que estimula os indivíduos e os grupos a se empenharem para que as políticas traduzam suas preferências (DAY, 2009, p.101).

Heidemann (2009) afirma que os governos jamais irão deixar de existir, apenas mudam sua configuração, seu papel ou sua dimensão na sociedade. O sistema de mercado surgiu com a pretensão de representar uma alternativa à condução pública da sociedade. Seu modelo de homem era o *homo economicus* e seu postulado principal era o individualismo. No entanto, a partir da década de 1930, a economia de mercado perdeu força como filosofia de condução da sociedade, mesmo que sua ideologia não se tenha apagado.

Na atualidade, o esforço de governo de uma comunidade política deve contar com um sistema de mercado politicamente regulado para administrar e organizar sua economia. As preocupações de caráter comunal também são funções típicas de governo como a educação e a saúde da população, a defesa do patrimônio natural, diminuição das desigualdades socioeconômicas, dentre outras. “Se não, a produção, ou a administração, de uma forma direta, pelo menos a regulamentação e a fiscalização dessas questões são atribuições de um governo societário” (HEIDEMANN, 2009, p.33).

Há alguns anos, o desenvolvimento era entendido apenas como crescimento econômico. Estava vinculado ao aumento da produtividade e da renda de uma determinada região ou país. Nesse sentido, muitas foram as estratégias e políticas de desenvolvimento experimentadas em muitos países nos últimos cinquenta anos.

Dentre elas, destaca-se a modernização por industrialização, também denominada de desenvolvimento tardio.

A modernização por industrialização pode ser subdividida em três grandes estratégias básicas: primeiro, a política de substituição das importações, estratégia adotada nos períodos de desabastecimento produzido pelas guerras; segundo, o fomento à exportação, que tem como pano de fundo a nova divisão internacional do trabalho; e, em terceiro, o fomento de polos de desenvolvimento setoriais, nos quais as inovações produziram ondas de desenvolvimento regionais (SIEDENBERG, 2008).

A ideia do desenvolvimento por dissociação surgiu em países como China, Cuba, Peru e Chile, dentre outros que trataram de proteger sua economia interna dos efeitos dinâmicos da globalização econômica, fomentando seu mercado interno e subsidiando a produção agrícola. No entanto, o aumento das desigualdades regionais, produzidas pelas políticas de modernização, acabou dando espaço para políticas de erradicação da miséria com enfoques regionais no lugar de setoriais, com uma maior participação dos envolvidos denominada de equacionamento das necessidades básicas (SIEDENBERG, 2008).

No entanto, nenhum desses modelos conseguiu se consolidar com resultados plenamente satisfatórios. A crise do endividamento público, da década de 1980, exigiu uma reorientação das políticas de desenvolvimento e muitos países procuraram estabelecer o saneamento financeiro por meio da desestatização e privatização, abertura e liberalização de seus mercados e cortes nos subsídios públicos, num modelo que ficou conhecido como ajuste estrutural. No entanto, este modelo fracassou em muitos países como motor de desenvolvimento, produzindo, ao contrário, desemprego, queda de renda e recessão (SIEDENBERG, 2008).

Alarmados por indicadores de poluição crescente e devastação ambiental desenfreada, a sociedade global instituiu o chavão de desenvolvimento sustentável como ideia hegemônica que se consolidou definitivamente como compromisso coletivo na II Conferência Mundial do Meio Ambiente e Desenvolvimento (ECO-92), no Rio de Janeiro em 1992. Surge juntamente com a implementação das diretrizes mundiais de desenvolvimento sustentável, o modelo de governança global como tentativa de regulação internacional, efetivado por meio de uma série de

Conferências Mundiais como a dos Direitos Humanos em 1993, em Viena; a de População e Desenvolvimento em 1994, no Cairo; Desenvolvimento Sustentável, em Copenhague, 1995; dos Direitos da Mulher, em Pequim, 1995; Habitação, Istambul, 1996; e da Alimentação, em Roma, 1997, dentre outras (SIEDENBERG, 2008).

Para Siedenberg (2008), esta profusão de modelos de desenvolvimento reflete a insatisfação com os seus resultados e a incerteza sobre qual estratégia é mais adequada para propiciar o desenvolvimento, seja social ou econômico. Entretanto, nas últimas décadas, com o sucesso de locais como a Terceira Itália, Vale do Silício, Taiwan, dentre outros, um novo modelo de desenvolvimento tem-se destacado, o denominado desenvolvimento regional.

O termo desenvolvimento regional se refere a um processo de mudanças sociais e econômicas que ocorrem em determinado espaço e tempo. Um processo de mudança multifacetado que envolve uma grande variedade de atores e agentes, cujas proporções de importância são desconhecidas. A dificuldade de caracterizar este modelo reside na constatação de que cada região tem o seu dinamismo próprio. Portanto, o que deu certo na região A, pode não dar certo na região B. “Decorre daí a necessidade de cada região estabelecer os seus próprios mecanismos e parâmetros de desenvolvimento, sob pena de buscar externamente, aquilo que outras já alcançaram” (SIEDENBERG, 2008, p.169).

Para compreensão das dinâmicas do desenvolvimento regional é necessário retomar alguns conceitos, como espaço, região, território, territorialização, desterritorialização, reterritorialização, dinâmica territorial do desenvolvimento e desenvolvimento local/regional.

Segundo Dallabrida e Becker (2008), o espaço refere-se à totalidade dos lugares, um sistema de objetos e ações. Os objetos são os elementos artificiais que ocupam parte do espaço como termelétricas, estradas, fábricas, escritórios. As ações se referem às ações racionais dos diversos agentes situados naquele espaço. A região pode ser definida como um subespaço de um espaço total, uma especificação de um determinado espaço.

No entanto, nem todo recorte do espaço geográfico pode ser considerado uma região “apenas aqueles que se referem a processos específicos como os movimentos regionalistas e as identidades regionais. Aqui, portanto, os processos

responsáveis pela formação regional acabam interligando, o econômico e o cultural” (HAESBAERT, 1999, p.21).

Território é o lugar das relações sociedade-natureza e homens-homens, espaço da ação e do poder. Território é um agenciamento e produto de agenciamentos tanto maquínicos de corpos (ou do desejo), quanto de agenciamentos coletivo de anunciação. E é neste mútuo movimento de agenciamentos que o território se constitui (HAESBAERT; BRUCE, 2002).

Territorialização é o processo de apropriação do espaço como é o caso da construção de uma cidade, de uma hidroelétrica ou do assentamento de produtores sem terra. No entanto, o próprio processo de ocupação do espaço pode provocar a desterritorialização. Simplificadamente pode-se afirmar que a desterritorialização é o movimento de abandonar um território, um processo de "linha de fuga", em termos deleuzianos. Processo este que ocorre quando agricultores abandonam suas terras em razão de uma seca prolongada, ou então forçados pelo processo de construção de uma hidroelétrica.

No sentido inverso, está a reterritorialização que se refere ao assentamento dos desterritorializados, como é o caso de populações indígenas, dos sem-terra ou dos sem-teto, “dando-lhes, novamente, o sentido de apropriar-se de algo que perderam ou nunca tiveram, e que é indispensável à sua sobrevivência” (DALLABRIDA; BECKER, 2008, p.178).

As diferentes formas de organização dos atores e agentes locais de se organizarem são denominadas, por Dallabrida e Becker (2008), de *Dinâmica Territorial do Desenvolvimento*, que se refere ao processo de ordenamento ou reordenamento do território promovido pelos atores/agentes no processo de desenvolvimento local e/ou regional. Já o processo de desenvolvimento local/regional, diz respeito à territorialização ou reterritorialização, que objetiva o estímulo das potencialidades dos atores/agentes locais no sentido da auto-organização “implementando uma dinâmica territorial do desenvolvimento mais autônoma, não privatista, menos desigual e segundo a lógica da sociedade” (p.179),

A crise dos anos 1970 produziu uma reformulação dos modelos de desenvolvimento e de crescimento econômico até então utilizados. O surgimento de uma série de iniciativas inovadoras, assentadas no desenvolvimento de capacidades

endógenas, contrariavam as lógicas centralizadoras e uniformizadoras até então predominantes. As novas teorias de desenvolvimento econômico que surgiram, então, passaram a defender a ideia de que o desenvolvimento é um processo endógeno, baseado nas capacidades das sociedades e de seus atores civis, políticos e econômicos, para liderar e conduzir a mobilização dos fatores disponíveis na sua região, garantindo a utilização racional dos recursos disponíveis e a eventual atração de recursos externos. Nesse sentido, os fatores decisivos para esse modelo de desenvolvimento são o capital humano, o capital social, a inovação, a informação e a articulação entre os atores, agentes e instituições locais.

Segundo Brito da Silva (2008), foi observado que o processo de desenvolvimento ocorre, de forma mais efetiva, em regiões em que o sistema de relações de colaboração, entre os diversos atores, é mais forte e onde a presença de instituições que estimulam a aprendizagem e a inovação é mais evidente. Dessa forma, as redes produtivas formadas por empresas, instituições de formação e pesquisa, associações empresariais e sindicais e governos locais podem mais eficientemente utilizar os recursos disponíveis localmente, de forma a ter melhores condições de competição a nível global. A relevância estratégica, das instituições no processo de desenvolvimento, reside no fato de que sua presença e ação efetiva reduzem os custos de transação e produção, aumentam a confiança entre os atores, estimulam a capacidade empresarial e fortalecem as redes de cooperação entre os atores, estimulando a aprendizagem comum e a interação.

4.3.1 O CAPITAL HUMANO

O termo capital humano tem sido empregado em diversas áreas do conhecimento como na economia, na sociologia, dentre outras. O capital humano representa “o conjunto de investimentos destinados à formação educacional e profissional de determinada população. O índice de crescimento do capital humano é considerado um dos indicadores do desenvolvimento econômico” (SANDRONI,

1999, p. 80). O termo também é utilizado para “designar aptidões e habilidades pessoais que permitem ao indivíduo auferir uma renda. Esse capital deriva de aptidões naturais ou adquiridas no processo de aprendizagem” (Ibidem).

Nas últimas décadas, o desenvolvimento do capital humano tem se constituído uma prioridade na maioria das economias mundiais, especialmente nos países industrializados. O crescente interesse se reflete nas mudanças estruturais, nas quais as sociedades estão baseando sua economia no conhecimento, na informação e, conseqüentemente, na educação e desenvolvimento de competências humanas. As vantagens comparativas estão mais dependentes dos recursos humanos e da produção de conhecimento e inovações contínuas, do que da posse de capital físico e/ou monetário. No contexto da sociedade atual, o conhecimento passou a ser vital para o crescimento econômico e para o desenvolvimento regional (BRITO DA SILVA, 2008).

A teoria do capital humano surgiu na década de 1960, por meio dos trabalhos de economistas neoclássicos da Escola de Chicago. Na década de 1970, Theodore William Schultz (1902-1998) recebeu o Prêmio do Banco Central da Suécia (erroneamente chamado de Prêmio Nobel de Economia), juntamente com Arthur Lewis (1915-1991), pelo seu trabalho sobre a importância dos recursos humanos no desenvolvimento econômico e social (CATTANI, 2006; SANDRONI, 1999).

A teoria do capital humano teve um impacto expressivo, tanto na literatura econômica quanto na ação política da área educacional, sendo rapidamente divulgada pelas principais agências multilaterais e incorporada aos programas de expansão educacional, inicialmente nos países integrantes da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e, mais tarde, em outros programas como os da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo Banco Mundial, tornando-se central nas políticas e estratégias dos países não desenvolvidos, sendo considerada uma alternativa a ser utilizada para o desenvolvimento econômico (BRITO DA SILVA, 2008; FRIGOTO, 2003).

Schultz (1973), analisando as transformações da agricultura entre as décadas de 1950 e 1960, destaca a importância da educação como investimento e da preparação dos recursos humanos para o enfrentamento dos constantes

desequilíbrios econômicos e sociais. Schultz defende a ideia de que se o capital é uma fonte de rendimentos, o homem também poderia ser um capital, embora de natureza diferente:

Embora seja óbvio que as pessoas adquiram capacidades úteis e conhecimentos, não é óbvio que essas capacidades e esses conhecimentos sejam uma forma de capital, que esse capital seja em parte substancial, um produto do investimento deliberado, que se tem desenvolvido no seio das sociedades ocidentais a um índice muito mais rápido do que o capital convencional (não humano), e que o seu crescimento pode muito bem ser a característica mais singular do sistema econômico. Observou-se amplamente que os aumentos ocorridos na produção nacional têm sido amplamente comparados aos acréscimos de terra, de homens-hora e de capital físico reproduzível. O investimento do capital humano talvez seja a explicação mais consentânea para esta assinalada diferença (SCHULTZ, 1973, p. 31).

Schultz (1973) ressalta a importância dos investimentos públicos em educação e pesquisa. Segundo ele, tais investimentos devem ser avaliados e comparados em seu retorno econômico com os tipos de investimentos tradicionais. "Os trabalhadores transformaram-se em capitalistas, não pela difusão da propriedade das ações da empresa (...), mas pela aquisição de conhecimentos e de capacidades que possuem valor econômico" (p.35).

Para defender o investimento público em educação, Schultz (1973) argumenta que "(...) as opções educacionais privadas são ineficientes com respeito à escolarização elementar e secundária" (p.157). Os investimentos privados, por serem mais focados nos processos de qualificação profissional, são de curta duração, sendo que a produção de capital social "exige um longo horizonte, porque as capacitações que o estudante adquire são parte dele próprio durante o resto da duração da sua vida" (Ibidem).

No Brasil, as ideias de Schultz inspiraram diversos autores vinculados à área econômica dos governos militares do pós-1964 como Langoni (1976) e Simonsen (1969). Os tecnocratas do regime militar defendiam a aplicação da teoria do capital humano como fundamentação teórica para o aumento da produtividade econômica da sociedade. Filiada à escola econômica da Universidade de Chicago, a tecnocracia brasileira adotou a teoria do capital humano estabelecendo relações

entre planejamento, modernização acelerada das relações capitalistas de produção e a educação (FERREIRA JR.; BITTAR, 2008; FRIGOTTO, 2003).

Conforme Ferreira Jr. e Bittar (2008), a tecnocracia brasileira tinha como tarefa a criação de um sistema nacional de ensino, baseado em aparelhos estatais que desse curso à ligação orgânica entre a educação e o aumento da produtividade da economia brasileira. Portanto, era necessário planejar a educação de acordo com os interesses socioeconômicos do mercado capitalista.

Segundo Frigotto (2003):

No plano da política, de forma autocrática, o economicismo serviu às forças promotoras do golpe, de base conceptual e técnica à estratégia de ajustar a educação ao tipo de opção de um capitalismo associado e subordinado ao grande capital. A Reforma Universitária de 68 e, sobretudo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1971, corporificam a essência deste ajuste (FRIGOTTO, 2003, p. 43).

Nas décadas de 1980-1990, em pleno avanço do neoliberalismo, a teoria do capital humano é revitalizada com as mudanças na organização do trabalho devido à reestruturação produtiva e com a contribuição de outro ganhador do prêmio em economia do Banco Central Sueco, Gary Stanley Becker (1930 -). A teoria do capital humano de Becker, fazendo uso de microfundamentos, considera que o agente econômico (o indivíduo) no momento que toma a decisão de investir em sua educação (seguir, ou não, estudando) arbitra, entre os benefícios que obterá no futuro, se deve seguir sua formação e os custos do investimento (horas extras que deixara de fazer por estar estudando, gastos com o ensino, gastos com transporte, alimentação, etc.). O agente econômico seguirá estudando se o resultado líquido entre os benefícios e os custos for positivo. A teoria do capital humano considera que o agente econômico tem um comportamento racional, investe em si mesmo e esse investimento se realiza com base em um cálculo econômico (DESTINOLES, 2006, CATTANI, 2006).

Por outro lado, a teoria do capital humano de Becker faz distinção entre formação geral e formação específica. A primeira é adquirida pelo sistema educativo e tem por objetivo incrementar a produtividade dos indivíduos. Esses indivíduos, por sua vez, incrementam a produtividade média e marginal da economia. O financiamento dessa formação é realizado pelos próprios indivíduos, a empresa não

tem nenhum incentivo para financiar esse gasto, uma vez que esta não tem garantias de que o capital humano será efetivamente utilizado a serviço da empresa. Dado isso, a educação, em nível de formação geral, deveria ser financiada pelo próprio indivíduo ou por algum órgão público. Agora, no que se refere à formação específica para o trabalho, essa só tem sentido no caso de existir uma relação de trabalho duradoura entre a empresa e o trabalhador, existindo essa condição, o empresário financia a formação ou então compartilha seus custos com o trabalhador (DESTINOBLÉS, 2006).

A teoria do capital humano, principalmente na versão de Backer, acabou produzindo o que ficou conhecido como teoria da empregabilidade, compreendida como a capacidade de um indivíduo de conseguir um emprego levando em conta a interação entre suas capacidades pessoais e as necessidades do mercado de trabalho. A empregabilidade também pode ser compreendida como a preparação para o trabalho por meio do aprendizado contínuo e da aquisição de competências e habilidades que o tornem necessário para as organizações. Trata-se da responsabilização do próprio trabalhador pela sua condição de desempregado. Um trabalhador não empregável é um trabalhador não formado para o emprego, que por escolha própria decidiu não investir na sua educação e na formação de novas competências (HIRATA, 1997).

O relatório da OCDE (1998) sobre o investimento em capital humano, *Human Capital Investment: An International Comparison*, traz que o capital humano se refere ao “conhecimento, habilidades e outros atributos incorporados nas competências dos indivíduos que são relevantes para a atividade econômica” (p.9) e apresenta quatro fontes principais para o desenvolvimento desse tipo de capital:

A educação formal em diferentes níveis: pré-escolar, ensino fundamental, ensino médio, educação profissional, ensino superior, educação de jovens e adultos, etc.

Educação não formal na empresa e no mercado de trabalho.

Experiência adquirida na vida e no mundo do trabalho em diferentes tipos de organizações e contextos laborais.

Também deve ser levada em consideração a aprendizagem em ambientes informais como, por exemplo, na família e comunidades, nas redes de amigos e que pode ser potencializado com o acesso aos meios de comunicação e informação que proporciona a expansão das redes de aprendizagem (OCDE, 1998, p.9-10, tradução nossa).

A OCDE (1998) considera que o nível de competências, habilidades e conhecimentos dos indivíduos podem ser utilizados para representar o estoque de capital humano de um determinado país. O estoque total de capital humano pode influenciar a prosperidade e a competitividade internacional. A distribuição de conhecimentos e competências tem um peso importante no acesso ao emprego e à renda pela população. Entretanto é importante reconhecer que, na prática, o capital humano é mais do que a soma das partes. A simples identificação e medição de um número finito de habilidades e competências específicas não fornecem uma explicação para o estoque de capital humano em uma sociedade. A capacidade de indivíduos e grupos para unir suas habilidades e transformá-las em algo produtivo está relacionada a outro fator: o capital social (OCDE, 1998, p.14).

A abordagem da teoria do capital humano centrava-se no nível individual, nas características dos indivíduos e nas ofertas educativas existentes. No entanto, partir dos anos 1990, inicia-se uma nova fase da teoria do capital humano com aproximação do capital humano individual com o capital humano social, por intermédio dos trabalhos do economista Paul Romer (1955 -). Sua teoria do crescimento endógeno estabelece uma relação entre o capital humano e o desenvolvimento econômico baseado no conhecimento (ROMER, 1990).

Nesta teoria, o desenvolvimento econômico passa a ser visto como produto de forças econômicas endógenas²⁰. As forças internas dos sistemas econômicos é que comanda o processo de desenvolvimento, mais do que qualquer inovação tecnológica externa sobre as quais o mercado não tem qualquer tipo de controle. Para que haja tal tipo de crescimento, é necessário que fatores como inovação tecnológica endógena (que surgem como resultado do esforço dos agentes produtivos para maximizarem seus lucros), capital humano (como estoque de conhecimento dos agentes econômicos) e os arranjos institucionais (incluindo aí a política governamental e a organização da civil) passem a assumir um importante papel no crescimento da renda per capita em qualquer sistema econômico (ROMER, 1990; SILVA FILHO; CARVALHO, 2001).

20 Endógeno: 1. Originado no interior do organismo, ou por fatores internos; endógena. 2. Mat. Econ. cujo valor é determinado internamente a um sistema de equações ou modelo considerado: variável endógena [Antôn.: exógeno.] (FERREIRA, 1999).

Opera-se, a partir dos anos 1990, um ajuste de trajetória da ideologia do capital humano, com o seu rejuvenescimento a partir da incorporação de estratégias de desenvolvimento sustentável. Nessa nova fase da teoria, a educação passa a ter a função de “aumentar a produtividade das camadas mais pobres da população através da ampliação do acesso aos bens sociais, isto é, gerando ‘capital social’” (MOTTA, 2007, p.185).

Esse novo paradigma, segundo Motta (2007), vem sendo introduzido pelas principais agências multilaterais (BIRD, BID, CEPAL) como uma alternativa à crise fiscal do estado. O capital social, materializado na colaboração e cooperação entre cidadãos, supostamente visa superar a pobreza e buscar um equilíbrio entre os interesses do mercado e o interesse público, disseminando valores de solidariedade, de pertencimento e de prosperidade.

4.3.2 O CAPITAL SOCIAL

A importância das relações sociais, com suas normas, seus valores e o envolvimento dos grupos no funcionamento e desenvolvimento das sociedades está presente na literatura sociológica, antropológica, política e econômica, já há bastante tempo. Entretanto, só recentemente o capital social surgiu como um conceito potencialmente unificador e multidisciplinar. Desde o seu uso inicial, o termo capital social tem recebido uma aceitação e um interesse considerável de diversas áreas do conhecimento.

O conceito de capital social é ambíguo, polissêmico e imprecisamente definido, possuindo, na atualidade, uma vasta coleção de versões e significados, que normalmente referem-se às características da organização social, à cooperação entre indivíduos e a coordenação em favor da comunidade (HINTZE, 2009).

Os conceitos que tratam das relações entre a vida associativa em comunidade e a democracia, já são utilizados desde o século XVII sendo tratados

por pensadores como Alexis de Tocqueville, John Stuart Mill, Emille Durkheim, Karl Marx, John Locke, Jean-Jaques Rousseau, dentre outros. No entanto, foi a partir dos trabalhos de Robert Putnam (1941 -), Pierre Bourdieu (1930-2002) e de Francis Fukuyama (1952 -) que o conceito de capital social passa a ter o significado atual e a se referir ao conjunto de instituições formais e informais, às quais estão incluídas questões de interação, confiança e aprendizado em um determinado sistema social.

A relevância do tema do capital social na atualidade se deve ao reconhecimento da importância das relações sociais e suas estruturas na dinâmica econômica. “Um elevado nível de capital social propicia relações de cooperação, que favorecem o aprendizado interativo, bem como a construção e transmissão do conhecimento tácito” (LASTRES; CASSIOLATO, 2003, p.9).

Segundo Franco (2001), para o entendimento do conceito de capital social, é necessário revistar os precursores da ideia. Uma das primeiras pessoas a descrever o fenômeno que o conceito quer expressar foi Alexis de Tocqueville (1805-1859) que, em seu livro *A Democracia na América* (TOCQUEVILLE, 2005). Tocqueville observou que, em comparação com a França, a América apresentava uma rica arte da associação.

O habitante dos Estados Unidos aprende desde o nascimento que deve contar consigo mesmo para lutar contra os males e os embargos da vida; ele lança à autoridade social um olhar desconfiado e inquieto e só apela para o seu poder quando não pode dispensá-lo. Isso começa a se perceber desde a escola, onde as crianças se submetem até mesmo nos jogos, a regras que elas mesmas estabelecem e punem entre si os delitos que elas mesmas definem. O mesmo espírito se encontra em todos os atos da vida social. Um problema qualquer ocorre na via pública, a passagem é interrompida, o tráfego detido, os vizinhos logo se estabelecem em um corpo deliberador; dessa assembleia improvisada sairá um poder executivo que remediará o mal antes que a ideia de uma autoridade preexistente a dos interessados se apresente à imaginação de alguém. Trata-se de um prazer, logo se associarão para dar maior esplendor e regularidade a festa. Unem-se enfim para resistir a inimigos totalmente intelectuais; combatem em comum a intemperança. Nos Estados Unidos as pessoas se associam com fins de segurança pública, comércio e indústria, moral e religião. Não há nada que a vontade humana desespere a alcançar pela livre ação coletiva dos indivíduos (TOCQUEVILLE, 2005, p.219-220).

Outra contribuição importante para o conceito de capital social foi a de Pierre Bourdieu (1930-2002), que o analisou no contexto da teoria crítica, na qual o autor

identifica três dimensões do capital - capital econômico, capital cultural e capital social -, cada qual com uma relação única com o conceito de classe.

Bourdieu define capital social como:

O conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de reconhecimento e inter-reconhecimento ou, em outros termos, é a vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. Essas ligações são irredutíveis às relações objetivas de proximidade no espaço físico (geográfico) ou no espaço econômico e social porque são fundadas em trocas inseparavelmente materiais cuja instauração e perpetuação pressupõem o reconhecimento dessa proximidade (BOURDIEU, 2007, p. 67).

Bourdieu relacionou o conceito de capital social com as estruturas e processos que facilitam a reprodução do poder e dos privilégios sociais. Bourdieu mostra que o capital social não pode ser desvinculado do capital econômico. O volume do capital social depende da extensão da rede social e dos recursos de que seus componentes dispõem. A rede de vínculos resulta de investimentos sociais com vistas à reprodução de relações sociais utilizáveis, portanto o capital social é “produto do trabalho de instauração e de manutenção que é necessário para produzir e reproduzir relações duráveis e úteis, aptas a proporcionar lucros materiais ou simbólicos” (BOURDIEU, 2007, p. 68).

James Coleman (1926-1995) foi outro autor importante para o conceito contemporâneo de capital social. Coleman estendeu o caráter de capital social de Bourdieu integrando-o às relações sociais de forma geral. Coleman (1988) centrando-se nos grupos sociais e nas organizações, considera as relações entre os grupos no lugar das relações entre indivíduos, incluindo associações e comportamentos tanto verticais como horizontais.

Para Coleman (1988), o capital social é definido pela sua função. Não se constitui uma entidade única, mas um conjunto de várias entidades, entre as quais se destacam dois elementos comuns: todas se constituem em um aspecto das estruturas sociais e facilitam as ações dos indivíduos ou grupos dentro desta estrutura. Como outras formas de capital, o capital social é produtivo, tornando possível a realização de certos fins em cuja ausência do capital social seria

impossível. O conceito de capital social, assim como o capital físico e o capital humano, pode ter varias formas, algumas específicas para determinadas atividades. O que é capital social para um grupo pode não ser para outro. Assim como no capital físico, os materiais são transformados em ferramentas para facilitar a produção, o capital social é modificado pelas pessoas que com novas habilidades e competências se tornam capazes de agir de maneira diferente. Se o capital físico é totalmente tangível e observável na forma material e o capital humano é menos tangível, pois pode ser observado nas competências e habilidades dos indivíduos, o capital social é totalmente intangível, pois somente existe nas relações entre as pessoas.

Coleman (1988) destaca as relações baseadas na confiança, lealdade, na cooperação, capazes de gerar e concretizar expectativas para os indivíduos. Estabelece ligação entre a teoria da escolha racional, em que cada ator tem controle sobre certos recursos e interesses em determinados eventos, de maneira que o capital social constitui-se num tipo particular de recurso que pode gerar benefícios para o ator.

Segundo análise de Brito da Silva (2008), enquanto Bourdieu se preocupa com as questões de aquisição, manutenção e transmissão do capital social como forma de reconhecimento e representação, sendo por isso capital simbólico; Coleman se interessa no modo como o capital social pode se tornar um recurso dentro das estruturas sociais que pode ser utilizado pelos indivíduos para alcançarem determinados objetivos. Todavia, tanto Bourdieu quanto Coleman concordam com a natureza intangível do capital social. Enquanto o capital físico se materializa em objetos e bens e o capital humano nos conhecimentos e habilidades das pessoas, o capital social reside nas relações humanas. Para possuir capital social, os indivíduos devem se relacionar com outros indivíduos e são, estes próprios, a verdadeira fonte de recursos e de benefícios.

Jane Butzner Jacobs (1916-2006) é apontada por Franco (2001) como um dos primeiros autores a utilizar a expressão “capital social” próxima do significado que lhe é dado na atualidade. Em seu livro *Morte e vida de grandes cidades*, Jacobs (2007) analisa porque alguns bairros das grandes cidades são mais prósperos e seguros do que outros e constata que o fato se deve a uma rede informal de

relações e conhecimentos locais que impulsiona a vida formal. A autogestão democrática da comunidade garante o sucesso de bairros e distritos que apresentam maior vitalidade. Donos de lojas comerciais como padarias, açougues e de pequenos serviços são os olhos atentos do bairro mantendo a segurança local e reivindicando serviços públicos. A permanência dessas pessoas no bairro forma o capital humano que Jacobs diz ser insubstituível (JACOBS, 2007).

No entanto, o conceito de capital social passou a adquirir reputação junto às ciências sociais e econômicas na década de 1990, com a divulgação da obra de Robert David Putnam, *Comunidade e Democracia: a experiência da Itália Moderna* (PUTNAM, 2005), na qual o autor analisa o desempenho institucional da Itália a partir da década de 1970.

Putnam observou que algumas regiões da Itália eram favorecidas por sistemas dinâmicos de engajamento cívico, o que favorecia a presença de um governo eficaz e responsável. No entanto, outras regiões nas quais a vida social era caracterizada pela fragmentação, isolamento e por uma cultura da desconfiança, padeciam da falta de um governo politicamente estruturado e comprometido com a comunidade.

Putnam fundamenta seus estudos no conceito de capital social e na lógica da ação coletiva. Conforme o autor, os oportunistas, infratores, aproveitadores e minorias dominantes, infestam muitas sociedades, no entanto em algumas regiões isso parece não afetá-las. No seu entendimento, a superação do oportunismo contraproducente se dá mais efetivamente nos lugares em que as instituições colaborativas funcionam mais efetivamente. “A cooperação voluntária é mais fácil numa comunidade que tenha herdado um bom estoque de capital social sob a forma de regras de reciprocidade e sistemas de participação cívica” (PUTNAM, 2005, p.177).

O capital social, para Putnam, se refere “às características da organização social, como confiança, normas e sistemas que contribuem para aumentar a eficiência da sociedade, aumentando as ações coordenadas” (2005, p. 177). O capital social pode assumir diversas formas nas relações baseadas na confiança, nas normas sociais e nas redes de relações sociais. Materializa-se nas práticas de mútua assistência entre as pessoas de uma determinada comunidade, na permuta

de serviços, no crédito rotativo, nos mutirões para construir e reformar residências, no amparo pela sociedade em caso de morte, doença e outros transtornos.

As formas de capital social multiplicam-se com o uso e atrofiam-se com o desuso. O capital social, tal como ocorre com o capital em forma de bens materiais, quem o tem procura acumular cada vez mais. Uma característica singular do capital social é que ele se constitui um bem público (PUTNAM, 2005).

A capacidade das sociedades locais de conduzirem os seus próprios destinos faz com que estas tomem iniciativas para assegurar o seu desenvolvimento, mobilizando os fatores econômicos disponíveis localmente e o seu potencial endógeno. O conceito de capital social traz luz às causas da formação de Arranjos Produtivos Locais (APLs) e do desenvolvimento de territórios e regiões. O desenvolvimento local é endógeno e caracteriza-se por um modelo centrado em comunidades locais que desenvolvem meios e estratégias de mobilização, organização e cooperação entre diversos atores, de forma a incorporar conhecimentos e possibilidades externas em oportunidades internas. Essas características podem ser potencializadas pela capacidade organizativa, técnica e gerencial das administrações locais e regionais (MORAES, 2008).

Hintze (2009) lembra que não se deve deixar de reconhecer a influência das agências multilaterais na divulgação do conceito. No final da década de 1990, o Fundo Monetário Internacional – FMI, o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BIRD, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe – CEPAL, passaram a utilizar o conceito de capital social em suas receitas de desenvolvimento e erradicação da pobreza aos países periféricos.

Francis Fukuyama (2000), em um documento preparado para a Conferência de Reformas de Segunda Geração do Fundo Monetário Internacional – FMI, em outubro de 1999 em Paris, escreve que o capital social é condição imprescindível para o funcionamento das economias modernas. A construção do capital social tem a principal preocupação das reformas econômicas de segunda geração. Mas, ao contrário das instituições ou políticas econômicas, o capital social não pode ser tão facilmente criado ou moldado pela política pública.

Para Fukuyama (2000), o capital é uma norma informal que promove a cooperação entre dois ou mais indivíduos. As normas que constituem o capital social podem variar desde normas de reciprocidade entre dois amigos, até normas mais complexas e elaboradas como o são as normas das instituições religiosas. O capital social implica em um relacionamento humano real. A norma de reciprocidade existe em potência nas relações entre as pessoas, mas só se materializa na relação entre amigos. As redes sociais, as organizações da sociedade civil, são muitas vezes associadas ao capital social, no entanto elas surgem como resultado do capital social, mas não constituem o capital social em si.

Entretanto, não é qualquer conjunto de normas sociais que levam à produção do capital social. A colaboração entre as pessoas está relacionada a virtudes tradicionais como honestidade, compromisso, confiança, reciprocidade. O capital social é um bem privado que, no entanto, é permeado por externalidades tanto positivas quanto negativas. Um exemplo de externalidade positiva do capital social é o Puritanismo, cuja doutrina prevê que todas as pessoas devem ser tratadas moralmente e não somente as pessoas pertencentes ao grupo. Exemplos de externalidades negativas também não faltam. É o caso dos grupos que só se mantêm coesos maltratando e odiando as pessoas de fora (FUKUYAMA, 2000).

A função econômica do capital social é reduzir os custos da transação associados com mecanismos de controle formais como contratos, hierarquias, regras burocráticas. Houve uma época que os cientistas sociais assumiam que a modernização implicava, necessariamente, a substituição progressiva das regras informais pelos mecanismos formais, como por exemplo, os sistemas burocráticos. No entanto, a coordenação baseada em normas informais continua sendo uma parte importante das economias modernas. O taylorismo organizou postos de trabalho de uma forma altamente centralizada e burocratizada, criou muita ineficiência com decisões sendo adiadas e informações sendo distorcidas, enquanto se moviam para cima e para baixo nas cadeias hierárquicas de comando. Atualmente, em muitas fábricas, o taylorismo foi substituído por sistemas flexíveis de gestão. Os trabalhadores que estão mais próximos das fontes de conhecimento estão autorizados a tomarem decisões por conta própria em vez de aguardar que estas venham de uma hierarquia gerencial (FUKUYAMA, 2000).

Ainda segundo Fukuyama (2000), uma das maiores fraquezas do conceito de capital social é a ausência de consenso de como medi-lo. Pelo menos duas metodologias são utilizadas. Uma é a realização de pesquisas em forma de censo junto a grupos de uma determinada sociedade; outra é a utilização de inquéritos sobre níveis de confiança e de engajamento cívico. Quanto às formas de elevação do estoque de capital social, Fukuyama salienta que ele é comumente produto das relações humanas, da tradição, da religião, da experiência histórica compartilhada, fatores que estão fora do controle de qualquer governo. No entanto, a área que os governos têm maior capacidade de controlar a geração do capital social é a da educação. As instituições educacionais não transmitem, simplesmente, o capital social, mas estimulam a sua produção por meio do aprendizado das normas e regras sociais.

4.3.2.1 O DESENVOLVIMENTO DO CAPITAL SOCIAL COMO ESTRATÉGIA DE COMBATE À POBREZA

A partir da década de 1990, como forma de criar as condições para a produção e reprodução do capital no próximo milênio, foram desenvolvidos novos ajustes políticos expressos nas denominadas *Políticas de Desenvolvimento do Milênio* (PDMs), um conjunto de políticas baseadas na teoria do capital social.

(...) as “políticas de desenvolvimento do milênio” são mecanismos de hegemonia de função de direção intelectual e moral, com ações concretas e definições de metas focadas nas camadas de trabalhadores ‘excluídos’ do processo produtivo, mas que ainda possuem condições produtivas, para instaurar um processo mais intensivo de educar para o conformismo (MOTTA, 2007, p.550).

As *Políticas de Desenvolvimento do Milênio* são um subproduto de um evento denominado de *Cúpula do Milênio*, promovido pela Organização das Nações Unidas (ONU) em Nova York, em setembro de 2000, no qual presidentes e representantes de 191 países, incluindo o Brasil, debateram os principais problemas

que afetavam o mundo no próximo milênio, e produziram um documento denominado *Declaração do Milênio* composto de vários objetivos, dentre eles o de “desenvolvimento e erradicação da pobreza” (ONU, 2000).

Ao término da Reunião de Cúpula, as principais agências multilaterais trabalhando em colaboração e auxiliados por especialistas de diversas áreas, produziram um documento-compromisso denominado de *Objetivos de Desenvolvimento do Milênio* (ODM). Neste documento, os diversos países signatários se comprometem atingir até 2015 oito objetivos: erradicar a extrema pobreza e a fome; atingir o ensino básico universal; promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres; reduzir a mortalidade na infância; melhorar a saúde materna; combater o HIV/AIDS, a malária e outras doenças; garantir a sustentabilidade ambiental; e estabelecer uma Parceria Mundial para o Desenvolvimento (PNUD, 2012).

Uma das estratégias adotadas pelas agências multilaterais para o combate à pobreza foi o de estimular o desenvolvimento do capital social nas comunidades.

Segundo Motta:

O marco referencial para o desenvolvimento do milênio – gerar “capital social” - é, na concepção dos principais organismos multilaterais, a chave que garante o acesso aos benefícios de um mundo globalizado, altamente produtivo e competitivo e tecnologicamente avançado. Produzir “capital social” é a chave mestra que propicia a condição necessária à subida no degrau da evolução do processo do desenvolvimento, da redução da polarização entre países ricos e pobres, ou desenvolvidos e “em desenvolvimento”, mas sem comprometer a sustentabilidade dos recursos naturais e do meio ambiente (MOTTA, 2007, p.353-354).

Para o consultor da CEPAL, Guillermo Sunkel, o conceito de capital social entrou no debate acadêmico promovido pelas principais agências econômicas internacionais, dentre elas o Banco Mundial, que identificou o capital social como um componente integral do desenvolvimento social e econômico, tanto em nível micro quanto macro. Reconhecendo o potencial do capital social, o Banco Mundial passou a destinar recursos para investigar de que maneira este componente habilita os setores pobres a participar e beneficiar-se do processo de desenvolvimento (SUNKEL, 2003).

Em 2001, a Universidade de Michigan e a CEPAL organizaram uma conferência denominada: *Em busca de um novo paradigma: capital social e redução da pobreza na América Latina e no Caribe*. A Conferência realizada na sede da CEPAL em Santiago do Chile teve os seguintes objetivos:

Examinar como o capital social pode ser utilizado para melhorar a efetividade das políticas destinadas a reduzir a pobreza;

Promover um foro para instigadores e pessoas que trabalham em programas destinados a combater a pobreza e membros de agências internacionais interessados nas aplicações do capital social para a redução da pobreza, bem como em esforços e coordenação para alcançar estes objetivos (CEPAL, 2003, tradução nossa).

José Antonio Ocampo, Secretário Executivo da CEPAL, em sua fala na abertura da Conferência, disse que, para a CEPAL, o capital social é entendido como o conjunto de relações sociais baseadas na confiança e nos comportamentos de cooperação e reciprocidade.

Ocampo (2003) considera que a pobreza se constitui em um grande obstáculo para o êxito da igualdade. Também enfatiza o importante papel da educação da força de trabalho para a solução deste problema. A educação é um requisito prévio para o desenvolvimento equitativo e democrático, e para a consolidação da cidadania e desenvolvimento pessoal. Devido às importantes e permanentes inovações tecnológicas, a adaptação da mão de obra a essas mudanças é outro fator decisivo que requer consideração. A mobilização do capital social dentro de setores mais pobres deverá pôr-se em marcha conjuntamente com um sistema econômico dinâmico e inclusivo.

Segundo Gustavo Yamada, economista sênior do Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID, o fortalecimento dos processos de governabilidade e desenvolvimento participativo é necessário para uma redução sustentada da pobreza. O aumento da “voz” dos pobres, por meio da construção do seu capital social e o fortalecimento de sua capacidade organizativa, é fator de promoção da mudança política e do apoio necessário para a redução da pobreza (YAMADA, 2001).

Ao longo de toda a história, as populações construíram diversas formas de organização social que incluem instituições comunitárias, autoridades tradicionais,

redes de parentesco e vizinhos, organizações religiosas e outras formas de associação voluntária e de autoajuda, que por anos têm sido utilizadas pelas populações para mobilizar recursos e atender fins de ordem social, econômico e político. Todas essas formas de organização fazem parte da riqueza dos povos e representam um importante acervo de capital social, para a construção de economias competitivas, sistemas políticos democráticos e sociedades mais solidárias, sem pobreza ou exclusão (YAMADA, 2001).

O Banco Mundial no documento intitulado, *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2000/2001 - Luta Contra a Pobreza - Panorama Geral* (BIRD, 2001), sugere:

Reforçar o capital social dos pobres. As normas e redes sociais são uma forma importante de capital que as pessoas podem usar para sair da pobreza. Assim, é importante colaborar com os grupos que representam os pobres e aumentar seu potencial, vinculando-os com organizações intermediárias, mercados mais amplos e instituições públicas. Para tanto, será preciso melhorar o contexto normativo e institucional em que esses grupos atuam. Já que os pobres geralmente se organizam no âmbito local, também será necessário empreender ações para fortalecer sua capacidade de influenciar as políticas estaduais e nacionais, vinculando as organizações locais a organizações mais amplas (p.10).

Segundo Motta (2007), as estratégias de combate à pobreza no Brasil, no governo Lula, pautaram-se nos documentos das agências multilaterais, dentre eles o documento, *Brasil Justo, Competitivo, Sustentável: contribuições para o debate* (BIRD, 2002). O documento reúne uma série de textos preparados pela equipe do Banco Mundial, com o objetivo de “contribuir à análise e discussão sobre políticas públicas a serem formuladas pelos governos brasileiros durante o período de 2003 a 2006 e daí em diante” (BIRD, 2002, p.5).

O documento do Banco Mundial (2002) traz discussões sobre diversos temas, dentre eles “os desafios para o capital humano e social” (Idem, p.6). Segundo o Banco Mundial, “investir em pessoas significa construir capital humano. Investimentos em pessoas podem ser considerados estoques pessoais de ativos incorporados individualmente que refletem a capacidade das pessoas produzirem bem estar (...)” (Idem, p. 37). Outro investimento segundo o Banco Mundial é o

capital social, compreendido como “capacidade de sociedades de se reunirem para cumprir compromissos, controlando, assim outros ativos” (Ibidem).

No mesmo documento, o Banco Mundial (2002) enumera uma série de “estratégias brasileiras de construção e proteção dos ativos do capital humano e social de sua população (...)” (p.37). Dentre as diversas estratégias está a educação:

Os investimentos em educação podem transmitir mensagens culturais e construir a coesão social, mas podem também elevar a capacidade de geração de renda dos indivíduos e a produtividade da economia (p.38).

(...)

A educação é reconhecida virtualmente por todos os formuladores de políticas como central em quase todos os aspectos do desenvolvimento, do crescimento econômico à proteção ambiental. Desempenha também uma função essencial no aumento do capital social e no estímulo à inclusão da população pobre na sociedade (p.97).

Para Negri (2003), a pobreza no capitalismo atual se constitui uma atividade geral, uma potência irresolvida e bloqueada. Se a função da exploração é sufocar, reduzir o espaço e a mobilidade, a cooperação e a produção de valor, o pobre é o modelo de exploração. “O êxodo da pobreza, consiste em lutar, exatamente como o fazem os operários, para destruir o poder capitalista” (p.112).

Neste sentido, conforme Hardt e Negri, a pobreza se torna força positiva e o pobre “livre como pássaro”, torna-se o paradigma do trabalhador.

Dentro deste reino de produção global, o pobre já não se distingue apenas por sua capacidade profética, mas também por sua presença indispensável na produção da riqueza comum, sempre mais explorado e sempre mais estritamente indexado aos salários do mando. O pobre é, em si mesmo, poder. Existe uma Pobreza Mundial, mas existe acima de tudo uma Possibilidade Mundial, e só o pobre é capaz disso. (...) O pobre, cada pessoa pobre, a multidão de pessoas pobres, comeu e digeriu a multidão de proletários. Só por esse fato os pobres já se tornaram produtivos. Mesmo o corpo prostituído, a pessoa indigente, a fome da multidão – todas as formas do pobre se tornaram produtivas. E os pobres tornaram-se, portanto, cada vez mais importantes: a vida do pobre cobre o planeta e o envolve com seu desejo de criatividade e liberdade. O pobre é a condição de toda produção (HARDT; NEGRI, 2001, p. 175-176).

Sendo assim, uma das maiores preocupações do capitalismo leve e solto é de buscar formas de fixar as populações para mais bem explorá-las. Alguns

governos tentam evitar o êxodo de suas populações e, outros, evitar que hordas de pobres vindos de outros lugares penetrem suas fronteiras (BAUMAN, 2001).

Inúmeras iniciativas procuram apresentar alternativas materiais e humanas para as populações pobres. Denominadas de “economia solidária”, “economia do trabalho”, “novo cooperativismo”, “empresas autogestionárias”, dentre outras. Estas formas de produção buscam configurações inovadoras de realização, associadas a novos valores e princípios que se opõe às práticas excludentes, social e ambientalmente predatórias (CATTANI, 2009).

Na atualidade, a economia solidária, como política pública, surge como vetor do desenvolvimento solidário e sustentável e como estratégia governamental de enfrentamento à pobreza na medida em que possibilita o empoderamento dos sujeitos e da sociedade civil.

4.3.2.2 ECONOMIA SOLIDÁRIA COMO VETOR DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

O conceito de economia solidária gira em torno da ideia de solidariedade em oposição ao individualismo utilitarista predominante na economia de mercado. A economia solidária foi desenvolvida por operários nos primórdios do capitalismo, como tentativa por parte dos trabalhadores de recuperar o trabalho e autonomia econômica, aproveitando as novas forças produtivas. A economia solidária constitui-se um modo de produção dentro do modo de produção capitalista (SINGER, 2005).

O termo ressurgiu na década de 1980, quando despontaram diversas iniciativas organizadas segundo princípios de cooperação, autonomia e gestão democrática, em um cenário no qual inúmeras empresas fecharam ou entraram em concordata devido à crise econômica mundial. A partir daí, as expressões da economia solidária multiplicaram-se rapidamente sob diversas formas: coletivos de geração de renda, sistemas de comércio justo, grupos de produção ecológica, associações de mulheres, dentre outras. Estas diversas formas têm em comum a

primazia da solidariedade sobre o ganho material e o interesse individual, que se expressa por meio da socialização dos recursos produtivos e a adoção de critérios igualitários (LAVILLE; GAIGER, 2009).

Principalmente nos países periféricos, sempre subsistiram práticas econômicas baseadas em laços de reciprocidade, nas quais a produção material subordina-se a necessidades coletivas e guarda um sentido primordialmente social. Na América Latina, estas iniciativas tornaram-se mais evidentes a partir da década de 1990, devido ao processo mundial de reestruturação produtiva e da crise do modelo neoliberal que orientou a ação governamental, constituindo-se, ao mesmo tempo, em uma alternativa crítica a este modelo (SHIOCHER, 2009).

Os efeitos do desenvolvimento tecnológico pós-fordista, que desembocou no regime de acumulação flexível, produziu situações de maior exploração dos trabalhadores quando eliminou parte do trabalho físico substituindo-o tecnologias economizadoras de mão de obra. Parcelas de trabalhadores desempregados, juntamente com lideranças genuínas, passaram a desenvolver práticas de economia e de formatos associativos. O sucesso destas práticas entusiasmou acadêmicos, intelectuais e ativistas, levando a uma rápida profusão de entidades, movimentos e redes, articulando iniciativas e ampliando suas possibilidades políticas (LAVILLE; GAIGER, 2009).

Segundo Pedrini e Oliveira (2007), as iniciativas de economia solidária estão fortemente ligadas aos espaços locais e recebem destes, influência cultural, econômica e histórica e dependem do envolvimento dos trabalhadores no debate político de decisão, fundamentada na perspectiva de construção de relações democráticas e participativas.

O avanço econômico das experiências da economia solidária realiza-se mediante a conjugação de três recursos: aqueles provenientes da reciprocidade dos membros; os recursos públicos, angariados pelo Estado e fundamentados no princípio de redistribuição; e os recursos do mercado, obtidos pelas relações de troca. A tendência da economia solidária de dinamizar redes de interação participativa empresta um conteúdo político à inserção local das suas iniciativas (LAVILLE; GAIGER, 2009).

As redes locais, quando estrategicamente organizadas, operam no sentido de atender as demandas imediatas da população por trabalho, melhoria no consumo, educação, reafirmação da dignidade humana e do seu direito de bem viver, ao mesmo tempo em que combatem as estruturas de exploração e dominação responsáveis pela exclusão e pela pobreza. Nesta dinâmica, as redes locais de colaboração permitem aglutinar diversos atores em um movimento orgânico com forte potencial transformador (MANACE, 2009).

No que tange às políticas públicas, os movimentos em defesa da economia solidária têm tido capacidade de colocar a problemática da autogestão coletiva na agenda pública, transformando-a em luta por direitos. Direito ao trabalho associado e à promoção de formas solidárias de organização econômica e de desenvolvimento social. A transformação das carências e necessidades da economia solidária em direitos produziu mudanças na atuação dos governos e nas estruturas do Estado (SHIOCHER, 2009).

Sem dúvida, a Economia Solidária tem-se fortalecido como estratégia de enfrentamento da pobreza e desenvolvimento sustentável, no entanto, o sucesso deste modelo é condicionado à distribuição da riqueza, à participação dos trabalhadores nos processos de decisão e no gerenciamento dos recursos naturais (PEDRINI; OLIVEIRA, 2007).

Neste sentido, Faria (2009) faz uma crítica ao modelo brasileiro, pois segundo este autor, as políticas públicas de Economia Solidária, em muitos casos, aproxima-se das políticas de cunho assistencialistas. “Apesar de buscar construir outras relações de trabalho pautadas na autonomia e na possibilidade de autogestão, contraditoriamente, acabam criando condições de dependência ainda mais irreversíveis” (p.176).

Ainda segundo este autor, várias das iniciativas de Economia Solidária no Brasil nascem no seio de universidades, instituições religiosas e outras organizações, muitas vezes com apoio financeiro governamental ou de organizações multilaterais, e suas características “sugerem não ser frutos da construção social dos trabalhadores, mas da construção teórica de intelectuais” (FARIAS 2009, p. 178).

Em suas palavras:

Os trabalhadores, de fato, fazem cursos de cooperativismo e autogestão promovidos pelas entidades com o propósito de “prepará-los” para a Economia Solidária. Aos trabalhadores cabe aceitar os princípios e as condições propostas, na medida em que o apoio financeiro e de acompanhamento técnico-gerencial à viabilização desses empreendimentos está condicionado a essa aceitação (FARIA 2009, p.178).

Faria (2009) insinua que, neste caso, as iniciativas de Economia Solidária, que não partem diretamente dos trabalhadores, têm de pouco impacto sobre a forma de organização da produção, atingindo apenas a periferia do sistema e não o seu centro. “É antes um programa de geração de trabalho ou de ocupação do que uma organização não capitalista do trabalho, geradora de renda e inclusão social, como pretendem seus defensores” (p.179).

De forma geral, a Economia Solidária faz parte de um conjunto mais amplo de iniciativas nas entranhas do desenvolvimento de uma nova fase do capitalismo, que incluem desde a utilização massiva de novas tecnologias produtivas, novas formas de gestão da força de trabalho, até uma forte ofensiva de forma a assegurar que, as economias em desenvolvimento, proporcionem ganhos ao capital no contexto da divisão internacional do trabalho.

Isto vem ao encontro das palavras de Hardt e Negri (2001) quando dizem que “as relações de exploração capitalista estão se ampliando em toda parte, não limitadas à fábrica, mas tendendo a ocupar todo o terreno social” (p.229). Da mesma forma, “as relações sociais cobrem completamente as relações de produção, tornando impossível qualquer externalidade entre a produção social e a produção econômica” (Ibidem).

Devemos considerar a Economia Solidária operada em uma determinada localidade como fazendo parte de um arranjo social, cultural e econômico denominado de arranjo produtivo local. O conceito de arranjo produtivo surge como resistência de certas localidades ao globalismo predatório, como forma de enfrentamento ao desemprego e como alternativa de desenvolvimento. Recebendo investimento de diversas agências multilaterais, de agentes governamentais e não governamentais, os arranjos produtivos locais, na atualidade, constituem-se em mecanismo de inserção das economias em desenvolvimento, no sentido de, ao desterritorializar e descentralizar a produção, alavanquem o desenvolvimento local.

4.3.3 ARRANJOS PRODUTIVOS LOCAIS

A partir da crise econômica mundial dos anos 1970, cresceu consideravelmente na literatura econômica os estudos sobre a importância dos aspectos locais para o desenvolvimento econômico. Esses estudos voltaram sua atenção para experiências bem sucedidas de desenvolvimento local, em regiões como os distritos industriais italianos e o Vale do Silício nos Estados Unidos. Regiões que cresceram a taxas muito elevadas se comparadas à média de seus países, gerando enormes quantidades de empregos e chamando à atenção para a elevada renda *per capita* dessas regiões. Nesse contexto, foi criado um novo conceito para denominar determinados tipos de concentrações de empresas. O conceito de Arranjo Produtivo Local (APL) surge tendo como modelo essas experiências bem sucedidas (SANTOS; DINIZ; BARBOSA, 2004).

Segundo Santos, Diniz e Barbosa (2004) o sucesso do conceito se deve ao fato de ter sido praticamente o único nicho de política governamental aceito dentro da ideologia neoliberal, reconhecidamente avessa a qualquer intervenção estatal. A política industrial baseada nos APLs, para os entusiastas do neoliberalismo, é aceitável porque é focada no aproveitamento de externalidades positivas²¹ produzidas, muitas vezes, por entidades de direito privado e por isso aceitas pelo mainstream²². O mesmo não pode ser dito em relação à intervenção estatal de forte impacto fiscal ou financeiro, tido como inaceitável pelos entusiastas do livre comércio e do “Estado Mínimo”.

Os Arranjos Produtivos Locais (APLs) são aglomerações de empresas geralmente de pequeno e médio porte, nas quais os atores econômicos

21 Externalidades se referem a benefícios obtidos por empresas em decorrência da implantação de um serviço público ou de outra empresa. A existência de externalidades positivas permite a redução de custos para empresas e uma importante alavanca para o desenvolvimento econômico. Como é o caso da construção de estradas ou infraestruturas pelo governo. Quando as externalidades causam prejuízos às empresas, são denominadas de externalidades negativas. É o caso de uma indústria química que contamina com chumbo pastagens e águas adjacentes e por esse motivo os consumidores se negam a consumir o leite produzido na região (SANDRONI, 1999).

22 Termo em inglês que significa a corrente central ou mais importante do pensamento econômico em uma determinada época.

compartilham uma atividade econômica e relacionam-se com agentes sociais e políticos vinculados a essa atividade (KELLER, 2006).

Segundo Lastres e Cassiolatto (2003), existem diferenças entre Arranjos Produtivos Locais (APLs) e Arranjos Produtivos e Inovativos Locais (APILs).

Arranjos Produtivos Locais (APLs) são:

Aglomerações territoriais de agentes econômicos, políticos e sociais - com foco em um conjunto específico de atividades econômicas - que apresentam vínculos mesmo que incipientes. Geralmente envolvem a participação e a interação de empresas - que podem ser desde produtoras de bens e serviços finais até fornecedoras de insumos e equipamentos, prestadoras de consultoria e serviços, comercializadoras, clientes, entre outros - e suas variadas formas de representação e associação. Incluem também diversas outras organizações públicas e privadas voltadas para: formação e capacitação de recursos humanos, como escolas técnicas e universidades; pesquisa, desenvolvimento e engenharia; política, promoção e financiamento (LASTRES; CASSIOLATO, 2003, p.3-4).

Já Arranjos Produtivos e Inovativos Locais (APILs) são aqueles arranjos produtivos em que “a interdependência, articulação e vínculos consistentes resultam em interação, cooperação e aprendizagem, com potencial de gerar o incremento da capacidade inovativa endógena, da competitividade e do desenvolvimento local” (LASTRES; CASSIOLATO, 2003, p.4).

As constituições destes arranjos geralmente estão associadas às trajetórias de construção de identidades e fortes ligações com o território tendo como ponto de partida uma base social, cultural, política e econômica comum. Os Arranjos Produtivos são mais propícios a se desenvolver em ambientes favoráveis à cooperação. A cooperação entre os atores econômicos gera interdependência e vínculos baseados na confiança e formam uma rede enraizada no tecido social local (LASTRES; CASSIOLATO, 2003; KELLER, 2006).

Um dos Arranjos Produtivos mais famosos são os distritos industriais da Terceira Itália (região nordeste da Itália). A partir da década de 1950, iniciou-se uma série de ações empresariais privadas com empresas de pequeno porte, cujo objetivo era desenvolver uma base industrial a partir das condições sociais e econômicas locais. Essas ações resultaram na formação de diversos distritos industriais compostos por pequenas e médias empresas. Essas pequenas e médias empresas, ressentidas pela falta de canais de financiamento e pelos entraves da burocracia

estatal, buscaram na cooperação uma forma de superação das dificuldades comuns (FARAH Jr, 2001).

A importância do processo cooperativo, na ampliação da atividade empresarial e da ação pró-ativa da comunidade local, é tida como um dos principais elementos alavancadores do desenvolvimento destes distritos. Conforme os distritos industriais foram se fortalecendo, passaram a buscar outros mercados, inicialmente na própria Itália e depois no exterior. A cooperação nesses distritos é considerada tão importante que é considerado um dos principais fatores que diferenciam este tipo de aglomeração produtiva de qualquer outro. A cooperação dos distritos italianos é uma cooperação bilateral e é caracterizada pelas relações formais e informais de troca de conhecimentos, compra de tecnologias, desenvolvimento conjunto e relações de longo prazo entre clientes e fornecedores (SANTOS; DINIZ; BARBOSA, 2004).

O objetivo da cooperação local era a de construir melhores condições de competir globalmente. As mudanças sociais e técnicas na Terceira Itália dependeram de um grande esforço da comunidade local em aplicar produtivamente esforços conjuntos em busca da eficiência coletiva. Dessa forma, para atingir maior competitividade, empresas privadas e públicas, instituições de ensino e de pesquisa, instituições financeiras e órgãos governamentais de apoio, passaram a sustentar um processo de desenvolvimento tecnológico e social (FARAH Jr, 2001).

Devido ao seu sucesso, a experiência dos distritos industriais da Terceira Itália se tornou paradigmática no que se refere ao conceito de Arranjos Produtivos Locais. No Brasil, segundo a Rede de Pesquisa em Sistemas e Arranjos Produtivos e Inovativos Locais - REDESIST (2012) existem dezenas de Arranjos Produtivos, entre eles os do vinho, fumageiro, moveleiro, máquinas e implementos no Rio Grande do Sul, têxteis e vestuário, cerâmica, *software* e turismo em Santa Catarina, soja no Paraná, móveis, aeronáutica, tecnologia e telecomunicações em São Paulo. Praticamente em todos os estados brasileiros existem Arranjos Produtivos.

Segundo Lastres e Cassiolato (2003), um Arranjo Produtivo Local é geralmente composto pelos seguintes elementos: dimensão territorial; diversidade de atividades e atores econômicos, políticos e sociais; conhecimento tácito; inovação e aprendizados interativos; governança; grau de enraizamento.

O que os caracteriza:

Dimensão territorial - Na abordagem dos APLs, a dimensão territorial constitui recorte específico de análise e de ação política, definindo o espaço onde processos produtivos, inovativos e cooperativos têm lugar, tais como: município ou áreas de um município; conjunto de municípios; microrregião; conjunto de microrregiões, entre outros. A proximidade ou concentração geográfica, levando ao compartilhamento de visões e valores econômicos, sociais e culturais, constitui fonte de dinamismo local, bem como de diversidade e de vantagens competitivas em relação a outras regiões.

Diversidade de atividades e atores econômicos, políticos e sociais – Os APLs geralmente envolvem a participação e a interação não apenas de empresas – que podem ser desde produtoras de bens e serviços finais até fornecedoras de insumos e equipamentos, prestadoras de serviços, comercializadoras, clientes, entre outros - e suas variadas formas de representação e associação, como também de diversas outras organizações públicas e privadas voltadas para: formação e capacitação de recursos humanos; pesquisa, desenvolvimento e engenharia; política, promoção e financiamento. Aí se incluem, portanto universidades, organizações de pesquisa, empresas de consultoria e de assistência técnica, órgãos públicos, organizações privadas e não governamentais, entre outros.

Conhecimento tácito – Nos APLs, geralmente verificam-se processos de geração, compartilhamento e socialização de conhecimentos, por parte de empresas, organizações e indivíduos. Particularmente de conhecimentos tácitos, ou seja, aqueles que não estão codificados, mas que estão implícitos e incorporados em indivíduos, organizações e até regiões. O conhecimento tácito apresenta forte especificidade local, decorrendo da proximidade territorial e/ou de identidades culturais, sociais e empresariais. Isto facilita sua circulação em organizações ou contextos geográficos específicos, mas dificulta ou mesmo impede seu acesso por atores externos a tais contextos, tornando-se, portanto elemento de vantagem competitiva de quem o detém.

Inovação e aprendizado interativos – Nos APLs, o aprendizado interativo constitui fonte fundamental para a transmissão de conhecimentos e a ampliação da capacitação produtiva e inovativa das empresas e outras organizações. A capacitação inovativa possibilita a introdução de novos produtos, processos, métodos e formatos organizacionais, sendo essencial para garantir a competitividade sustentada dos diferentes atores locais, tanto individual como coletivamente.

Governança – No caso específico dos APLs, governança refere-se aos diferentes modos de coordenação entre os agentes e atividades, que envolvem da produção à distribuição de bens e serviços, assim como o processo de geração, disseminação e uso de conhecimentos e de inovações. Existem diferentes formas de governança e hierarquias nos sistemas e arranjos produtivos, representando formas diferenciadas de poder na tomada de decisão (centralizada e descentralizada; mais ou menos formalizada).

Grau de enraizamento – Envolve geralmente as articulações e envolvimento dos diferentes agentes dos APLs com as capacitações e os recursos humanos, naturais, técnico-científicos, financeiros, assim como com outras organizações e com o mercado consumidor local. Elementos determinantes do grau de enraizamento geralmente incluem: o nível de agregação de valor, a origem e o controle das organizações e o destino da produção (local, nacional e estrangeiro) (LASTRES; CASSIOLATO, 2003, p.3-5).

Becker (2008) levanta questões importantes sobre os Arranjos Produtivos Locais. “Porque algumas regiões conseguem responder positiva e ativamente aos desafios regionais da globalização contemporânea, construindo seus modelos de desenvolvimento, e outras não?” e também “porque há regiões que conseguem combinar eficientemente o desenvolvimento de suas potencialidades locais com o aproveitamento eficaz das oportunidades globais oferecidas pelo processo de desenvolvimento contemporâneo?” (p.37).

Para este autor, a força de expansão do desenvolvimento regional não deve ser medida pela intervenção individual de algumas pessoas em particular, mas sim pelo fato de que essas pessoas singulares compõem conscientemente e organicamente um bloco social regional. Os padrões de desenvolvimento “longe de surgirem totalmente armados da cabeça de um só homem ou de um grupo de tecnocratas, nascem entre os homens que os organizam juntos, no processo de uma troca dialógica fundada na cultura de diversos grupos” (BECKER, 2008, p.52).

As estratégias de desenvolvimento regional, que foram bem sucedidas, estão associadas a vigorosas ações reestruturantes da vontade coletiva executadas pelas organizações e instituições locais. Devemos entender que o desenvolvimento regional como um processo de transformações econômicas, sociais e políticas que tem sua dinâmica executada de dentro para fora por sujeitos (inovadores tecnológicos e criadores ideológicos) coletivos regionais, que se manifesta nas mudanças estruturais ou qualitativas que uma região sofre a partir de alterações endógenas (BECKER, 2008).

Segundo Moulier-Boutang (2003), o processo de globalização está intimamente ligado a processos de territorialização e reterritorialização que acompanham processos de deslocamento de combinações produtivas e dos arranjos de poder. A globalização, pela própria força de coerção exterior que se reveste, engendrou uma mobilização local como forma de sobrevivência dos agentes locais perante a pressão das regras da nova economia mundial. O híbrido de economia, de social e de político embaralha completamente as fronteiras clássicas entre o que é próximo e o que é distante, entre o público e o privado, entre a empresa e seu ambiente. Existe uma crescente importância dos atores e administrações locais em face do desenvolvimento local.

Assiste-se, atualmente, à integração operacional da política da empresa e de seu ambiente imediato, da política de organização do território, com seus equipamentos e da sua população, que tem a ver com a política social. A integração destas três dimensões é fator crucial da esfera do desenvolvimento local e da sua capacidade de realizar um crescimento econômico e inovador (MOULIER-BOUTANG, 2003).

Isto ocorre por diversas razões. Uma delas é que a fronteira da empresa já não é tão nítida “A empresa não está mais na empresa, ela está em toda parte, imiscuindo-se graças à penetração mercantil do conjunto da vida criando um novo espaço, o território produtivo” (MOULIER-BOUTANG, 2003, p.40). O território produtivo constitui a empresa-sociedade, na qual “a substância do valor encontra-se na sociedade, na população, nos saberes implícitos, na cooperação social. O que a empresa capitalista fornece é o controle, o modelo de governança” (MOULIER-BOUTANG, 2003, p.41). Não enxergamos mais a grande empresa capitalista, não porque ela desapareceu, mas porque ela se socializou (LAZZARATO; NEGRI, 2001).

Na governança corporativa, a empresa tira sua legitimidade, como forma de controle e administração, da sociedade local e dos indivíduos convidados a se transformar em pequenos empresários e administradores do risco e da incerteza, pois a empresa continua a se apresentar como o lugar por excelência onde se produz a substância do valor. No entanto, o valor extraído pela empresa provém de uma captação de externalidades. Para captar todas as formas de externalidades positivas, a empresa tem que tornar porosas suas fronteiras. Ela externaliza suas funções produtivas materiais e se concentra na detenção dos ativos imateriais e os ativos específicos do trabalho cognitivo. A empresa se confunde o máximo possível com a cooperação social espontânea que existe em um determinado território para retirar o máximo de valor não pago (externalidades positivas) (MOULIER-BOUTANG, 2003).

Um dos produtos deste processo é a precarização do trabalho, que expõe uma parte dos trabalhadores à disciplina do mercado interiorizada na forma de gestão pessoal do risco e da incerteza. Estes trabalhadores passam a experimentar as agruras do estatuto de empreendedores. A precarização representa o custo pago

pelo sistema econômico para conter a fuga dos assalariados por conta própria. O trabalho assalariado e homogeneizado pela grande indústria não constitui mais a estrutura do território. O território produtivo é constituído pela combinação de diversas formas de trabalho, como o trabalho por prazo indeterminado, o trabalho por prazo determinado, o trabalho autônomo e as atividades independentes subordinadas ao mercado. Nesse sentido, as políticas públicas e locais de formação, educação e de assistência se transformam nos principais mecanismos de controle do trabalho assalariado, já que o processo de individualização não é possível no interior da empresa (MOULIER-BOUTANG, 2003).

4.3.4 GOVERNANÇA: A NOVA ARTE DE GOVERNAR SEM GOVERNO

A expressão *governance* (governança) surge a partir de documentos elaborados principalmente pelo Banco Mundial, em meados da década de 1990. Segundo o documento *Managing Development: The Governance Dimension* (Gestão do Desenvolvimento: A Dimensão da Governança) publicado pelo Banco Mundial em 1991, o interesse do Banco no conceito de governança nasce a partir da eficácia dos esforços de desenvolvimento.

Para o Banco Mundial (1991), governança é o exercício de autoridade, controle, gerenciamento e governo. Para o Banco, o que interessa em termos de governança é a maneira pela qual o poder é exercido em um país na administração dos recursos econômicos e sociais para o desenvolvimento. A preocupação do Banco Mundial com a gestão do desenvolvimento se estende além da capacidade do setor público de criar regras, instituições e um quadro previsível e transparente para a condução dos negócios públicos e privados e à responsabilização (*accountability*) do desempenho econômico e financeiro.

Segundo o Banco Mundial (1991), a “boa governança” (*good governance*) é essencial para um desenvolvimento forte e equitativo e um complemento fundamental para a política econômica. Nesta boa governança, os Governos

desempenham um papel-chave ao formular regras para que os mercados funcionem de maneira eficiente e ao solucionar problemas ou falhas destes mercados. Para desempenhar este papel, além de receitas e de agentes para coletar estas receitas, é necessário também, sistemas de responsabilização, sistemas adequados e confiáveis de informação e eficiência na gestão dos recursos.

Segundo Diniz (1995), a preocupação do Banco Mundial com a governança desloca o foco da atenção nas implicações puramente econômica da ação estatal para uma visão mais abrangente, envolvendo dimensões sociais e políticas da gestão pública. A capacidade de governo não seria avaliada apenas pelos resultados das políticas governamentais, mas sim pela forma pela qual o governo exerce seu poder.

Roseneau (2000) esclarece que governança não é o mesmo que governo. Os dois conceitos “referem-se a um comportamento visando a um objetivo, a atividades orientadas para metas” (p.15). Entretanto, governo se refere a atividades sustentadas por uma autoridade formal “pelo poder de polícia que garante a implementação das políticas devidamente instituídas” (Idem). Já governança sugere atividades “apoiadas em objetivos comuns, que podem ou não derivar de responsabilidades legais e formalmente prescritas e não dependem, necessariamente, do poder de polícia para que sejam aceitas e vençam resistências” (Idem).

Quanto ao conceito de governabilidade, Santos (1997) diz que ele se refere à dimensão estatal do poder e diz respeito a suas condições sistêmicas e institucionais sob as quais se dá o exercício do poder, tais como as características do sistema político, a forma de governo, as relações entre os Poderes, o sistema de intermediação de interesses, enfim, diz respeito à arquitetura institucional.

De outra forma, governança se refere a um fenômeno mais amplo do que o governo. Governança abrange as instituições governamentais, mas também implica em mecanismos informais, de caráter não governamental, que tem como objetivo fazer com que pessoas e organizações dentro de sua área de atuação “tenham uma conduta determinada, satisfaçam suas necessidades e respondam às suas demandas” (ROSENEAU, 2000, p. 16).

Segundo Roseneau:

A governança é um sistema de ordenação que depende de sentidos intersubjetivos, mas também de constituições e estatutos formalmente instituídos. Para dizê-lo mais claramente, a governança é um sistema de ordenação que só funciona se for aceito pela maioria (ou pelo menos pelos atores mais poderosos de seu universo), enquanto os governos podem funcionar mesmo em face de ampla oposição à sua política. Nesse sentido, a governança é sempre eficaz, quando se trata das funções necessárias para a persistência sistêmica, ou então não é concebida para existir efetivamente (com efeito, não se fala em uma governança ineficaz, mas sim de anarquia ou caos). Por outro lado, os governos podem ser bastante ineficazes sem que deixem de ser considerados como existentes – diz-se simplesmente que são “fracos”. Portanto, pode-se falar em governança sem governo – sem mecanismos regulatórios em uma esfera de atividade que funcione efetivamente mesmo que não tenha o endosso de uma autoridade formal (2000, p.16).

Roseneau (2000) explica que no mundo não é difícil encontrar várias autoridades formais sem apoio de mecanismos regulatórios adequados, são os chamados – governos sem governança –, países que sofrem divisões profundas na sua sociedade e cuja ação política se encontra paralisada. Existe uma estreita ligação entre governança e ordem. “Governança corresponde à ordem mais a intencionalidade” (p.16).

Segundo Rosenau (2000), a ordem global consiste em uma série de acordos e entendimentos pelos quais flui a política mundial. São acordos nas áreas de mercado, território, transporte, imigração, direitos humanos, etc. Por outro lado, existem entendimentos subjacentes à ordem mundial construídos exatamente para manter esta ordem. Governança e ordem são fenômenos inter-relacionados.

Como atividades intencionais planejadas para regularizar os entendimentos que sustentam os assuntos mundiais, a governança obviamente modela a natureza da ordem mundial prevalecente, o que não poderia fazer se a estrutura que constitui essa ordem não o facilitasse. Portanto, a ordem é ao mesmo tempo uma precondição e uma consequência do governo. Uma coisa ajuda a explicar a outra, e nenhuma parece em primeiro lugar. Não pode haver governança sem ordem, e não pode haver ordem sem governança (a não ser que os períodos de desordem sejam considerados uma modalidade de ordem) (ROSENEAU, 2000, p.20).

No entender de Cox (2000), a ordem não deve ser percebida como uma situação social isenta de conflitos ou turbulências. “Ordem é todo modelo ou regularidade de interação que encontremos em qualquer situação social” (p.189).

Toda ordem implica em propósito ou intenção. Nesse sentido, existem diferentes tipos de ordens que promovem objetivos e valores diversos, no entanto, pelo menos três valores particulares transcendem a qualquer ordem: a segurança contra a violência, o princípio do *pacta sunt servanda*, ou seja, "os pactos devem ser respeitados" ou "os acordos devem ser cumpridos" e o respeito relativo às posses ou propriedades.

Cox (2000) também frisa a diferença entre "ordem mundial" e "ordem internacional". A primeira é transitória e se refere à ordem prevalecente em toda a humanidade, sem levar em conta como a humanidade está instituída. A segunda diz respeito a uma condição particular de institucionalização, historicamente limitada e de um sistema de Estados nacionais.

Instituições são formas aceitas e compreendidas de organizar certos aspectos da ação social, como por exemplo, o matrimônio, a família, organizações formais como as Nações Unidas, o FMI, o próprio Estado. "As instituições são os modos como as práticas sociais, desenvolvidas em reação a problemas particulares que confrontam uma sociedade, se transformam em rotinas compostas por conjuntos específicos de regras" (COX, 2000, p. 190).

Segundo Hardt e Negri (2001), a criação da Organização das Nações Unidas consolidou o conceito de *ordem internacional* estendendo-o no sentido de uma *ordem global*. A criação da ONU "aponta igualmente para uma nova fonte positiva de produção jurídica, eficaz em escala global – um novo centro de produção normativa que pode desempenhar um papel jurídico soberano" (p.22).

Ao término da Segunda Guerra Mundial, ocorreu um aumento marcante dos laços internacionais e conseqüentemente da ordenação regulatória e cooperativa com o objetivo de sua administração. Os laços de interdependência passaram a ser aceitos como um traço fundamental das relações internacionais. Como reflexo das políticas econômicas liberais e vínculos econômicos em vários níveis, envolvendo comércio, investimentos estrangeiros e empresas transnacionais, fizeram com que os Estados fossem perdendo autonomia na condução da política econômica interna e internacional (ZACHER, 2000).

Em outras palavras:

As atividades de corporações já não são definidas pela imposição de comando abstrato e pela organização de simples roubo e de permuta desigual. Mais propriamente, elas estruturam e articulam territórios e populações. Tendem a fazer dos Estados-nação meramente instrumentos de registro do fluxo de mercadorias, dinheiro e populações que põem em movimento. As corporações transnacionais distribuem diretamente a força de trabalho pelos mercados, alocam recursos funcionalmente e organizam hierarquicamente em diversos setores mundiais de produção. O complexo aparelho que seleciona investimentos e dirige manobras financeiras e monetárias determina uma nova geografia do mercado mundial, ou, com efeito, a nova estruturação biopolítica do mundo (HARDT; NEGRI, 2001, p.50).

Ainda no âmbito das Nações Unidas, em 1990, foi instituída uma comissão independente composta por 28 membros com o propósito de sugerir caminhos possíveis e preparar um relatório sobre as oportunidades para a governança global. Dentre os membros da comissão, pode-se citar: Ingvar Carlsson, Suécia, primeiro ministro; Barber Conable, Estados Unidos, presidente do Banco Mundial; Jacques Delors, França, presidente da Comissão Europeia; Enrique Iglesias, Uruguai, presidente do Banco Interamericano de Desenvolvimento; Celina Vargas do Amaral Peixoto, Brasil, diretora da Fundação Getúlio Vargas; Ig Patel, Índia, diretor executivo do Fundo Monetário Internacional; Adele Simmons, Estados Unidos, presidente da Fundação MacArthur; Brian Urquhar, Reino Unido, representante da Fundação Ford (LAMB, 1996).

A comissão não era um organismo oficial das Nações Unidas, no entanto, foi subscrita pelo Secretário Geral das Nações Unidas e financiada por meio de dois fundos do Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas (PNUD), nove governos nacionais e fundações diversas, incluindo a Fundação MacArthur, a Fundação Ford e a Carnegie Corporation (LAMB, 1996).

No relatório final, a Comissão considera que os eventos mundiais desde a criação da Organização das Nações Unidas em 1945, combinando com os avanços da tecnologia, a revolução da informação e, agora a consciência global de uma catástrofe ambiental iminente, criaram um clima para que as pessoas do mundo reconheçam a necessidade e os benefícios de uma governança global.

A Governança global, de acordo com o relatório, não implica em um governo mundial ou federalismo mundial, a governança global é um novo sistema de

governo. Não existe um modelo histórico para o sistema nele proposto, nem existe qualquer método pelo qual os governados possam decidir se querem ou não serem regidos por este sistema. As decisões tomadas por órgãos administrativos, por organismos delegados ou acreditados, e organizações da sociedade civil, já estão sendo implementadas com base nas recomendações publicadas pela Comissão (LAMB, 1996).

O relatório da Comissão foi publicado pela *Oxford University Press* em 1995, com o título *Our Global Neighborhood*, nele o termo governança é definido como:

A totalidade das diversas maneiras pelas quais os indivíduos e as instituições, públicas e privadas, administram seus problemas comuns. É um processo contínuo pelo qual é possível harmonizar interesses conflitantes ou diferentes, e realizar ações cooperativas. Governança diz respeito não só a instituições ou regimes formais autorizados a impor a obediência, mas também a acordos informais que atendam a interesses de pessoas e instituições (OUR GLOBAL NEIGHBORHOOD, 1995, tradução nossa).

O mesmo relatório afirma que, em nível local, a governança pode incluir uma cooperativa para instalar e manter um sistema de distribuição de água para a população, um conselho comunitário para administrar a reciclagem de lixo, um grupo de usuários que se reúnem com empresários e o poder público para gerir o transporte público, dentre outras iniciativas.

No plano global, Governança era vista primeiramente como sendo apenas as relações intergovernamentais, mas agora já pode ser entendida como envolvendo organizações não governamentais (ONGs), movimentos de cidadãos, corporações multinacionais e o mercado de capitais global. Com estes interagem os meios de comunicação em massa, que exercem hoje enorme influência (OUR GLOBAL NEIGHBORHOOD, 1995, tradução nossa).

Neste sentido, vem corroborar o conceito de uma nova ordem política global denominada de Império por Hardt e Negri:

O conceito de Império caracteriza-se fundamentalmente pela ausência de fronteiras: o poder exercido pelo Império não tem limites. Antes e acima de tudo, portanto, o conceito de Império postula um regime que efetivamente

abrange a totalidade do espaço, ou que de fato governa todo o mundo “civilizado”. Nenhuma fronteira territorial confina o seu reinado. Em segundo lugar, o conceito de Império apresenta-se não como um regime histórico nascido da conquista, e sim como uma ordem que na realidade suspende a história e dessa forma determina, pela eternidade, o estado de coisas existente. Do ponto de vista do Império, é assim que as coisas serão hoje e sempre – e assim sempre deveriam ter sido. Dito de outra forma, o Império se apresenta, em seu modo de governo, não como um momento transitório no desenrolar da história, mas sim como um regime sem fronteiras temporais, e, nesse sentido, fora da História ou no fim da História. Em terceiro lugar, o poder de mando do Império funciona em todos os registros da ordem social, descendo às profundezas do mundo social. O Império não só administra um território com sua população, mas também cria o próprio mundo que ele habita. Não apenas regula as interações humanas como procura reger diretamente a natureza humana. O objeto do seu governo é a vida social como um todo, e assim o Império se apresenta como forma paradigmática de biopoder (HARDT; NEGRI, 2001, 14-15).

Segundo Hardt e Negri (2001), à primeira vista, o quadro constitucional mundial pode parecer um conjunto confuso e desordenado de controles e de organizações representativas. Os elementos constitucionais globais estão distribuídos em um largo espectro de Estados-nação, grupos de Estados-nação e organizações transnacionais de todos os tipos. No entanto, quando se estuda mais a fundo a configuração do poder global, pode-se reconhecer uma estrutura em forma de pirâmide composta de três camadas.

A primeira camada é formada por três níveis. No cume da pirâmide está a única superpotência mundial que detém a hegemonia do uso mundial da força, os Estados Unidos, que atua em colaboração com a Organização das Nações Unidas. Em um segundo nível, ainda na primeira camada, está o grupo formado por Estados-nação que controlam os instrumentos monetários mundiais. Estes Estados-nação estão ligados entre si por uma série de organismos, como o G7, os clubes de Paris e de Londres, Fórum Econômico Mundial de Davos. No último nível da primeira camada está um grupo heterogêneo de organizações que exercem hegemonia militar ou monetária a nível global, como a OTAN, o FMI, o Banco Mundial, dentre outros (HARDT; NEGRI, 2001).

A segunda camada é formada por dois níveis. No primeiro, estão as empresas transnacionais que estendem no mercado mundial “redes de fluxo de capital, de fluxo de tecnologia, de fluxo de populações e coisas do gênero” (HARDT; NEGRI, 2001, p.331). Em um segundo nível está o restante dos Estados-nação que

desempenham várias funções: “mediação política no que respeita aos poderes hegemônicos globais, regateio no que respeita às empresas transnacionais, e redistribuição de renda, de acordo com necessidades biopolíticas em seus próprios e limitados territórios” (Idem, p.332),

Por fim, a última camada e mais ampla é formada por grupos que “representam interesses populares no arranjo global de poder” (HARDT; NEGRI, 2001, p.332). O *Povo Global* é representado por organizações que são relativamente independentes dos Estados-nação e do Capital, conhecidas como terceiro setor, formado por organizações não governamentais, organizações tradicionais da sociedade civil e organizações religiosas que, juntamente com a mídia, canalizam as necessidades e desejos das populações em formas que possam ser representadas dentro das estruturas globais de poder (HARDT; NEGRI, 2001).

Todo país dirige a maior parte de sua política no primeiro setor – o mercado – e no segundo setor – o governo – e frequentemente não se importa com o terceiro setor – a cultura –, sem perceber o papel fundamental que ela desempenha no estabelecimento da confiança social, da viabilização dos mercados e das transações comerciais. As organizações do terceiro setor atendem milhões de pessoas em comunidades de todo o mundo. São as instituições responsáveis pela preservação e melhoria de todas as dimensões das culturas locais. São elas que executam a maior parte das funções básicas necessárias para a manutenção das sociedades democráticas. São as organizações do terceiro setor que questionam os abusos institucionais do poder e articulam reivindicações sociais. É nelas que as pessoas aprendem como praticar valores cívicos e exercer suas atividades democráticas (RIFKIN, 2001).

As instituições transnacionais como o Banco Mundial e o FMI, estão começando a entender o relacionamento entre a cultura e o comércio. Durante décadas, essas instituições financiaram projetos de desenvolvimento econômico em países emergentes, crendo que somente economias fortes poderiam estimular o desenvolvimento social. Depois de muitos fracassos, estas instituições começaram a mudar de foco e suas prioridades passaram para o financiamento de projetos de desenvolvimento social, entendendo que as comunidades fortes e com uma cultura

sustentada são pré-requisitos para o desenvolvimento econômico e não um benefício dele (RIFKIN, 2001).

4.3.5 CONHECIMENTO, INOVAÇÃO, TRABALHO IMATERIAL E PRODUÇÃO BIOPOLÍTICA.

Por centenas de anos, em se tratando de riqueza, ou você tinha, ou não tinha. A riqueza era material, palpável. Primeiro, foi a posse da terra. Na sociedade Feudal, a propriedade privada era algo complexo. “Não se tinha posse definitiva ou exclusiva das coisas, mas estas eram partilhadas de várias formas sob as condições estabelecidas por um código rigoroso de obrigações mútuas” (RIFKIN, 2001, p.65). Os primeiros documentos comprovavam que a propriedade começou na Inglaterra, no século XIV. A terra tornou-se propriedade privada, e “as relações de posse, que governaram a conduta dos seres humanos na hierarquia cristã, cederam às relações de propriedade” (Ibidem). Quanto mais terra uma pessoa possuísse, mais rico era. A terra era finita e não havia terra para todos. Alguns tinham mais, outros pouco, muitos nada.

Depois vieram as fábricas com suas chaminés, máquinas, matérias-primas para a produção industrial. O capital era constituído por máquinas, equipamentos e insumos, seus “ativos sólidos”. O capital industrial também era material. Mas, ao contrário dos donos de terra que tinham a posse total de seus terrenos, agora, a maioria dos donos de fábricas não tinha a posse total sobre elas. O investidor recebia ações, um papel representando uma fração do valor da empresa que usava o capital (TOFFLER, 1993).

Enquanto a produção em massa de bens materiais dominou a economia capitalista, o acúmulo de capital físico determinava o status e o bem-estar das pessoas e os direitos de propriedade reinavam supremos. Dessa forma, o mundo foi inundado por capital físico e de bens de consumo. O aparecimento dos subúrbios nas grandes cidades, a popularização do automóvel e o encantamento do

consumidor foram “o marco da era de relações de propriedade, uma época em que ter, possuir e excluir era a razão de ser da existência humana” (RIFKIN, 2001, p.68).

Na medida em que os setores de serviços e de informações crescem nas economias do mundo inteiro, a natureza da riqueza começa a mudar. A crescente complexidade das operações de negócios em larga escala, o ingresso de grande número de mulheres na força de trabalho e a procura de novas formas de aumento da renda familiar levou à introdução da prestação de serviços nos negócios e, posteriormente, a uma transformação dos serviços ao consumidor na composição capitalista. Primeiramente vieram os serviços prestados pelas empresas como auxiliares da produção industrial, como transporte, planejamento, contabilidade, comunicação, dentre outros, que começaram a desempenhar um papel cada vez mais proeminente na produção e na distribuição de bens (RIFKIN, 2001).

O processo se acelerou com o ingresso, cada vez maior, de mulheres no mundo do trabalho. As atividades que as mulheres realizavam normalmente em casa, como o cuidado com o lar e a família, a preparação das refeições, os cuidados com a saúde, os cuidados com a aparência e o corpo, foram passados para o mercado sendo pagas como serviço. O entretenimento e o lazer que eram, na sua maior parte, reuniões de família, também passaram a migrar para o mercado, onde se transformaram em serviços comerciais de vários tipos. No final da década de 1970, o desempenho do setor de serviços já havia superado a produção de bens e tornou-se o mecanismo propulsor do capitalismo nos países centrais, engajando 65% de todos os trabalhadores empregados (RIFKIN, 2001).

Embora o setor de serviços seja uma categoria um pouco volúvel, fugaz e aberta a uma variedade de interpretações diferentes, geralmente incluem “atividades econômicas que não são produtos ou construção, são transitórios, são consumidos no momento em que são produzidos e fornecem um valor intangível” (RIFKIN, 2001, p 69). Eles incluem o trabalho profissional jurídico, contábil, consultoria, comércio de vários tipos, transportes, comunicações, assistência médica, os cuidados com as crianças e os idosos, atividades pagas de lazer, programas sociais do governo, entre outros.

A mudança do comércio de bens duráveis para o de serviços torna a propriedade bem menos importante, tanto nos negócios quanto na vida pessoal. O

que passa a contar não são os terrenos, os edifícios ou as máquinas, mas as relações entre as pessoas, a análise de mercado e as vendas, a capacidade de organização e, principalmente, as ideias nas cabeças dos trabalhadores (TOFFLER, 1993).

O capitalismo, que na modernidade era baseado na valorização de grandes massas de capital fixo material, é substituído na modernidade pela valorização de um capital dito imaterial, qualificado como “capital humano”, “capital social”, “capital cognitivo”, “capital do conhecimento”, que, sobre os quais, os padrões clássicos de medida não mais podem se aplicar (GORZ, 2005).

Os setores de serviços se apresentam como um modelo rico da comunicação produtiva. A maioria dos serviços baseia-se na troca de informações e conhecimentos. Como a produção de serviços não resulta em um bem material, este tipo de trabalho é definido como trabalho imaterial, ou seja, um trabalho que produz um bem imaterial, como produto cultural, conhecimento, informação, comunicação (HARDT; NEGRI, 2001).

A base do setor de serviços é o conhecimento. A ligação entre o conhecimento e a economia não é nova. Esta relação começou com a revolução industrial quando a produção começou a utilizar máquinas, quando a ciência e a tecnologia foram incorporadas à maquinaria, e depois quando a organização do trabalho passou a se utilizar da administração científica de Taylor. Toda a história do capitalismo industrial é a extensão da capacidade de previsão, planejamento e cálculo do comportamento econômico por meio do uso do conhecimento (RULLANI, 2000).

O conhecimento foi posto a serviço da produção de conhecimentos. Sua tarefa era controlar a natureza por meio da tecnologia e as pessoas através da hierarquia. Na prática, os benefícios foram notáveis, como a melhora no padrão de vida, aumento da produtividade e da renda, mas à custa da perda do poder libertador da razão. A modernidade obrigou reduzir a complexidade, variedade, variabilidade e incerteza do ambiente natural, do corpo biológico, da mente e do pensamento da cultura social para uma versão tolerada pela fábrica industrial. Nos últimos dois séculos, o conhecimento tem desempenhado o seu papel na objetivação do mundo, adaptando os homens e a natureza para a produção. No ciclo

de produção do capitalismo industrial, o trabalho gera conhecimento e compreensão, e por sua vez, gera valor. Dessa forma, o capital para se desenvolver teve que subordinar, não só o trabalho vivo, como também o conhecimento que gera para colocá-lo no sistema (RULLANI, 2000).

Os conhecimentos, em tese, são bens gratuitos e infinitos e não necessitam ser propriedade de alguém para ser trocado ou satisfazer uma necessidade (LAZZARATTO, 2003). O consumo de conhecimento não é destruidor, o fato de se utilizar conhecimento não implica no esgotamento de sua utilidade e sua degradação. Aquele que transmite conhecimentos, não o perde e não se despoja deles ao socializá-los. A utilização de conhecimentos é, por si, uma atividade criadora, pois os conhecimentos evoluem na medida do seu uso. Entretanto, o conhecimento só tem valor se for trocado, quando se difunde e sua difusão se confunde com sua socialização. Em razão disso, o conhecimento perde rapidamente seu valor de troca (CORSANI, 2003).

O conhecimento não é um recurso natural raro, sua raridade é apenas artificial. O conhecimento tem valor de uso, para quem o utiliza e para a sociedade, mas não tem um valor de referência de custo para ser utilizado como referência para determinar seu valor de troca. O custo de produção do conhecimento é incerto e é radicalmente diferente do custo de sua reprodução. Uma vez que a primeira unidade foi produzida, o custo para reproduzir as outras unidades tende a zero, se o conhecimento foi devidamente codificado. O valor de troca do conhecimento está diretamente relacionado com a restrição à sua livre circulação, limitada por meios legais, como patentes, direitos autorais, licenças e contratos que limitem a capacidade de copiar, imitar, reinventar e aprender o conhecimento dos outros. Em outras palavras, o valor do conhecimento não é o resultado da sua escassez natural, mas surge das limitações estabelecidas, institucionalmente, ao acesso do conhecimento. (RULLANI, 2000).

No entanto, estas limitações não conseguem suspender temporariamente a imitação, a aprendizagem, a reinvenção ou substituição por outros potenciais produtores. A escassez do conhecimento, o que lhe dá valor, tem uma natureza artificial. Ela deriva da capacidade de um “poder”, que limite a sua propagação e regule o seu acesso (RULLANI, 2000; RIFKIN, 2001).

O capital intelectual é a força propulsora da nova era do capitalismo. Conceitos, ideias, imagens, e não coisas materiais são os verdadeiros itens de valor na nova economia. A riqueza já não é investida em capital físico, mas na imaginação e na criatividade humana. Nesse sentido, o capital intelectual passa a ser detido pelos fornecedores, alugado ou licenciado para terceiros, para uso limitado. Os fornecedores do valioso capital intelectual estão começando a exercer controle sobre as condições e os termos, pelos quais os usuários asseguram o acesso a ideias, conhecimentos e experiências críticas (RIFKIN, 2001). “Os direitos sobre a propriedade intelectual introduzem um princípio de raridade em um mundo da não raridade. Eles arrastam o conhecimento para a categoria de uma mercadoria como as outras” (CORSANI, 2003, p. 30).

4.3.5.1 A INOVAÇÃO COMO MOTOR DA ECONOMIA

A reestruturação produtiva e o conceito de acumulação flexível introduziram a necessidade de inovação. A inovação permite que as organizações se revitalizem e reajam ao avanço da concorrência. A inovação significa desenvolver novas tecnologias e novas aplicações para produtos existentes, criar novas necessidades e produtos ou serviços que respondam a essas necessidades (SANDRONI, 1999).

Joseph Alois Schumpeter (1883-1950) foi o primeiro, depois de Marx e de sua teoria das crises, a dar conta da inovação como motor fundamental da economia (COCCO; SILVA; GALVÃO, 2003). Segundo Schumpeter (1961), a responsabilidade pela inovação cabia ao empresário. Cabia a ele revolucionar o sistema de produção por meio do uso de uma invenção ou de uma nova possibilidade tecnológica para a produção de uma nova mercadoria ou fabricação de uma antiga em forma moderna, através de novas fontes de suprimento de materiais, novos canais de distribuição, reorganização da indústria e assim por diante. Sendo que os lucros privados “constituem os prêmios oferecidos pela sociedade capitalista ao inovador vitorioso” (SCHUMPETER, 1961, p.130).

A preocupação com a inovação assume papel central, à medida que passa a ocorrer uma aproximação mais sistemática entre a ciência, a tecnologia e a produção. Schumpeter, apoiando-se na ideia da representação da atividade econômica em termos de movimentos cíclicos, desenvolve a ideia de que os ciclos longos da economia estão submetidos à lógica da *destruição criadora* embutida na inovação. Para Schumpeter, o capitalismo é por natureza uma forma ou um método de transformação econômica e o impulso fundamental que mantém em “funcionamento a máquina capitalista procede dos novos bens de consumo, dos novos métodos de produção ou transporte, dos novos mercados e das novas formas de organização industrial criadas pela empresa capitalista” (SCHUMPETER, 1961, p. 106).

Segundo Castilhos (2006), a criação de uma inovação que pode resultar, ou não, na introdução e comercialização de um novo produto o processo, tradicionalmente é resultado de uma série de etapas. Este processo, normalmente denominado de atividade de pesquisa e desenvolvimento (P&D) é representado pelo esquema: pesquisa básica; pesquisa aplicada; desenvolvimento experimental; inovação; comercialização. Cada uma destas etapas possui uma autonomia relativa, sendo suas relações recursivas e interativas, situadas dentro de sistemas de inovação. Os sistemas de inovação são constituídos pelos departamentos de pesquisa e desenvolvimento industriais, pelas instituições de pesquisa do setor público e pelas universidades. O sistema de inovação é fortemente melhorado quando interage com os sistemas de produção e de consumo.

A inovação já existia no período fordista, mas era uma exceção, o valor repousava no tempo de reprodução de mercadorias padronizadas produzidas com tecnologias mecânicas. A organização do processo produtivo era baseada na disciplina do corpo e do gesto, na cooperação estática e muda inscrita na divisão técnica do trabalho, determinada segundo os códigos da organização científica do trabalho. A organização do trabalho repousava na especialização e heterogeneidade de máquinas. As máquinas eram especializadas e seu uso era predeterminado segundo a natureza dos conhecimentos que incorporava. Diante destas máquinas, o trabalho, separado dos conhecimentos, esvaziava-se de qualquer especificidade singular (CORSANI, 2003).

Neste novo contexto, existe uma interdependência entre o processo de produção e o processo de inovação. As novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC) apoiam-se em uma dissociação entre a máquina e seu programa. A flexibilidade da máquina é determinada pelo seu programa de funcionamento. A máquina é desespecializada ao passo que o trabalho se transforma em criação de usos. A máquina não tem função predeterminada. Ela é, literalmente, uma caixa vazia. Ela não tem função nem um valor ou utilidade em si. Apenas a maneira como programada e o uso que se faz dela é que lhe conferem utilidade e valor (CORSANI, 2003).

Segundo Corsani, o trabalho no pós-fordismo, passa a ser a criação de usos.

O que está envolvido na produção criativa não é mais a capacidade homogênea e abstrata de trabalho, mas sim a capacidade heterogênea, subjetiva para aquisição, para acumulação, para valorização dos conhecimentos, para articular os conhecimentos abstratos aos conhecimentos tácitos, para recontextualizar os saberes codificados (CORSANI, 2003, p.22).

No pós-fordismo, a exceção que era a inovação, torna-se regra. O valor repousa sobre o conhecimento e o tempo de sua produção, sua difusão e sua socialização. A passagem do fordismo para o pós-fordismo deve ser vista como a passagem de uma lógica de reprodução e repetição para uma lógica de inovação e invenção. No pós-fordismo, a inovação passa a ser concebida como um processo “não linear que se alimenta de inúmeros *feedbacks* e que implica uma multiplicidade de atores – ela é endógena à economia. (...) A inovação pode ser concebida como um processo de produção de conhecimentos por conhecimentos” (CORSANI, 2003, p. 17).

Pesquisas recentes (TAPSCOTT, 2007) têm reconhecido que muitas inovações surgem em instâncias distantes dos laboratórios de pesquisa e desenvolvimento, sendo que a inovação se configura como um processo interativo de “redes, organizações, empresas e instituições que trocam conhecimentos e aprimoram aprendizados que são essenciais para que inovações possam se efetivar nas atividades produtivas” (COCCO; SILVA; GALVÃO, 2003, p. 13).

Desta forma, a inovação não deriva somente da ciência e da tecnologia, mas também de tarefas rotineiras da atividade econômica. A análise do processo criativo deve levar em conta a interação dos agentes econômicos direcionada na solução de problemas específicos (COCCO; SILVA; GALVÃO, 2003).

O transbordamento do processo inovador, para fora da órbita das empresas, é analisado por Corsani (2003) como um processo que envolve externalidades. Externalidades representam o que é exterior à firma e ao mercado. Segundo Tapscott (2007), o ritmo da mudança e a evolução das demandas dos clientes é tão rápido que as empresas já não podem contar apenas com sua capacidade interna para desenvolver inovações. Neste sentido, as empresas são obrigadas a interagir com parceiros, instituições de ensino e de pesquisa, governos e clientes, de forma a constituir redes colaborativas e potencializar sua capacidade de criar produtos e serviços inovadores.

4.3.5.2 A POTÊNCIA DO TRABALHO COLABORATIVO NUM MUNDO EM MUDANÇA

A produção de bens e serviços está se tornando uma atividade colaborativa na qual participam um número cada vez maior de pessoas. A colaboração em massa se baseia na utilização de tecnologias de comunicação e informação distribuídas para alcançar resultados compartilhados (TAPSCOTT, 2007).

Hardt e Negri (2001) ressaltam que a cooperação solidária e voluntária entre as pessoas é totalmente imanente ao trabalho imaterial: “Em outras palavras, o aspecto cooperativo do trabalho imaterial não é imposto e organizado de fora, como ocorria em formas anteriores de trabalho, mas a cooperação é totalmente imanente à própria atividade laboral” (p. 314).

Para Lazaratto (2006), a potência da colaboração tem menos a ver com a natureza cognitiva da atividade dos colaboradores do que a capacidade de abrir o

espaço-tempo da invenção, “a proposição de problemas e a criação de respostas se dá a despeito da lógica da empresa ou do Estado, ao implicarem em uma multiplicidade de sujeitos” (p.125).

Dito de outra maneira,

(...) na cooperação dos "cérebros reunidos", a invenção não é obra de grandes homens, e não é representada exclusivamente pelas grandes ideias; é, sobretudo, o resultado de uma colaboração e da coordenação de uma infinidade de agentes, ao mesmo tempo sociais e infinitesimais, e de suas ideias "raramente geniais, em geral anônimas", "que muitas vezes aparecem como pequenas ideias de pequenos homens, inovações infinitesimais que cada um aporta à obra comum", (LAZARATTO, 2006, p. 145-146).

O processo de produção de conhecimentos e de inovação leva à centralidade das relações de interação tanto interpessoais quanto interorganizacionais. As redes ligam indivíduos e organizações de forma não hierárquica. O trabalho em rede, propiciado pelo uso generalizado nas NTICs e baseado na auto-organização da comunicação e da cooperação, é resultado da afirmação de uma economia baseada no saber (JOLLIVET, 2003).

Negri (2003) interpreta este processo como uma reapropriação dos instrumentos de trabalho, por parte do trabalhador, “do ponto de vista de uma sociologia do trabalho renovada, o trabalhador se apresenta de fato, cada vez mais como portador de atividades imateriais de produção. No trabalho produtivo imaterial, o instrumento é o cérebro” (NEGRI, 2003, p.43). A reapropriação do instrumento, por parte do trabalhador, “concentra-se na valorização sobre a cooperação dos trabalhos cognitivos, o estenderem-se do saber e da importância da ciência nos processos produtivos” (Idem, p.45), que determinam novas condições materiais.

Por trabalho imaterial, Negri (2003) considera “o conjunto das atividades intelectuais, comunicativas, afetivas, expressas pelos sujeitos e pelos movimentos sociais” (p.92). Nos dias atuais o conhecimento, informação, comunicação e afeto constituem-se meios primários da produção biopolítica. A força produtiva nasce dos sujeitos e se organiza na cooperação. Esta cooperação não é imposta pelo capital, mas é auto-organizada como uma habilidade da força de trabalho imaterial. “Quando o cérebro humano se reapropria do instrumento de trabalho, então o capital não tem

mais a possibilidade de articular o comando sobre o instrumento e, portanto, sua dialética instrumental se exaure” (NEGRI, 2003, p.95).

A atividade produtiva não pertence mais apenas aos operários das fábricas, ela se estende para cada sujeito na sociedade, na medida em que o trabalho imaterial passa a ocupar um papel estratégico na organização global da produção. O ciclo de trabalho imaterial é constituído por uma força de trabalho social e autônoma, capaz de organizar o próprio trabalho e as relações com a empresa. Nenhuma organização científica do trabalho pode predeterminar esta capacidade produtiva social (LAZZARATO; NEGRI, 2001).

Dessa forma, o capital passa a utilizar outras formas para controlar a força de trabalho. No atual estágio do desenvolvimento capitalista, o biopoder se baseia cada vez mais na sua capacidade de apropriação privada do conhecimento, imposto por meio da captação dos fluxos sociais do trabalho cognitivo. O capital passa a extrair valor da interrupção dos processos cognitivos de produção de conhecimento, cooperação e linguagem. “Para viver e reproduzir-se o capitalismo é obrigado a chantagear a sociedade e bloquear os processos sociais de produção toda vez que apresente excedentes no que concerne a seu comando” (NEGRI, 2003, p. 96).

O capital passa a exercer sua função de controle e de vigilância de forma externa ao processo produtivo, porque “o conteúdo do processo pertence sempre mais a outro modo de produção, à cooperação social do trabalho imaterial” (LAZZARATO; NEGRI, 2001, p.31). O empreendedor na atualidade deve ocupar-se mais com os elementos políticos para exploração de sua empresa do que com a organização do processo de trabalho. A cooperação não pode ser mais predeterminada pelo capital. O capital pode apenas apropriar-se dos produtos desta cooperação e normatizá-los e padronizá-los. Os elementos criativos e a inovação estão ligados às formas de vida que os produzem. A extração da mais-valia deriva da produção e do controle de fluxos financeiros e comunicativos. A função do empresário é estruturar e capturar estes fluxos produzidos pelas redes externas à empresa (LAZZARATO; NEGRI, 2001).

A função do empresário não é mais organizar os tempos e os métodos do trabalho na fábrica, mas sim estruturar as redes produtivas que existem independentemente dele. Sua relação com as redes é política de forma a

proporcionar a construção social do mercado e a constituição do consumidor por meio da publicidade. Com as redes de comunicação e informação, a localização da produção tem uma importância apenas marginal, o que importa é a inserção desta nos circuitos financeiros, de distribuição e de serviços (LAZZARATO; NEGRI, 2001).

4.3.5.3 COOPERAÇÃO VERSUS COLABORAÇÃO

Na última década, temos ouvido muito falar de cooperação e colaboração, seja na forma de trabalho colaborativo ou cooperativo, aprendizagem colaborativa, pesquisa colaborativa, redes de colaboração, colaboração solidária, cooperativismo, sistemas colaborativos, cultura colaborativa, paradigma colaborativo ou cooperativo, entre muitas outras não citadas. Os termos sobram em textos das mais diversas áreas do conhecimento como economia, direito, administração, tecnologias de informação e comunicação, políticas públicas, artes, sociologia ou educação.

Ao buscar seus significados veremos que, nos dicionários da língua portuguesa, os verbetes colaborar e cooperar aparecem como sinônimos e significam, basicamente, trabalho em comum com uma ou mais pessoas (FERREIRA, 1999). No seu uso coloquial, as palavras colaboração ou cooperação estão geralmente associadas à ideia de afetividade, doação, ajuda mútua, contribuição ao bem estar de alguém ou de uma coletividade.

No entanto, os termos também podem assumir um sentido negativo, reverso ao usual, quando a colaboração ou cooperação é realizada por medo ou ameaça de violência, como no caso de um assalto ou sequestro. Ou então no sentido em que os termos foram utilizados durante e após a Segunda Guerra Mundial, quando estas palavras passaram a referir-se a indivíduos ou grupos que auxiliaram a ocupação estrangeira no seu próprio país. Como no caso da França onde os termos foram, e ainda são designativos das pessoas que trabalhavam para os nazistas durante a

guerra. Ao designarem os traidores da pátria, essas palavras assumiram, principalmente na Europa, uma conotação pejorativa, quase um palavrão. Também no Brasil, os termos foram empregados nos meios sindicais para referirem-se a sindicalistas que trabalhavam em favor dos interesses dos patrões, tendo um significado semelhante a “capacho” ou “pelego”.

No sentido da organização do trabalho, colaboração ou cooperação indicam a ação coletiva de indivíduos no sentido de partilhar, de forma espontânea ou planejada, o trabalho necessário à vida social. Também podem ser entendidas como processos sociais nos quais pessoas, grupos, instituições ou países atuam de forma combinada com objetivo de atingir algum objetivo comum (JESUS; TIRIBA, 2009).

Hoje é comum os patrões utilizarem o termo “colaborador” ou “associado” para se referirem aos seus empregados. Frequentemente, quando estamos em uma casa comercial, um supermercado, ouvimos pelo sistema de comunicação interna: “-colaborador fulano de tal, favor dirigir-se à frente de caixa”.

Nos dias atuais, a atitude colaboracionista de um trabalhador é muito valorizada nos meios produtivos em que o trabalho é organizado de forma semiautônomas, como falou Norbert Bensele, diretor de recursos humanos da Daimler-Chrysler em 2001 num congresso internacional em Berlim: “Os colaboradores da empresa fazem parte do seu capital (...). Sua motivação, sua competência, sua capacidade de inovação e sua preocupação com os desejos da clientela constituem a matéria prima dos serviços inovadores (...)” (GORZ, 2005, p.17).

Já o termo “cooperativo”, ou mais precisamente, “cooperativismo” é usado geralmente como referência a uma forma específica de organização de trabalhadores que, voluntariamente, se unem para criar uma empresa com o objetivo de satisfazer de aspirações econômicas, sociais ou culturais. A ideia do cooperativismo nasceu no século XIX como uma alternativa para as relações entre capital e trabalho no sistema capitalista. Na contemporaneidade, o cooperativismo se apresenta como solução importante para o problema de geração de renda e de trabalho para a população desempregada frente à redução dos postos de trabalho industriais e a diminuição das garantias trabalhistas (SCHMIDT, 2006).

Conforme o glossário da enciclopédia do marxismo na sua versão em inglês, a palavra *collaboration* (colaboração) significa literalmente *work together* (trabalhar em conjunto) e foi adicionada ao vocabulário inglês por volta de 1860, mas *cooperation* (cooperação) é tão antiga quanto o próprio idioma. O que distingue colaboração de cooperação é que nesta, como um modo específico de divisão do trabalho, os operários geralmente trabalham separadamente, cada um contribuindo com sua parte para o produto final, enquanto que na colaboração os trabalhadores participam ativamente da tarefa como um todo, corrigindo-se mutuamente, criticando, trocando ideias, atuando como uma força combinada. Enquanto a cooperação, ou seja, a divisão do trabalho é fundamental para o desenvolvimento da civilização, a colaboração é fundamental para a própria vida humana (MIA, 2011).

Marx dedica todo um capítulo do livro primeiro de *O Capital* ao conceito de cooperação. O conceito é definido por Marx (1996) como uma “forma de trabalho em que muitos trabalham planejadamente lado a lado e conjuntamente, no mesmo processo de produção ou em processos de produção diferentes, mas conexos” (p.442). Marx argumenta que a cooperação cria uma força coletiva de trabalho ou “força de massas”, ou seja, “a fusão de muitas forças numa força global” superior à soma das forças individuais, resultado da “emulação e excitação particular dos espíritos vitais (*animal spirits*) que elevam a capacidade individual de rendimento das pessoas” (MARX, 1996, p.443).

Ao reduzir o tempo socialmente necessário para a produção, a jornada coletiva geraria uma quantidade de valores de uso maior que a soma das jornadas individuais de trabalho. Esse efeito não seria resultado da elevação da força de trabalho individual e nem tampouco o produto da soma das forças produtivas individuais, mas o efeito de uma nova força produtiva: a força produtiva do trabalho social (MARX, 1996).

Como pudemos observar, mesmo sendo tratados como sinônimos nos dicionários, colaborar e cooperar são usados com significados diversos dependendo do seu contexto histórico, social ou cultural. Sendo termos polissêmicos podem significar varias coisas, no entanto, quanto ao sentido restrito dos termos, ao que se refere à organização do trabalho em grupos ou equipes, está se tornando uma

prática nos meios acadêmicos fazer uma distinção entre os conceitos de trabalho cooperativo e trabalho colaborativo.

Nessa linha, Kemczinski *et al* (2007) afirmam que só o fato de existir duas palavras com significados semelhantes remete à interpretação de que elas tenham abrangência, profundidade e características distintas que de alguma forma se perderam ao longo do tempo. Segundo estes autores, existem na literatura acadêmica pelo menos cinco formas diferentes de interpretar as palavras cooperação e colaboração.

Um pequeno grupo as utiliza com o mesmo significado, ou seja, utilizam colaboração ou cooperação sem distinção. Conforme Kemczinski *et al* (2007) essas pessoas argumentam que a diferença de significados entre os termos é muito pequena não valendo a pena tratá-los de forma diferente.

No entanto, a maioria dos autores usa cooperação e colaboração significando coisas diversas. Este grupo está dividido entre aqueles que pensam a colaboração como contida na cooperação e entre os que, ao contrário, pensam que é a cooperação que está contida na colaboração. Além desses dois grupos a ainda outro, que acredita que mesmo significando coisas diferentes, colaboração e cooperação, no lugar de concorrentes, são formas complementares de organização do trabalho (KEMCZINSKI *et al*, 2007).

Na área da educação, a maioria dos autores que tem como referencial a teoria da Epistemologia Genética de Jean Piaget (1896-1980) acreditam que a colaboração está contida na cooperação. Segundo Cogo (2006), para Piaget a cooperação tem a ver com a interação entre as pessoas, ou seja, com a formação de laços afetivos. As interações possibilitam as modificações da estrutura cognitiva dos sujeitos e do grupo como um todo, possibilitando a construção do conhecimento. Para Piaget (1973) “cooperar na ação é operar em comum, isto é ajustar por meio de novas operações (qualitativas ou métricas) de correspondência, reciprocidade ou complementaridade, as ações executadas por cada um dos parceiros” (p.105).

Conforme Ramos (1996), a cooperação em Piaget pode ser analisada a partir da troca interindividual de valores. Dois parceiros estarão de acordo ou intelectualmente satisfeitos se determinadas condições de equilíbrio forem alcançadas e essas condições somente são possíveis nas relações de cooperação,

já que essas condições não se viabilizam nas relações em que preponderam os fatores de egocentrismo ou de coação.

Portanto, o equilíbrio proporcionado pela cooperação "fundamentada sobre a igualdade e a reciprocidade dos parceiros" proporciona ao indivíduo a transposição simultânea da "anomia própria ao egocentrismo e da heteronomia própria à coação." (PIAGET, 1973, p.110). Esse equilíbrio levaria, segundo Piaget, à autonomia do sujeito:

À passividade da livre troca, a cooperação opõe assim a dupla atividade de uma descentração, em relação ao egocentrismo intelectual e moral e de uma liberação em relação às coações sociais que este egocentrismo provoca ou mantém. Como a relatividade no plano teórico, a cooperação no plano das trocas concretas supõe, pois, uma conquista contínua sobre os fatores de automatização e de desequilíbrio. Quem diz autonomia, em oposição à anomia e à heteronomia, diz, com efeito, atividade disciplinada ou autodisciplina, a igual distância da inércia ou da atividade forçada. É onde a cooperação implica um sistema de normas, diferindo da suposta livre troca cuja liberdade se torna ilusória pela ausência de tais normas. E é porque a verdadeira cooperação é tão frágil e tão rara no estado social dividido entre os interesses e as submissões, assim como a razão permanece tão frágil e tão rara em relação às ilusões subjetivas e ao peso das tradições. (PIAGET, 1973, p.111).

Segundo Cogo (2006), no que se refere à colaboração, ela está contida na cooperação, pois segundo a visão piagetiana do autor, a interação possibilitada por aquela promoveria igualmente a troca de ideias e de pontos de vista entre os parceiros sem, no entanto promover operações racionais ou uma estrutura operatória como na cooperação. Dessa forma "pode-se afirmar que a colaboração representa uma etapa das trocas sociais anterior à cooperação" (COGO, 2006, p.682).

Já aqueles que baseiam suas pesquisas na teoria sóciointeracionista ou histórico-cultural de Lev Vygostky (1896-1934), têm em conta que é a cooperação que está contida na colaboração, sendo que esta ajudaria a desenvolver estratégias e habilidades para a resolução de problemas pelo processo cognitivo contido na interação e na comunicação entre as pessoas.

O trabalho em colaboração cria o que Vygotsky denominou de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), área na qual os conhecimentos ou habilidades de um indivíduo são desenvolvidos ou internalizados por meio da interação com outros

seres humanos e que ultrapassa os limites individuais. Para Vygostky (1998), a ZDP é a diferença entre o nível de desenvolvimento real, ou seja, “que se costuma determinar através da solução independente de problemas” e o nível de desenvolvimento potencial no qual um problema é solucionado “em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOSTKY, 1998, p.112).

Damiani (2009) explica que embora o termo “trabalho colaborativo” não apareça explicitamente nas obras de Vygostky, podemos aferir de sua leitura que “a colaboração é um elemento essencial em suas explicações à cerca da natureza das funções mentais do ser humano e da aprendizagem” (p.20). Vygostky acreditava que as atividades colaborativas, eram muito mais proveitosas para a aprendizagem do que as atividades solitárias, pois segundo Damiani:

(...) a constituição dos sujeitos, assim como seu aprendizado e seus processos de pensamento (intrapicológicos), ocorrem mediados pela relação com outras pessoas (processos interpsicológicos). Elas produzem modelos referenciais que servem de base para nossos comportamentos e raciocínios, assim como para os significados que damos às coisas e pessoas (2008, p.215).

Fiorentini (2004) lembra que o prefixo “co” significa ação conjunta, contiguidade, correlação. Operar, do latim *operare* significa agir, executar, manobrar, fazer funcionar. A palavra laborar, do latim *laborare* significa trabalhar, labutar, exercer seu mister.

Ao tomarmos como entendimento que operar é fazer funcionar de acordo com um plano ou sistema já preestabelecido e que trabalhar é pensar, planejar, refletir, e considerando que um trabalho é orientado pelos objetivos a serem alcançados, então um trabalho pode requerer um grande número de operações, muitas vezes complexas e nem sempre previstas ou planejadas anteriormente (FIORENTINI, 2004; BOAVIDA; PONTE. 2002).

Sendo assim, na cooperação as pessoas *cooperam*, se ajudam mutuamente, operam ou executam tarefas individualmente que nem sempre são produtos de um planejamento do grupo como um todo, podendo haver uma relação hierárquica entre os seus integrantes. Já na colaboração, as pessoas trabalham juntas, *colaboram*. O trabalho visa atingir objetivos comuns, negociados

anteriormente com o coletivo. O trabalho colaborativo, portanto, tende a ser não hierárquico, havendo liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações (FIORENTINI, 2004).

Para Panitz (1996), a cooperação é uma organização do trabalho, uma estrutura de interação projetada para facilitar a realização de uma tarefa, uma estratégia na qual as pessoas trabalham em grupos. Enquanto que a colaboração é mais do que simplesmente uma organização do trabalho, é uma filosofia de interação e um estilo de vida pessoal na qual os indivíduos são responsáveis por suas ações, incluindo a aprendizagem e o respeito às habilidades e contribuições de seus pares.

Kemczinski *et al* (2007) observam que a maior parte dos autores que usam colaboração e cooperação representando coisas diferentes, dizem que a cooperação implica na divisão do trabalho, geralmente feita por imposição, trabalho individualizado, tarefa dividida em múltiplas operações, operação mecânica, hierarquia imposta e objetivos individuais que nem sempre são compartilhados pelo restante do grupo.

Em contrapartida, na colaboração há negociação na divisão de tarefas e consulta entre os integrantes da equipe, o objetivo da equipe é compartilhado por todos seus integrantes. Quando o trabalho é colaborativo, na busca de soluções para algum problema existe intensa operação mental e sinergia do grupo com constantes trocas de ideias e reflexões (KEMCZINSKI *et al*, 2007).

Conforme Meirinhos e Osório (2006), o primeiro aspecto diferenciador entre os dois termos é a autonomia. Na colaboração, existe uma maior autonomia entre os participantes do grupo enquanto que, na cooperação, o controle sobre a atividade é maior. Um segundo aspecto se refere aos objetivos a atingir. A cooperação é baseada na divisão de tarefas e responsabilidades entre os componentes do grupo. Na colaboração a interação é negociada e orientada com vistas ao objetivo a atingir. Os objetivos são definidos coletivamente e cada membro, individualmente, é responsável por esse objetivo. Na colaboração, partilhar significa participar para atingir o objetivo proposto.

Um terceiro ponto se refere à realização da tarefa. A cooperação pressupõe a tarefa distribuída entre os vários elementos do grupo de trabalho. A realização da

tarefa pelo grupo é baseada na distribuição de subtarefas entre os integrantes. No trabalho colaborativo, a tarefa total não é a soma dos trabalhos individuais, a realização do trabalho final tem ênfase no estabelecimento de objetivos comuns e coordenação da atividade (MEIRINHOS; OSÓRIO, 2006).

Um último item diz respeito à interdependência. Na cooperação, a interdependência é fundamental, pois o trabalho de um, só estará completo com a contribuição dos outros. Dessa forma, a interdependência na cooperação é importante para que a tarefa seja completada. Já na colaboração, a interdependência adquire outro aspecto. Um envolvimento relacional entre os componentes do grupo é indispensável a um apoio mútuo e uma identidade comum. Na colaboração, existe um quadro de interações entre os componentes no qual se partilham descobertas e negociam sentidos. O trabalho colaborativo é um empreendimento ativo, e para ser exequível ele se assenta na autonomia, na responsabilidade, na interdependência positiva, na confiança e, sobretudo, no diálogo (MEIRINHOS; OSÓRIO, 2006).

Em condições de disputa de ideias, em que diversos interesses estão em jogo, o diálogo é fundamental para a busca da solução comum e compartilhada. O diálogo que se estabelece em ambientes colaborativos não deve ser apenas uma interação formal. O diálogo em um ambiente colaborativo é o primeiro passo para a ação, pois como dizia Paulo Freire, “O diálogo que é sempre comunicação, funda a colaboração” (FREIRE, 1987, p.166).

Assim a colaboração, ou *co-laboração*, pode ser entendida como um empreendimento onde um grupo de indivíduos se voluntaria para a ação a fim de potencializar ou viabilizar um determinado propósito comum.

Segundo Hannah Arendt (2007), existem três atividades fundamentais para a existência humana. O labor que se refere ao processo biológico da vida humana e que cuja condição humana é a própria vida. O trabalho que produz as coisas artificiais diferente das coisas naturais e que dá certa perenidade à existência humana e cuja condição humana é a mundanidade. A ação, cuja condição humana é a pluralidade e que, segundo Arendt, é a atividade ligada à vida política e cuja preocupação fundamental é buscar o bem comum pelo dialogo. “A ação é a única

atividade que se exerce entre os homens sem mediação das coisas ou da matéria (...)” (ARENDT, 2007, p. 15).

Para Arendt, todas as atividades humanas, o labor, o trabalho e a ação são dependentes do fato que os homens vivem juntos. Um homem poderia laborar e trabalhar sempre sozinho, como um eremita, mesmo que a sua condição humana fosse colocada em jogo. No entanto, “(...) só a ação depende inteiramente da constante presença de outros” (2007, p. 15).

A pluralidade, condição básica da ação e do discurso possui duplo aspecto: a igualdade e a diferença. Os homens só compreendem a si mesmos porque além de serem biologicamente semelhantes, nasceram e viveram entre seres humanos, ou seja, têm os fundamentos de um mundo em comum. A diferença está em justamente na necessidade do discurso, do uso da palavra, para comunicarem suas necessidades individuais, as quais os tornam homens diferentes uns dos outros. A diferença emerge entre os homens somente no discurso, ou no uso público da fala, gerando a ação. Por meio da ação e do discurso é que “os seres humanos se manifestam uns aos outros, não como meros objetos físicos, mas enquanto homens” (ARENDT, 2007, p.189). O discurso corresponde ao “fato da distinção e à efetivação da condição humana da pluralidade, isto é, do viver como ser distinto e singular entre iguais” (Idem, p.191).

A ação e o discurso estão interligados. Sem o discurso, a ação perderia seu sujeito. “Em lugar de homens teríamos robôs mecânicos a realizar coisas que seriam humanamente incompreensíveis” (ARENDT, 2007, p.191). E sem a ação, o discurso perderia seu autor e o ator, “o agente do ato, só é possível se for, ao mesmo tempo, o autor das palavras” (Ibidem). A ação só pode ter um início efetivo por meio das palavras. Na medida em que o homem se manifesta por meio do uso da palavra, ele se revela, mostra sua identidade pessoal e desse modo é visto no mundo humano por outros seres que também fazem uso da palavra. É pela palavra que o autor se identifica, anuncia o que fez o que faz e o que vai fazer.

É essa a grande diferença entre trabalho cooperativo e a trabalho colaborativo: a interação linguística ou comunicação entre os integrantes de um grupo de trabalho. O trabalho cooperativo sempre esteve muito ligado ao processo de industrialização, à fabricação de coisas. Na modernidade, os processos de

fabricação foram baseados na divisão do trabalho nos quais os operários realizavam de forma individual e com pouca ou quase nenhuma interação entre si, as tarefas (o trabalho) que o capitalista lhe ordenava. A ausência da palavra, o silêncio por parte dos trabalhadores sempre foi uma das características da indústria moderna.

Mas, como se refere Arendt, "(...) ao contrário da fabricação, a ação jamais é possível no isolamento. Estar isolado é estar privado da capacidade de agir" (2007, pág. 201). A colaboração, o trabalho colaborativo, tem sua centralidade na comunicação, ou seja, na postura dialógica em que os atores exercem no espaço público. A importância da comunicação nos processos de trabalho colaborativo fica mais bem compreendida nesse trecho de *A Condição Humana* de Arendt:

A fabricação está circundada pelo mundo e este em permanente contato com ele; a ação e o discurso estão circundados pela teia de atos e palavras de outros homens, e estão em permanente contato com ela. O mito popular de um "homem forte" que, isolado dos outros, deve sua força ao fato de estar só, é mera superstição baseada na ilusão de que podemos fazer algo na esfera dos negócios humanos - "fazer" instituições ou leis, por exemplo, como fazemos mesas e cadeiras, ou fazer o homem "melhor" ou "pior" - ou é, então a desesperança consciente de toda a ação, política ou não, aliada a esperança utópica de que seja possível lidar com os homens como se lida com qualquer "material". A força de que o indivíduo necessita para qualquer processo de produção, seja intelectual ou puramente física - torna-se inteiramente inútil quando se trata de agir. A história está repleta de exemplos da impotência do homem forte e superior que é incapaz de angariar o auxílio ou a cooperação de seus semelhantes (...) (2007, p. 201).

Para Paolo Virno (2003), nos dias atuais, a tripartição labor, trabalho e ação política, a que se refere Arendt, entraram em decadência, pois o trabalho contemporâneo absorveu muitas das características antes restritas à ação política, ou seja, "(...) 'a exposição à vista dos demais', a relação com a presença dos outros, o início de processos inéditos, a familiaridade constitutiva com a contingência, o imprevisto e o possível" (p.23).

A comunicação entre os homens passa a ser, segundo Virno, "um ingrediente essencial da cooperação produtiva em geral; portanto, é a rainha das forças produtivas" (2003, p.31). Neste sentido é preciso considerar uma noção subjetiva da cooperação que toma corpo quando "uma parte consistente do trabalho individual, consiste em desenvolver, afinar, intensificar a cooperação mesma" (Idem, p.33). Não se pode considerar como sendo a mesma coisa, a cooperação dos

operários coordenada por um engenheiro e os próprios operários se disporem a inventar e desenvolver novos procedimentos cooperativos, neste caso, a interação linguística é colocada em primeiro plano (VIRNO, 2003).

Segundo Virno, quando a cooperação subjetiva torna-se a principal força produtiva, o trabalho passa a mostrar “(...) uma pronunciada índole linguístico-comunicativa, implicando a exposição perante os demais. Diminui o caráter monológico do trabalho: a relação com os outros é um elemento originário, básico, de modo algum acessório” (2003, p.34).

Virno relembra que, algumas décadas atrás, os operários só podiam falar uns com os outros fora do local de trabalho. Segundo o autor, era comum encontrar-se nas fábricas cartazes que intimavam o trabalhador: “Silêncio, trabalhe!”. Na atualidade a linguagem é posta a trabalhar, e não será surpresa se encontrarmos nos locais de trabalho cartazes com os dizeres: “Aqui se trabalha. Fale!” (2003, p. 56).

Para alguns autores, entre eles Kemczinski *et al* (2007), o trabalho colaborativo e cooperativo são complementares. Um grupo pode trabalhar colaborativamente para realizar uma tarefa, enquanto que para outra, o mesmo grupo pode assumir uma organização cooperativa, ou ainda, trabalhar tanto colaborativamente quanto cooperativamente em um projeto maior, dependendo das tarefas a realizar. Para estes autores, o trabalho colaborativo e o cooperativo não competem entre si e sim, se complementam.

Na mesma linha está Meirinhos e Osório (2006), para os quais devemos ver essas duas abordagens não de forma dicotômica, pois em vez de desunir e separar esses conceitos devemos vê-los como parte de um contínuo, pois a colaboração não é algo que se consegue imediatamente, porque requer antes o desenvolvimento das competências da cooperação.

Pelo exposto, entendemos trabalho colaborativo, como uma ação conjunta, dialógica, política, solidária, voluntária e auto-organizada, na qual um grupo de indivíduos empreende uma atividade em busca de um objetivo compartilhado. Devido às mudanças ocorridas no mundo do trabalho, produzidas pela adoção de novos paradigmas tecnológicos e científicos, pelos movimentos sociais, pela reestruturação produtiva, pelo processo de mundialização da economia e pelo

desenvolvimento de novas tecnologias de informação e comunicação, o trabalho colaborativo tem sido elevado a uma condição hegemônica em relação a outras formas de organização do trabalho e da produção na contemporaneidade.

5 UMA ORGANIZAÇÃO CHAMADA ESCOLA: ALGUMAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

5.1 DE ORGANIZAÇÕES A INSTITUIÇÕES

O termo instituição tem muitos significados. Na teoria organizacional e administrativa muitas vezes é utilizado como sinônimo de organização. No entanto, conforme Selznick (1971) instituição e organização possuem significados diferentes. O termo organização é aplicado a qualquer grupo de pessoas que se unem para realizar uma tarefa determinada, seja ela de cunho econômico, social, político, educacional ou religioso. Na realização dessas atividades, os componentes do grupo ficam sujeitos a normas e regulamentos estabelecidos segundo padrões formais de decisão. Em outras palavras, uma organização é uma tecnologia pensada para mobilizar e coordenar esforços diversos no atendimento a um determinado propósito. Sua sobrevivência é determinada pela sua capacidade de atender aos objetivos propostos e de sobreviver às mudanças ambientais.

Da mesma forma, Srour (1998) entende que as organizações são muitas vezes confundidas com as instituições. Organizações são definidas pelo autor como “coletividades especializadas na produção de um determinado bem ou serviço” (p.107). As organizações, ao combinar agentes sociais e recursos, “potencializam a força numérica e tornam-se o terreno preferencial em que ações cooperativas se dão de forma coordenada” (Idem).

Por outra banda, o termo instituição normalmente refere-se a algo socialmente significativo, como por exemplo, a instituição do dia das mães, o natal, etc. Também pode representar o “complexo consagrado de normas, estribado em

valores arraigados e com longa duração no tempo. Contribui para a estabilidade e regularidade da própria sociedade” (SROUR, 1998, p.108). Neste caso, pode-se citar a instituição do casamento, da propriedade privada, da liberdade de expressão, etc. Como forma organizacional, as instituições são agrupamentos sociais dotados de certa estabilidade social, como a escola, a igreja, as forças armadas, dentre outras. Ou seja, instituição refere-se a “organizações que obtiveram respeitabilidade social” (Ibidem).

Segundo Selznick (1975), o termo instituição é aplicado a grupos cuja dinâmica de funcionamento reveste-se de uma significação especial para os seus membros e para a comunidade que constitui o seu ambiente. Uma instituição tem valor por ela mesma e não apenas por sua funcionalidade como instrumento para realização de uma determinada tarefa, registrando um investimento psicológico por parte dos indivíduos que a constituem, ou seja, “Uma instituição é, no todo, o produto natural das pressões e necessidades sociais, um organismo adaptável e receptivo” (p.5).

De qualquer forma, no âmbito das teorias de administração, toda instituição é antes de tudo uma organização. Uma organização é um grupo de seres humanos vivos. A organização é permeada pela sua estrutura informal representada pelo indivíduo, seus problemas pessoais e seus interesses e pela estrutura formal que coordena os papéis e as atividades especializadas. As relações formais coordenam papéis ou atividades especializadas, não as pessoas. Na prática, as pessoas tendem a agir de forma diferente. As pessoas ou grupos que formam uma organização não aceitam serem tratados como materiais ou instrumentos, eles têm necessidades de autoproteção e autorrealização. As relações humanas de uma organização são um grande reservatório de energia que podem ser orientado para a produção ou se tornar fonte recalcitrante de problemas. O objetivo da administração é dirigir e controlar estas pressões sociais internas (SELZNICK, 1971).

A institucionalização é um processo, é algo que acontece com uma organização com o passar do tempo. Reflete sua história, o pessoal que nela trabalhou e os grupos de interesses que criaram e a forma como se adaptou ao seu ambiente. Institucionalizar significa infundir um valor. Institucionalizar ocorre sempre

que os indivíduos tornam-se ligados a uma organização ou a uma determinada forma de fazer coisas.

Na medida em que são comunidades naturais, as organizações têm uma história e esta história é composta de fórmulas de responder a pressões internas e externas através de modos visíveis e que se repetem. Quando estas respostas se cristalizam em padrões definidos, emerge uma estrutura social. Quanto mais desenvolvida for sua estrutura social, maior valor terá a organização por si mesma, não como instrumento, mas como um complemento institucional da integridade e aspirações do grupo (SELZINICK, 1971, p.14).

Dessa forma, conforme Selznick (1971), as mudanças organizacionais tornam-se muito difíceis quando os indivíduos habitam-se e identificam-se com procedimento há muito estabelecidos. O hábito prolongado e, muitas vezes, a doutrinação cerrada faz com que o indivíduo absorva uma determinada maneira de perceber e avaliar sua experiência.

Transformar organizações em instituições tornou-se objeto de estudo, principalmente, após a segunda guerra mundial, com o surgimento do conceito de terceiro mundo e os primeiros esforços de transferência de tecnologia dos países mais desenvolvidos para os menos desenvolvidos.

Segundo Netto *et al* (1986), o processo de transferência era baseado nas ações de consultores mandados aos países menos desenvolvidos, com o objetivo de transmitir valores modernizantes, introduzir tecnologias e procedimentos avançados e orientar a implantação de arranjos organizacionais tidos como necessários ao desenvolvimento.

No entanto, a estratégia de utilizar consultores para transferência de elementos inovadores de uma sociedade para outra menos desenvolvida revelou-se ineficaz. O contato dos elementos importados com a realidade local parece desencadear impedimentos à sua permanência. O insucesso desta estratégia e o estudo do processo de mudança levaram a se pensar em utilizar às organizações como meio indutor de mudanças, sob o argumento de que as organizações, muito mais do que indivíduos tem condições de mobilizar recursos, obter apoio em favor de inovações e conseguir remover obstáculos à mudança (NETTO *et al*, 1986).

Nessa nova perspectiva, o termo instituição é usado para designar organizações capazes de induzir mudanças inovadoras e obter suporte de indivíduos e organizações de maneira a vencer resistências, ser aceitas e incorporadas à vida da sociedade. Em razão do interesse que a nova perspectiva despertou, formulou-se um modelo conceitual com a intenção de orientar os estudos de institucionalização e prever agentes de mudança como meio para a orientação de ações e estratégias (NETTO *et al*, 1986).

As variáveis contempladas no modelo, portanto consideradas necessárias ao processo de institucionalização, compõem dois grupos. Um se constitui das variáveis ditas institucionais (internas), como liderança, doutrina, programa, recursos e estrutura interna. O outro é externo, pois para que uma organização possa institucionalizar-se é necessário que transacione com o meio ambiente, estabelecendo elos com outras organizações. Os elos, categorizados em capacitadores funcionais, normativos e difusos compõem o grupo de variáveis ambientais externas. É através de elos que as organizações obtêm recursos necessários ao seu funcionamento, conseguem apoio para suas ações e introduzem inovações no meio ambiente. Não basta às organizações a posse de elementos inovadores. É indispensável que sejam capazes de articulá-los internamente e de transmiti-los ao meio ambiente (NETTO *et al*, 1986).

5.2 INSTITUIÇÕES: MUDANÇAS E RESISTÊNCIAS

A teoria institucional teve início com as teorias de Meyer e Rowan (1977) sobre o institucionalismo, segundo as quais as organizações são levadas a incorporar práticas e procedimentos, definidos por conceitos de trabalho racionalizados e institucionalizados pela sociedade. Muitos destes itens institucionais funcionam como mitos e a organização adota-os cerimonialmente. Os mitos definidos como as melhores práticas correntes são baseados na suposição de que

eles são racionalmente eficazes. As organizações tornam-se isomórficas com seu ambiente institucional para manter a legitimidade. A dependência de instituições externas reduz à incerteza e a legitimidade garante a sobrevivência.

Meyer e Rowan (1977) mostram que, nas organizações, a obediência restrita às normas é uma ficção, na prática existe uma separação entre as normas formais, propriamente ditas, e a prática administrativa. Os indivíduos sempre encontram espaços de ajuste às regras, seguindo-as somente parcialmente e se forem convenientes para eles. Muitos procedimentos são cerimonializados e ritualizados possuindo uma função social na organização, mas não são seguidos ao pé da letra.

DiMaggio e Powell (2007) utilizam o termo isomorfismo para definir “o processo restritivo que força uma unidade de uma população a se assemelhar às outras unidades que enfrentam o mesmo conjunto de condições ambientais” (p.120). Para os autores, em termos de organizações existem dois tipos de isomorfismo, o competitivo e o institucional. O isomorfismo competitivo, presumindo uma racionalidade sistêmica, enfatiza a competição de mercado, a mudança de nicho e as medidas de ajustamento. Já o isomorfismo institucional, observa que as organizações não competem somente pelo mercado, mas também pelo poder político e legitimação institucional.

Conforme DiMaggio e Powell (2007), existem três mecanismos pelos quais ocorre a mudança isomórfica: o isomorfismo coercivo; o isomorfismo mimético; e o isomorfismo normativo. O isomorfismo coercivo resulta das pressões formais e informais exercidas sobre as organizações por outras organizações, das quais dependem, e também por expectativas culturais da sociedade em que as organizações atuam. Algumas vezes as mudanças organizacionais são respostas diretas ou indiretas a uma determinação governamental.

As escolas admitem estudantes especiais em classes regulares e contratam professores de educação especial, cultivam relações com as associações de pais e mestre e com os administradores com quem se identificam e promulgam os currículos que estão de acordo com os padrões do Estado (DIMAGGIO; POWELL, 2007, p.122).

Outros fatores importantes para o isomorfismo coercivo é a existência de um ambiente jurídico único e requisitos legais como ciclos de orçamento, relatórios

anuais, além de procedimentos padronizados e de regras e estruturas legitimadas pelo poder governamental (DIMAGGIO; POWELL, 2007).

Nem todo o isomorfismo deriva de uma autoridade coerciva. A incerteza também pode provocar mudanças nas organizações. Quando os objetivos são ambíguos ou quando o ambiente cria incertezas simbólicas, as organizações podem se espelhar em outras organizações. A modelagem mimética é uma resposta à incerteza. Os modelos podem ser difundidos de maneira não intencional por meio da transferência de funcionários de outras organizações, ou de forma explícita por meio de contratação de assessorias ou consultorias externas (DIMAGGIO; POWELL, 2007).

Geralmente, as organizações tendem a imitar outras organizações de seu campo que percebem como mais legítimas. O campo organizacional é compreendido como aquelas organizações que constituem uma área reconhecida na vida da instituição, são parceiros, fornecedores ou consumidores de recursos, produtos ou serviços, agências reguladoras e outras organizações que interagem ou fazem parte de uma rede interorganizacional (DIMAGGIO; POWELL, 2007).

Uma terceira fonte de mudança organizacional é a normativa que provém principalmente da profissionalização. A profissionalização é interpretada por DiMaggio e Powell (2007) como "uma luta coletivo dos membros de uma ocupação para definir as condições e os métodos de seu trabalho, para controlar a 'produção dos produtores'" (p.125). Dois aspectos da profissionalização são fontes importantes de isomorfismo. Uma delas é o fato de que a educação formal e a legitimação se apoiarem numa base cognitiva produzida por especialistas universitários. O segundo aspecto dá-se pelo crescimento e a elaboração de redes profissionais que perpassam as organizações e pelas quais os modelos se difundem rapidamente.

5.3 OS INDIVÍDUOS, IDENTIDADE E CULTURA ORGANIZACIONAL.

Segundo Fernandes e Zanelli (2006), quanto mais estáveis forem as organizações mais difíceis são as mudanças, pois as pessoas tendem a se acomodar quando bem adaptadas à vida organizacional. Neste sentido, a perfeita adaptação ao ambiente pode significar um grande obstáculo à mudança. Toda mudança é difícil, pois além de desestabilizar envolve crenças, percepções e emoções das pessoas envolvidas.

A resistência dos indivíduos às mudanças organizacionais é vista como uma das principais barreiras à implementação de mudança e inovação. No entanto, deve-se entender que algumas mudanças implicam na reconstrução da identidade dos indivíduos no ambiente de trabalho, pois muitas vezes forçam os indivíduos a renunciarem ao passado e de desconstruírem seus engajamentos procedentes de certa forma de trabalhar, certos estilos de relações sociais ou de práticas culturais (FERNANDES; ZANELLI, 2006).

A identidade organizacional consiste de crenças compartilhadas coletivamente e percepções do que significa sermos “nós” em uma organização. Qualquer mudança neste sentido coletivo envolve, necessariamente, mudanças nos significados intersubjetivos. A identidade organizacional, assim como a identidade individual, possui uma natureza fluida e adaptativa, ela depende de como as pessoas que trabalham na organização interpretam os valores e crenças relativas à organização durante a sua trajetória histórica. A identidade da organização é um constructo social e relacional, construída por meio de processos de interação internos e externos, a identidade organizacional é expressão da cultura organizacional (SILVA; VERGARA, 2002).

Schein (2009) define cultura organizacional como “um padrão de suposições básicas compartilhadas, que foi aprendido por um grupo à medida que solucionava seus problemas de adaptação externa e de integração interna” (p.16). Toda cultura organizacional possui pelo menos quatro características importantes: estabilidade, profundidade, extensão e padronização ou integração. A cultura implica em estabilidade e por isso é difícil de ser mudada. A cultura é intangível e frequentemente inconsciente em um grupo, quanto mais profunda mais estável ela é.

A cultura uma vez desenvolvida cobre todo o funcionamento do grupo e influencia nas formas como a organização lida com seu objetivo principal, seus ambientes e operações internas. A cultura de modo geral implica em “rituais, clima, valores e comportamentos” integrados em “um todo coerente”, que são assumidos como verdadeiro e que determina grande parte do comportamento do grupo. Estas regras e normas são ensinadas aos novos componentes do grupo por um processo de aprendizagem e socialização que é por si próprio um reflexo da cultura.

Vieira, Hypolito e Duarte (2009) analisando os processos que impedem ou retardam as mudanças no interior de organizações escolares, observam que a regulação das identidades individuais, muitas vezes é estabelecida sob a forma de práticas discursivas assentadas na tradição. Estas práticas são dispositivos que asseguram o poder institucional assentado em base de normas legais que reforçam e multiplicam o discurso da tradição. Segundo os autores, dispositivos são:

(...) ações (discursos) que interferem na disposição das relações sociais, prescrevendo, ordenando, normalizando as formas e os conteúdos de como essas relações devem ocorrer, ou serem estabelecidas e/ou mantidas. Um dispositivo é então uma espécie de norma prática, de preceito que atua nas diferentes partes de um aparelho social, desempenhando uma função especial com vistas a um fim determinado. Essas ações funcionam de forma pouco coordenada no seio das relações institucionais, buscando a prevenção/interrupção de desvios e/ou rupturas do grupo social (VIEIRA; HYPOLITO; DUARTE, 2009, p.225).

Os dispositivos servem como instrumentos a serem utilizados em casos de ameaça à desestruturação de um grupo social, em caso de “situações consideradas anormais, fora dos padrões estabelecidos pela instituição e por sua tradição imaginada” (VIEIRA; HYPOLITO; DUARTE, 2009, p.225).

Nas organizações escolares, a evocação à tradição é utilizada como instrumento de resistência às tentativas de mudança e inovação produzidas pela introdução de novos membros. “Esses dispositivos concorrem para que possa ser estabelecido o quadro das condutas considerado legítimo para que se efetive o processo educativo da escola” (VIEIRA; HYPOLITO; DUARTE, 2009, p.227). Ao novo membro sobra a opção de se enquadrar e conformar-se ao quadro já constituído na organização escolar, dessa forma, “em nome da tradição – e da coesão – do grupo, constituí-se um modelo de controle talvez mais poderoso e mais

insidioso sobre o trabalho docente, confundindo as tentativas de inovação” (Idem, p.228).

5.4 TRABALHO DOCENTE E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR

Trabalho docente, segundo Oliveira (2006; 2010), é uma categoria que vai além do trabalho realizado por um professor em sala de aula. Compreende o conjunto de atividades, responsabilidades e relações que se realizam na escola e que estão sujeitas a mecanismos implantados pela gestão em relação à organização do trabalho escolar. Nela estão incluídos praticamente todos os trabalhadores de uma instituição de ensino que tem o objeto de seu trabalho, diretamente ou indiretamente, relacionado aos estudantes daquela instituição. Estão assim relacionados na categoria de trabalho docente “os professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, auxiliares, dentre outros” (OLIVEIRA, 2010, s.p.).

Normalmente, são os professores os primeiros a serem lembrados quando se fala em trabalho docente, tanto devido ao seu número significativo, quanto à característica do seu trabalho como sendo de “linha de frente” com os estudantes e “principais responsáveis pelo processo educativo nas políticas educacionais, tendo de responsabilizarem-se pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema educacional” (OLIVEIRA, 2010. s.p.).

Além do exposto, Oliveira (2006, 2010) observa que existe uma tendência de os professores se ocuparem de outras tarefas dentro das escolas, que estão para além de sua formação, capacidade técnica ou humana. Tendência esta, no contexto das reformas educacionais desencadeadas pelo processo de reestruturação produtiva e econômica, que apregoa formas mais flexíveis de organização do trabalho.

Neste sentido, o trabalho na ordem capitalista é organizado e dirigido de forma a incrementar a taxa de lucro e tem como características: a especialização produtiva, processos complexos de desqualificação e requalificação dos produtores, aumento crescente da produtividade e da precarização do trabalho, e devastação do meio ambiente. Entretanto, têm surgido respostas contra-hegemônicas a estas concepções do trabalho e da organização do trabalho voltadas para a satisfação das necessidades sociais por meio da administração consciente, coletiva e partilhada entre produtores dos meios e fins da produção, dos usos e frutos dos resultados. É o caso das cooperativas, das experiências com economia solidária, economia da dádiva, dentre outras (IMEN, 2010).

Para Imen (2010, s.p.), a análise da organização do trabalho envolve diversos aspectos:

Os fins, sentido e direção da atividade laboral, que têm como conteúdo a definição sobre o para quê, ao serviço de quais objetivos se organiza a atividade laboral concreta;

Os supostos, valores e princípios que sustentam a atividade laboral, que incorporam a dimensão ético-política de toda atividade humana, fundada em escolhas morais que devem ser explicitadas e contrastadas com todo o processo de trabalho;

O governo, decisões e participação. Definições substantivas e operativas do campo ocupacional, que remetem aos múltiplos âmbitos nos quais se tomam decisões que afetam o processo de trabalho;

A divisão social do trabalho (técnica, de classe, sexo e raça, geracional). Processo geral, organização, distribuição de saber, poder e recursos, que remete aos modos de organização de um processo que tem um caráter coletivo e que implica designação de distintas tarefas, responsabilidades, níveis de poder;

Estrutura, objetivos, relações, dinâmicas, dispositivos, recursos, tarefas do posto de trabalho individual e incidência no processo coletivo, aspecto que se refere às características do posto de trabalho individual e pressupõe o conjunto de aspectos materiais e simbólicos que operam como continente e condicionante do processo de trabalho. O vínculo educador-educando constitui um elemento privilegiado das relações pedagógicas, embora não seja o único e esteja atravessado e condicionado por outros nexos;

A formação, que é o conjunto de saberes/conhecimentos necessários para o desempenho da ocupação;

As agências e regulamentações, que envolvem o conjunto de agências, normativas, tecnologias e dispositivos de governo que condicionam e atravessam as distintas funções e tarefas que compõem a ocupação;

A articulação do trabalho com os vários contextos (política, economia, sociedade), em que se inscrevem os discursos (oficiais e hegemônicos), a política educativa, as culturas, o mercado;

Os cenários realmente existentes; onde se trata da localização no tempo e no espaço e, em contexto, das atividades que definem o trabalho do qual estamos falando. (IMEM 2010, s.p.).

Imen (2010) define a organização do trabalho docente como

(...) modo (ou os modos) de organizar processos de socialização em torno ao conhecimento, mediado pela relação pedagógica, esta última atravessada pela realidade institucional; a instituição condicionada pelo sistema educativo e pela política assim como por múltiplos vasos comunicantes com a totalidade da ordem social (onde as esferas culturais, ideológica, política, econômica, social e educativa em geral estão presentes de diversas maneiras na organização do trabalho). (IMEM, 2010, s.p.).

Como afirma Oliveira *et al* (2004), a organização do trabalho escolar é um conceito econômico e se refere “à divisão do trabalho (...) à forma como o trabalho do professor e dos demais trabalhadores é organizada na instituição escolar visando atingir os objetivos da escola ou do sistema” (p.2-3). Já o termo *organização escolar*, refere-se à forma com que o ensino está estruturado, “compreendendo das competências administrativas de cada órgão do poder público ao currículo que se pratica em sala de aula, passando pelas metodologias de ensino e processos de avaliação adotados” (p.3).

Para Oliveira *et al* (2004), os dois conceitos estão inter-relacionados, pois qualquer mudança na organização escolar reflete também na organização do trabalho escolar, pois tendem a mudar a divisão do trabalho na escola, extinguindo algumas rotinas e criando outras, mudando as hierarquias e procedimentos, trazendo novas formas de ensinar e de avaliar.

As reformas educacionais, na atualidade, têm sinalizado para uma tendência ao trabalho colaborativo dos professores e a criação de processos de integração entre a escola e a sociedade. No entanto, nem sempre foi assim. A utilização de tecnologias de racionalização do trabalho e da administração científica influenciou os primeiros trabalhos sobre a organização escolar. Os teóricos da administração escolar procuraram utilizar, nos seus estudos, as teorias utilizadas na administração de empresas para emprestar um grau de cientificidade à organização escolar (FÉLIX, 1985).

As doutrinas utilizadas na administração de empresas são também utilizadas na administração escolar, devido aos seguintes pressupostos:

O primeiro deles é o de que as organizações, apesar de terem objetivos diferentes, são semelhantes e, por isso, têm estruturas similares, podendo ser administradas segundo os mesmos princípios, conforme os mesmos modelos propostos pelas teorias da Administração de Empresa, feitas apenas as adaptações necessárias para atingir suas metas específicas. O segundo é o de que a organização escolar e o sistema escolar como um todo, para adequar-se às condições sociais existentes e atingir os objetivos que são determinados pela sociedade, necessitam assimilar métodos e técnicas de administração que garantam a eficiência do sistema, justificando assim a sua própria manutenção (FÉLIX, 1985, p.73-74).

Desta forma, a teoria clássica da administração influenciou os trabalhos fundadores sobre a organização escolar (ZUNG, 1984) e segundo Lacerda (1977) também o conceito de administração escolar aprovado no 1º Simpósio de Administração Escolar de 1961 na Universidade de São Paulo:

A administração escolar supõe uma filosofia e uma política diretores preestabelecidas; consiste no complexo de processos criadores de condições adequadas às atividades dos grupos que operam em divisão de trabalho; visa a unidade e a economia de ação, bem como o progresso do empreendimento. O complexo de processos engloba as atividades específicas – planejamento, organização, assistência à execução (gerência), avaliação dos resultados (medida), prestação de contas (relatório) e se aplica a todos os setores da empresa: pessoal, material, serviços, financiamento (LACERDA, 1977).

Segundo Zung (1984), a teoria da administração aplicada à educação surge como “um conjunto de representações oriundas da necessidade de justificar o novo modo de produção que tira do trabalhador o controle do próprio trabalho e, portanto, desumaniza-o” (p. 43). Para Apple (1987), a utilização do taylorismo causou “a aceitação de um corpo mais amplo de práticas ideológicas de desqualificação de trabalhadores ao longo de toda a escala de posições e de racionalização e intensificação de seu trabalho” (p.8), Na educação, o taylorismo foi utilizado para legitimar “tanto novas formas de controle e maior intervenção do estado baseadas em modelos técnicos e industriais quanto deram origem a uma nova geração de

tentativas mais sofisticadas de vencer a resistência do professorado” (APPLE, 1987, p.8).

No entender de Hypolito (1991), a racionalização administrativa da escola trouxe:

(...) a fragmentação do trabalho na escola; a hierarquização de funções com a concentração de poder nas mãos de alguns especialistas; forte controle sobre os professores, funcionários e alunos; perda de autonomia por parte do professor sobre o seu trabalho; funcionários que não se sentem comprometidos com a ação educativa da escola; saber cada vez mais fragmentado; várias instâncias pedagógico-administrativas espalhadas e hierarquizadas por todo o sistema de ensino e outras características deste tipo que poderiam ser aqui arroladas (HYPOLITO, 1991, p.5).

Com o aparecimento da escola de relações humanas e das teorias comportamentalistas, é introduzida a variável comportamento social na administração escolar, que passa a discutir a democratização do poder por meio da participação no processo decisório (ZUNG, 1984). No Brasil, o comportamentalismo foi introduzido como uma crítica à teoria clássica aplicada à administração escolar, por Lourenço Filho (1976), que sem rejeitar os pressupostos da teoria clássica destaca a necessidade da organização burocrática, do planejamento e do controle da dinâmica organizacional para o bom funcionamento da escola. Segundo Drabach e Mousquer (2009),

O diferencial da perspectiva de Lourenço Filho é que na escola, por se tratar serviços (serviço de ensino) e não de produtos (como nas fábricas), as atividades administrativas devem levar em conta as relações humanas, que são a matéria-prima da produção do ensino, estabelecendo um trato entre elas, no sentido de ajustá-las entre si. Isto é, levar os sujeitos que participam do processo educativo a tornarem-se solidários e participativos no trabalho que fora planejado, fazendo-os sentirem-se responsáveis pelo processo de que fazem parte, sem, no entanto, terem participado de sua concepção. (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p.269),

Com Lourenço Filho (1976), também surgem as primeiras incursões da teoria geral dos sistemas na administração escolar. Lourenço Filho propõe a superação da eficiência mecânica industrial adotada na administração escolar, por um enfoque baseado na biologia e organicismo, apontado para a escola como um sistema social aberto em contínua interação com seu ambiente.

Conforme Lima (2011), a escola de relações humanas e as teorias comportamentalistas propõem que o conflito é produzido pela dificuldade de comunicação e pelo desentendimento interpessoais, e não devido a posições e interesses divergentes e à assimetria do poder. Neste sentido, o trabalho organizado de forma sociotécnica é essencial à gestão de conflitos. “Participação significa, assim, integração e colaboração, e não representação e intervenção política” (LIMA, 2011, p. 147).

Em outras palavras:

(...) a democratização é apenas parcial no processo decisório, com o objetivo de aumentar a eficácia, quer pela satisfação gerada pela pseudo-participação no poder, quer pela melhoria da qualidade das decisões pelas informações fornecidas pelo nível da execução. Não se discute o fato de que a responsabilidade última de decisão é do gerente, o que caracteriza a permanência da centralização, e, portanto da dominação (ZUNG, 1984, p.44).

Na década de 1990, em face da reestruturação produtiva, a renovação organizacional passou a ser considerada como fator essencial de sobrevivência e melhoria da competitividade das empresas em um cenário de concorrência intensificada da economia global. Nesta direção, a flexibilização das formas de organização das estruturas produtivas, juntamente com novas maneiras de organizar o trabalho, visa garantir às empresas capacidade de adaptação às mudanças (KOVÁCS, 2006).

No final da década de 1990 a Comissão Europeia (1997) lança um debate a partir do livro verde intitulado: *Partenariat por une nouvelle organisation du travail* (Parceria por uma nova organização do trabalho), no qual conclama os diversos parceiros sociais para desenvolver de um novo quadro de modernização da organização do trabalho.

Segundo o documento da Comissão Europeia (1997), em uma economia baseada no conhecimento, as pessoas são consideradas um recurso chave. As empresas não são apenas apreciadas pelos seus produtos e suas máquinas, mas acima de tudo em função da sua capacidade de gerar conhecimento, que depende das pessoas que nela trabalham, da forma como organizam o trabalho e do significado que dão ao trabalho. O ritmo da inovação e a mudança nos produtos e na

tecnologia são tão rápidos que as vantagens competitivas dos países são expressas em termos da capacidade da mão de obra de gerar conhecimentos.

Neste contexto, a pressão de uma nova organização do trabalho também chega às escolas. Segundo Hargreaves (2004) a criatividade e a inventividade são as molas propulsoras da economia do conhecimento, dessa forma “as escolas da sociedade do conhecimento precisam gerar essas qualidades caso contrário, seus povos e suas nações ficarão para trás” (p.17).

Hargreaves segue:

As escolas de hoje servem e moldam um mundo no qual pode haver grandes oportunidades de melhorias econômicas se as pessoas puderem aprender a trabalhar de forma mais flexível, investir em sua segurança financeira futura, reciclar suas habilidades, for reencontrando seu lugar enquanto a economia se transforma em seu redor e valorizar o trabalho criativo e cooperativo (HARGREAVES, 2004, p. 17).

Em um processo de globalização econômica, as escolas e os professores estão sendo sistematicamente pressionados a darem conta da preparação das populações locais, em termos de desempenho e competência, para o enfrentamento das exigências econômicas. Para além da economia, também se espera que os professores ajudem a reconstruir as culturas e identidades locais (HARGREAVES, 1998).

Em um contexto de valorização do trabalho imaterial, do trabalho com a informação, com o conhecimento, com a comunicação e com as relações humanas, existe uma valorização crescente do trabalho docente, por fazer parte do grupo de profissões que “controlam o conhecimento teórico, técnico e prático necessário às decisões, às inovações, ao planejamento das mudanças sociais e à gestão do crescimento cognitivo e tecnológico” (TARDIFF; LESSARD, 2005, p.18).

Além disso, a docência faz parte das profissões que tem o ser humano como objeto de trabalho, denominado de trabalho relacional ou interativo. Ocupações que gozam de crescente status socioeconômico. Ocupações que implicam em fortes mediações linguísticas e simbólicas entre os atores e que exigem, de parte dos trabalhadores, “competências reflexivas de alto nível e de capacidades profissionais para gerir melhor a contingência das interações humanas na medida em que vão se realizando” (TARDIFF; LESSARD, 2005, p.20). Segundo Tardiff e Lessard (2005),

um tipo de trabalho que “parece um dos principais vetores de transformação atuais da organização socioeconômica das sociedades modernas avançadas” (p.20).

O trabalho docente na atualidade, não se resume somente ao desenvolvimento do capital humano e intelectual, mas, sobretudo, no desenvolvimento do capital social, sendo que o capital social depende da aprendizagem social. “O isolamento e a polarização dentro da sociedade destroem esse social e limitam as oportunidades educacionais e a capacidade de aprendizagem (...)” (HARGREAVES, 2004, p.72). É o capital social que dá suporte à aprendizagem, dá-lhe vazão e propósito. O capital social é fator basilar da prosperidade e da democracia, e seu desenvolvimento é essencial do ponto de vista educacional e econômico (HARGREAVES, 2004).

Como catalisador da sociedade do conhecimento, o trabalho docente está se tornando uma atividade bastante complexa e que exige constante aprendizagem e aperfeiçoamento. A produção do conhecimento e da inovação, seja ela econômica ou social, é cada vez mais, um trabalho interdisciplinar e colaborativo. Para Hargreaves (2004), “nenhum professor sabe o suficiente para se manter atualizado ou se aperfeiçoar por conta própria” (p.41). Assim, para os professores darem conta das demandas internas e externas da organização escolar, “é vital que os professores se envolvam conjuntamente em ações, pesquisas e solução de problemas, em equipes de colegas, ou em comunidades de aprendizagem” (HARGREAVES, 2004, p.41).

Neste sentido, o trabalho colaborativo e colegiado entre professores é considerado como fundamentais no desenvolvimento das escolas e dos professores.

As formas de colaboração e de colegialidade que se traduzem numa tomada de decisões partilhada e na realização de consultas entre colegas (...) figuram seguramente entre os fatores de processo que os estudos sobre a eficácia das escolas identificam repetidamente como estando correlacionadas com resultados escolares positivos (HARGREAVES, 1998, p. 209).

Embora a colaboração e a colegialidade entre os professores não sejam explicitamente impostas por reformas educacionais, para muitos reformadores e educadores a colaboração e a colegialidade se tornaram peças chave da mudança educativa.

Um dos paradigmas mais prometedores que surgiram na idade pós-moderna é o da colaboração, enquanto princípio articulador e integrador da ação, da planificação, da cultura, do desenvolvimento, da organização e da investigação. (...) o princípio da colaboração surgiu repetidamente como resposta produtiva a um mundo no qual os problemas são imprevisíveis, as soluções são pouco claras e as exigências e expectativas se intensificarão. Neste tipo de contexto, o que a colaboração promete é amplo e diverso. Tanto na educação como em outros domínios, tem sido proposta como solução para muitos problemas e dificuldades que os educadores estão a ter de enfrentar (HARGREAVES, 1998, p. 277).

No entanto, conforme Fullan e Hargreaves (2000), a utilização da racionalização do trabalho e da administração científica nas escolas, “como forma de disciplina e controle das massas”, levou a uma individualização do trabalho docente. “Esta tradição ultrapassada de isolamento, infelizmente, passou a ser vista como a forma ‘normal’ de ensino em várias escolas. Os hábitos são difíceis de serem rompidos” (p.20-21).

Na atualidade, o ensino tornou-se um trabalho imprescindivelmente coletivo. Porém, a escola continua contribuindo para uma cultura individualista por parte dos professores. A cultura do isolamento produz a falta de solidariedade entre os docentes, promove padrões de trabalho egoístas e competitivos que favorecem uma atomização e uma compartimentação do trabalho educativo. A educação como prática social necessita da comunicação entre os professores. Não é possível conceber uma instituição aberta ao entorno social composta por profissionais que trabalhem e se formem no isolamento (IMBERNÓN, 2009).

Segundo Hargreaves (1998), o individualismo e o isolamento constituem-se parte do que é denominado de cultura de ensino ou cultura escolar que compreendem “crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas em comunidades de professores que tiveram de lidar com exigências e constrangimentos semelhantes ao longo de muitos anos” (p.185). Esta cultura transmite “aos novos membros inexperientes as soluções historicamente geradas e coletivamente partilhadas de uma comunidade. Constitui, portanto, um enquadramento para a aprendizagem ocupacional” (p.186).

A organização burocrática da escola, além de propiciar o desenvolvimento de uma cultura individualista entre os professores, também produziu o que Hargreaves (1998) denominou de *Balkanização do Ensino*, ou seja, um mosaico de

repúblicas independentes. A *cultura balcanizada* é uma forma de colaboração que separa os professores em subgrupos isolados e muitas vezes adversários uns dos outros.

A forma balcanizada da cultura dos professores, como outras, é definida por padrões particulares de interação entre docentes. Nas culturas balcanizadas, tais padrões consistem, essencialmente, em situações nas quais os professores trabalham não em isolamento, nem com a maior parte dos seus colegas (enquanto escola, como um todo), mas antes em subgrupos mais pequenos, no seio da comunidade escolar, tais como os departamentos disciplinares (...) (HARGREAVES, 1998, p.240),

Esta *cultura balcanizada* também pode ser analisada pelo viés que Bernstein (1996, 1998) denominou de uma estrutura organizacional de forte classificação e enquadramento. Nesta estrutura organizacional, cada departamento ou setor se constituem de categorias que possuem identidade e fronteiras próprias, sendo que cada categoria tem sua própria voz e discurso, no qual o poder opera como um marcador do espaço social.

Para Bernstein (1998), qualquer divisão social do trabalho tem duas dimensões, uma horizontal e outra vertical. A dimensão horizontal se refere a categorias particulares que partilhem um conjunto comum, por exemplo, professores de um curso, disciplinas escolares, etc. A dimensão vertical se refere à posição hierárquica de uma categoria no interior de um conjunto e à relação hierárquica entre conjuntos, por exemplo: coordenadores de curso e professores; supervisores pedagógicos e diretores de ensino, disciplina de matemática e disciplina de artes, etc.

Bernstein denomina de prática as realizações de uma determinada categoria. A prática é vista como uma mensagem desta categoria e constitui seu meio de aquisição. Cada categoria tem sua própria identidade e suas próprias fronteiras. O espaço que separa uma categoria da outra é chamado de “classificação”. O princípio de classificação cria regras de reconhecimento específicas pelas quais um contexto é distinguido e recebe sua posição com respeito a outros contextos. Uma “classificação forte” significa que existe um forte isolamento entre categorias, se este isolamento for fraco, então a classificação também será fraca (BERNSTEIN, 1998, p. 40-43).

São as relações de poder que, para Bernstein (1998), posicionam os sujeitos através dos “princípios de classificação”. O poder opera sempre sobre as relações entre categorias, centrando-se nas relações entre e, deste modo, o poder estabelece relações legítimas de ordem. O controle, por sua parte, estabelece as formas legítimas de comunicação adequadas para as diferentes categorias. O controle transmite as relações de poder dentro dos limites de cada categoria e socializa os indivíduos nestas relações.

A divisão do trabalho, em uma escola, é composta de “categorias de agentes”. Esses agentes podem ser de dois tipos: “transmissores” (professores) ou “adquirentes” (alunos). E também por “categorias de discurso”. O limite que constitui uma mensagem legítima é estabelecido pela “voz”. A voz estabelece os limites daquilo que pode constituir uma mensagem legítima. Esta mensagem é a socialização de um código que regula o “quê” e o “como” dos significados. Tudo aquilo que constitui uma disciplina escolar é função da sua relação com outras disciplinas. O que a distingue de outras disciplinas está envolvido no reconhecimento da “voz” e das relações de poder inserido no “princípio de classificação” (BERNSTEIN, 1998, p.43-49).

No entender de Hargreaves (1998), o antídoto organizacional para a *cultura balcanizada* produzida pela organização burocrática é denominada de *colagem cinética* ou *mosaico fluído*. Esta estratégia organizacional não elimina os departamentos ou subgrupos de professores. “O que importa, pelo contrário, é que tanto a identidade dos subgrupos como o fato de ser seu membro não se tornem fixos nem entrincheirados” (p.268). No mosaico fluído, o pertencimento a subgrupos muda ao longo do tempo, ou seja, um mesmo professor pode pertencer a mais de um departamento. O mosaico fluído, como estrutura organizacional é uma “forma que permite uma capacidade de resposta, em colaboração, a pressões e desafios que estão a mudar rapidamente” (HARGREAVES, 1998, p.270).

5.4.1 INTENSIFICAÇÃO E AUTOINTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Dal Rosso (2010) conceitua intensidade do trabalho como “grau, medida, quantidade, magnitude do desgaste pessoal do trabalhador no processo laboral” (s.p.). A realização de todo e qualquer trabalho humano produz um desgaste físico, cognitivo e emocional de magnitude variável. A intensidade do trabalho envolve mais do que apenas esforço físico do trabalhador, pois envolve sua capacidade intelectual, cognitiva e afetiva. Envolve, também, relações familiares, grupais e sociais cotidianas do trabalhador e que se refletem no local de trabalho, nos processos de cooperação e colaboração com outros trabalhadores (DAL ROSSO, 2008).

O controle sobre a intensidade do trabalho é um dos pontos de conflito histórico entre trabalhadores e empregadores. Enquanto estes tentam aumentar a intensidade do trabalho, aqueles lutam por diminuí-la. O capital procura manipular o grau de intensidade do trabalho, com o objetivo de elevar quantitativamente a produção e melhorar qualitativamente os resultados. Isto é conseguido com a utilização da tecnologia e com a redução da porosidade do trabalho, isto é, com a redução dos tempos de não trabalho durante a jornada. Os trabalhadores, por seu lado, procuram aumentar o tempo de não trabalho evitando o desgaste excessivo, pois a intensificação do trabalho ocorre quando se verifica um gasto maior de energia do trabalhador no exercício de suas atividades laborais (DAL ROSSO, 2008).

É um erro pensar que a intensificação do trabalho ocorre apenas no trabalho industrial. A emergência de sociedades, nas quais a maiorias dos empregos se situam nos setores de serviços, possibilitam o surgimento de novas formas de intensificação. A transição do paradigma da materialidade para a imaterialidade é acompanhada por consequências de grandes implicações (DAL ROSSO, 2008).

Nos trabalhos ditos como imateriais, existe uma maior cobrança por resultados e por mais envolvimento intelectual e sócio-afetivo do trabalhador. Neles estão incluídos os trabalhos nas áreas financeiras e bancárias, educação, esporte e lazer, cultura, transporte, segurança, telecomunicações, dentre outras. “Tais atividades não materiais estão em estado avançadíssimo de reestruturação

econômica e nelas o emprego de trabalho intensificado é prática corriqueira” (DAL ROSSO, 2008, p.31).

O trabalho, apoiado por tecnologias de informação e comunicação, rompe com o padrão de tempos perfeitamente separados de trabalho e não trabalho. “As fronteiras passam a ficar mais difusas e o tempo de trabalho invade os tempos de não trabalho, afetando a vida individual e coletiva” (DAL ROSSO, 2008, p.35). Isto traz consequências nefastas para o trabalhador, com o aumento de problemas pessoais e de saúde decorrentes da intensificação do trabalho imaterial.

O trabalho docente, assim como o trabalho nas áreas de saúde, assistência social e de segurança, estão relacionados entre as atividades com maior desgaste mental e mais sujeitas à *síndrome do esgotamento profissional* “resultante da vivência profissional em um contexto de relações sociais complexas, envolvendo a representação que a pessoa tem de si e dos outros” (BRASIL, 2001, p.191-192) e que tem como características principais a exaustão emocional, a diminuição do envolvimento pessoal e a reação negativa, a despersonalização e insensibilidade com relação ao público que deveria receber os serviços e atenção do profissional (BRASIL, 2001).

Segundo Assunção e Oliveira (2009), diversos estudos demonstram a relação entre a intensificação do trabalho e os problemas de saúde dos trabalhadores docentes. As autoras concluem, ao analisar diversas pesquisas, que os expressivos casos de afastamento do trabalho, por problemas de saúde por parte dos professores, têm como fundo as políticas educacionais contemporâneas, que produziram mudanças significativas na organização do trabalho e na gestão escolar, apresentando novas demandas à escola sem que esta tivesse condições objetivas de seu atendimento. O resultado foi uma sobrecarga de trabalho aos docentes, ou seja, os professores colocam em risco a sua saúde ao serem obrigados a escolher entre “o que consideram central e o que pode ficar em segundo plano diante de um contexto de sobrecarga e hipersolicitação, cujas fontes estão nas infindáveis e crescentes demandas que lhe chegam dia após dia” (Idem, p.367).

Hargreaves (1998) conceitua a intensificação do trabalho docente como “uma escalada, impelida burocraticamente, de pressões, expectativas e controles relativamente àquilo que os professores fazem (e deveriam fazer) no âmbito do dia

escolar” (p.121). Esta intensificação, segundo Apple (1987), baseando-se nos estudos de Larson (1980), “representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos trabalhadores educacionais são degradados” (p. 9).

Este excesso de trabalho muitas vezes é fruto de políticas educacionais economizadoras de despesas, que levam à falta de pessoal capacitado para executar certas tarefas dentro da escola, o que obriga os trabalhadores docentes a efetuar uma série de trabalhos que, de outra forma, seriam desempenhados por outros trabalhadores (APPLE, 1995).

As principais consequências da intensificação do trabalho para os docente é revelada na falta de tempo para cuidar dos interesses pessoais, para se qualificar e se aperfeiçoar profissionalmente, destruição da sociabilidade e diminuição da quantidade e da qualidade do tempo para descanso e do lazer (APPLE, 1987; 1995; HARGREAVES, 1998).

Se algumas vezes a intensificação é produzida por fatores externos aos trabalhadores, noutras são os próprios trabalhadores que intensificam o seu trabalho. Dal Rosso (2008) cita o caso de trabalhadores organizados em cooperativas que, ao assumirem empresas em estado falimentar, intensificaram o seu trabalho para que a empresa continuasse em operação. O mesmo acontece com trabalhadores em empreendimentos de economia solidária, trabalhadores autônomos e trabalhadores rurais que trabalham mais em épocas em que a maior carga de trabalho nem sempre representa um maior rendimento.

No caso dos trabalhadores docentes, a autointensificação do trabalho pode ser fruto de um maior envolvimento, entusiasmo e autocobrança do docente com o seu trabalho, algumas vezes interpretadas por este como resultado e efeito de seu próprio profissionalismo.

Os estudos de Hargreaves (1998) mostram que não é raro o caso de professores que trabalham muito mais do que é esperado deles, ficam trabalhando além do horário normal na escola, levam provas e trabalhos escolares dos alunos para serem corrigidos em casa, e muitas vezes nos fins de semana treinam equipes desportivas, atuam como árbitros de campeonatos ou viajam com grupos de alunos para atividades culturais.

Segundo Oliveira *et al* (2004), a intensificação voluntária do trabalho do professor não pode ser explicada apenas pelo entusiasmo ou pela busca pela satisfação profissional. Suas causas podem ser externas, em fontes não facilmente identificáveis, provavelmente em demandas que chegam aos professores sem que, no entanto, os mesmos tenham meios e nem condições de trabalho para atendê-las.

Na medida em que o professor intensifica o seu trabalho, investindo mais tempo e energia para melhor atender as carências cognitivas, afetivas e sociais de seus alunos, também poderá comprometer suas atividades profissionais, pois terá menos tempo para preparar as aulas, corrigir trabalhos e provas e também de se preparar melhor, estudar, se requalificar e de refletir criticamente sobre o seu trabalho. Isto por sua vez comprometerá sua vida social e familiar, pois parte do seu tempo livre e de lazer será ocupado pelo trabalho que não pode ser feito na escola e terá que ser feito em casa, o que acarretará problemas familiares, estresse e debilitará a saúde do professor (OLIVEIRA *et al*, 2004).

Neste sentido, a autointensificação do trabalho docente pode ser em parte, atribuída a um processo responsabilização dos professores pelos resultados da educação. Apple (1995) chama este processo de *ideologia do profissionalismo*, na qual ao mesmo tempo em que diminui a responsabilidade dos docentes sobre o planejamento do seu próprio currículo, aumenta suas responsabilidades por tarefas técnicas e de gerenciamento fora da sala de aula. Uma forma de controle sobre o trabalho dos professores, que, ao tentar atingir as qualidades esperadas de um profissional perdem sua autonomia como docente.

Garcia e Anadon (2009) destacam que as políticas de profissionalização ao mesmo tempo em que desautorizam e desqualificam o trabalho dos professores, estimulam uma moral de culpa e autorresponsabilização destes mesmos professores sobre os resultados e condições em que é realizado o seu trabalho. A autointensificação, segundo as autoras, é confundida pelos professores como maior profissionalismo, sentimento este estrategicamente mobilizado pelos discursos oficiais que buscam governar a subjetividade e emoções dos professores com o objetivo de sua adesão e engajamento aos princípios das reformas educacionais.

Para Garcia, Hypolito e Vieira (2005) as políticas de reestruturação educacional tendem a conformar o processo de trabalho e atribuir novas identidades

aos docentes, criar significados que circulam ou podem circular em se tratando de educação.

Atualmente, vem ganhando força junto aos docentes, o desenvolvimento de culturas de colaboração e de comunidades profissionais solidárias (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005) como as comunidades de aprendizagem (KENSKI, 2003), as comunidades de prática (MOSQUERA, 2008), dentre outras, que têm entre seus objetivos a aprendizagem colaborativa e significativa, o trabalho em equipe, a promoção do diálogo educacional, a criação ativa de conhecimentos e a melhoria do trabalho pedagógico.

No entanto, Garcia, Hypolito e Vieira (2005) alertam que muitas vezes estas práticas de colaboração podem ser colonizadas e controladas pelas burocracias educacionais que impõem uma colegialidade artificial e forçada aos professores, constituindo-se “a própria antítese de um profissionalismo autônomo e autogestionário” (p. 50). Sendo que as práticas de colaboração, as parcerias, o trabalho em equipe e integrado, o desenvolvimento profissional e o foco nos resultados fazem parte do discurso sobre o “novo” profissionalismo docente engendrado no bojo da reestruturação econômica do capitalismo globalizado.

No entendimento de Hypolito, Vieira e Pizzi (2009), as discussões sobre a intensificação e autointensificação do trabalho docente devem romper a dimensão das análises restritas à organização do trabalho ou à cultura escolar. As recentes reestruturações educacionais reduziram a autonomia da educação em relação à economia, “A escola passa a ser mais diretamente regulada pelas regras do mercado e da economia e sua organização cada vez mais é retida e avaliada por critérios técnicos de eficiência e produtividade” (p.107).

A escola submetida às normas do mercado, promovida por reformas de cunho gerencialistas, produziu mudanças significativas no trabalho e na identidade docente que, segundo Hypolito, Vieira e Pizzi (2009) “não somente interferem nos corpos, mas também, e talvez principalmente, no emocional, fazendo que os processos de intensificação se internalizem e se transformem em processos de autointensificação” (p.108).

5.4.2 O GERENCIALISMO NA EDUCAÇÃO

Em termos de organização do trabalho, o modelo gerencialista (*managerialism*) apresenta-se como alternativa à organização burocrática. Este modelo faz parte do que se passou a denominar de administração pública gerencial ou nova gestão pública (*new public management*) que se caracteriza como “um modelo normativo pós-burocrático para estruturação e a gestão da administração pública baseado em valores de eficiência, eficácia e competitividade” (SECCHI, 2009, p. 354).

Na nova gestão pública, o termo eficiência está ligado à análise do uso dos recursos na realização de uma meta, um projeto, uma atividade ou um programa. É a medida da capacidade da organização em utilizar com rendimento máximo todos os insumos disponíveis na realização das suas metas e objetivos. A eficiência preocupa-se com os meios, os métodos e procedimentos planejados de forma a otimizar os recursos disponíveis. A eficiência relaciona-se com a maneira pela qual fazemos a coisa, o caminho, o método. Ser eficiente é atingir um determinado objetivo como o menor consumo de recursos (FULGENCIO, 2007; CHIAVENATTO, 2003).

A medida do grau de sucesso de um projeto, programa ou atividade é função da eficácia. A eficácia é o resultado de uma ação ou de um processo. Em sentido geral, significa fazer o que deve ser feito para atingir um determinado objetivo. Eficácia é fazer a coisa certa, não necessariamente da maneira certa. A eficácia está ligada ao grau de atingimento de um objetivo (FULGENCIO, 2007; CHIAVENATTO, 2003).

Já o termo efetividade diz respeito ao impacto de uma ação na solução de problemas. Na Administração Pública, se refere à medida do grau de cumprimento dos objetivos que orientam a implementação de uma ação, promovendo alterações nos indicadores dos resultados. Desta forma, a efetividade é a verificação se o resultado alcançado e concretizado mudou determinado cenário ou panorama. Ou seja, a efetividade ocorre quando um produto ou a prestação de um serviço é percebido pelo usuário como satisfatório (FULGENCIO, 2007; CHIAVENATTO, 2003).

O modelo gerencialista teve como marco inicial a ascensão das teorias críticas às burocracias estatais, como o *public choice* nos Estados Unidos e o ideário neoliberal, baseado nas ideias de Frederick August Von Hayek (1899-1992), principalmente na Grã-Bretanha, de forma geral se acoplou a conceitos como qualidade, eficiência, descentralização, responsabilização e avaliação dos serviços públicos (ABRUCIO, 1997).

No caso do Reino Unido, foram adotados em larga escala instrumentos para avaliação do desempenho e responsabilização das agências governamentais e dos funcionários públicos. Dentre estes instrumentos, pode-se citar a adoção da Administração por Objetivos, que procurou traçar as linhas de ação das agências e com isso avaliar o desempenho destas; e a descentralização administrativa juntamente com a delegação de autoridade aos funcionários, que tinha como objetivo aumentar a autonomia das agências e departamentos e também empoderar os gerentes de forma a aumentar a eficiência governamental (ABRUCIO, 1997).

O movimento gerencialista de reforma do Estado se espalhou pela Europa e América Latina em conexão com a reestruturação produtiva pós-fordista e o capitalismo flexível. No Brasil, o movimento ganhou força a partir de 1990, com a crise do modelo desenvolvimentista e as críticas neoliberais ao patrimonialismo e autoritarismo do Estado (PAES DE PAULA, 2005).

Segundo Bresser Pereira (1997), a reforma do Estado no Brasil assumida nos anos 1990, tinha os seguintes componentes:

Delimitação das funções do Estado, reduzindo seu tamanho em termos principalmente de pessoal através de programas de privatização, terceirização e “publicização” (este último processo implicando na transferência para o setor público não estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta);

A redução do grau de interferência do Estado ao efetivamente necessário, através de programas de desregulamentação que aumente o recurso aos mecanismos de controle via mercado, transformando o Estado em um promotor da capacidade de competição do país, a nível internacional, ao invés de protetor da economia nacional contra a competição internacional;

O aumento da governança do Estado, ou seja, da sua capacidade de tomar efetivas as decisões de governo, através do ajuste fiscal, que desenvolve autonomia financeira ao Estado, da reforma administrativa rumo a uma administração pública gerencial (ao invés de burocrática) e a separação, dentro do Estado, entre a formulação de políticas públicas e a sua execução; e, finalmente,

O aumento da governabilidade, ou seja, do poder do governo, graças à existência de instituições públicas que garantam uma melhor intermediação de interesses e tornem mais legítimos e democráticos os governos, aperfeiçoando a democracia representativa e abrindo espaço para o controle social ou democracia direta (PEREIRA, 1997, p. 18-19).

Segundo Peters, Marshall e Fitzsimons (2004) o gerencialismo, ou a Nova Gestão Pública tem, dentre outras características: o uso extensivo de contratos escritos; ênfase em recompensas ou sanções econômicas; a responsabilização dos gestores públicos; separação institucional entre órgãos financiadores e provedores; separação das funções de fiscalização, orientação e execução; distinção entre produtos e resultados; ênfase em licitações e terceirizações.

Para Shiroma, o processo de globalização das políticas educacionais produziu um discurso padronizado no qual expressões como “responsabilização pelos resultados, prestação de contas, *accountability*²³, captação e uso otimizado de recursos, gestão, gerência, eficácia, performatividade tornaram-se cada vez mais comuns nos discursos educacionais” (SHIROMA, 2004, p.1).

O gerencialismo na educação, segundo Ball (2001; 2006), oferece um modelo organizacional que vê o sistema burocrático ineficiente, pouco produtivo e difícil de ser gerenciado, em contraste com o novo gerencialismo, que postula a restrição dos sistemas de controle e apela à motivação das pessoas para a produção da “qualidade”, sendo que as palavras-chave deste modelo são: a forma de mercado, gestão e performatividade.

A forma do mercado, para Ball (2001) significa competição pela sobrevivência no mercado educativo e baseia-se no pragmatismo e no autointeresse. A gestão representa a força transformadora da organização educacional. Sua função envolve a inculcação de novas atitudes e culturas nas quais os trabalhadores devem sentir-se envolvidos, comprometidos e responsabilizados pelos resultados da organização. A performatividade produz uma cultura que emprega exposição, julgamento e comparações como forma de controle e indução à mudança. A avaliação do desempenho dos sujeitos e das organizações

23 *Accountability* é um termo da língua inglesa que tem origem na gestão empresarial e que remete à obrigação de membros de um órgão administrativo ou representativo de prestar contas a instâncias controladoras ou a seus representados. (ESPINOSA, 2012).

funciona como medição de resultados, produtividade e eficiência. Ela “significa, resume ou representa a qualidade e o valor de um indivíduo ou organização num campo de avaliação” (BALL, 2001, p. 109). A performatividade, segundo Ball (2005), se utiliza, dentre outros meios, da publicação de informações, indicadores e materiais institucionais “como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, identificar e classificar” (p.544).

No entendimento de Peters, Marshall e Fitzsimons (2004) o gerencialismo aplicado à educação é uma dos principais elementos do discurso neoliberal, dentro de uma racionalidade de governança que combina “economia, o social e a política em nome da escolha racional como princípio de legitimidade” (p. 83). A lógica do gerencialismo está associada à ideia de governamentalidade, pela qual os indivíduos fiscalizam o seu próprio comportamento de maneira “autônoma”, dentro de parâmetros comportamentais devidamente aprovados, ou seja, o gerencialismo é uma forma de autogovernança (PETERS; MARSHALL; FITZSIMONS, 2004).

A autogovernança promovida pelo gerencialismo, segundo Peters, Marshall e Fitzsimons (2004), é um processo pelo qual o eu privado não é constituído como algo pessoalmente autônomo, mas como um escolhedor autônomo. Os escolhedores autônomos, para o neoliberalismo, são sujeitos moldados segundo normas e leis do mercado para que façam suas escolhas dentro de certas perspectivas dadas. Os escolhedores pensam que estão escolhendo de livre vontade, no entanto, esta crença decorre de um efeito do biopoder que os autores denominaram de *busnpower*.

Conforme Marshall (1995), no biopoder (*biopower*), assim como no *busnpower*, o controle social não é exercido por meio da dominação ostensiva, mas através de um sistema de dispositivos normalizadores e discursivos que levam o indivíduo ou indivíduos a constituírem para si uma determinada identidade. No entanto, enquanto o biopoder é exercido sobre o corpo e dirigido à saúde e a sexualidade do indivíduo e tem um aspecto especificamente anatômico e biológico, o *busnpower* é dirigido para a mente do indivíduo por meio de práticas educativas e pedagógicas que moldam suas subjetividades de forma a torná-los escolhedores autônomos e consumidores autogovernados.

A educação integrada ao sistema *busnpower* e, orientada pela racionalidade busnocrática (*busnocratic*) ou tecnocrática, é o primeiro passo para o processo de individualização e totalização do *busnpower* e da autogovernança, tendo como principal argumento para a produção de escolhedores e consumidores autogerenciados, o discurso de que atividade do consumo individual melhora a sociedade e a economia. De outra forma, o *busnpower* incide sobre a população, como um todo, por meio da imersão total da sociedade, da economia e da racionalidade do Estado na cultura empresarial (MARSHALL, 1995; PETERS; MARSHALL; FITZSIMONS, 2004).

Segundo Rose (1988), “nossas personalidades, subjetividades e relacionamentos não são questões privadas” (p.31), mas ao contrário; elas são governadas. “Pode parecer que pensamentos, sentimentos e ações constituem o próprio tecido e constituição do mais íntimo eu, mas eles são socialmente organizados e administrados nos mínimos detalhes” (p.32). A administração da subjetividade, na contemporaneidade, implica que o governo das capacidades pessoais e subjetivas dos indivíduos sejam incorporadas às capacidades e objetivos dos poderes públicos, se constituído onexo de estratégias sociais e de políticas de governo, sendo também uma das tarefas principais das organizações, as quais procuram preencher o espaço entre a vida privada dos indivíduos e as preocupações públicas dos governos.

As racionalidades governamentais modernas promovem para o seu perfeito funcionamento, o governo de si e produção da subjetividade dos sujeitos. A liberdade individual, neste contexto, não é um estado natural dos seres humanos, mas são efeito e consequência deste governo de si, o qual implica na recodificação de dispositivos disciplinares como a escola para poder agir. Os autores citam o exemplo das reformas educacionais na União Europeia que, baseadas no discurso da “sociedade de aprendizagem” ou da “aprendizagem ao longo da vida”, buscam produzir uma geração de aprendentes auto-organizados, na qual a educação torna-se a principal estratégia de subjetivação para a formação de cidadãos produtivos, inovadores, criativos e participativos capazes de habitar uma hipotética Europa da sociedade de aprendizagem. Sendo que esta Europa não é um super-Estado, mas

sim uma coleção de discursos, estratégias e técnicas governamentais (SIMONS; MASSCHELEIN, 2011).

Para Hypolito, Vieira e Pizzi (2009), o gerencialismo implementado pelas políticas educacionais neoliberais, na perspectiva de uma sociedade de mercado, não objetiva apenas novos modelos de gestão educacional e de currículos, mas, principalmente, governar os processos de subjetivação do indivíduo como produtor e consumidor, empresário de si, responsável pela sua saúde, formação, empregabilidade e que “deve se autoadministrar, não numa perspectiva autogestionária, mas numa perspectiva individualizada de autoadministração” (p. 109). Mas, para que este objetivo seja atingido, primeiramente é necessário “fabricar docentes autoadministrados, escolhedores e consumidores” (HYPOLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009, p.109).

5.4.3 RESISTÊNCIA DOCENTE NA SOCIEDADE DE CONTROLE

Segundo Bobbio *et al* (1998), o termo resistência, no seu significado estritamente histórico-político, designa movimentos ou diferentes formas de oposição ativa ou passiva. Sob o ponto de vista lexical, o termo trata mais de uma reação que de uma ação, de uma defesa que de uma ofensiva, de uma oposição que de uma revolução. A resistência nasce em toda a parte como fenômeno espontâneo de um ato voluntário ou de conscientização de indivíduos e pequenos grupos dispostos a rebelar-se.

Conforme Negri (2003):

O que seja a resistência o sabemos com certa precisão, uma vez que na vida cotidiana uma grande maioria de sujeitos sociais se encontra exercendo-a. Nas atividades produtivas, contra um patrão; nas atividades da reprodução social, contra as autoridades que regulam e controlam a vida (na família, o paternalismo...); na comunicação social, contra os valores e os sistemas que fecham a experiência e a linguagem na repetição e os empurram para a ausência de sentido. A resistência interage duramente, mas também criativamente, com o comando, eu quase todos os níveis da vida social vivenciada (NEGRI, 2003, p.197).

Para Melo (2010), a resistência, entendida no âmbito das relações entre capital e trabalho, se manifesta nas mais diversas formas e momentos, espaços e instituições do campo social, inclusive na educação e, desta forma, na escola e no trabalho docente. Segundo a autora, a resistência docente compreende “ações individuais, grupais e/ou coletivas, contra as relações sociais, sendo expressão, portanto, da polarização entre docentes e seus empregadores, ou seja, entre duas classes, como também as tensões existentes no interior de cada uma delas” (MELO 2010, s.p.).

As recentes reformas educacionais trouxeram, muitas vezes de forma impositiva, novas exigências à organização do trabalho escolar, resultando em novas demandas e desafios ao corpo docente que, em geral, não é chamado a participar da formulação das políticas educacionais. Desta forma, resistências e conflitos, muitas vezes, são gerados devido à não compreensão, por parte dos docentes, das motivações que levaram à tais mudanças (MELO, 2010).

Tais reformas educacionais, segundo Melo (2010), contêm no seu bojo formas de gestão e de financiamento que se constituem medidas políticas e administrativas de regulação dos sistemas escolares que acompanham uma tendência de retirar do Estado o seu papel executor e de transferir para a sociedade, leia-se: o mercado, e para a escola, na sua relação com seu entorno, a responsabilidade da gestão executora dos serviços referentes aos direitos sociais. Segundo a autora, isto produziu transformações dramáticas na organização escolar e no trabalho dos professores que, por sua vez, reagiram com distintos níveis de adesão ou resistência individuais ou coletivos.

A parte mais visível da resistência docente coletiva é protagonizada pelos sindicatos de professores que representam, normalmente, reivindicações históricas da categoria, como melhores salários e melhores condições de trabalho, possibilidade e tempo para capacitação profissional, denúncias contra os baixos orçamentos destinados à educação, etc., mas que nos últimos anos tem-se voltado também para a crítica às políticas e reformas educacionais. Os professores coletivamente resistem com greves, paralisações, passeatas, manifestações públicas, dentre outros. Este movimento de resistência coletivo também pode se organizar de forma autônoma fora dos sindicatos, quando a sobrecarga de trabalho

e a precarização do trabalho limitam a organização dos trabalhadores docentes (MELO, 2010).

A resistência docente muitas vezes se expressa individualmente por faltas sistemáticas, indisciplina e conflitos no trabalho, desapego e desistência da profissão (CALDAS, 2007). No entanto, segundo Melo e Oliveira (2010), muitas das táticas de resistência individuais ou coletivas que os docentes utilizam para responder às inúmeras demandas, que lhes são apresentadas e, às tensões delas decorrentes, apresentam traços inequívocos de reprodução da lógica do capital, contra a qual estes mesmos docentes lutam.

Apesar disto, Melo e Oliveira (2010) observaram que, de outra banda, os docentes procuram se contrapor e resignificar esta lógica, a partir de ações de resistência cotidianas, como tentar reduzir a intensificação do seu trabalho, aproximar-se e buscar apoio com colegas e com a comunidade, qualificar-se e aperfeiçoar-se por conta própria, criticar aspectos da burocracia e prática escolar junto à comunidade, dentre outros. Práticas estas, que segundo as autoras, podem produzir “elementos que desafiam a regularidade da reprodução imposta pelo sistema, ou seja, alguns elementos embrionários capazes de contribuir para fazer gerar uma nova forma de organização social, um novo comportamento, uma nova mentalidade humana” (MELO; OLIVEIRA, 2010, p. 17).

Por outro lado, a resistência docente também pode assumir outros contornos. O trabalho docente não se resume somente em ensino, que pode ser tanto presencial quanto a distância, mas também é pesquisa, extensão, gestão. Geralmente, os docentes são intelectuais respeitados nas suas comunidades, são formadores de opinião, alguns publicam colunas em jornais e revistas, escrevem artigos, fazem palestras, são convidados a dar sua opinião em assuntos de sua expertise em programas de rádio e televisão e participam de redes sociais nas suas mais diversas formas.

Os docentes são trabalhadores do imaterial (HARDT; NEGRI, 2001; GORZ, 2005; TARDIFF; LESSARD, 2005), ou seja, tem como objeto de seu trabalho a comunicação, a informação, o conhecimento, as relações humanas, os afetos, os cuidados. Neste sentido, a resistência docente pode se efetuar em outros lugares, que não, necessariamente, a escola, ou como diz Pelbart: “Não se produz só na

fábrica, não se cria só na arte, não se resiste só na política. Assistimos ao fim dos suportes em vários domínios, mas também das esferas em que eles ganhavam sentido” (PELBART, 2003, p.132).

O trabalho imaterial exercido pelos docentes para se efetuar, necessita de suas capacidades de mobilização, de criação e de inovação. Sendo assim, é no próprio trabalho que se encontram as possibilidades de resistência. Conforme Grisci (2008), o controle nas atividades demandadas pelo trabalho imaterial é o autocontrole, o autogoverno. Para isto, é necessário que o trabalhador seja seduzido pelo projeto de organização, para que o trabalho imaterial produza valor, ou seja, “é necessário que o trabalhador mobilize todo o seu potencial criativo para o projeto do capital, pois o trabalho imaterial é cognitivo, comunicacional, afetivo e ligado à linguagem” (BESSI; GRISCI, 2006, p. 4).

Conforme Zafirian (2002), na atualidade, assiste-se o surgimento de um novo tipo de controle sobre o trabalho, denominado de *controle do engajamento* cujo conceito chave para entendê-lo é o deleuziano de modulação.

i) Modulação da utilização do tempo: um computador que opera em rede é utilizável, em poucos minutos, a qualquer hora do dia ou da noite, com todos os seus recursos, memória, programas, conexões etc. Isso dista muito da lentidão que caracteriza a partida e supervisão de um sistema automatizado em fábrica, por exemplo. Ser "utilizável" significa disponível para uso quase imediato, a interrupção desse uso está igualmente à mão. O trabalho (assalariado) pode então se libertar radicalmente dos horários legais e se tornar modulável, no sentido de uma variação de sua efetividade e intensidade a qualquer momento.

ii) Modulação no espaço: a transportabilidade das ferramentas técnicas de informação e de comunicação e os progressos incessantes nas tecnologias de intercomunicação permitem, evidentemente, alargar o espaço dos locais onde se pode trabalhar: em casa, no trem, no outro extremo do mundo... O uso do espaço torna-se assim modulável.

iii) Por fim, e, sobretudo, modulação do engajamento subjetivo: é o próprio assalariado quem irá acionar sua atividade de trabalho (assalariado) e modular os momentos em que o fará. Mas isso supõe um forte compromisso de sua parte: ele deve por si mesmo se obrigar a fazê-lo. Não há uma hierarquia disciplinar fisicamente localizada por trás dele para lhe dizer o que fazer. (ZARIFIAN, 2002, p. 26-27)

O que é novo, segundo Zafirian (2002), não é o controle em si, mas sua junção em diversas formas de modulação. O indivíduo circula livre, mas “deve prestar contas regularmente dos seus resultados, e os objetivos que lhe são atribuídos podem ser rapidamente reatualizados” (p.27). Dado que o espaço-tempo

de trabalho é flexível, o controle passa a ser por meio de objetivos e metas, já que o trabalho pode ser efetuado em qualquer lugar.

Para Lazzarato e Negri (2001), o capitalismo contemporâneo não organiza mais o tempo de trabalho e, sim, o tempo de vida e esse tempo é atravessado pela acumulação capitalista. A continuidade espaço-tempo do processo de trabalho faz com que o trabalhador trabalhe sempre, não tendo oportunidade de separar espaços de não trabalho e de resistência.

O engajamento, perante o trabalho, é um dos vários engajamentos sociais que povoam a vida dos indivíduos, um “assujeitamento consentido” que é exercido sobre o sujeito do trabalho, de forma desigual. Mesmo assim, existe espaço de liberdade. “Liberdade de pensar, agir e cooperar dos indivíduos-sujeitos” que, ao mesmo tempo em que demandam iniciativas, as exercem (ZARIFIAN, 2002, p.31).

O engajamento subjetivo do trabalho, conforme Zarifian (2002) configura-se simultaneamente como centro de um controle por dominação e de fonte de emancipação do indivíduo. Ou seja, é um “ser” de duas faces, pois ao mesmo tempo em que capta a subjetividade do trabalhador, sob uma forma renovada de dominação, possibilita a emancipação no sentido pessoal e coletivo por meio da ação social. Em outras palavras:

As relações de emancipação, para além da resistência, podem ser pensadas como relações em que o indivíduo-sujeito se compromete subjetivamente, pelo exercício de sua potência, com *devires* nos quais modula e contraefetua os eventos que depara (...) mesmo onde a sociedade disciplinar continuar a se impor incondicionalmente (...) e modular caso a caso esse engajamento preciso, no sentido de distanciar-se dele em relação a outros valores de vida (ZARIFIAN, 2002, p. 31).

Segundo Pelbart (2003), a resistência na modernidade obedecia a uma dialética de oposição direta às forças em jogo. O poder concebido, com o centro de comando, era disputado por protagonistas que se colocavam em posições opostas entre si. No entanto, na contemporaneidade são criados outros traçados da resistência e do conflito, ou seja, “a resistência se dá como a difusão de comportamentos resistentes e singulares. Se ela se acumula, ela o faz de maneira extensiva, isto é, pela circulação, a mobilidade, a fuga, o êxodo, a deserção” (p.142).

As resistências dos trabalhadores às formas de organização do trabalho,

cada vez mais se dá obliquamente por meio de linhas de fuga, que emergem do próprio trabalho (BESSI, 2009).

Se o capitalismo em sua organização constrói e destrói territórios de existência, a resistência cotidiana tem a tarefa de produzir e ocupar novos territórios. “Buscar saídas na constituição de outros territórios, para além dos territórios sem saída, outros espaços de vida e de afeto. São, elas todas, obras dos tais inconscientes que, atrevidos, 'protestam'” (ROLNIK, 1996, p.14).

Ou como afirma Deleuze:

Acreditar no mundo é o que mais nos falta; nós perdemos completamente o mundo, nos desapossaram dele. Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos. (...) É ao nível de cada tentativa que se avaliam a capacidade de resistência ou, ao contrário, a submissão a um controle (DELEUZE, 2007, p. 218).

Segundo Bessi (2009), a grande possibilidade de resistência do trabalho imaterial está na sua capacidade de autonomia, criatividade, iniciativa e no seu poder de invenção, entendida como o poder de organizar e combinar diversos elementos de forma a fazer acontecer. A invenção é cooperação, é fluxo de crenças, de desejos, por ela agenciada. “A invenção é, dessa maneira, sempre um encontro, uma hibridização e uma colaboração entre uma multiplicidade de fluxos imitativos (ideias, hábitos, comportamentos, percepções, sensações), mesmo quando acontece dentro de um cérebro individual” (LAZZARATO, 2006, p. 45).

A resistência hoje “não é bater de frente”, mas deslizar, criar novos territórios, novas formas de vida. A resistência se expressa pela produção biopolítica, pela colaboração, pela ação política e pela mobilização da opinião pública via redes informacionais e comunicativas.

O que era apenas virtual na cooperação torna-se, através da luta, possível, mas um possível que precisa ser imediatamente efetuado, um reagenciamento daquilo que existe segundo as modalidades e finalidades nas e pelas próprias práticas de resistência. Os sujeitos, os conteúdos da ação, as formas de estar junto e de ser contra constituem-se a partir do acontecimento e da luta; não são dados *a priori*. Essa ação política é, por sua vez, uma nova invenção, uma nova individuação, e não um simples reconhecimento ou o simples desvelamento da nova natureza da cooperação (LAZZARATO, 2006, 141).

O dizer “não” ao poder, não é mais o ponto de partida de uma luta dialética, mas a abertura de um devir. Dizer “não” constitui-se na forma mínima de resistência e esta resistência deve-se abrir para um processo de criação, de mudança, de transformação da situação e de participação neste processo. O ato de resistência produz descontinuidades, novos começos, que são múltiplos, desiguais, heterogêneos. As lutas contemporâneas emergem da cooperação entre os cérebros por meio de atos resistência, atos de invenção, atos de criação contra o poder, dentro do poder, sempre atuando no plano de proliferação dos possíveis (LAZZARATO, 2006).

6 ANÁLISE ORGANIZACIONAL E INSTITUCIONAL DO CAMPUS PELOTAS DO INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE

O Campus Pelotas do IFSul não surgiu no final de 2008 com a transformação do CEFET-RS em IFSul. Ele já existia anteriormente e conseqüentemente possuía uma institucionalidade própria. Portanto, para analisar esta organização escolar, entende-se necessário retornar no tempo para que possamos entender a sua forma de organização, suas normas, sua identidade e sua cultura.

6.1 DE ESCOLA TÉCNICA À CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA.

A história do Instituto Federal Sul-rio-grandense remonta a 1917, ano em que foi publicado o ato de criação da *Escola de Artes e Offícios* na cidade de Pelotas, Rio Grande do Sul, fruto da iniciativa de um grupo de cidadãos ligados à *Bibliotheca Pública Pelotense*.

No entanto, a Escola só entra efetivamente em funcionamento em 1930, quando foi municipalizada passando a denominar-se *Escola Técnico-Profissional*, tendo como principal objetivo proporcionar, gratuitamente, ensino e educação profissional a menores pobres.

Em 1933, a instituição muda seu objetivo principal para a formação de artífices, com a denominação de *Instituto Técnico-Profissional de Pelotas*. Em

1940, o Instituto é extinto, seu prédio é demolido e, no mesmo terreno, é construída a Escola Técnica de Pelotas – ETP, criada pelo Decreto-Lei nº 4.127 de 25 de fevereiro de 1942 e inaugurada em 1943, pelo então Presidente Getúlio Vargas. Inicialmente, a escola possuía somente o 1º Ciclo do Ensino Industrial, o então denominado ginásio Industrial, com duração de 4 anos e destinado à formação de artífices qualificados (MEIRELES, 2007).

O ensino industrial era regido pelo Decreto-Lei nº 4.043 de 30 de janeiro de 1942, denominada de Lei orgânica do ensino industrial. Segundo o Decreto, o ensino industrial deveria atender:

Aos interesses do trabalhador, realizando a sua preparação profissional e a sua formação humana.

Aos interesses das empresas, nutrindo-as, segundo as suas necessidades crescentes e mutáveis, de suficiente e adequada mão de obra.

Aos interesses da nação, promovendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura.

E tinha nas suas finalidades:

Formar profissionais aptos ao exercício de ofícios e técnicas nas atividades industriais.

Dar a trabalhadores jovens e adultos da indústria, não diplomados ou habilitados, uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e a produtividade.

Aperfeiçoar ou especializar os conhecimentos e capacidades de trabalhadores diplomados ou habilitados.

Divulgar conhecimentos de atualidades técnicas.

Formar, aperfeiçoar ou especializar professores de determinadas disciplinas próprias desse ensino, e administradores de serviços a esse ensino relativos.

Ainda, segundo o Decreto-Lei nº 4.043/42, o ensino industrial poderia ser de 1º ciclo (ginásio industrial) e de 2º ciclo (cursos técnicos e cursos pedagógicos). Os cursos técnicos eram “destinados ao ensino de técnicas, próprias ao exercício de funções de caráter específico na indústria” e os cursos pedagógicos destinados “à formação de pessoal docente e administrativo do ensino industrial” (BRASIL, 1942b).

A figura 1 mostra a fachada da ETP na época de sua inauguração em 1943. Observa-se a torre do relógio em evidência na parte central do edifício. A torre do

relógio, segundo Chagastelles (2012) foi um ícone da era Vargas, uma representação do poder do Estado Novo. Um aspecto arquitetônico e monumental ligado ao Governo Vargas e a revolução industrial brasileira

Segundo Chagastelles (2012), a torre catalisadora da consciência, símbolo do progresso tecnológico, pode ser entendida também como uma metáfora da monumentalidade e do poder, cujo único limite é o céu. A torre é um símbolo que representa uma época, a chegada da modernidade. O relógio marca as horas da produção, e ao mesmo tempo, sincroniza a cidade inteira: ele aponta o ritmo da marcha da cidade. O relógio é como o trem, a grande máquina futurista, que leva e traz os operários para a fábrica. “O relógio torna visível o passar do tempo em instantes homogêneos e fragmentados. Ele, em destaque na torre, faz com que o público inteiro tenha a noção de compartilhar o mesmo tempo, ele se torna um símbolo das visões de uma determinada época” (CHAGASTELLES, 2012, p.1).

Figura 1 – Vista da fachada frontal da Escola Técnica de Pelotas (ETP).



Fonte: Memorial Virtual do CEFET-RS

Em 1953, a escola passa a oferecer o 2º ciclo do ensino industrial e seu primeiro curso técnico foi o de Construção de Máquinas e Motores, posteriormente denominado de Curso Técnico de Mecânica. Três anos mais tarde, é criado o Curso Técnico de Eletrotécnica. Em 1959, a escola é transformada em autarquia Federal pelo Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira. Em 1963, é implantado o Curso Técnico de Eletrônica. Em 1965, muda sua denominação para Escola Técnica Federal de Pelotas – ETFPel. Em 1968, é criado o Curso Técnico de Edificações.

Os Cursos Técnicos de Eletromecânica e de Química são instituídos em 1973, o de Telecomunicações em 1979, e em 1991, é criado o curso de Desenho Industrial (MEIRELES, 2007).

A figura 2 mostra a evolução dos logotipos que a escola adotou entre os períodos que era Escola Técnica de Pelotas – ETP e Escola Técnica Federal de Pelotas – ETFPel. O azul era considerado a “cor da escola”.

Figura 2 – Logotipos da ETP e ETFPel



Fonte: Memorial Virtual do CEFET-RS

Na figura 3 outro símbolo da ETFPel, o seu hino, escrito provavelmente na década de 1960.

Figura 3 – Hino da ETFPel

HINO DA ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE PELOTAS

Música: Professora Enilda Maurell Feistauer
Letra: Diogo de Oliveira

SOMOS NÓS O ALICERCE DA PÁTRIA
MOCIDADE INCANSÁVEL AUDAZ,
QUE TRABALHA COM FÉ NO FUTURO
SEMPRE UNIDA NA GUERRA E NA PAZ.

Estrilho

COMPANHEIROS, AVANTE SIGAMOS
COM IMENSO ENTUSIASMO VIRIL.
TREMULANDO NO ESPAÇO NOS CHAMA
A BANDEIRA DO AMADO BRASIL.

POR UM MUNDO MELHOR PARA TODOS
NÓS ESTAMOS NA ESCOLA A LUTAR
POIS, EM MUITO AUXÍLIA O PROGRESSO
QUEM COM ALMA E CONSTÂNCIA ESTUDAR.

NÃO TEMEMOS FRACASSO, DERROTA
A CANTAR, VAMOS TUDO VENCER
DE TRABALHO, FIRMEZA E CULTURA
NOSSA ESCOLA MODELO HÁ DE SER.

Fonte: Memorial Virtual do CEFET-RS

O foco da ETFPel era a grande empresa, fosse ela privada ou estatal. Por muitos anos, foi a única escola técnica federal do Rio Grande do Sul, e tinha todo o Estado como seu território de atuação. No entanto, seus egressos também atuavam em grandes empresas, principalmente estatais, de outros Estados, como Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Bahia. Sua arquitetura, organização e currículo foram elaborados tendo como modelo estas grandes empresas.

Era de praxe as turmas, dos últimos anos dos cursos técnicos, fazerem visitas técnicas a estas empresas, numa atividade conhecida internamente como “micro-estágio”. Estas atividades eram sempre acompanhadas pelo menos por dois professores, que retornavam as novidades vistas a seus pares, para que fizessem adequações nos programas das disciplinas, conforme a necessidade das empresas.

Devido à distância dos grandes centros industriais, a grande maioria dos professores da ETFPel até o início da década de 1990, principalmente das disciplinas técnicas, era constituída por ex-alunos, escolhidos entre os que mais se destacavam durante o período do curso. Geralmente, estes ex-alunos quando se formavam, faziam estágio e trabalhavam algum tempo em empresas e, quando iam visitar seu antigo curso, recebiam o convite para trabalhar como professor.

A qualificação para a docência era efetuada pelo curso de formação pedagógica denominado de Esquema II, para técnicos industriais, ou Esquema I, para os bacharéis em engenharia. O Esquema I ou II, como era conhecido o Curso Superior de Formação de Professores de Disciplinas Especializadas para Habilitação do Ensino Médio, era organizado pela Portaria n.º 432 de 19 de julho de 1971, e tinha equivalência a uma licenciatura plena, habilitando os técnicos de nível médio e os bacharéis ao magistério da educação profissional. Os primeiros concursos públicos, para docentes da ETFPel, só começaram a ser realizados na década de 1980. Isto é relatado por estes entrevistados:

Eu entrei como aluno em 1968 no ginásio industrial. Posteriormente ingressei no curso técnico e me formei em 1977. Entrei por convite na escola em 1984. Comecei em 79 como professor temporário. Nós tínhamos que preparar os nossos alunos para o mercado de trabalho e o principal era o ensino, a sala de aula (TEEP6).

Entre aqui em 1960 na primeira turma do ginásio industrial e me formei em 1963. Trabalhei como aluno bolsista e fiz um curso de professor de artes industriais, eletricidade, madeira, artes gráficas e cerâmica. Fui contratado como professor de artes industriais. A maioria dos cursos tinha apenas um

professor. Comecei a fazer o curso técnico. Fui convidado para assumir uma cadeira para assumir como professor (TEEP9).

Eu me formei em engenharia em dezembro de 1977 na FURG em Rio Grande, mas desde 1976 eu ministrava aulas de física em uma escola de ensino médio estadual em Rio Grande. Em 1978 eu começo a trabalhar como engenheiro até fevereiro de 1984, quando então entrei por concurso público, acredito até que foi um dos primeiros concursos públicos da Escola Técnica de Pelotas, isto antes da Constituição de 88. No Curso Técnico acho que fui o primeiro a entrar por concurso. (TEEP7).

Em 1996, a ETFPEL inaugura sua primeira Unidade de Ensino Descentralizada – UNED na cidade de Sapucaia do Sul, construída dentro do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico – PROTEC -, lançado ainda no governo de José Sarney (1985 -1990).

Neste ano, incentivada por políticas neoliberais de governo que visavam o empresariamento e privatização da educação profissional pública, a ETFPel inicia a oferta de uma série de cursos técnicos corporativos, criados sob encomenda, para atender a necessidade de grandes conglomerados industriais. Os primeiros cursos foram os de Técnico de Mecatrônica e Técnico em Metalurgia, para a multinacional *Dana-Albarus*, ministrados presencialmente na empresa, situada na cidade de Gravataí-RS, distante 291 km de Pelotas. Posteriormente, o Curso de Mecatrônica foi reformulado e ministrado na empresa *Maxion International Motors*, na cidade de Canoas – RS (262 km de Pelotas) e, no ano 2000, um Curso de Tecnologia em Fabricação Mecânica foi criado, especialmente, para atender os propósitos da empresa *John Deere* e ministrado no local da fábrica em Horizontina-RS (563 km de Pelotas).

As parcerias com empresas foram a primeira experiência de extensão, antes da transformação em CEFET como conta este entrevistado:

Fomos procurados pelos diretores da empresa Dana-Albarus solicitando que ajudássemos a implantar em Gravataí uma escola, pois eles tinham vários funcionários que necessitavam de uma formação profissional de nível técnico e não tinham esta opção na região. Surgiu então o primeiro curso técnico no chão de fábrica. Esta experiência se espalhou, foi á Horizontina com a John Deere. Depois veio o curso técnico da Internacional em Canoas. A escola teve que se adaptar aos novos tempos. Aquela experiência que tivemos com aquelas atividades de extensão, foram muito positivas. Houve nesta época de certa forma uma fragmentação de recursos públicos. Além do Ministério da Educação, o Ministério do trabalho entra com outra linha de ação que era a qualificação dos recursos humanos. No lugar de repassarem

os recursos para as escolas técnicas públicas de qualidade, havia todo um engajamento dos sindicatos. Era uma forma de o governo repassar recursos aos sindicatos que faziam parte de sua base aliada e os sindicatos por sua vez repassavam os recursos às escolas... Foi uma época difícil para a escola, os recursos eram minguados, os professores já estava há quase seis anos se reajuste salarial, estes recursos ajudavam a pagar os professores, que recebiam por desenvolver aquelas atividades (TEEP4).

Para administrar os recursos financeiros provenientes de parcerias e convênios com empresas e instituições privadas e, também de programas governamentais, é criada, em 1997, uma fundação de direito privado, inicialmente denominada de Fundação Caixa Escolar da Escola Técnica Federal de Pelotas, tendo como instituidoras empresas nacionais e multinacionais. Posteriormente, esta fundação passa a se denominar FUNCEFET e cujos objetivos principais são:

Promover prestação de serviços de extensão e pesquisa nas áreas técnicas, científica e administrativa, junto a instituições e órgãos públicos ou privados, nacionais ou estrangeiros, bem como promover o atendimento, nas diferentes áreas de atuação das pessoas jurídicas e facilitar o desenvolvimento de suas atividades; promover o treinamento e a capacitação de pessoal especializado, permitindo, no âmbito acadêmico, o atendimento dos objetivos a que se propõe; colaborar com entidades que realizem trabalho na sua linha de atuação (FUNCEFET, 2013).

Por motivo da ETFPel não receber recursos governamentais suficientes, a Fundação de Apoio, dentre outras coisas, mantinha o refeitório destinado aos alunos que vinham de outras localidades e que não tinham recursos para alimentação.

Nesta época, surge a Fundação de Apoio. Anteriormente, havia a caixa escolar que bancava o refeitório e as atividades extracurriculares da escola. Para ficarmos legalizados perante aos tribunais, criamos a fundação de apoio. A fundação de apoio foi de certa forma um mal necessário para a gestão pública. Com a fundação de apoio, tivemos flexibilidade de continuar com o nosso refeitório (TEEP4).

6.1.1 O PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO EM CEFET

As primeiras Escolas Técnicas Federais, a serem transformadas em CEFET, foram as Escolas Técnicas Federais do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro (Lei nº 6. 645 de 30/06/1978). Os CEFETs constituíam-se em autarquias de regime

especial, nos termos do artigo 4º, da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, ou seja, instituições de nível superior, vinculadas ao Ministério da Educação e Cultura, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar, regendo-se por esta Lei, seus Estatutos e Regimentos, e cujos objetivos principais eram:

- I – ministrar ensino em grau superior:
 - a) de graduação e pós-graduação, visando à formação de profissionais em engenharia industrial e tecnólogos;
 - b) de licenciatura plena e curta, com vistas à formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas no ensino de 2º grau e dos cursos de formação de tecnólogos;
- II – ministrar ensino de 2º grau, com vistas à formação de auxiliares e industriais;
- III – promover cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização, objetivando a atualização profissional na área técnica industrial;
- IV – realizar pesquisas na área técnica industrial, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços (BRASIL, 1978).

Em 1989, no governo de José Sarney (1985-1990), a Escola Técnica Federal do Maranhão foi transformada em CEFET e, posteriormente, em 1993, no governo Itamar Franco (1992-1994), é criado o CEFET da Bahia a partir da transformação de sua Escola Técnica Federal.

Em 1994, é promulgada a Lei nº 8.948, que cria o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e, que possibilita a transformação das então Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, tendo como condição o cumprimento de uma série de requisitos como instalações físicas, laboratórios e equipamentos adequados, além de condicionantes técnico-pedagógicas, administrativas e financeiras.

A década de 1990 foi bastante atribulada para a ETEFPel. As privatizações de diversas empresas estatais, promovidas pelos governos neoliberais, reduziram fortemente a oferta de vagas para seus egressos. Os salários dos funcionários públicos federais foram congelados. A notícia de que mudaria o tempo necessário para aposentadoria, fez com que muitos professores experientes se aposentassem mais cedo. Com a não realização de concursos públicos para docentes e técnicos administrativos, durante o primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso, a escola passou a contratar professores por tempo determinado, conhecidos como professores substitutos.

Fora isto, pairava uma atmosfera de medo no ar. A Constituição da República promulgada em 1988, mantém em seu texto uma possibilidade que atemorizava os trabalhadores de educação profissional pública federal, a possibilidade de estadualização. Em seu Artigo 211, parágrafo 3, a Constituição diz que “Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio”. Ou seja, como as Escolas Técnicas Federais atuavam na educação técnica de nível médio, existia o risco de serem estadualizadas. Possibilidade que, conforme Cunha (2005), já havia sido ventilada na década de 1970 devido à falta de estrutura das escolas estaduais de atender a profissionalização compulsória em nível de 2º grau prescrita pela Lei 5692 de 1971:

(...) quando o Governo Federal manifestou a disposição de transferir para os sistemas estaduais as escolas técnicas industriais de sua rede, provocou insatisfações adicionais pela perda de prestígio que a medida podia acarretar, além da previsível redução dos orçamentos. Professores e diretores, dessas escolas, temiam também que a sua subordinação aos sistemas estaduais, viesse representar um retrocesso na autonomia das escolas técnicas, conseguida em 1959 com a montagem de um sistema de direção bastante flexível (CUNHA, 2005, pág. 196).

Este medo da estadualização é confirmado no depoimento dos entrevistados:

Na época a gente tinha muito medo. Tinha todo aquele discurso da estadualização, que a gente iria para o âmbito estadual. Que a gente iria perder a identidade. Lembro-me que várias vezes a gente abraçou a escola técnica. Ela legal porque as pessoas participavam, estavam unidas. A gente tinha muito medo do que poderia acontecer da perda do papel social. A gente tinha medo da estadualização, que era uma coisa que nos rondava muito. Medo da privatização. (TEEP1).

Segundo Krüger (2007), nesta mesma época a opinião pública vinha sendo bombardeada por discursos que acusavam que, apesar de ter um ensino de alta qualidade, as Escolas Técnicas Federais eram elitistas, pois a grande procura por estas escolas elevava o número de candidatos por vaga, muitas vezes superior ao dos concursos vestibulares para ingresso em cursos universitários. Desta forma, apenas os alunos mais bem preparados e, geralmente, com renda maior, conseguissem ingressar em seus cursos. Além disso, o custo de manutenção destas

escolas era extremamente alto, se comparados à maioria das escolas públicas de ensino médio.

Enquanto que os discursos progressistas questionavam a concentração de recursos públicos em instituições que serviam, predominantemente, ao capital, pouco atendendo as demandas dos segmentos de menor renda da sociedade; os discursos conservadores criticavam os altos custos, o distanciamento do mercado de trabalho, e o fato que grande parte dos egressos destas escolas se dirigia aos cursos superiores e não à carreira de técnico industrial (KRÜGUER, 2007).

Em 1997, Claudio de Moura Castro, conselheiro do Banco Mundial, economista do Banco Interamericano de Desenvolvimento e articulista da revista *Veja*, escreve:

As escolas técnicas estão congeladas no tempo. São quase uma relíquia de uma fase anterior da revolução industrial latino-americana. É mesmo surpreendente que, ainda assim, muitas sejam instituições bastante sérias e que apresentam um desempenho que pode ser brilhante em alguns casos. (...)

O problema número um das escolas técnicas federais é a clássica indefinição dos perfis dos alunos. Como resultado do grande e sério esforço para melhorar o seu nível e status muitas delas acabaram como excelentes escolas, inclusive como preparatórias para o vestibular. Em certas cidades menos industrializadas, passaram mesmo a ser as escolas cooptadas pelas elites locais. Ora, se é bom e de graça, todos acorrem a elas, e nos concursos de entrada acabam sendo aprovados os que tiveram o benefício de uma escolarização prévia de melhor qualidade, isto é, os filhos dos ricos. O resultado não poderia ser diferente. Passaram a serem caminhos privilegiados para o vestibular. (CASTRO, 1997, s.p).

Segundo Krüguer (2007), estas críticas “contribuíram para a instauração da tese da estadualização, ou da privatização da rede de escolas técnicas federais, outras serviram de argumentos para as mudanças que culminaram nas políticas públicas para a educação profissional nos anos 90” (p.74).

Além disto, a LDBEN promulgada em 1996, neste clima de crítica à educação profissional pública, era praticamente omissa quanto à educação profissional – o capítulo da educação profissional tinha apenas quatro artigos. A educação profissional deixava de ser parte diversificada do ensino médio, se tornando uma modalidade à parte dos sistemas de ensino. A estrutura do sistema educacional brasileiro passava a ser composta pela educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e educação superior. Além disto, a

LDBEN não era clara quanto a responsabilidade da União sobre as Escolas Técnicas Federais, aumentando o clima de incertezas junto aos servidores destas escolas.

A discussão da LDB não contemplava as escolas profissionalizantes e, como nós havíamos passado por vários momentos difíceis de privatização ou senaização²⁴, ou estadualização, havia um receio muito grande dos diretores na ocasião de que nossas escolas pudessem ser levadas para a iniciativa privada, porque a experiência não era a primeira (TEEP4).

O clima de insegurança e incertezas empurrava a comunidade acadêmica da ETFPel em direção à sua transformação em CEFET.

Qual era a leitura que nós tínhamos naquela época? Que todas as instituições de educação básica, de ensino fundamental eram de competência dos municípios. O ensino médio e a educação profissional eram competência dos estados, como até hoje é, e o ensino superior era competência da união. Então nós entendíamos que deveríamos passar para a esfera do ensino superior (TEEP4).

Em agosto de 1994, foi criada pelo diretor da ETFPel, uma comissão com o objetivo de realizar estudos e apresentar propostas de ações com vistas à transformação institucional da ETFPel em CEFET. Esta comissão constituída com representantes dos Estudantes, Professores e da seção local do Sindicato Nacional de Servidores Federais (SINASEFE), que ficou conhecida como “comissão de cefetização” (MEIRELES, 2007).

Neste meio tempo, a educação profissional foi regulamentada pelo decreto nº 2.208 de 1997, que passa a ser composta por três níveis: básico, técnico e tecnológico. O nível básico destina-se à qualificação e requalificação de trabalhadores e é independente do nível de escolarização. No nível técnico, o decreto extingue os cursos técnicos integrados, orgulho das escolas técnicas federais, e induz a uma educação profissional voltada para o mercado com a criação de cursos técnicos de curta duração, concomitantes ou subsequentes ao ensino médio. Já, o ensino tecnológico, com uma legislação baseada nos cursos

24 Senaização – um dos medos era de que as escolas técnicas federais fossem privatizadas, sendo absorvidas pelo SENAI

superiores, destinava-se aos egressos do ensino médio ou dos que haviam concluído o ensino técnico.

Em nível interno, do Ministério da Educação, a reforma da educação profissional para as instituições da Rede Federal de Educação Tecnológica, também foi regulamentada por um dispositivo complementar específico para estas instituições, a Portaria Ministerial nº 646/97. Por este dispositivo, as instituições teriam um prazo de quatro anos, prorrogado por mais um, para a implantação da reforma. Para isto, seria elaborado um plano de implantação, que deveria prever a oferta de cursos técnicos concomitantes e subsequentes ao ensino médio, cursos de especialização técnica, cursos de qualificação e requalificação profissional, além da identificação de novos perfis profissionais e a oferta de novos cursos demandados pelos setores produtivos, com um incremento de vagas de 50% no final de cinco anos.

Mas, além da polêmica extinção dos cursos técnicos integrados, promovida pelo Decreto 2.208/97, a portaria nº 646/97 criava outra grande polêmica, a manutenção do ensino médio:

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 9394/96.

O governo federal permitia com este dispositivo, que as instituições federais de educação profissional, mantivessem o ensino médio em separado da educação profissional, sendo possível ao aluno fazer a concomitância interna, ou seja, estudar o ensino médio e o técnico na mesma instituição, mas em turnos diferentes.

Conforme Pereira (2003), o que o governo federal pretendia, na verdade, era a retirada completa da oferta do ensino médio na Rede Federal, facilitando a oferta de recursos para as instituições que se propusessem a tal. Alguns CEFETs fizeram exatamente isto e deslocaram os professores da cultura geral para os cursos superiores de licenciatura.

No caso da ETFPel, segundo Krüger (2007), ela não reduziu a oferta de vagas para o ensino médio e manteve a oferta em separado dos cursos técnicos até o ano 2007, quando, então, começaram, novamente, os cursos integrados,

possibilitados pelo Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004 que revogou o Decreto nº 2.208/97.

Também em 1997, o governo federal lança o PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional. O programa visava a implantação da Reforma da Educação Profissional, o aumento e diversificação do número de vagas em escolas novas e antigas, a capacitação de docentes e técnico administrativos. Sendo que a contrapartida das instituições da rede federal, para receberem os recursos, era a adesão aos princípios da reforma. O PROEP, com recursos totais de 500 milhões de dólares, era financiado em 25% com recursos do Tesouro Nacional, 25% do Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT e 50% com recursos emprestados do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID. O PROEP objetivava as seguintes ações:

- Realização de estudos de pré-investimentos necessários à elaboração de planos estaduais para a Reforma e Expansão do Ensino Médio - PEM e Expansão da educação Profissional - PEP, bem como de projetos escolares;
- Investimento na área de Educação Profissional, incluindo ações de reforma/ampliação de instituições federais e/ou estaduais de Educação Profissional já existentes;
- Construção de Centros de Educação Profissional sob a responsabilidade dos Estados/Distrito Federal e do Segmento Comunitário;
- Aquisição de equipamentos técnico-pedagógicos e de gestão;
- Aquisição de materiais de ensino-aprendizagem;
- Capacitação de docentes e pessoal técnico-administrativo, e.
- Prestação de serviços e consultorias para a realização de estudos nas áreas técnico-pedagógica e de gestão (BRASIL, 2001).

Todos estes fatos incentivam a ETFPel a buscar a cefetização, que foi causa de intenso debate na comunidade escolar:

A cefetização é um movimento que começa com os diretores, e que de certa forma volta para as escolas para ser discutido, aqui nós passamos dois a três anos discutindo, foram feitos vários seminários discutindo os prós e os contras, as vantagens e desvantagens, mas o receio que nós todos tínhamos na época era a da privatização (TEEP4).

Na verdade ocorreu uma série de discussões e debates sobre isto. Isto estava acontecendo no país. Outras instituições já haviam se transformado em CEFET. Tinha toda aquela questão de não ficar para traz, pois era uma coisa que estava acontecendo no momento e outra era a possibilidade da oferta de cursos superiores que, como escola técnica, a instituição não podia oferecer (TEEP2).

E tinha uma leva de pessoas que estavam entrando e queriam trabalhar nos cursos superiores. Então teve uma série de discussões do que seria um CEFET e o que ele fazia, além disso, tinha o CEFET do Paraná que as pessoas já conheciam a tempo e sabiam do trabalho que ele realizava, dos cursos que eles tinham e dos trabalhos de pesquisa que eles realizavam. Então as pessoas já tinham uma ideia do que era um CEFET (TEEP2).

A figura 4 mostra um cartaz de um dos seminários cujo objetivo era discutir a cefetização.

Figura 4 – Cartaz do seminário “Construindo o CEFET-RS”



Fonte: Memorial Virtual do CEFET-RS

No cartaz acima está representada a grande dúvida no processo de cefetização da ETFPel. Segundo Meireles (2007), a questão era se a escola investiria seus recursos em cursos de engenharia ou de tecnologia. “a maior preocupação era quanto aos cursos da área tecnológica, pois era evidente a dúvida da comunidade sobre a conveniência de apresentação de projetos nas áreas convencionais da engenharia ou propostas inovadoras como a de cursos de tecnologia” (MEIRELES, 2007, p.106),

Em maio de 1996, a ETFPel apresentou ao MEC dois projetos para implantação de cursos superiores: Licenciatura Plena para Graduação de Professores da parte de Formação Especial de Currículo do Ensino de 2º Grau –

Esquema I e II e Engenharia de Controle e Automação. Os dois projetos tiveram parecer favorável da Secretaria de Ensino Superior – SESU. No entanto, a tramitação do Curso de Licenciatura foi suspensa por motivos de modificação na legislação, mas após a nova regulamentação, e breves modificações no projeto original, em 1998, a ETFPel foi uma das primeiras instituições a ter autorização específica do Conselho Nacional de Educação – CNE para ministrar o Programa Especial de Formação Pedagógica instituída pela Resolução nº2/1996. Quanto ao Curso de Engenharia, mesmo com parecer favorável, a comissão de cefetização foi notificada que os novos CEFETs não seriam autorizados a ofertar Cursos de Engenharia. (MEIRELES, 2007).

Em 1997, é editado o Decreto n.º 2.406, que trata dos Centros Federais de Educação Tecnológica e regulamenta a Lei 8.948 de 1994. No seu primeiro artigo, o Decreto define os Centros Federais de Educação Tecnológica como “instituições especializadas de educação profissional”, e nos seus objetivos, não incluem ministrar cursos de pós-graduação e outros cursos superiores que não sejam de formação de professores e de tecnologia. Os objetivos dos CEFETs, segundo o Decreto 2.406 eram:

- I - ministrar cursos de qualificação, requalificação e reprofissionalização e outros, de nível básico da educação profissional;
- II - ministrar ensino técnico, destinado a proporcionar habilitação profissional, para os diferentes setores da economia;
- III - ministrar ensino médio;
- IV - ministrar ensino superior, visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica;
- V - oferecer educação continuada, por diferentes mecanismos, visando a atualização, o aperfeiçoamento e a especialização de profissionais na área tecnológica;
- VI - ministrar cursos de formação de professores e especialistas, bem como programas especiais de formação pedagógica, para as disciplinas de educação científica e tecnológica;
- VII - realizar pesquisa aplicada, estimulando o desenvolvimento de soluções tecnológicas, de forma criativa, e estendendo seus benefícios à comunidade. (BRASIL, 1997).

Segundo Pereira (2003), o Decreto 2.406/97 causou uma enorme confusão na Rede Federal, pois criava duas categorias de CEFETs, os antigos, denominados popularmente de “cefetões” que estavam mais para Universidade do que para Centro de Educação Tecnológica, pois podiam além dos cursos de bacharelado, como os de engenharia, podiam ter também pós-graduação em nível de

especialização, mestrado e até doutorado. E, os novos CEFETs, vulgos “cefetinhos”, que, pelo Decreto nº 2.406, não podiam ter cursos de pós-graduação e deveriam voltar seus cursos de graduação para os cursos superiores de tecnologia e de formação de professores.

A intenção do Decreto 2.406/97, segundo Pereira (2003), era baratear a implantação desta modalidade de instituição, diminuindo os investimentos em infraestrutura, tecnologia e capacitação de pessoal, distanciando do modelo formal universitário, e desta forma, abrir caminho para a iniciativa privada. “O Decreto 2.406, em nossa ótica, desfigura os centros federais de educação tecnológica e representa um retrocesso em relação à concepção original destas instituições” (PEREIRA, 2003, p. 98).

No entanto, isto não arrefeceu a mobilização e o clima institucional no sentido da transformação da ETFPel em CEFET. Neste contexto, o processo de cefetização pode ser entendido com um processo de desterritorialização em termos deleuzeanos. A operação da linha de fuga, o abandono da antiga ETFPel e a reterritorialização em um novo CEFET-RS, foi uma opção de resistência que a comunidade escolar adotou, por sentir-se ameaçada pelas reformas educacionais em curso na década de 1990. Um ritornelo, um novo começo.

Em janeiro de 1998, é apresentado, ao Ministério da Educação, o projeto de transformação institucional da ETFPel em Centro Federal de Educação Tecnológica. Tendo o MEC concluído, em parecer, que a instituição possuía todos os requisitos necessários para implantação do novo modelo institucional.

Em maio de 1998, o governo de Fernando Henrique Cardoso aprova a Lei nº 9.649, que em seu artigo 47, parágrafo 5º diz:

A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino.

O governo federal poderia até custear a construção de novos estabelecimentos de ensino, mas as despesas com custeio e pessoal não seriam de

sua responsabilidade, sendo assim, a nova escola técnica não seria federal, e sim estadual, municipal ou particular.

Existia um parágrafo 6º no qual os parlamentares tentavam relativizar a regra geral: “Às unidades de ensino da União com obras já concluídas não se aplica o disposto no parágrafo anterior”, no entanto, ele foi vetado por Fernando Henrique Cardoso, na Mensagem nº 622/98, sob o argumento que:

A introdução de parágrafo com a redação acima transcrita envolve recursos para criação de novos órgãos e manutenção em geral e a criação do quadro de pessoal permanente de docentes e técnico-administrativos e dos cargos de Direção e Funções gratificadas. Os recursos para esta manutenção e a criação dos quadros de pessoal não estão previstos na matéria aprovada pelo Congresso Nacional

Este fato, segundo Meireles (2007), quase impediu a transformação da ETFPel em CEFET. Em 18 de janeiro de 1999, a direção da ETFPel foi comunicada que o processo de cefetização não tinha sido encaminhado à Presidência da República. A alegação era que a ETFPel não havia assinado o Termo de Compromisso do PROEP, para equipar a UNED de Sapucaia do Sul, com instalações e maquinários. O Termo de Compromisso previa a manutenção e a gestão compartilhada com a iniciativa privada, no caso o Sindicato das Indústrias de Material Plástico do Rio Grande do Sul. Na prática, isto implicava em um processo de privatização da Unidade de Sapucaia do Sul. Em Brasília, os diretores da ETFPel, indignados, colocaram os cargos à disposição do Ministério da Educação e informaram às autoridades ministeriais que pretendiam voltar ao Estado e relatar às autoridades municipais de Pelotas e Sapucaia do Sul, bem como à imprensa o fato ocorrido (MEIRELES, 2007).

Pressionado, o Ministério da Educação negociou uma alternativa de redação para o Termo de Compromisso e, em 19 de janeiro de 1999, a ETFPel é transformada em CEFET e por ser, na época, o único CEFET do Rio Grande do Sul, o CEFET- Pelotas passa a adotar a sigla CEFET-RS, tendo a antiga ETFPel como sua Unidade Sede.

Em maio de 1999, é adotado um novo logotipo para o CEFET de Pelotas - conforme mostra a figura 5.

Figura 5 – Logotipo do CEFET - Pelotas



Fonte: Memorial Virtual do CEFET-RS

O novo logotipo foi assim apresentado à comunidade:

No contexto de uma nova economia globalizada, aberta e competitiva, a ETFPel é transformada em Centro Federal de Educação e se apresenta como uma nova opção em formação educacional para os que buscam uma qualificação na área tecnológica. Objetivando consolidar a sua imagem de uma forma que pudesse fixar atributos positivos neste novo tempo: modernidade, agilidade, competitividade e qualidade. Esta identidade visual vai acompanhar os nossos passos rumo a um futuro no qual a educação possa ser valorizada como meio de progresso e liberdade (POSTEIRO, maio de 1999).

6.1.2 O TRABALHO DOCENTE NO CEFET-RS: ESFORÇO E (AUTO)INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO

Com a transformação em CEFET, os cursos superiores começam a ser rapidamente implementados na instituição. Ainda em 1999, foi autorizado o funcionamento dos dois primeiros cursos superiores de tecnologia. Os Cursos Superiores de Tecnologia em Sistemas de Telecomunicações e Tecnologia Ambiental, este com duas habilitações, uma em Controle Ambiental e outra em Saneamento Ambiental. Todos na Unidade Sede do CEFET de Pelotas.

Um dos principais motivos da presteza, na implantação dos Cursos Superiores no CEFET-RS, foi a qualificação dos docentes, principalmente em nível de pós-graduação, que teve grande incremento entre os anos de 1990 e 1999, e que continuou aumentando no tempo que a instituição foi CEFET (2000 a 2008), principalmente em nível de mestrado e doutorado, como demonstra a tabela 2.

Tabela 2 – Comparativo da qualificação docente entre os anos 1990,1999 e 2008 na Unidade Sede do CEFET-RS

Categoria/ Ano	1990	1999	2008
Doutorado	0	0	38
Mestrado	3	38	107
Especialização	97	150	134
Aperfeiçoamento	37	18	04
Graduação	123	65	62
Ensino Médio/Técnico	28	13	17
Total	288	284	362*

* O Relatório de Gestão de 2008 considerou o total de docentes (efetivos e substitutos); 1990 e 1999 apenas os efetivos.

Fonte: Relatórios de Gestão da ETEFPel

Verifica-se na tabela 2 que o numero de professores, que possuíam apenas a graduação (muitos deles técnicos com Esquema II), diminuiu no período, em compensação aumentou o numero de professores com pós-graduação em nível de especialização, mestrado e doutorado. A mudança do perfil do quadro docente no período é, em parte, atribuída a uma política de valorização dos recursos humanos a partir da Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987, e do Decreto nº 94.664 do mesmo ano, que cria o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos. Nele, os docentes das escolas técnicas estão enquadrados no chamado Magistério de 1º e 2º graus composto dos seguintes classes: A, B, C, D, E Titular. Sendo que cada classe era dividida em quatro níveis salariais, com exceção da classe de Titular que tinha nível único.

Para ingresso na carreira do Magistério de 1º e 2º graus, era necessária habilitação em curso de 2º Grau, para a classe A; Licenciatura de 1º Grau, para a classe B; Licenciatura Plena para a classe C; curso de Especialização, para a classe D; grau de Mestre, para a classe E; e título de Doutor ou de Livre-Docente para a classe de Professor Titular. Para os docentes que já estavam na carreira, a progressão funcional poderia ocorrer por titulação ou desempenho, entre níveis de uma mesma classe ou entre uma classe e outra. Por desempenho, o docente tinha que esperar dois anos entre uma mudança de nível e outra. Por titulação, não era necessário aguardar o interstício.

Com o incentivo financeiro e a possibilidade de se afastarem das atividades docentes, por intermédio de projetos de capacitação, e desta forma, continuar a receber os salários, um grande número de professores procurou continuar seus estudos em nível de pós-graduação, como mostra a tabela 2. Estes cursos de pós-graduação, geralmente, eram realizados nos CEFETs do Paraná, Minas Gerais ou do Rio de Janeiro, nos períodos de recesso escolar. Por outro lado, os melhores salários das classes D e E começaram a atrair candidatos com especialização ou mestrado para os concursos públicos do magistério federal.

O desejo de se transformar em CEFET, ajudou no processo de qualificação docente, com a direção da instituição tendo boa vontade de conceder licenças de capacitação e contratando professores substitutos. A possibilidade e o *status* de atuar em cursos superiores, também foi outro fator, segundo alguns entrevistados:

Com a mudança para CEFET surgiram os cursos de tecnologia. Para os professores que ficaram dando aula apenas nos cursos técnicos não mudou nada. Mas para aqueles que começaram a dar aula também nos cursos de tecnologia as coisas começaram a mudar. Primeiro eles tiveram que se qualificar para ministrar aulas nos cursos superiores. Muitos não tinham uma pós-graduação. Eu acho que começou ali, além do incentivo financeiro, começou o pessoal a querer se qualificar para poder dar aulas nos cursos de tecnologia (TEEP2).

Em minha opinião o que motivou a transformação foi a possibilidade de atuar em cursos superiores e o financiamento que o governo prometia para os CEFETs. O que nos deixava tranquilos é que ao se transformar em CEFET a instituição não perdeu a sua personalidade jurídica ela continuava sendo uma unidade gestora, com orçamento próprio e personalidade jurídica (TEEP9).

A tabela 3, abaixo, mostra a evolução dos cursos na Unidade Sede do CEFET-RS entre os anos de 1999 até 2008 quando, no final do ano, foi transformada em *Campus Pelotas* do IFSul.

Tabela 3 – Evolução do número de cursos na Unidade Sede do CEFET-RS

Cursos/Ano	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Ensino Médio	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
Técnico	8	8	8	10	10	10	10	10	10	11
Formação Pedagógica	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Sup. de tecnologia	0	3	3	3	4	4	4	4	7	7
Bacharelado/ Engenharia	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Pós-grad. <i>Lato-sensu</i>	0	0	0	0	0	2	3	3	2	2
Pós-grad. <i>Stricto-sensu</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total de Cursos	10	13	13	15	16	18	19	19	22	22

Fonte: Relatórios de Gestão do CEFET-RS

Conforme a tabela 3, durante o período de 1999 a 2008, o CEFET-RS passou de 8 Cursos Técnicos e 1 Curso Superior, para 11 Cursos Técnicos, 9 Cursos Superiores e 2 Cursos de Pós-Graduação *Lato-sensu*.

A criação dos novos cursos superiores e de pós-graduação exigiu um grande esforço por parte dos docentes, visto que o número total de professores permaneceu relativamente estável durante o período, conforme pode ser visto na tabela 4, o que pode ser indício de um processo de intensificação ou de autointensificação do trabalho docente. Da mesma forma, observa-se uma redução substantiva de professores efetivos e um aumento do número de professores substitutos ou temporários num incremento da precarização do trabalho docente.

Tabela 4 – Numero de professores efetivos e temporários 1999 a 2008 na Unidade Sede do CEFET-RS

Ano	Docentes Efetivos	Docentes Temporários	Total
1999	284	64	348
2000	281	85	366
2001	279	79	358
2002	267	95	362
2003	251	86	337
2004	261	71	332
2005	270	88	358
2006	272	81	353
2007	263	82	345
2008	264	97	361

Fonte: Relatórios de Gestão do CEFET-RS

Um problema demandado, a partir da criação dos cursos superiores no CEFET-RS, foi a questão da carreira docente. Os CEFETs mais antigos, os chamados “cefetões”, tinham os docentes divididos em duas categorias ou carreiras, a do magistério superior e a do magistério de 1º e 2º graus. Já os novos CEFETs tinham apenas uma carreira, a carreira do magistério de 1º e 2º graus, e a grande questão era se estes docentes poderiam dar aulas nos cursos superiores. O Decreto nº 94.664/87 reza no seu Artigo 3º e 4º:

Art. 3º São consideradas atividades acadêmicas próprias do pessoal docente do ensino superior;

I - as pertinentes à pesquisa, ensino e extensão que, indissociáveis, visem à aprendizagem, à produção do conhecimento, à ampliação e transmissão do saber e da cultura;

II - as inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, além de outras previstas na legislação vigente.

Art. 4º São consideradas atividades próprias do pessoal docente de 1º e 2º Graus:

I - as relacionadas, predominantemente, ao ensino, no âmbito das instituições de 1º e 2º Graus e as relacionadas à pesquisa, bem como as que estendam à comunidade atividades sob a forma de cursos e serviços especiais;

II - as inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, além de outras previstas na legislação vigente.

Desta forma, no CEFET-RS, foi levantada uma questão: os professores da carreira do magistério de 1º e 2º graus, que atuassem nos cursos superiores, estariam em desvio de função? Esta dúvida também ocorreu em outros CEFETs como relata Azevedo (2011). E a questão da aposentadoria? Os docentes do magistério de 1º e 2º graus, que atuassem nos cursos superiores, perderiam direito à aposentadoria especial?

No magistério superior, o tempo de trabalho necessário para a aposentadoria era de 35 anos para homens e 30 para mulheres, já no magistério de 1º e 2º graus era como no ensino básico, 30 anos para homens e 25 para mulheres, as dúvidas, quanto à aposentadoria dos docentes, só foram sanadas, posteriormente, por meio das reformas da previdência, promovidas por Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva. Já a questão da carreira, só será esclarecida em 2008 com a Lei nº 11.784.

Em julho de 2007, inicia na Unidade de Pelotas do CEFET-RS, o curso de Engenharia Elétrica. Ter um curso de engenharia foi um sonho acalentado por muitos anos dentro do CEFET-RS e que, só se tornou possível, depois que o Decreto nº 5.225/04 inclui, novamente, os CEFETs como instituições de ensino superior (situação anteriormente negada pelo Decreto nº 3.860/2001). Assim como os outros cursos superiores, o curso de engenharia foi fruto da iniciativa e esforço docente. Constituído a partir de um mosaico de professores lotados em diversos cursos técnicos (eletrotécnica, eletromecânica, eletrônica, informática, mecânica, edificações, telecomunicações, química), que constituíram um novo território de trabalho, em um processo de trabalho colaborativo, como conta o coordenador do curso:

(...) no final de 2004, quando um fato legal novo passou a nos dar autonomia para ofertar engenharias. A partir de então, diferentes propostas foram estudadas e debatidas por um número crescente de professores. A construção do projeto do curso foi, então, um processo coletivo e demorado. Trabalhamos com profissionais apaixonados e com pontos de vistas que, no que se refere aos detalhes, foram às vezes, diametralmente opostos. Tivemos marchas e contramarchas, e, por isso mesmo, o resultado é muito maior que a letra escrita. Certamente que o projeto do curso é moderno, ousado e perfeitamente adaptado ao objetivo de excelência, e as necessidades especiais do público ao qual esta escola se dedica, pois esses foram os princípios que basearam nossa construção. Mas o resultado é maior do que isso, pelo processo com o qual se alcançou esse objetivo. Pelos meses de trabalho intenso. Somando contribuições de muitas pessoas. Debatendo. Discutindo. Criando. Recriando. Convencendo e sen-

do convencidos. Valorizando o contraditório e aproveitando-o para melhorar nossas concepções. (FERNÁNDEZ, 2007).

O processo de linha de fuga, a desterritorialização e a reterritorialização dos professores dos cursos técnicos, na constituição dos cursos superiores do CEFET-RS, fica mais claro nestes depoimentos:

A maioria dos cursos superiores, aqui na instituição, se formou fora dos cursos técnicos, devido ao conflito entre os professores. A alternativa que as pessoas têm para trabalhar. Hoje, a gente não tem gestão da educação, o que a gente tem são escolas que gestionam. A coordenadoria do curso tal decide tudo sobre ela, decide qual o currículo que vai ter, quantos alunos vão ter, ela decide se vai emprestar o professor ou o laboratório para o curso tal. Não existe uma gestão disto a um nível maior. Nós temos escolas que geram conflito e não temos uma gestão destes conflitos. É uma cultura instituída. Tem haver com a forma com que nasceu a escola. Quando se coloca um contra o outro isto gera marcas, gera mágoas, é muito complicado (TEEP1).

Isto aconteceu porque os professores, que atuavam nos cursos técnicos, achavam que, com a transformação em CEFET, os cursos técnicos perderiam sua prioridade. Outro aspecto, que foi levado em consideração, foi o mercado de trabalho, o mercado de trabalho para o técnico sempre foi muito amplo em várias áreas. Então, grande parte dos professores achava que a missão estava sendo cumprida e não viam a necessidade de cursos superiores dentro do próprio curso. Quando os professores saíam para o mestrado e o doutorado, nós sabíamos que eles, quando voltariam, iriam querer trabalhar nos cursos superiores. (TEEP9).

6.2 SOMOS CEFET, E AGORA? RUMO À UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA!

Dentro de um processo acelerado de criação de novos cursos de nível superior, a Unidade Sede do CEFET-RS acalentava um sonho, o sonho de se transformar, um dia, em Universidade Tecnológica, assim como ocorreu com o CEFET do Paraná. A instituição da Universidade, com sua autonomia, representava um quartel de resistência contra os mandos e desmandos governamentais, como diz a fala do Professor Luis Augusto Caldas, na época, Diretor Geral do CEFET de Campos/RJ:

(...) acho, por exemplo, que quando a gente diz que o timoneiro é a sociedade, eu duvido que, se fôssemos universidades tecnológicas ou alguma coisa parecida ou universidade, a reforma da educação profissional

tivesse sido imposta e se estabelecido como ela foi. Acho que o nosso poder de reação e de formulação seria muito diferente do que foi (INEP, 2006, p.317).

O movimento que levou o CEFET do Paraná a se transformar em UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná) se iniciou com a promulgação da LDBEN, em 1996, e com reforma do ensino técnico, por meio do Decreto 2208 de 1997, que extinguiu os cursos técnicos na forma integrada. Segundo o professor Domingos Leite Lima Filho, na época lotado no Departamento Acadêmico de Eletrotécnica do referido CEFET, a opção do CEFET do Paraná foi concentrada em duas vertentes:

(i) caracterização do CEFET como instituição integrante de um novo sistema específico de educação tecnológica, paralelo ao sistema educacional regular: abandono do ensino médio; constituição de instituição especializada, para a oferta de cursos diferenciados (cursos superiores de tecnologia); e.

(ii) oferta de cursos e definição de seus currículos a partir de demandas empresariais localizadas e conjunturais: cursos de profissionalização básica, de treinamento, qualificação e reconversão profissional, independente de escolaridade prévia; contratos de gestão e parcerias e prestação de serviços, visando sustentação financeira e desobrigação do custeio público (LIMA FILHO, 1999, s.p.).

O CEFET-PR era um dos mais antigos CEFETs em funcionamento no país, pois a Escola Técnica Federal do Paraná foi transformada em CEFET em 1978, e foi também, um dos primeiros a ministrar cursos de graduação plena. O CEFET do Paraná servia de modelo para várias outras escolas técnicas e CEFETs no país, que enviavam àquela instituição seus professores para realizarem cursos de formação e aperfeiçoamento. Sendo o CEFET do Paraná “apontado por autoridades e assessores ministeriais como modelo, incentivando a visita de delegações de professores e assessores de outras instituições visando conhecer e aplicar, no possível, as experiências desenvolvidas” (LIMA FILHO, 1999, s.p.).

A partir da Reforma da Educação Profissional da década de 1990, o CEFET do Paraná, extinguiu os cursos integrados e passou a investir fortemente em Cursos Técnicos de curta duração, subsequentes ao ensino médio e, principalmente, no aumento da oferta de Cursos Superiores de Tecnologia, Licenciaturas, Engenharia e também em Cursos de Pós-Graduação *Lato* e *Stricto Sensu* (LIMA FILHO, 2002).

Além disto, segundo Pires (2005), diversas escolas agrotécnicas, que pelo Parecer CNE/CEB 14/ 2004, haviam conseguido autorização para ministrarem cursos superiores, agora encaminhavam seus processos para tornarem-se CEFETs. A transformação das agrotécnicas em CEFET, possibilitada pela Lei 8.948/94, abria um diferencial ainda maior entre os novos CEFETs e os antigos. A cefetização colocava na mesma categoria uma instituição que, na origem era uma agrotécnica com apenas um curso superior, e uma instituição como o CEFET do Paraná, com mais de 50 cursos, inclusive de pós-graduação.

O CEFET-PR foi, ao longo dos anos, adquirindo uma posição diferenciada frente às demais instituições de educação tecnológica, inclusive frente aos CEFETs de Minas Gerais, Rio de Janeiro, cefetizados no mesmo contexto. Esta posição de vanguarda foi defendida internamente, e lá a implementação das ações governamentais se processou (processa) na busca da manutenção desta posição. Neste sentido, a busca pela transformação em universidade tecnológica, representou um degrau a mais a ser galgado na manutenção de um status adquirido (PIRES, 2005, p.225).

Outro diferencial entre os antigos CEFETs, em relação aos novos, é que aqueles possuíam docentes distribuídos em duas carreiras docentes, a carreira do magistério de 1º e 2º graus e a carreira do magistério superior. Os CEFETs, criados antes de 1994, eram considerados como instituições de ensino superior e vinculados à SESU e tinham autonomia para criarem novos cursos. Para Lima Filho (2005), como os novos CEFETs tinham restrição na sua autonomia de criação de cursos superiores, a ideia da transformação do CEFET do Paraná em Universidade Tecnológica continha uma “espécie de filosofia de competição”, do “estar e manter-se à frente” dos demais, e também “certa preocupação e temor diante dos rumos e limites que determinadas disposições legais poderiam impor à instituição como, por exemplo, em relação à sua autonomia” (LIMA FILHO, 2005, p.367).

Em um documento publicado em 2003, o Banco Interamericano de Desenvolvimento mostrava-se preocupado com a direção que tomava a educação nos Centros Federais de Educação Tecnológica, principalmente o do Paraná:

As escolas do Ministério da Educação obtiveram certa autonomia e se converteram em “centros federais de educação tecnológica”, mais conhecidos pelo seu acrônimo CEFET (Centro Federal de Educação Tecnológica). O principal está localizado no estado do Paraná, uma região industrializada do sul do Brasil. Como resultado de sua eficiência e seus êxitos na educação, pesquisa e desenvolvimento, é considerado uma instituição modelo nas áreas tecnológicas. No entanto, esta instituição não é

imune à dispersão acadêmica. (...) Se viu obrigada a reestruturar seus cursos de educação técnica, de acordo com as novas regulamentações que separaram os programas de ensino médio da educação técnica profissional. Mas no lugar de criar um programa autônomo orientado para ocupações de alta demanda, fiel ao espírito da reforma, estabeleceu programas pós-medio desprovidos de conteúdos dirigidos ao emprego, e sem estreita conexão com o mercado de trabalho. (...) Em consequência, os cursos se converteram em programas preparatórios para o nível tecnológico, de maior duração e muito elitistas. Na prática, ainda que a escolha não tenha sido deliberada, aos estudantes de educação técnica não é oferecida realmente uma preparação para o mercado de trabalho, e eles não tiveram outra escolha a não ser pedir transferência para os programas elitistas de tecnologia (...). **Posto que o CEFET Paraná tem influência a nível nacional, seu mau exemplo pode ser seguido por outros** (BID, 2003, p. 111 -112, tradução nossa, grifo nosso).

O processo do CEFET-PR, de se transformar em Universidade, continuou forte e em 2004, conforme Lima Filho (2005), o MEC no governo Lula, em um cenário de “complexas negociações que envolvem não somente a área educacional, mas também interesses de apoio político”, envia ao Congresso Nacional o projeto de lei que transforma o CEFET do Paraná em Universidade Tecnológica, no qual, em sua exposição de motivos, estava destacado:

No decorrer de duas décadas e meia, o CEFET-PR destacou-se dos demais CEFETs que se originaram da transformação de Escolas Técnicas Federais, particularmente pelo notável incremento ocorrido em suas atividades de ensino em nível de pós-graduação e nas atividades de pesquisa aplicada e extensão no campo tecnológico. Esta é fundamentalmente a característica que passou a diferenciá-lo, aproximando-o do modelo de Universidade Especializada introduzido pela Lei de Diretrizes e Bases em seu art. 52, e descrito no § 2º do art. 8º do Decreto nº3. 860, de 2001 (PLC n. 4.183/2004).

Em 7 de outubro de 2005, pela Lei nº11. 184, o CEFET do Paraná transformou-se na primeira Universidade Tecnológica do Brasil, a UTFPR, a qual tinha os seguintes objetivos:

- I - ministrar em nível de educação superior:
 - a) cursos de graduação e pós-graduação, visando à formação de profissionais para as diferentes áreas da educação tecnológica; e.
 - b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores e especialistas para as disciplinas nos vários níveis e modalidades de ensino de acordo com as demandas de âmbito local e regional;
- II - ministrar cursos técnicos prioritariamente integrados ao ensino médio, visando à formação de cidadãos tecnicamente capacitados, verificadas as demandas de âmbito local e regional;

III - oferecer educação continuada, por diferentes mecanismos, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de ensino, nas áreas da educação tecnológica;

IV - realizar pesquisas, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade, promovendo desenvolvimento tecnológico, social, econômico, cultural, político, ambiental; e

V - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação tecnológica, em articulação com o setor produtivo e os segmentos sociais.

Segundo Lima Filho (2005), a extinção do ensino técnico integrado foi um dos motores da transformação do CEFET do Paraná em Universidade Tecnológica, agora, com um novo governo, aquilo que foi extinto, volta a ser exigido como condição na Universidade Tecnológica, mas levanta uma dúvida:

(...) se essa retomada será meramente residual (para cumprir a letra da lei) ou em níveis quantitativos iguais ou progressivamente superiores ao nível de oferta que existia antes da reforma dos anos noventa, dependerá das situações concretas e das forças dos diversos sujeitos sociais que, com interesses distintos, participam dos processos de definição e implementação dessa política pública (LIMA FILHO, 2005, p. 370).

A página da Universidade Tecnológica Federal do Paraná na Internet, em 2013, parece ter a resposta para as dúvidas de Lima Filho:

A UTFPR tem como principal foco a graduação, a pós-graduação e a extensão. Oferece 89 cursos superiores de tecnologia, bacharelados (entre eles engenharias) e licenciaturas. Como também atende à necessidade de pessoas que desejam qualificação profissional de nível médio, a UTFPR oferta cursos técnicos em diversas áreas do mercado, totalizando seis cursos técnicos de nível médio integrado e seis cursos técnicos de nível médio subsequentes na modalidade a distância, com 33 polos distribuídos pelos estados do Paraná e de São Paulo. Ao todo, entre a educação de nível médio e superior, a UTFPR possui 101 cursos. Com a abertura prevista de mais 8 cursos de graduação no segundo semestre de 2013, no início de 2014 a Universidade Tecnológica contará com 97 cursos de graduação. (UTFPR, 2013).

Por meio de um processo de isomorfismo institucional (DIMAGIO; POWELL, 2007) e tendo como principais modelos a UTFPR e os CEFETs de Minas Gerais e

do Rio de Janeiro²⁵ que já estavam em um estágio avançado no caminho que levava à transformação em universidade, assim, também o CEFET de Pelotas passa a acalentar a ideia de se transformar em universidade tecnológica, tanto que em setembro de 2003, um dos principais jornais de Pelotas anunciava, “CEFET pode virar universidade”:

O CEFET-RS quer se transformar na primeira universidade tecnológica do Estado. Para isso, já ministra sete cursos de Ensino Superior entre as unidades de Pelotas, Sapucaia do Sul e Horizontina. O assunto poderá ser discutido em audiência dia 8 de agosto às 10h, segundo propõe o vereador Luís Carlos Mattozo (PSB). Segundo o diretor da instituição, Edelbert Krüger, os ganhos com a mudança de nível são muitos: como bolsas de pesquisa para professores e alunos e cursos de aperfeiçoamento dos docentes. O vereador se comprometeu a contatar com o prefeito, entidades representativas da região, deputados federais e estaduais, para formar uma grande mobilização em torno do pleito do CEFET. De acordo com o professor do CEFET, Jorge Arlei, os cursos superiores são os seguintes: Superior de Tecnologia em Automação Industrial, Superior de Tecnologia em Sistemas de Telecomunicações, Controle Ambiental e Saneamento Ambiental e Formação Pedagógica de Professores, ambos em Pelotas. Em Horizontina funciona o de Tecnologia em Mecânica e em Sapucaia do Sul Tecnologia em Polímeros. Os cursos de Pelotas estão formando as primeiras turmas em agosto. Ambos têm a duração de três anos e meio, entre a formação, mais meio ano de estágio. A formação pedagógica é destinada a pessoas que já possuem curso superior e desejam ser professores. “De acordo com a comissão do MEC que reconheceu o curso, este é o melhor programa do Brasil”, revela o professor (CEFET, 2003).

Um dos motivos que levavam o recém instituído CEFET-RS a almejar transformar-se em Universidade, era que os novos CEFETs não eram consideradas instituições de nível superior. O Decreto nº 3.860 de 9 de julho de 2001 considerava como instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino, apenas as universidades, os centros universitários e as faculdades integradas, faculdades, institutos e escolas superiores. Fato que provocou uma reação inflamada do Diretor Geral do CEFET-RS, em discurso na Câmara Municipal de Pelotas em 2003:

Por que universidade tecnológica? Fomos transformados em Centro Federal de Educação Tecnológica em 1999. Entretanto, Srs. Vereadores, até o presente momento, embora com cinco cursos de nível superior, não somos reconhecidos enquanto instituição de ensino superior. Hoje, pretendemos

25 Os CEFETs de Minas Gerais e do Rio de Janeiro, foram os únicos CEFETs que não aderiram à transformação em Institutos Federais justamente por terem esperança de serem reconhecidos como Universidades Tecnológicas pelo Ministério da Educação assim como foi o CEFET do Paraná.

que a nossa instituição, acima de tudo, conte com reconhecimento. A autonomia didático-científica, administrativa e de gestão, é fundamental para a nossa caminhada, para sermos cada vez melhores, para termos maior autonomia de relacionamento com as fundações de apoio. Hoje, pelas amarras legais do Governo Federal, enfim, da legislação vigente, temos muita dificuldade em prestar serviço para a comunidade. Precisamos das fundações de apoio, entretanto, por não sermos instituição de ensino superior não podemos fazer nenhuma relação com as nossas fundações de apoio. Esse é um problema sério. Institucionalização da produção intelectual. Já fizemos isso hoje com competência. Incremento à pesquisa. Também estamos fazendo isso com muita competência. Acesso facilitado às linhas de fomento e pesquisa. Os senhores sabem que chegamos ao Ministério de Ciência e Tecnologia, nos chamados fundos; pedimos recursos para a nossa instituição e não recebemos porque não somos instituição de ensino superior. Observem a contradição que é ser hoje CEFET. (...) (KRÜGUER, 2003)

Representando mais de setenta unidades de formação distribuídas em 34 CEFETs, o Conselho Nacional de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica – CONCEFET –, tornou-se um poderoso interlocutor junto ao Ministério da Educação. Em 2004, no segundo ano do primeiro mandato do Presidente Luis Inácio Lula da Silva, talvez como forma de abrandar os ânimos exaltados dos Diretores Gerais representados pelo CONCEFET, o governo emite o Decreto nº 5.225/04 que inclui novamente os Centros Federais de Educação Tecnológica como instituições de ensino superior. No entanto, o CEFET-RS, assim como outros CEFETs no país já haviam iniciado sua marcha no sentido de, um dia, tornar-se universidade tecnológica.

6.2.1 O SONHO INTERROMPIDO DE TRANSFORMAÇÃO DO CEFET EM UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA

Durante os anos 1990 e início dos anos 2000, uma série de publicações, provenientes de organismos multilaterais, indicava a adoção de novas maneiras de tratar o ensino de nível superior. Em uma delas, um estudo patrocinado pelo Banco Mundial foi apresentado na Conferência Mundial sobre Educação Superior da UNESCO, em 1998, com o título: *Pertinencia de La educación superior en el siglo XXI* (GIBBONS, 1998). O estudo propõe uma nova forma de a universidade tratar a produção do conhecimento e uma nova forma de relacionamento da universidade com a sociedade. Este estudo é interessante, pois traz em seu bojo muitas das características da institucionalidade dos futuros institutos federais de educação, ciência e tecnologia, principalmente na sua relação com os arranjos produtivos do território em que atuam.

Segundo Gibbons (1998), o conhecimento nas universidades é produzido de forma autônoma, muitas vezes isolada do contexto da sociedade, efeito da maneira disciplinar com que o conhecimento é produzido no seu interior. No entanto, na atualidade, o conhecimento não é mais fruto de atores isolados, mas sim de uma miríade de agentes em colaboração, organizados em um sistema distribuído que a todo o momento aumenta, com a constante incorporação de novos pontos de produção. Com a globalização, mais de 90% do conhecimento gerado no mundo não é produzido no local onde ele é aplicado.

No entender de Gibbons (1998), até o presente momento, a universidade colocou ênfase na produção do conhecimento individual, prestando pouca ou quase nenhuma importância para o desafio de ensinar as pessoas a trabalhar de forma criativa em equipe. A estrutura disciplinar não só organiza o ensino da universidade, mas também a sua forma de produção do conhecimento. Esta estrutura fornece diretrizes para que os pesquisadores definam quais são os problemas mais importantes a serem abordados, quem deve fazê-lo e quem vai considerar o resultado da pesquisa como científico e relevante para o desenvolvimento do conhecimento. A estrutura disciplinar também prescreve as regras para

credenciamento de novos pesquisadores, os critérios para seleção de docentes e para progressão na carreira acadêmica.

Desde que a estrutura de disciplinas foi institucionalizada nas universidades, elas passaram à condição de principais guardiões e legitimadoras desta forma produção do conhecimento. No entanto, segundo Gibbons (1998), há provas suficientes que está surgindo no conjunto de práticas cognitivas e sociais, novas formas de produção de conhecimento, que diferem das formas tradicionais, como segue.

Na universidade, os problemas são criados e resolvidos em um contexto regido por interesses acadêmicos; nas novas formas o conhecimento se produz no contexto de sua aplicação. A produção de conhecimento na universidade diz respeito a uma disciplina; nas novas formas o conhecimento é transdisciplinar. O conhecimento universitário se caracteriza pela homogeneidade; nas novas formas o conhecimento é heterogêneo. Em termos de organização, a universidade é hierárquica e, pelo menos na vida acadêmica, há uma tendência de preservar esta forma; nas novas formas de produção de conhecimento há uma preferência por hierarquias mais planas, horizontais e com a utilização de estruturas transitórias. O conhecimento acadêmico é mais fechado em si mesmo, enquanto que as novas formas de produção de conhecimento são reflexivas e têm maior responsabilidade social. Na academia, a qualidade do conhecimento é controlada por um colegiado; as novas formas, além do colegiado, é acrescido de uma gama de executantes mais ampla, temporária e heterogênea, que colabora para a resolução de um problema em um contexto específico e localizado (GIBBONS, 1998).

Diferentemente do conhecimento produzido nas universidades, nas quais as soluções de problemas são executadas dentro de uma série de códigos, que definem as boas práticas para uma determinada disciplina, mas, no entanto, sem uma aplicação prática, fora da universidade o conhecimento é produzido para ser útil para alguém, seja ela uma pessoa, uma empresa, um governo, ou a sociedade em geral. É o que Gibbons (1998) denomina de “conhecimento produzido no contexto da aplicação”.

O conhecimento, produzido no contexto da aplicação, ocorre sob o aspecto da negociação contínua, ou seja, ele não ocorre até que nele seja inserido

interesses de diversos atores. A produção de conhecimento, no contexto da aplicação, é resultado de um processo no qual intervêm fatores de oferta e demanda. Na contemporaneidade, tanto as ofertas quanto às demandas de conhecimento são as mais diversas, sendo que estes nichos ou mercados especificam o contexto de aplicação. Posto que incluam transações comerciais, poder-se-ia dizer que a ciência está no mercado, e no processo, a produção de conhecimentos se difunde por toda a sociedade (GIBBONS, 1998).

Conforme Gibbons (1998), a questão da responsabilidade social deve permear todo processo de produção de conhecimento. Não só refletida na divulgação e interpretação dos resultados, mas também na definição do problema e da determinação das prioridades da pesquisa. Neste sentido, trabalhar no contexto da aplicação aumenta a sensibilidade dos cientistas e tecnólogos em termos das repercussões sociais do que estão fazendo. A pesquisa no contexto da aplicação, para encontrar respostas a problemas locais, é obrigada a incorporar opiniões de pessoas fora do grupo principal de pesquisadores e isto, necessariamente, acaba afetando os valores e as preferências dos diversos grupos e pessoas que, normalmente, são considerados alheios aos processos científicos e tecnológicos. Eles, agora, são agentes ativos na definição e solução de problemas e, também, na avaliação do desempenho e da qualidade da pesquisa.

Desta forma, a pesquisa passa a ser um exercício de colaboração que envolve muitos atores e grupos de especialistas. Esta colaboração pode envolver outros grupos de pesquisadores, pessoas, instituições e principalmente empresas. Em termos de desenvolvimento local e regional, a colaboração favorece a competição com outros locais e regiões. No entanto, para que isto ocorra, efetivamente, muitas universidades terão que se reorganizar efetivamente (GIBBONS, 1998).

A fim de funcionar, com eficiência, as universidades deverão reduzir muito o seu tamanho, e aprender a utilizar recursos intelectuais que não estão disponíveis internamente. O “núcleo duro” da universidade será constituído por um pequeno número de professores e, externamente, existirá um grupo muito maior de especialistas, vinculados provisoriamente à universidade sob diversas formas. Esta é a única forma da universidade atuar em um sistema distribuído de produção de

conhecimento. Neste sentido, a universidade atuará como um *portfólio* na produção de conhecimento, que além da missão de ensinar, terá a função de organizar equipes para resolução de problemas (GIBBONS, 1998).

Neste novo contexto, as universidades cumprirão um papel transcendental, não só no desenvolvimento econômico nacional como, principalmente, regional, na aprendizagem ao longo da vida. Devendo estabelecer laços, os mais diversos, com a sociedade que a circula e, para isto, dependerão cada vez mais da conectividade com o sistema distribuído de produção de conhecimento. Para serem eficazes, as universidades deverão atuar transferindo tecnologias da periferia ao centro das regiões em que atuam, promovendo o seu desenvolvimento e participando de um jogo complexo, que inclui diversos atores, instituições, pessoas e empresas em uma combinação de colaboração e competição (GIBBONS, 1998).

Em resumo, o conceito de *pertinência*, que em português significa apropriado, relevante, válido (FERREIRA, 1999), da educação superior no século XXI de Gibbons (1998), se refere à contribuição das universidades ao desenvolvimento econômico de uma região ou país.

La cuestión es, entonces, si las universidades podrán adaptarse de modo de cumplir una función que implique una mayor participación en la producción de conocimiento mundial. Si no lo hacen, habrá repercusiones negativas cuando se evalúe su pertinencia. A menos que las universidades colaboren activamente en los equipos que son la base de la competencia (...) tendrán que cumplir una función necesariamente menor en el desarrollo económico nacional. La finalidad de este recorrido más bien prolongado a través de la globalización, la competitividad y la colaboración cuando se seleccionan configuraciones ha sido recalcar una y otra vez que en términos de pertinencia, las universidades deben funcionar en un entorno más amplio y más complejo del que existía cuando se convirtieron en instituciones dedicadas a la investigación básica después de terminada la segunda guerra mundial (GIBBONS, 1998, p.35).

As propostas do Banco Mundial foram, em parte, ratificadas na Declaração da Conferência Mundial sobre a Educação Superior da UNESCO em 1998:

Artigo 1 °. A missão de educar, formar e realizar pesquisas.

(...)

c) promover, gerar e disseminar o conhecimento através da **pesquisa** e, como parte dos **serviços a serem prestados à comunidade**, fornecer competências técnicas relevantes para contribuir para o desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades, fomentando o desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica, ao mesmo tempo de pesquisa no campo das ciências sociais, humanidades e das artes criativas;

(...)

Artigo 5. O avanço do conhecimento por meio de pesquisas nas áreas de ciência, arte e ciências humanas e da divulgação de seus resultados.

a) O progresso do conhecimento mediante a **pesquisa** é uma função essencial de todos os sistemas de ensino superior que têm o dever de promover estudos de pós-graduação. Devem ser fomentados e fortalecidos a **inovação, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade** nos programas, baseando orientações de longo prazo sobre os objetivos e as necessidades sociais e culturais. Deve-se estabelecer um equilíbrio adequado entre a pesquisa básica e a orientada a objetivos específicos.

(...)

c) Deve-se incrementar a pesquisa em todas as disciplinas, incluindo as ciências sociais e humanas, ciências da educação (incluindo a pesquisa sobre o ensino superior), engenharia, ciências naturais, matemática, ciência da computação e das artes, e a pesquisa no âmbito das políticas desenvolvimento nacional, regional e internacional. De particular importância é o desenvolvimento da capacidade de pesquisa em instituições de ensino superior, porque quando a educação superior e a pesquisa são realizadas em alto nível dentro da mesma instituição se logra uma potencialização mútua da qualidade. Estas instituições devem obter **apoio financeiro e material necessário de fontes públicas e privadas.**

(...)

Artigo 6. Orientação de longo prazo com base na pertinência

a) A **pertinência** da educação superior deve ser avaliada em função da adequação entre o que a sociedade espera das instituições e o que elas realizam. Isto requer padrões éticos, imparcialidade política, capacidade crítica e, ao mesmo tempo, uma melhor articulação com os problemas da sociedade e do mundo do trabalho, baseando **orientações de longo prazo em objetivos e necessidades sociais, incluindo o respeito às culturas e proteção ambiental.** O objetivo é facilitar o acesso a uma formação geral ampla, bem como a formação especializada e para determinadas carreiras, muitas vezes interdisciplinar, com foco em habilidades e aptidões, tanto como preparar as pessoas para viver em situações diversas e com a possibilidade de mudança de atividade.

(...)

Artigo 7. Reforçar a cooperação com o mundo do trabalho e da análise e previsão das necessidades da sociedade

a) **Em um contexto econômico caracterizado pela mudança** e o surgimento de novos modelos de produção baseados no conhecimento e suas aplicações, bem como no processamento de informações, **devem ser reforçados e renovados os vínculos entre o ensino superior, o mundo do trabalho** e outros setores da sociedade.

Artigo 9. Abordagens educativas inovadoras: pensamento crítico e criatividade

a) **Em um mundo em rápida mudança, se percebe a necessidade de uma nova visão e um novo modelo de ensino superior**, que deve ser centrado no estudante, o que requer, na maioria dos países, as reformas em profundidade e políticas de ampliação do acesso, para acolher categorias de pessoas de cada vez mais diversas, bem como a renovação dos conteúdos, métodos, práticas e meios de transmissão do conhecimento, que deve basear-se em **novos tipos de vínculos e de colaboração com a comunidade** e com os mais amplos setores da sociedade. (...) (UNESCO, 1998, tradução nossa, grifos nossos).

Para comentadores como Shiroma, Moraes e Evangelista (2003) nas propostas que o Banco Mundial apresenta para o ensino superior (e também no documento da UNESCO), o conceito de extensão foi praticamente suprimido sendo substituído pela noção de prestação de serviços articulada às demandas do mercado. Sendo que a tríade “ensino, pesquisa e extensão” é substituída pela pragmática “ensino, pesquisa e serviços”. De outra forma, o Banco Mundial critica o mau gerenciamento dos recursos destinados às universidades públicas e indica como solução a diversificação de instituições de ensino superior. Na questão do financiamento, as instituições públicas de ensino superior poderiam especializar-se na prestação de consultorias e pesquisas aplicadas em parcerias com empresas privadas. Tais medidas aproximariam e tornariam as instituições de ensino superiores mais sensíveis às demandas do mercado, fazendo-as, também, mais autônomas na administração e geração de recursos.

Boa parte das recomendações do Banco Mundial e da UNESCO foram incorporadas à legislação do ensino superior brasileiro, no final da década de 1990 e início da de 2000, e indica, como evidências, a substituição do conceito de universidade pelo de ensino superior, a diversificação de instituições, a ampliação da oferta privada, a retração do Estado na manutenção da oferta pública, a prestação de assessorias e consultorias em parceria e a oferta de pesquisa e de serviços para atender demandas de empresas privadas (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2003).

O conceito de Universidade Tecnológica a ser implantado no Brasil, segundo Pires (2005), se aproximava do que preconizava os organismos internacionais. A Universidade Tecnológica se apresentava na forma de uma nova institucionalidade para o ensino superior, um novo modelo voltado para uma aproximação com o mundo empresarial e com um estatuto diferenciado em relação ao modelo universitário tradicional.

Com essa nova institucionalidade tem-se o ensino “por si mesmo”, sem a essência de uma formação ampla e unitária, sem a vinculação, necessária, com a pesquisa e a extensão. Constrói-se uma “moldura” para as “novas” instituições que levam à legitimação de um modelo de formação que se adequa à sociedade emergente a qual “exige” uma posição política institucional mais ágil, transparente e eficaz. Expressões como flexibilidade e adaptabilidade são determinantes nessa nova institucionalidade, que buscará adequar-se aos interesses dos potenciais clientes a serem atendidos. O conceito de formação é “inovado” por experiências

diversificadas, dentre elas, a vinculação da formação com o mundo do trabalho; com o processo de transferência de tecnologia; com a formação para as competências (PIRES, 2005, p.245).

Em dezembro de 2005, o INEP, juntamente com a SETEC, promove o *Simpósio Educação Superior em Debate* no qual, um dos temas foi a *Universidade e o Mundo do Trabalho* que teve como centro a discussão do conceito de Universidade Tecnológica e sua nova institucionalidade, no sentido de discutir “Em que sentido caminha esta “nova” institucionalidade? Quem dirige este trânsito: o mercado ou os processos sociais? Quem são os sujeitos para quem esta nova universidade se fará?” (INEP, 2005, p.7).

Neste Simpósio, Luiz Augusto Caldas Pereira²⁶, na ocasião Diretor Geral do CEFET de *Campus* RJ, um dos CEFETs candidatos à transformação em universidade tecnológica, relata que a institucionalidade das antigas escolas técnicas federais era voltada basicamente para “a formação de técnicos, mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização” (PEREIRA, 2005, p.159). Quando as escolas técnicas se transformaram em CEFETs, esta antiga institucionalidade foi, em parte, mantida por “políticas que visam ao aprofundamento do país como nação industrial e ao atrelamento das políticas de desenvolvimento à intensificação da produção industrial” (PEREIRA, 2005, p.160).

No entanto, os Centros Federais de Educação Tecnológica estão em processo de assumir uma nova institucionalidade. Segundo Pereira, esta nova institucionalidade deveria:

(...) se ocupar de forma substantiva de um trabalho mais contributivo, intrinsecamente voltado para o desenvolvimento local e regional, apreendendo desenvolvimento local e regional como a melhoria do padrão de vida da população de uma região geograficamente delimitada, em grande parte fruto do maior dinamismo das atividades produtivas aí presentes; maior dinamismo como resultado de alterações fundamentais na estrutura da economia da região, em boa parte provocada pelo incremento de conhecimento, tecnologia e mão de obra qualificada. (PEREIRA, 2005, p.164).

26 Luiz Augusto Caldas Pereira, cujas ideias, desconfia-se, tiveram grande influência na concepção da institucionalidade dos Institutos Federais de Educação Tecnológica, foi Presidente do CONCEFET no período de 2006 a 2007 e em 2008 assumiu a Diretoria de Formulação de Políticas de Educação Profissional e Tecnológicas da SETEC/MEC. Atualmente, 2013, é Reitor do Instituto Federal Fluminense.

Ainda, segundo Pereira (2005), o caminho pela busca, desta nova institucionalidade, poderia passar pela transformação dos atuais CEFETs em universidades tecnológicas.

A nossa proposição é o estabelecimento dos Centros Federais de Educação Tecnológicas como instâncias posicionadas na condição de agentes do desenvolvimento local, ou seja, instâncias que deverão conformar as suas atribuições ao processo de desenvolvimento local, e para tal, a construção de sua identidade com base neste compromisso se constitui elemento fundamental. Hoje, esses centros, enquanto instituições de formação, pesquisa e extensão, se colocam ainda em uma posição não muito definida no atual sistema de ensino brasileiro, reflexo talvez das políticas e ações que se sobrepõem ou não se articulam (vários sistemas e instâncias atuando nesse campo), quando deveriam ter um papel com definição clara na conjugação de ciência, tecnologia, formação profissional e mundo do trabalho (PEREIRA, 2005, p.165).

E para isto, segundo Pereira (2005), é necessário que os atuais Centros Federais de Educação tecnológica gozem, efetivamente, “de autonomia didático-pedagógica, para que possam cumprir em maior grau as suas atribuições na qualificação profissional, desde o nível básico ao superior, na produção de pesquisa aplicada e na pós-graduação” (p.168) e é neste sentido “que a sua melhor conformação pode ser a universidade tecnológica” (Ibidem).

Mas, no entanto, segundo relatos, depois que foi constituída, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná começou a se aproximar do modelo tradicional de Universidade:

Os representantes da primeira universidade tecnológica do país, situada no Estado do Paraná, fizeram aqui seus relatos, sobre as origens dessa instituição, que são extremamente ricos em evidências das dinâmicas simbólicas que estiveram na base de sua criação. Ressaltaram que não foi fácil falar (e continua não sendo) de uma universidade voltada essencialmente para o mundo do trabalho, para o desenvolvimento tecnológico, se já existe a universidade tradicional, clássica. Ressaltaram, também, que o investimento na pós-graduação, na elevada qualificação dos professores, acabou restringindo o espaço de atuação dos novos mestres e doutores. Foi dito aqui, literalmente, que, quando se voltava do doutorado, o espaço do departamento “ficava muito pequeno prá gente”; que a criação da universidade tecnológica impôs-se tanto através da pressão vinda de fora da sociedade, que demandava novos e mais complexos serviços, quanto da que vinha de dentro do CEFET, dadas as novas necessidades e percepções do espaço de trabalho (INEP, 2006, p. 278).

No mesmo Simpósio, o modelo tradicional de Universidade foi defendido por pelo menos um dos palestrantes:

A universidade precisa manter-se livre das pressões sociais – e mesmo também da pressão dos setores populares – porque, se fizer concessões ao pragmatismo, rebaixará suas tarefas a situações conjunturais, a demandas específicas, correndo o risco de se desfigurar em longo prazo. É sabido que essa visão é recusada por homens de negócio, por militantes das chamadas causas sociais, e por dirigentes políticos, que gostariam de ver a universidade servindo a imediatismos, mas é preciso que os universitários resistam como aqueles que são os únicos que podem sustentar o ideal de universidade (SOUSA FILHO, 2006).

A aproximação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, com o modelo universitário tradicional, pode ser efeito da própria formação dos seus docentes: “É fácil supor que o ‘modelo’ de professor e pesquisador desejado nessa nova trajetória tenha estreita relação com o perfil do professor da universidade clássica ou tradicional, como queiramos chamar” (INEP, 2006, p. 279).

Representantes do Ministério da Educação, presentes no Simpósio do INEP, relataram as pressões que a SETEC estava recebendo em relação às universidades tecnológicas:

(...) tão logo assumimos a SETEC, de dar um rumo às conversas e pressões existentes na rede federal a respeito da criação de novas universidades tecnológicas. Em algumas conversas e reuniões com deputados federais, por exemplo, chegamos a ouvir declarações bastante incisivas do tipo: “A próxima universidade tecnológica será criada no meu estado!” “Vamos criar, na minha cidade, a segunda universidade tecnológica!” Diante desta realidade, sentimos a necessidade de trazer este tema para a agenda do MEC, posto que, deixá-lo à mercê da espontaneidade, seria temeroso, além de inadequado do ponto de vista da administração central (INEP, 2006, p. 276).

E expressavam preocupação, em relação às pretensões dos CEFETs em tornarem-se universidades tecnológicas:

Os encaminhamentos para transformação de Centros Federais de Educação Tecnológica em universidades tecnológicas já vêm chegando. O CEFET-Campos, por exemplo, já entrou com o pedido de transformação em universidade tecnológica. Há outros pedidos a caminho e nós temos que ter clareza como SETEC/MEC do que vamos apoiar, ou não vamos apoiar. (...)

Creio que a esta pergunta temos que responder: qual é o projeto de nação e qual é o projeto de desenvolvimento social, econômico e político ao qual estamos respondendo com a criação da universidade tecnológica? (...)

Ligada a essa questão, a outra pergunta é: que projeto educativo é esse? Porque, em última instância, estamos falando em educação, estamos falando de escola, de escola pública, gratuita e de qualidade. Vou morrer dizendo isso. Algo que me parece muito claro é que o erro mais crasso

nesse debate seria tentar construir o conceito de universidade tecnológica em contraponto ao conceito de universidade clássica. Penso que o conceito de universidade tecnológica precisa agregar valor à ideia de universidade clássica, valor social, valor epistemológico, no sentido, por exemplo, de pesquisa como princípio educativo desde a educação básica até a pós-graduação, e precisa dialogar com o que a universidade clássica já construiu, por exemplo, com a indissociabilidade entre ensino-pesquisa e extensão. (INEP, 2006, p.311).

Como podemos observar, o governo federal via Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, tinha grandes reservas em apoiar a transformação dos Centros Federais de Educação Tecnológica em Universidades Tecnológicas, mesmo porque os CEFETs eram a razão da existência da SETEC dentro do Ministério da Educação e transformando-se em Universidades eles passariam para o âmbito da Secretaria de Ensino Superior – SESU. Segundo a Constituição Brasileira, as Universidades possuem autonomia didático-pedagógica para criar e extinguir cursos tem autonomia administrativa, tem autonomia de gestão financeira e patrimonial, então como ficaria a execução das Políticas sociais e educacionais que eram impostas aos CEFETs pelo Ministério da Educação, dentre elas a qualificação profissional de jovens e adultos?

Além disto, o modelo tradicional de Universidade vinha sendo duramente criticado por parte dos organismos internacionais desde as últimas décadas e também por setores do Governo, como expressa a fala do ministro da educação Fernando Haddad em uma entrevista em 2007: “A universidade brasileira produz, tradicionalmente, conhecimento que não interessa ao mundo real. Por isso, muitas ideias ficam confinadas ao universo acadêmico, sem que de fato impulsionem o país na competição global, como deveriam.” (HADDAD, 2007).

6.2.1.1 MOVIMENTOS PRÉ-INSTITUTOS: POLITICAS DE DESENVOLVIMENTO ECONOMICO DO GOVERNO LULA E SUAS CONEXÕES COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.

Em 2003, assume o governo do país, Luiz Inácio Lula da Silva. No entanto, no lugar de ruptura, o que se viu foi a manutenção e, poder-se-ia dizer, aperfeiçoamento, por Lula, de políticas sociais e econômicas de natureza neoliberal introduzidas nos governos anteriores. Lula elevou o superávit primário, manteve a política de juros altos e também privatizou rodovias e ferrovias (Ferrovia Norte-Sul, concessão adquirida pela Vale do Rio Doce em 2007) e empresas estatais (Eletropaulo privatizada em 2003, Banco do Estado do Ceará comprado pelo Bradesco em 2005). Ainda em janeiro de 2003, poucos dias depois de receber a faixa presidencial, o Governo Lula anunciou a Reforma da Previdência do setor público. Ela foi aprovada no mesmo ano e as principais mudanças foram: aumento da idade para aposentadoria, aumento na contribuição para alguns aposentados, término da aposentadoria integral, limitação do teto a dez salários mínimos, término da paridade dos reajustes dos servidores da ativa com os aposentados e redução das pensões aos dependentes.

Em 2003 é lançada *as Diretrizes de Política Industrial, Tecnológica e Comércio Exterior* – PITCE, nas quais o governo define as políticas de desenvolvimento industrial, inovação tecnológica e de inserção e competitividade internacional. Segundo Salermo e Daher (2006), a inovação é o pilar central do PITCE, as ações, neste campo, visam aumentar a inovação na indústria, por meio do incremento de atividades de pesquisa e desenvolvimento. Dentre as medidas indicadas, está o apoio ao desenvolvimento de instituições de pesquisa e a eliminação dos entraves legais para a aproximação das empresas e instituições públicas de ciência e tecnologia – ICT (universidades, institutos tecnológicos, etc.).

A aproximação entre o público e o privado, na área de pesquisa e inovação, foi possibilitada pela Lei nº 10. 973 de 02 de dezembro de 2004, que estabelece um novo marco para a relação entre as empresas privadas e as universidades e institutos de pesquisa públicos. Neste sentido, a denominada *Lei de Inovação* define que:

Art. 3º A União, os Estados, o Distrito Federal, os Municípios e as respectivas agências de fomento poderão estimular e apoiar a constituição de alianças estratégicas e o desenvolvimento de projetos de cooperação envolvendo empresas nacionais, ICT e organizações de direito privado sem fins lucrativos voltados para atividades de pesquisa e desenvolvimento, que objetivem a geração de produtos e processos inovadores.

Art. 4º As ICT poderão, mediante remuneração e por prazo determinado, nos termos de contrato ou convênio:

I – compartilhar seus laboratórios, equipamentos, instrumentos, materiais e demais instalações com microempresas e empresas de pequeno porte em atividades voltadas à inovação tecnológica, para a consecução de atividades de incubação, sem prejuízo de sua atividade finalística;

II – permitir a utilização de seus laboratórios, equipamentos, instrumentos, materiais e demais instalações existentes em suas próprias dependências por empresas nacionais e organizações de direito privado sem fins lucrativos voltados para atividades de pesquisa, desde que tal permissão não interfira diretamente na sua atividade-fim, nem com ela conflite.

As Diretrizes de Política Industrial, Tecnológica e Comércio Exterior – PITCE, do primeiro mandato do Presidente Lula, apresentava algumas novidades. Dentre elas, estava o apoio articulado aos Arranjos Produtivos Locais - APLs (SALERMO; DAHER, 2006). O termo *Arranjos Produtivos Locais* também aparece no Plano Plurianual 2004 – 2007, “O fortalecimento dos arranjos produtivos locais, confere ao País uma oportunidade singular para a desconcentração espacial da produção e a valorização dos recursos potenciais dispersos no território nacional” (BRASIL, 2003).

Em 2004, o Ministério da Educação lança o documento *Propostas em Discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica* (MEC/SETEC, 2004), que objetivava a discussão das políticas públicas para a educação profissional no Governo Lula, e que tinha um de seus pressupostos, que a educação profissional e tecnológica deveria “estar articulada às políticas de desenvolvimento econômico locais, regionais e nacionais; às políticas de geração de emprego, trabalho e renda, juntamente com aquelas que tratam da formação e da inserção econômica e social da juventude.” (MEC/SETEC, 2004, p. 23).

Em julho de 2004, o Governo publica o Decreto nº 5.154, que permite, novamente, a integração do ensino médio com a educação profissional. No entanto, contraditoriamente, foram mantidas as mesmas Diretrizes Curriculares do governo anterior, que orientaram a reforma baseada no Decreto nº 2.208/97.

No final de 2004, é lançada a Lei nº 11.079/04, que “Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública”. Esta Lei, que segundo Gabriel (2005) segue na mesma linha das políticas neoliberais, que ocasionaram a reforma do Estado, e que iniciaram no governo de Fernando Collor de Mello e que foram implementadas, mais efetivamente, no governo de Fernando Henrique Cardoso. Políticas, estas, que extinguiram determinadas restrições para o capital estrangeiro, flexibilizaram o monopólio de empresas estatais e privatizaram empresas públicas (programa de desestatização – Lei nº 9.941/97). Nesse sentido, a reforma do Estado consolida a ideia de que a transferência para o setor privado, da prestação de serviços públicos, torna-os mais eficientes, ou seja,

(...) pretende-se que o Estado reduza seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se, entretanto, no papel de regulador, provedor ou promotor destes (...). Assim, as parcerias públicas privadas surgem como marco regulatório de setores, uma nova modalidade de concessão, criadas com o objetivo de incentivar o investimento privado em obras públicas de infraestrutura estratégica, mediante a garantia de retorno do capital investido ao parceiro privado (GABRIEL, 2005, p.1).

Na Lei nº 11.079/04, a parceria público-privada surge como uma nova modalidade de concessão, pois no seu Artigo 2º está: *Parceria público-privada é o contrato administrativo de concessão, na modalidade patrocinada ou administrativa*, e explica em seus parágrafos:

§ 1º Concessão patrocinada é a concessão de serviços públicos ou de obras públicas de que trata a Lei nº 8.987, de 13 de fevereiro de 1995, quando envolver, adicionalmente à tarifa cobrada dos usuários contraprestação pecuniária do parceiro público ao parceiro privado.

§ 2º Concessão administrativa é o contrato de prestação de serviços de que a Administração Pública seja a usuária direta ou indireta, ainda que envolva execução de obra ou fornecimento e instalação de bens.

Segundo Gabriel (2005), na concessão comum, a concessionária tem seu investimento amortizado mediante a cobrança de tarifas de seus usuários (os serviços de transporte público, de telefonia, dentre outros). Na concessão patrocinada, o Estado transfere, mediante contrato, a prestação do serviço público para a empresa privada e esta recupera seu investimento por meio da cobrança de

tarifas subsidiadas dos usuários e o Estado complementa a remuneração da concessionária por meio de uma contraprestação pecuniária.

Já na modalidade de concessão administrativa, há um mero contrato de prestação de serviço, em que o Estado é a usuário direto ou indireto. Na concessão administrativa, o parceiro privado tem o retorno de seu investimento mediante a contraprestação pecuniária do próprio Estado. Adotar-se-á a concessão administrativa na construção e administração de obras públicas, como hospitais, presídios públicos e escolas públicas, que não envolve a contraprestação do usuário, apenas do Estado (GABRIEL, 2005).

O grande articulador da Lei das parcerias público-privada no governo Lula, foi um jovem assessor do Ministério do Planejamento, o bacharel em direito e mestre em economia, Fernando Haddad,

A habilidade de construir consensos foi o que tornou Haddad um dos colaboradores preferidos de Lula. Seu bom trânsito com os empresários chamou a atenção do presidente em 2003, quando Haddad era assessor do Ministério do Planejamento, então chefiado por Guido Mantega (atualmente na Fazenda). A missão era conseguir um texto final para a proposta das Parcerias Público-Privadas. As discussões se arrastavam no primeiro mandato do presidente. Em alguns meses, Haddad conseguiu um acordo com os empresários. Lula ficou tão satisfeito com o resultado que estimulou o ministro Tarso Genro a convidá-lo para a secretaria executiva do MEC. Nesse período, Haddad criou o ProUni, programa de bolsas para estudantes de escolas públicas entrarem no ensino privado, uma das bandeiras da reeleição de Lula (ARANHA; CLEMENTE, 2007, p.1).

O PROUNI – Programa Universidade para Todos –, outra criação de Fernando Haddad, já como secretário executivo do Ministério da Educação, foi proposto pelo governo federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005.

A proposta de "estatizar" vagas ociosas em instituições privadas e, em contrapartida, modificar o enquadramento legal, principalmente das filantrópicas, começou a ser discutida pelo secretário-executivo do MEC, Fernando Haddad, ainda quando ele estava no Ministério do Planejamento. Ex-assessor do ministro Guido Mantega, Haddad foi um dos responsáveis pela formatação do projeto das PPPs (Parcerias Público-Privadas), que regulará a participação de empresas em obras nas quais o governo não tem recursos para investir sozinho, principalmente na área de infraestrutura. (FOLHA DE SÃO PAULO, 2004).

Segundo comentadores, como Carvalho (2006), o PROUNI, com um discurso de justiça social, encobriu a pressão das instituições privadas de ensino superior, que dispunham de grande quantidade de vagas ociosas em quadro de inadimplência e desistência de estudantes. Conforme a análise de Carvalho:

Coerente com a nova lógica das finanças públicas, o diagnóstico do aumento de vagas ociosas – no segmento privado –, combinado à procura por ensino superior das camadas de baixa renda, fundamentou a proposta do MEC de estatização de vagas nas instituições particulares em troca da renúncia fiscal. Este trabalho sugere que o Programa Universidade para Todos deve operar, à semelhança do PROER²⁷ para o sistema bancário, em benefício da recuperação financeira das instituições particulares endividadas e com alto grau de desistência e de inadimplência (CARVALHO, 2006, p.995).

Logo após a divulgação da política de parceria público-privada, o governo federal lança o Programa Escola de Fábrica, instituído pela Lei nº 11.180, de 23 de Setembro de 2005. O Programa Escola de Fábrica configura-se como um programa de formação profissional de jovens, por meio de parceria público-privada, e tendo como modelo os projetos *Pesca*²⁸ e *Formare*²⁹. O investimento oriundo do PROEP visava a criação de 560 unidades de ensino em empresas. Estas unidades de ensino profissional seriam organizadas e geridas por ONGs e instituições públicas, sendo que os cursos com duração mínima de 600h seriam certificados pelos CEFETs. As empresas seriam responsáveis pela estrutura física, pelo material de consumo e pela remuneração de técnicos administrativos e instrutores. Deveriam, também, se responsabilizar pela alimentação, uniformes e transporte dos estudantes. Os estudantes teriam direito a uma bolsa de R\$ 150,00, financiada pelo MEC (DUARTE, 2008).

27 O Programa de Estímulo à Reestruturação do Sistema Financeiro Nacional- PROER -, instituído pela Medida Provisória n. 1.179/95, teve como objetivo prestar socorro financeiro aos bancos privados para evitar que ocorresse uma crise de confiança no sistema bancário, com consequências sobre o conjunto da sociedade. (CARVALHO, 2006).

28 A Fundação Projeto Pescar, criada por iniciativa do empresário Geraldo Link (1927-1998) em 1995 para disseminar o modelo pioneiro de franquia social. Sua principal atividade é sensibilizar e envolver organizações empresariais no resgate da cidadania e na preparação de adolescentes de baixa renda por meio do exercício de uma profissão, de modo a promover inclusão social (<http://site.projetopecar.org.br/>).

29 Formare é um projeto da Fundação Lochpe que, a partir de parcerias com empresas de grande e médio portes, oferece cursos de educação profissional (ou ensino profissionalizante) para jovens de famílias de baixa renda com idades de 16 a 18 anos. (<http://www.formare.org.br/formare/o-que-e-o-formare/nossa-historia>).

A experiência do CEFET-RS, no Programa Escola de Fábrica, foi analisada por Duarte (2008). Segundo Duarte, no caso do CEFET-RS, o Programa Escola de Fábrica foi realizado em parceria com a Companhia de Geração Térmica de Energia Elétrica – CGTEE, tendo a FUNCEFET como responsável pela gestão financeira, ou seja, “o MEC repassa a verba para a CGTEE, que por sua vez a repassa à FUNCEFET, que se encarrega de efetuar o pagamento aos professores do projeto e o pagamento dos benefícios aos estudantes” (DUARTE, 2008, p.102). Em relação aos cursos ofertados, Duarte afirma:

Os cursos ministrados pelo CEFET-RS foram estabelecidos a partir de exigência por parte da CGTEE, que demandava um contingente local de mão de obra barata e capacitada para determinados cargos que, supostamente, seriam contratados temporariamente para as obras de construção da Fase C da Usina Presidente Médici em Candiota, cabendo ao CEFET-RS somente a aceitação de tais exigências (DUARTE, 2008, p.103).

Em 2005, o Instituto Cidadania³⁰ coordenou um amplo programa de discussões, seminários, entrevistas, estudos, pesquisas e produção de textos com vistas a propor ao uma Política Nacional de Apoio ao Desenvolvimento Local. Este projeto, que foi coordenado por Márcio Pochmann e Ladislau Dowbor, dentre outros, teve na sua execução além do Instituto Cidadania, o SEBRAE³¹, a Fundação Banco do Brasil e o Instituto Polis³².

No estudo foram realizadas nove reuniões plenárias, três seminários e duas oficinas temáticas, reunindo especialistas reconhecidos nacionalmente e representantes de organismos e instituições que se dedicam ao tema do

30 O Instituto Cidadania, no qual o ex-presidente Lula é conselheiro desde 1992, é uma organização não governamental voltado para estudos, pesquisas, debates, publicações e principalmente formulação de propostas de políticas públicas nacionais, bem como de campanhas de mobilização da sociedade civil. A origem do Instituto Cidadania foi a experiência do chamado Governo Paralelo criado após a derrota de Lula à presidência da república, com o objetivo de apresentar propostas alternativas de políticas públicas, enquanto acompanhava criticamente o governo Fernando Collor de Mello. Em 2011, ao término do segundo mandato do Presidente Lula o Instituto Cidadania deu lugar ao Instituto Lula (www.institutolula.org)

31 O SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Pequenas e Médias Empresas -, em 2005 tinha como presidente Paulo Okamoto, amigo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva e um dos fundadores do Instituto Cidadania, o qual foi presidente no período de 2001 a 2004. (www.agenciasebrae.com.br/).

32 Pólis - Instituto de Estudos, Formação e Assessoria em Políticas Sociais é uma organização não governamental (ONG) de atuação nacional, com participação em redes internacionais e locais, constituída como associação civil sem fins lucrativos, apartidária, pluralista e reconhecida como entidade de utilidade pública nos âmbitos municipal, estadual e federal. Fundado em 1987, a cidade, a atuação em políticas públicas e o desenvolvimento local definem a sua identidade (<http://www.polis.org.br>).

desenvolvimento local. Dentre os expositores, estavam gestores de nove ministérios e duas secretarias estaduais, oito empresas estatais (Banco do Brasil, Caixa Econômica Federal, Banco do Nordeste, Banco do Estado de Santa Catarina, Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico e Social, Radiobrás, Eletrobrás e Petrobras), além de representantes de organismos da ONU (PNUD, OIT e BIRD) e de universidades de vários estados. Segundo o Estudo, foram consultadas 5.637 pessoas, dentre elas, gerentes de banco e organismos de microcrédito, membros de ONGs ligadas ao tema, sócios de cooperativas e militantes da chamada economia solidária, especialistas, estudiosos, prefeitos e outros gestores públicos, além de 34 especialistas de países sul-americanos como o Chile, El Salvador, Uruguai, Peru, Argentina, Equador e México (INSTITUTO CIDADANIA, 2006).

No estudo que foi entregue pessoalmente ao Presidente Lula, em 4 de dezembro de 2006, pelo então presidente do Instituto Cidadania, José Alberto Camargo (AGÊNCIA BRASIL, 2006), pode-se destacar as seguintes sugestões:

Criar núcleos polivalentes de fomento tecnológico nos municípios ou microrregiões, apoiados em instituições regionais acadêmicas ou de pesquisa avançada (...);

Induzir a articulação regional das várias instituições que possam assegurar fomento tecnológico, gerando redes de apoio às principais cadeias produtivas e às iniciativas sociais e ambientais, promovendo o diagnóstico das oportunidades locais e a pesquisa e desenvolvimento de tecnologias vinculadas às necessidades específicas naquele território;

Generalizar as iniciativas de incubadoras empresariais no nível local, apoiando em termos técnicos e financeiros a conectividade on-line das unidades existentes no país, de forma a assegurar um processo de aprendizagem recíproca com as experiências;

Estimular a formação de parcerias entre as administrações públicas locais, organizações da sociedade civil, empresas e instituições científicas locais ou regionais, buscando aproveitar e capitalizar os conhecimentos e capacidades de apoio diversificado desses atores;

Fortalecer, nas instituições regionais de formação profissional, o enfoque de desenvolvimento integrado, junto com a formação nas cadeias produtivas com maior potencial local ou regional (...);

Estimular a articulação das instituições públicas e semipúblicas de fomento (...) com a finalidade de articularem suas ações no plano local e regional, de modo a ampliarem a inclusão produtiva do “circuito inferior” da economia (INSTITUTO CIDADANIA, 2006).

Em junho de 2005, o governo federal lança o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e

Adultos – PROEJA. Por meio do Decreto nº 5.478/2005, obriga as Instituições da Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica (CEFETs, escolas técnicas, escolas agrotécnicas e escolas técnicas vinculadas às universidades federais), fixando a carga horária máxima e o número de vagas igual a 10% do total de vagas oferecidas pela instituição no ano anterior, sendo que os cursos oferecidos devem ser “preferencialmente, as que maior sintonia guardarem com as demandas de nível local e regional, contribuindo para o fortalecimento das estratégias de desenvolvimento socioeconômico” (BRASIL, 2005c).

Posteriormente, foi lançado, em 2006, o Decreto nº 5.840/2006, que introduz modificações no decreto anterior, sendo que o programa passa a se denominar: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

A recepção da obrigatoriedade da oferta do PROEJA, na rede federal, é descrita por Frigotto, Ciavatta e Ramos:

(...) as instituições federais, individualmente, salvo algumas poucas exceções, ou como rede, não fizeram qualquer movimento significativo, no sentido de integrar os ensinos médio e técnico. Ademais, com o reconhecimento dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) como instituições de ensino superior, a prioridade tenderá a ser conferida à oferta da educação superior em detrimento do nível médio (2005, p.1097).

No CEFET-RS não foi diferente, sendo que o PROEJA foi muito mal recebido pelos professores. A carga horária do curso técnico, fixada no máximo em 1200 h, o qualificava como um curso de segunda categoria, e que colocava em risco o prestígio da instituição. Bonow (2010), que analisou a implantação dos cursos de PROEJA no CEFET-RS, relata:

Ainda quando se discutia quais cursos iriam oferecer o PROEJA, foi possível observar a resistência que os professores tinham em relação a esta modalidade de ensino. Ao participar das discussões presenciei diversas vezes manifestações de desconforto com essa possibilidade, baseadas quase sempre numa visão que desvaloriza esta oferta e que identifica este público como incapaz de acompanhar as exigências de uma formação profissional de nível médio. (BONOW, 2010, p.94).

Segundo Bonow, a resistência ao PROEJA era distribuída em toda a Rede Federal, que via a formação do PROEJA como “pontual, pragmática e rápida, além de considerarem que esta não possui processos avaliativos confiáveis” e segue:

Processo semelhante ocorreu no CEFET-RS, aonde, conforme o depoimento da coordenadora e da supervisora do curso de PROEJA, alguns professores estavam apavorados com a possibilidade de ter que trabalhar com este público. Assim, foi uma reivindicação geral que se implantasse apenas um curso, para depois ampliar a oferta, de forma que o recuo do governo na época quanto à aplicação imediata dos 10% de vagas para o PROEJA repercutiu as preocupações das escolas da Rede Federal. Além disso, a grande quantidade e diversidade de cursos que as instituições da rede federal assumiram nos últimos anos contribuem para que os professores se ocupassem com outros níveis de ensino além do técnico de nível médio. (BONOW, 2010, p. 95).

Em julho de 2005, Fernando Haddad assume a cadeira de Ministro da Educação em substituição a Tarso Genro, sendo assim apresentado pela revista Valor Econômico.

Quando ainda era secretário-executivo do MEC, encontrou-se com Jorge Gerdau Johannpeter e Emilio Odebrecht para pedir apoio a projetos de melhorias na educação. Do encontro, nasceu o *Compromisso Todos Pela Educação*, que reúne boa parte do PIB nacional em projetos conjuntos com o ministério que chefia. Logo caiu nas graças do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, de quem ganhou apoio definitivo após apresentar um esboço do Plano de Educação entre o primeiro e o segundo turno das eleições de 2006. Antes, a admiração do presidente crescia principalmente pela autoria de dois dos relevantes projetos deste governo: o Prouni e as Parcerias Público-Privadas (PPPs). Hoje, Haddad virou, além de ministro, uma espécie de consultor econômico do presidente. (JUNQUEIRA, 2007, s.p.).

E pela Revista Época:

Fernando Haddad, não chegou ao cargo com uma bandeira política pessoal. De forma pragmática, Haddad primeiro tratou de agregar os diversos grupos de interesse na área. Logo que virou ministro, em julho de 2005, participou de um encontro com a elite empresarial brasileira. Ali nasceu o Compromisso Todos pela Educação, uma aliança da sociedade civil, da iniciativa privada e de gestores públicos pelo ensino básico de qualidade. Foi nesse encontro que se fortaleceu a ideia de metas, sistema que vigora na maioria das empresas do mundo. "Vários gestores, professores, especialistas ajudaram a montar essas metas", diz o vice-presidente do Itaú, Antonio Matias, da coalizão Todos pela Educação. "Ao adotá-las, o governo está perseguindo, para as políticas públicas, a mesma eficiência com que as empresas estão acostumadas a lidar." (ARANHA; CLEMENTE, 2007, p.1).

O Governo Lula dá início à expansão da educação profissional, em novembro de 2005, por meio da Lei nº 11.195/2005 que substitui o termo "somente" por "preferencialmente" no parágrafo 5º do Artigo 3º da Lei nº 8.948/95:

§ 5º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, ocorrerá, **preferencialmente**, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. (Grifo nosso).

Apesar de dar preferência à formação de parceria nas, inclusive privadas, no processo de expansão e criação de novas unidades de ensino, a Lei nº 11.195/2005 é considerada um marco histórico. O Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, cuja operacionalização foi dividida em Fase I e Fase II, foi lançado por Lula no final do seu primeiro mandato (2003-2006), e concentrando a maiorias das ações no segundo mandato (2007-2010), entretanto, sem conseguir alcançar todas as metas previstas.

Na primeira fase do Plano de Expansão, previa a construção de 46 novas escolas técnicas em todo o país, sendo 5 Escolas Técnicas Federais, 4 Escolas Agrotécnicas Federais e 37 UNEDs (MEC, 2013). No CEFET-RS, na Fase I, foram construídas as UNEDs de Charqueadas, inaugurada em 2006, e de Passo Fundo em 2007.

A Fase II do Plano de Expansão³³ é tornada pública em 2007, com a previsão de criação de mais 150 unidades de ensino profissional. Lançada com o slogan "Uma escola técnica em cada cidade - polo do país" (SETEC/MEC, 2007), a Fase II da expansão seguia os seguintes critérios:

- Distribuição territorial equilibrada das novas unidades;
- Cobertura do maior número possível de mesorregiões;
- Sintonia com os Arranjos Produtivos Locais;
- Aproveitamento de infraestruturas físicas existentes;
- Identificação de potenciais parcerias

33 Para o CEFET-RS, na segunda fase do Plano de Expansão, vieram as UNEDs de Venâncio Aires, Camaquã e Bagé inaugurados em 2010 já como campi do IFSul

Em 2007, é lançado pelo Ministério da Educação o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apelidado pela mídia de PAC da Educação, em menção ao Plano de Aceleração do Crescimento de Lula. O PDE foi assim recebido em artigo na revista *Época*:

Há vários anos se sabe que o Brasil não tem como avançar sem investir na qualidade da educação. Mas, até a semana passada, não havia nenhum plano de ação para melhorar o desempenho do ensino do país. Este é o grande avanço do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), anunciado pelo presidente Lula na terça-feira 24. É o primeiro programa para a área que incorpora visões modernas do problema e um consenso dos movimentos civis pelo ensino. Como em todo pacote de muitas medidas (são 47), há reedição e ampliação de velhas iniciativas (como a criação de escolas técnicas em cidades-pólo) e projetos de lei que dependem do Congresso (um deles cria o piso de R\$ 850 para os professores). Mas seu cerne é uma inovação no Brasil: finalmente o país terá um sistema simples de cobrança de resultados e recompensas para as escolas que cumprirem os objetivos. (...) Por causa do consenso que formou em torno da educação, Haddad já estava preparado quando o presidente Lula incumbiu-o de formatar um programa em apenas dois meses. "Logo depois da reeleição, o presidente me chamou em seu gabinete e me deu dois meses para entregar um esboço", diz Haddad (...). Nas palavras do ministro, Lula definiu que o plano devia ser "consistente e a longo prazo para melhorar a qualidade da educação no Brasil". Para cumprir o prazo, Haddad conta que fez a equipe técnica trabalhar até no dia do Réveillon. (...) "Somos um bando de professores universitários alinhados com o governo", diz, sobre sua equipe. (ARANHA; CLEMENTE, 2007, p.1)

Segundo o Plano de Desenvolvimento da Educação:

O PDE está sustentado em seis pilares: i) visão sistêmica da educação, ii) territorialidade, iii) desenvolvimento, iv) regime de colaboração, v) responsabilização e vi) mobilização social – que são desdobramentos consequentes de princípios e objetivos constitucionais, com a finalidade de expressar o enlace necessário entre educação, território e desenvolvimento, de um lado, e o enlace entre qualidade, equidade e potencialidade, de outro. O PDE busca de uma perspectiva sistêmica, dar consequência, em regime de colaboração às normas gerais da educação na articulação com o desenvolvimento socioeconômico que se realiza no território, ordenado segundo a lógica do arranjo educativo – local, regional ou nacional indo a diante, o PDE passa do conceito à ação. (MEC, 2007).

Uma das novidades do PDE foi a proposição de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, denominados no PDE de IFETs, e que tinham como objetivo:

Ofertar educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo, em todos os seus níveis e modalidades, sobretudo de nível médio; orientar a oferta de cursos em sintonia com a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos locais; estimular a pesquisa aplicada,

a produção cultural, o empreendedorismo e o cooperativismo, apoiando processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, especialmente a partir de processos de autogestão. (MEC, 2007, s.p.).

É importante lembrar que alguns meses antes do lançamento do PDE, foi realizada em Brasília, em novembro de 2006, a 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica – I CONFETEC. Esta conferência fez parte da preparação para a CONAE³⁴ e teve, somada as etapas estaduais, a participação de mais de 10.000 pessoas, compreendendo representantes das redes estaduais, municipais, federais e privadas, organizações não governamentais e sindicais e, em nenhum momento da Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica o tema dos institutos foi debatido. Mas, no entanto, a transformação dos CEFETs em universidades tecnológicas foi tema de diversas falas durante a CONFETEC (MEC/SETEC, 2007).

Juntamente com o PDE, em 24 de abril de 2007 é publicado o Decreto nº 6.095 que “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.” (BRASIL, 2007), tendo como vocação institucional:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando profissionais para os diversos setores da economia, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade;

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

III - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico no âmbito de atuação do IFET;

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

34 CONAE – Conferência Nacional da Educação. A CONAE realizada em Brasília entre 28 de março e 01 de abril de 2010 teve como tema “Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação” e serviu como base para o novo Plano Nacional de Educação – PNE. (<http://conae.mec.gov.br/index.php>)

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

VI - oferecer programas de extensão, dando prioridade à divulgação científica; e

VII - estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico. (BRASIL, 2007).

Segundo Azevedo, Shiroma e Coan (2012), a indefinição do governo Lula em transformar os CEFETs em universidades tecnológicas, provocou grande insatisfação no seio dos CEFETs, visto que estes trabalhavam no sentido de verticalizar as suas atividades acadêmicas, com a criação de cursos de graduação, principalmente na área de engenharia e de pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado. A saída foi o Decreto nº 6.095/2007, que, mesmo não se referenciando em nenhuma Lei, foi aprovado pelo Congresso Federal. No entanto, o Decreto não foi bem aceito pelos membros do CONCEFET, pois mantinha os mesmos objetivos dos CEFETs. Segundo Azevedo, Shiroma e Coan,

Mais uma vez ficou patente o recuo do governo Lula em desenvolver ações com vistas a superar o modelo de ensino precário, fragmentado, do ponto de vista da densidade de conhecimento que incorpora e destinado à base da sociedade. Mesmo intitulando-se o “governo dos trabalhadores”, Lula negava, tanto do ponto de vista da institucionalidade como do tipo de educação trabalhada no interior das autarquias federais de educação tecnológica, a superação da oferta de um ensino polarizado e rotulado como de qualidade (AZEVEDO; SHIROMA ; COAN, 2012,p.33).

A solução foi o MEC negociar com os Diretores Gerais, organizados no CONCEFET, de forma a agenciá-los à ideia de transformação dos CEFETs em institutos federais. Em 23 de agosto de 2007, o CONCEFET, cujo presidente no ano seguinte será nomeado Diretor de Formulação de Políticas de Educação Profissional e Tecnológicas da SETEC, emite um manifesto de adesão à ideia de criação dos institutos e contribui para revisão do Decreto nº 6.095/2007, com a sugestão de uma minuta de anteprojeto de Lei.

O documento do CONCEFET, depois de um preâmbulo que elogia a proposta governamental, faz uma indagação sobre os significados do termo *instituto*, “pode ser a designação de organizações de caráter educacional, acadêmico,

cultural, artístico, profissional, esportivo, religioso, e outros ou ainda pode denotar expedientes regidos por normas, regulamentos, rituais (instituto do casamento, do pátrio poder, etc.)” (CONCEFET, 2007, p.3). Na época, algumas pessoas desconfiavam que termo *instituto* tivesse ligado ao ensino superior não universitário como as *community college*³⁵, ou às parcerias público-privadas, “Conforme o dicionário Aurélio, a palavra instituto significa título de organização paraestatal, entidade criada por organização governamental e que exerce atividade de interesse público, mas tem natureza de instituição privada” (FERNANDES, 2008).

A adesão do CONCEFET à criação dos institutos vem acompanhada de uma série de exigências:

1. Adoção de um processo de implantação disposto em Lei única;
2. Inclusão dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia – IFET entre as entidades que constituem o Sistema Federal de Educação Superior, com prerrogativas equivalentes à Universidade caracterizadas em toda legislação que trata desse nível de ensino;
3. A implementação pelo Ministério da Educação de política de apoio que garanta iguais condições (recursos humanos e materiais) aos atuais CEFET e à ETF-Palmas para a transformação em IFET;
4. A adoção de providências para implantação de um Plano de Cargos e Carreira de Professores da Educação Tecnológica – PCCPET, consoante com as prerrogativas da nova Instituição, e que assegure os direitos hoje consignados em lei aos atuais quadros do ensino do 1º e 2º grau e do ensino superior dessas instituições;
5. Garantia do processo de escolha do Dirigente Máximo dos IFET a partir de eleição direta, de acordo com o que dispõe a legislação em vigor sobre o processo de escolha dos Diretores Gerais dos CEFET;
6. Garantia de que as prerrogativas e objetivos dos IFET tenham como base a preservação das conquistas históricas da rede de CEFET e ETF-Palmas – a fim de reafirmar seu trabalho educativo em favor do desenvolvimento da nação brasileira, entre os quais se incluem: a natureza pública das instituições e a coexistência do ensino técnico, superior (graduação e pós-graduação), pesquisa e extensão;
7. A criação, em lei, de um Fundo de Financiamento e Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica, a fim de garantir de modo definitivo à Educação Profissional e Tecnológica o seu caráter estratégico e, ao mesmo tempo, inseri-la no rol das Políticas de Estado.
8. Preocupação com a afirmação da rede federal enquanto de formação profissional e tecnológica, com os princípios balizadores de sua atuação, o que a faz reconhecida em todo o território nacional.

35 O termo *community college* foi traduzido como instituto técnico superior em uma publicação do Banco Interamericano de Desenvolvimento que divulgava as ideias desenvolvidas no Seminário: *Nuevas opciones para la educación superior en América Latina: lecciones de la experiencia de los community colleges*, realizado em Harvard em 2000 e que teve como editor e divulgador, o brasileiro Claudio de Moura Castro (BID, 2003).

9. A ênfase na Educação Profissional e Tecnológica, pesquisa e extensão com o fortalecimento da educação técnica de nível médio, integrada a educação básica. (CONCEFET, 2007, s.p.)

O Documento do CONCEFET finaliza com uma proposta de minuta de anteprojeto de Lei. Todas as propostas do CONCEFET foram acatadas pelo governo federal. Segundo Otranto (2010), baseada em pesquisa realizada junto a 35 instituições de educação profissional da Rede Federal, distribuídas em 20 Estados do País, a adesão da maioria dos Diretores Gerais à transformação dos CEFETs em institutos teve, dentre outras, as seguintes motivações:

(...) os argumentos mais recorrentes foram, primeiramente, que seus dirigentes teriam a remuneração aumentada em razão da mudança de seus cargos de direção, além do status de Reitor (100%). Foi mencionado, ainda que os CEFETs apresentassem as melhores condições de assumir a sede das futuras reitorias e que seriam, então, as “cabeças” dos IFETs, ou seja, o local onde seriam instaladas as reitorias (88,8%) (OTRANTO, 2010, p.11).

Enquanto os CEFETs buscavam tornarem-se instituições semelhantes às universidades, as escolas agrotécnicas, por sua vez, tinham o objetivo de tornarem-se CEFETs e reagiram de forma negativa à transformação em institutos. Segundo Otranto (2010), seus principais argumentos eram:

a) o tempo de criação de cada instituição e sua história; b) à finalidade da formação profissional; c) à necessidade de qualificação de jovens, adultos e trabalhadores rurais. Havia o temor da perda de identidade das escolas que sempre tiveram a formação profissional de nível médio como objetivo principal. Foi destacado, também, o papel estratégico das EAFs no desenvolvimento rural dos diferentes estados da federação, que se dedicam a oferecer educação agrícola em um país com área territorial tão extensa e vocação inata para a agricultura. Em alguns estados, a agricultura é a principal atividade produtiva e a escola ocupa papel de destaque no desenvolvimento da região, com grande procura por vagas de nível médio, o que demanda a ampliação de cursos, quadro docente, quadro técnico, laboratórios, etc. (OTRANTO, 2010, p.4).

Conforme Otranto (2010), as escolas técnicas, vinculadas às universidades federais, também não reagiram bem à transformação em institutos. Mesmo não possuindo autonomia administrativa e financeira, contraditoriamente a perda de autonomia era o seu principal argumento:

Em 54% das escolas pesquisadas, a vinculação a uma universidade foi vista como uma vantagem e garantia de autonomia, enquanto a transferência para o IFET era encarada como perda de autonomia, pela possibilidade de atrelamento aos CEFETs. Como o decreto previa apenas um instituto por estado ou mesorregião, para os docentes e técnicos ficava evidente que a sede dos institutos seria localizada preferencialmente nas capitais, onde estão as escolas com maior estrutura e os CEFETs. As escolas menores, situadas no interior ficariam, portanto, subordinadas às maiores, ou seja, somente “trocariam de patrão”. (OTRANTO, 2010, p.12).

Em 12 de dezembro de 2007, o MEC apresenta a Chamada Pública MEC/SETEC n.º 002/2007 com o objetivo de análise e seleção de propostas de constituição de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs, na qual dá o prazo de 90 dias para as instituições de educação profissional da rede federal apresentarem suas propostas de adesão.

Com exceção de dois CEFETs, o de Minas Gerais e o do Rio de Janeiro, todos os outros aderiram à transformação em institutos. Os CEFETs MG e RJ apresentaram os seguintes argumentos para a sua não adesão:

O primeiro, de que significaria um retrocesso acadêmico para as instituições, que contam com graduação consolidada, com programas de mestrado e projeto de implantação do doutorado, acrescido da consolidação dos grupos de pesquisas, em diversas áreas de conhecimento. O segundo, relacionava-se à presunção de limitação do financiamento, uma vez que 50% das vagas de ingresso para os cursos, deveriam ser direcionadas ao ensino médio-profissional, preferencialmente integrado, e 20% para o programa de educação de jovens e adultos – PROEJA. Os professores argumentaram que os alunos dos cursos de nível médio e do PROEJA custam 50% menos que os alunos dos cursos de graduação. (OTRANTO, 2010, p.11).

Como parte da preparação para transformar os CEFETs em institutos, e também como forma de atendimento à solicitação do CONCEFET, em relação à carreira docente da educação profissional, em 14 de maio de 2008, foi lançada a Medida Provisória nº 431, que reestrutura o Plano Geral de Cargos do Poder Executivo, extingue a Carreira do Magistério de 1º e 2º Graus e cria a Carreira do Magistério de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico - EBTT. Esta Medida Provisória, posteriormente, transformada na Lei nº 11.784/2008, na sua exposição de motivos, dentre outros, argumenta o seguinte:

(...)

73. No tocante à Carreira de Magistério de 1º e 2º Graus propõe-se alteração na sua denominação e na sua estrutura remuneratória, objetivando-se assegurar a aproximação das remunerações dos docentes lotados nas Instituições Federais de Educação Básica, Profissional e Tecnológica com a tabela remuneratória da Carreira de Magistério Superior. Para tanto, fica estruturado, a partir de 1º de julho de 2008, o Plano de Carreira e Cargos do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, composto pelos cargos de nível superior do Quadro de Pessoal das Instituições Federais de Ensino, subordinadas ou vinculadas ao Ministério da Educação, que integram a Carreira do Magistério de 1º e 2º Graus do Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de que trata a Lei no 7.596, de 10 de abril de 1987.

(...)

A Lei nº 11.784/2008 mantém a mesma estrutura de classes e níveis da carreira anterior, bem como, o cargo isolado de Professor Titular. Já nas atribuições consta no Artigo 111:

I - as relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão, no âmbito, predominantemente, das Instituições Federais de Ensino; e

II - as inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, além de outras previstas na legislação vigente.

Segundo Azevedo (2011), o governo Lula mudou para não mudar, ou seja, no sentido de manter o instituído, com o objetivo de “apenas alterar termos e afastar dessa realidade educacional possíveis divergências relativas à ação acadêmica desenvolvida pelos professores vinculados aos IFETs, como no caso de sua inserção em atividades relacionadas à educação de nível superior” (p.289).

No entanto, a carreira apresenta um vazio. Os professores graduados, aperfeiçoados e especialistas não podem atingir o último nível da carreira, pois a última classe é acessada apenas por mestres e doutores. Neste caso, segundo Azevedo:

Evidencia-se que, por intermédio dessa norma legal, o governo Lula desconsidera a situação histórica dos professores aposentados, no que se refere às progressões obtidas durante a sua vida profissional, retirando-os do topo da carreira e trazendo-os para uma posição mais inferior, num claro reconhecimento pelos seus “serviços educacionais prestados” à nação brasileira. (2011, p.289).

A remuneração dos docentes da carreira do EBTT³⁶, segundo a Lei nº 11.784, era constituída do Vencimento Básico (VB), mais o valor da Gratificação Específica de Atividade Docente do Ensino, Básico, Técnico e Tecnológico (GEDBT) e mais o valor da Retribuição por Titulação (RT), cujo valor era diferenciado conforme o título acadêmico. Neste sentido, conforme Azevedo (2011), a carreira docente no EBTT foi elitizada, no ponto de vista do título acadêmico, em face dos valores diferenciados para os portadores de título de doutor.

Em 29 de dezembro de 2008, a Lei nº 11.892, cria 38 Institutos Federais e dentre eles o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia sul-rio-grandense – IF Sul. No seu Artigo 6º, que traz que as finalidades dos institutos, diz que, dentre outras, é ofertar educação profissional em todos os níveis e modalidades, desde cursos de qualificação profissional até cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado. Tendo como foco o desenvolvimento, consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, além da oferta de cursos, desenvolver programas de extensão e divulgação científica e tecnológica, e atuar na pesquisa aplicada, produção cultural, estimulando o empreendedorismo e o cooperativismo.

Para Otranto (2010), fica evidente a vinculação dos institutos federais aos setores produtivos e econômicos. Segundo a autora, a quantidade e diversidade das finalidades e objetivos dos institutos federais, demonstra sua aproximação com os preceitos divulgados pelos organismos multilaterais, dentre eles o Banco Mundial, no que diz respeito a modelos alternativos ao de universidade tradicional.

Na proposta político-educacional-financeira do Banco Mundial de criação de instituições de educação superior que tenham custos inferiores aos das universidades, no que se refere aos cursos superiores técnicos, ganha especial destaque a alegação de que estes cursos seriam mais flexíveis, portanto mais integrados ao sistema produtivo, e de menor custo que o universitário tradicional. São ideias que, no Brasil, contam com o incentivo e a anuência dos planejadores da educação, que vêm consolidando esse modelo através de instrumentos legais. (OTRANTO, 2010, p.14)

36 A Estrutura Remuneratória da Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico foi modificada pela Lei nº 12.772 de 28 de dezembro de 2012 que incorpora ao Vencimento Básico (VB) a Gratificação Específica de Atividade Docente do Ensino, Básico, Técnico e Tecnológico (GEDBT), ficando a Estrutura Remuneratória constituída de Vencimento Básico (VB) e Retribuição por Titulação (RT).

Tecendo considerações sobre as razões que levam o Ministério da Educação a impedir que os CEFETs de Minas Gerais e do Rio de Janeiro se transformem em universidades tecnológicas, como a UTFPR, Otranto (2010) diz que:

A proposta delas é atuar de forma muito similar à das universidades federais, e isso não é prioridade na política de educação profissional técnica e tecnológica da atualidade. A forma como está estruturado o IFET prevê otimização dos custos, e total controle da nova instituição, o que pode acarretar uma fiscalização e um direcionamento mais eficaz na subordinação da educação por ela ministrada aos interesses do mercado, que deve ser fiscalizado desde já pelos docentes, discentes e técnicos dos Institutos Federais. A observação deve ser feita nos vários níveis de ensino, uma vez que a disseminação ideológica, de que a educação deve subordinar-se à lógica do mercado, pode começar bem cedo, na educação básica, principalmente no ensino médio (...) (OTRANTO, 2010, p.15).

6.2.1.2 RESISTÊNCIA E ADESÃO À TRANSFORMAÇÃO DO CEFET-RS EM INSTITUTO

No CEFET-RS, mesmo antes da publicação do Decreto nº 6.095/2007, os movimentos de resistência à transformação da instituição em IFET já haviam começado. Professores, com contatos junto ao MEC, passam a denunciar o movimento governamental em direção a transformar os CEFETs em institutos, como indica este artigo publicado do Jornal Diário Popular em março de 2007:

Circula no Palácio do Planalto e no Ministério da Educação - MEC - uma minuta de decreto, que deverá ser assinada nos próximos dias, podendo transformar os atuais centros federais de educação tecnológica, escolas técnicas e escolas agrotécnicas federais e escolas técnicas e colégios técnicos industriais e agrícolas vinculados às universidades federais, em institutos federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFT. (...) Por que tanta pressa? Por que a transformação destas tradicionais instituições através de decreto e não de uma lei, que pudesse ser discutida no Congresso Nacional, com todos os segmentos acadêmicos envolvidos? Quais as intenções implícitas neste ato normativo? Por que não o retorno da discussão da Universidade Tecnológica, pleito da maioria dessas escolas. Ora, mudanças por decreto, beiram a fragilidade. O último decreto que dispõe sobre a organização e gestão dos CEFETs é de outubro de 2004. Muda-se novamente, sem sequer avaliar o que ocorreu desde então. (...) Para as escolas técnicas e agrotécnicas, de pequeno porte, que ainda não oferecem programas de graduação e pós-graduação, pode ser atraente, porém, não o ideal a longo prazo. Para as grandes instituições da rede

como alguns CEFETs que já têm uma larga experiência na graduação e pós-graduação, será um retrocesso. Além do que, se a real reivindicação dessas instituições federais é de maior autonomia de gestão, com esse decreto não fica assegurada tal demanda. Portanto, ao ser publicado esse decreto, os CEFETs, as escolas técnicas e agrotécnicas federais, vinculados ou não às universidades, os colégios técnicos e agrícolas estarão num amplo dilema de sua história. Qualquer opção tomada, sem maiores cuidados, poderá ser fatal e o Brasil perderá uma rede centenária de escolas públicas profissionalizantes que ainda tem sido referência para outras nações. Edelbert Krüger Professor e ex-diretor geral do CEFET-RS, ex-presidente da Associação dos Dirigentes de Educação Profissional do RS-Adifers (KRÜGUER, 2007b).

Inicialmente, estava previsto a implantação de apenas um Instituto por Estado. O Estado do Rio Grande do Sul possuía na ocasião três CEFETs³⁷. No entanto, o CEFET de Pelotas por ser o maior e o mais antigo CEFET do Estado, estava cotado para encabeçar a constituição do futuro Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Mas, para isto, seria necessário fixar a futura reitoria na capital Porto Alegre. Esta notícia causou grande repercussão na Unidade Sede do CEFET-RS, acirrando os movimentos de resistência. Ao mesmo tempo, movimentos políticos das regiões dos outros dois CEFETs do Estado, fizeram com que o Ministério da Educação mudasse a ideia original de apenas um Instituto, para a possibilidade três institutos no Rio Grande do Sul.

A resistência da comunidade contra o processo de transformação institucional fez com que o Secretário da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, Eliezer Pacheco se deslocasse para Pelotas para participar de uma reunião geral com todos os servidores do CEFET,

Na oportunidade, o Secretário ratificou que cada ente educacional terá a opção de escolher: aderir ou não ao IFET da macrorregião a qual pertence. Foi criado um ambiente de discussão entre os participantes, elencando os prós e contras da implementação dos institutos. Segundo Eliezer, o edital contendo as especificidades será publicado em dezembro e o prazo para adesões irá até março de 2008. (POSTEIRO, 2007).

37 O Rio Grande do Sul possuía em 2008 três CEFETs. O CEFET de Pelotas criado em 1999 a partir da transformação da Escola Técnica Federal de Pelotas, o CEFET de São Vicente do Sul criado em 2002 a partir da transformação da Escola Agrotécnica Federal de São Vicente do Sul e o CEFET de Bento Gonçalves criado também em 2002 a partir da transformação da Escola Agrotécnica Federal Presidente Juscelino Kubistchek.

No entanto, o clima institucional não foi nada amistoso ao Secretário, como conta este depoimento:

(...) na passagem de CEFET para instituto, teve uma série de jogos políticos. Primeiro, ninguém sabia ao certo o que ia ser os institutos federais. Aqueles que defendiam o CEFET, também defendiam a possibilidade de se transformar em universidade tecnológica, da mesma forma que ocorreu com o CEFET do Paraná e se transformou em Universidade Tecnológica do Paraná. Então, tinha um grupo dentro da instituição que tinha este projeto, se transformar em CEFET para depois virar universidade. Então, aparece o governo com a pretensão de deixar sua marca, agregando todas as instituições nessa rede federal. Eles, o governo, lançaram a ideia de juntar as instituições, a ideia é que em cada estado tivesse apenas um instituto federal, que seria uma extensão da SETEC em cada estado, atuando como um gerenciador local das Políticas do MEC. Mas isto perdeu a força, pois os reitores e as instituições eram fortes e tinham poder político, e não querendo se juntar, provocaram a criação de mais de um instituto por estado. Quando foi lançada a adesão, veio juntamente com uma série de ameaças sobre do que se ia perder, se a instituição não aderisse aos institutos. Então as discussões giravam em torno destas ameaças. Quando o secretário veio até à escola, em novembro de 2007, ele veio com um discurso fechado, ele não deixou espaço para discussões, simplesmente falou do que íamos ganhar e do que íamos perder se não aderíssemos ao projeto dos institutos. Por outro lado, a possibilidade de desenvolver pesquisas e fazer extensão que interessou um determinado grupo dentro do CEFET (TEEP2).

A comunidade escolar estava dividida. Havia um grupo liderado por um ex-diretor geral, contrário à transformação em instituto e que ainda acreditava na possibilidade de transformação do CEFET de Pelotas em universidade tecnológica; também havia outro grupo, mais pragmático, que tinha como voz o diretor geral do CEFET-RS na época, se voltava para a possibilidade de transformação do CEFET em instituto e, no meio, havia uma grande maioria de indecisos perplexos ante a possibilidade de uma nova mudança institucional.

A análise que se fazia na época era de continuar como CEFET e batalhar para virar universidade, voltar a traz não podia, ou continuava como CEFET ou virava instituto. Teve algumas palestras sobre os institutos, mas não teve nenhuma votação para as pessoas dizerem se queriam ou não aderir. Alguns foram nas rádios dizer que os institutos iam ser privatizados, então teve esta força política de pessoas que eram contrarias a esta ideia dos institutos e eram a favor da ideia da universidade tecnológica ou, pelo menos, não sair daquilo que já se tinha conseguido que era o CEFET. Então teve este movimento interno que era contrário e que dizia que aquilo que estava sendo apresentado não seria cumprido depois. Foi uma discussão regulada. A gestão na época não quis correr o risco de ficar fora do processo (TEEP2).

Mas, a questão da mudança da sede para Porto Alegre, incomodava os dois lados.

O outro problema foi o nome, nós éramos para ser o Instituto Federal do Rio Grande do Sul porque o nosso era o maior do Estado e a nossa proposta de adesão era neste sentido. No entanto tinha que mudar a reitoria para Porto Alegre porque tinha uma Lei de 1965³⁸ (TEEP2).

A proposta do CEFET-RS era para que, na transformação para instituto, ele recebesse a denominação de Instituto Federal do Rio Grande do Sul, no entanto, a Lei nº 4.759/65 determinava que apenas as instituições situadas nas capitais receberiam a denominação do Estado, no entanto, como os institutos seriam criados por outra Lei, não teria problema nenhum em propor que o Instituto Federal do Rio Grande do Sul tivesse a sua sede na cidade de Pelotas. Mas, por outro lado, o governo federal e, principalmente, a SETEC, faziam grande pressão no sentido que o instituto tivesse sua reitoria na capital Porto Alegre, isto só acirrava o movimento de resistência que tentava agenciar a opinião pública a seu favor.

(...) Com o novo sistema a direção seria descentralizada. Os institutos terão como órgão executivo uma reitoria, composta por um reitor e cinco pró-reitores. Mesmo assim, cada *campus* terá autonomia de gestão. Krüger disse acreditar que Pelotas não teria força política para garantir a reitoria, ficaria fragilizada e perderia status mediante os governos. Tudo isso em razão da Lei Federal 4.759/65, que dispõe sobre a denominação e a qualificação das universidades e escolas técnicas federais. Fica determinado que para levar o nome do Estado a qual pertence a instituição precisa ter a sede administrativa na capital. “Difícilmente essa lei será revogada. Foi aberto um canal de negociação sobre não levar a sede para Porto Alegre. Mas o Rio Grande do Sul está isolado, é o único estado com o principal CEFET no interior” opinou Krüger. (FERNANDES, 2008).

O Diretor Geral favorável à adesão à ideia de transformação do CEFET-RS em instituto também argumenta:

38 Lei nº 4.759 de 20 de agosto de 1965: Art. 1º As Universidades e as Escolas Técnicas da União, vinculadas ao Ministério da Educação e Cultura, sediadas nas capitais dos Estados serão qualificadas de federais e terão a denominação do respectivo Estado. (...) Art. 2º Se a sede da universidade ou da escola técnica federal for em uma cidade que não a capital do Estado, será qualificada de federal e terá a denominação da respectiva cidade.

A principal motivação para vir a ser um IFET é a possibilidade de ganhar o título do instituto com o nome do Rio Grande do Sul e a perspectiva do aumento no número de vagas. A regionalização do novo processo faz parte de um projeto de políticas públicas, o que iria beneficiar os *campi*. “Não muda nada na estrutura atual. Muda a concepção da rede com o crescimento. O orçamento é dado como um todo e distribuído conforme as necessidades e o número de alunos. Se continuarmos como CEFET corremos o risco de ficar isolados, sem visibilidade”, destacou o diretor geral do CEFET-RS, Antônio Carlos Barum Brod. (...) Sobre a reitoria e a mudança para Porto Alegre, o diretor geral informou que no projeto a ser encaminhado ao MEC é solicitada a instalação da administração diretiva em Pelotas. Mas ele mesmo admite a possibilidade da capital levar vantagem, pois de acordo com lei federal somente assim será possível instituir o nome de IFET do Rio Grande do Sul. “Temos a convicção de que este é o momento oportuno para a mudança. A instituição irá crescer. Também receberemos mais investimentos. Hoje, nossa estrutura política é precária. Na capital teremos mais força”, projetou. Outro ponto levantado no documento e utilizado como defesa para manter Pelotas no centro do Instituto é o número crescente de investimentos no município. Em reunião com a Aliança Pelotas, o diretor geral informou que buscará as forças políticas da região para pressionar o Governo a alterar a lei federal. Assim, seria possível manter o esquema atual. (FERNANDES, 2008).

Desta forma, o CEFET-RS encaminha sua proposta de transformação em instituto, propondo que a sua sede continue na cidade de Pelotas. Por sua vez, o CEFET de Bento Gonçalves, no seu projeto, propõe a instalação da sua reitoria na capital Porto Alegre.

Contrariando a expectativa que havia em torno do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-RS), com unidade em Pelotas, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFET-RS) será implantado pelo CEFET de Bento Gonçalves. Depois de perder a unidade de Porto Alegre-Restinga, a rede com central administrativa em Pelotas dificilmente seria a responsável pelo instituto que levará o nome do Estado, pois a articulação da bancada gaúcha no Congresso Nacional apontou preferência pela região da Serra. O Projeto de Lei (PL) 3.775/08, já aprovado na Câmara e encaminhado ao Senado, determina a criação dos IFETS em todo o País. Os gaúchos contarão com três institutos com reitorias em Pelotas - IFET Sul-rio-grandense, Santa Maria - IFET Farroupilha e Porto Alegre - IFET-RS. Segundo o diretor geral do CEFET-RS, Antônio Carlos Barum Brod, a instituição somente pleiteava o IFET-RS se houvesse a possibilidade de a sede administrativa permanecer em Pelotas. (FERNANDES, 2008b)

Na última hora, as forças políticas, da região norte do Estado, conseguem mudar o projeto original o CEFET de Bento Gonçalves é transformado no Instituto Federal do Rio Grande do Sul, mas mantendo a sua reitoria na cidade de Bento

Gonçalves. Enquanto o CEFET-RS passa a ser denominado de Instituto Federal Sul-rio-grandense.

Porque não quisemos mudar a reitoria para Porto Alegre perdemos o nome para o CEFET de Bento Gonçalves. Eles disseram que iam instalar a reitoria em Porto Alegre, no entanto no dia da votação eles voltaram a trás e foi escrito à caneta que a reitoria ficaria em Bento. As forças políticas de Bento foram maiores que as de Pelotas (TEEP2).

Inquiridos sobre a sua opinião sobre o processo de transformação do CEFET-RS em Instituto, alguns entrevistados responderam:

Avaliando hoje, a ideia de aderir aos institutos eu vejo como acertada. Porque o CEFET de Minas e do Rio de Janeiro estão praticamente parados. As bolsas que eles não recebem, as vagas que não recebem, eles estão fora da expansão. Eles não têm voz dentro do conselho, estão praticamente isolados (TEEP2).

Quando começou em 2008 o IF e a possibilidade de verticalização do ensino, eu acho bárbaro isto. A expansão do ensino profissional fará que logo tenhamos mais de 500 escolas técnicas federais no Brasil. Isto forçará o aumento da qualidade do ensino (TEEP5).

6.2.2 INSTITUTOS FEDERAIS: UMA “NOVA” INSTITUCIONALIDADE?

O desenho da nova institucionalidade dos institutos federais, ou seja, o conjunto formado pelos objetivos, valores, símbolos, normas, atores, relacionamentos, estrutura, organização do trabalho e formas de gestão, que formam as qualidades, características e o caráter da instituição, idealizada nos gabinetes ministeriais, começou a ser parametrizada e difundida logo após o término do prazo de adesão à transformação dado pelo MEC, em uma série de publicações.

Dentre elas, destaca-se o livreto *Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia: concepção e diretrizes*, publicado em junho de 2008 (MEC/SETEC, 2008), e republicado em 2010 com o título: *Um novo modelo de educação profissional e tecnológica: concepções e diretrizes* (MEC/SETEC, 2010). Publicações que tinham como objetivos, “colocar em destaque aspectos conceituais dos

Institutos”, bem como, “princípios norteadores que subsidiarão a sua implantação e implementação por todo o país” (MEC/SETEC, 2008, p.9).

A própria Lei 11.892/2008, que cria os institutos federais, é por si só, um projeto institucional. Nela, estão contidas as finalidades e características dos institutos, seus objetivos, sua estrutura organizacional, além de outras especificações. Com o objetivo de construir a nova institucionalidade dos institutos federais, e delimitar precisamente suas fronteiras, a Lei foi minuciosamente analisada e interpretada por pessoas que ocupavam cargos no Ministério da Educação em uma publicação denominada *Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões* (RESENDE SILVA, 2009).

Pela Lei 11.892/2008, os institutos federais são “instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino”. Tendo como objetivos:

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

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

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

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

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e

VI - ministrar em nível de educação superior:

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

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

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

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

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

Além disto, os institutos federais devem também garantir o mínimo de 50% de suas vagas, para o ensino técnico de nível médio e, 20%, para os cursos de licenciatura e de formação pedagógica.

No livreto publicado em 2008, antes da promulgação da Lei, trazia que os institutos federais seriam constituídos como “uma autarquia de regime especial”. As autarquias, conforme o Decreto Lei nº 200/67 (Art. 5, I), são conceituadas como: “serviço autônomo, criado por lei, com personalidade jurídica, patrimônio e receita próprios, para executar atividades típicas da Administração Pública, que requeiram, para seu melhor funcionamento, gestão administrativa e financeira descentralizada”.

Já as autarquias de regime especial, conforme o site JusBrasil (2013), são assim definidas:

Autarquia de regime especial - Aquela a que a lei instituidora conferir privilégios específicos e aumentar a sua autonomia comparativamente com as autarquias comuns. São autarquias de regime especial, entre outras: Banco Central do Brasil (Lei nº 4559/64), Comissão Nacional de Energia Nuclear (Lei nº 4118/62) e Universidade de São Paulo (Decreto-Lei nº 13855/44). (JUSBRASIL, 2013).

Os CEFETs eram autarquias federais, no entanto, na Lei nº 11.892/2008, as instituições que compõe Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, ou seja, os institutos federais, assim com a Universidade Tecnológica do Paraná, CEFETs do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, assim como as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II, não se constituem explicitamente como autarquias, mas sim com natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

Para algumas pessoas, este fato, se constitui em uma indefinição perigosa para os institutos:

Ao longo da nossa história nossas escolas passaram por vários momentos de possível privatização, isto aconteceu nos anos 40, aconteceu nos anos 60, aconteceu no governo Collor, no governo Fernando Henrique Cardoso, quando o Bresser queria a chamada publicização das nossas instituições e também das nossas universidades, e isto também está acontecendo agora. Nós de novo, não estamos nos dando por conta do que está acontecendo. Quando o governo cria os institutos ele exclui em uma tacada cerca de 80 autarquias federais, esta escola era uma autarquia federal, agora não, ela não é mais uma autarquia federal, ela agora é o campus de uma instituição que tem a natureza de autarquia, agora eu pergunto, ter a natureza de autarquia e ser autarquia é a mesma coisa? Eu acho que não. São coisas diferentes. Eu te digo isso porque o governo está discutindo agora o projeto de lei de um novo instituto para ajudar a CAPES no reconhecimento de cursos que é uma autarquia vinculada ao mec. No meu ver ocorreu uma perda na implantação dos institutos, que veio de cima para baixo. Este campus não conseguiu discutir infelizmente. O CEFET do Rio e de Minas não aderiram ao projeto dos institutos. Aqui não se discutiu e nossa escola perdeu a característica de autarquia federal. Acho que este é um problema. (TEEP4).

O Projeto de Lei, a que se refere o entrevistado TEEP4, é o de nº 4.372, de 2012 que propõe a criação do Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior- INSAES, no seu Artigo1º traz:

Fica criado o Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior - INSAES, **autarquia federal** dotada de personalidade jurídica de direito público, com autonomia administrativa e financeira, vinculada ao Ministério da Educação, com sede e foro no Distrito Federal e atuação em todo território nacional (grifo nosso).

Realmente fica uma dúvida, qual a motivação que levou os institutos federais serem criados, não como autarquias federais, mas sim, com natureza de autarquias? Segundo comentadores da Lei 11.892/2008, ligados ao governo federal, a motivação tem ligação com a autonomia das instituições acadêmicas de ensino:

Muitos confundem autonomia com soberania, independência total, isolamento em relação aos atores externos, especialmente em relação ao Estado e Governo. Na verdade, soberania é uma prerrogativa da nação, delegada pela população, verdadeira detentora da mesma. A autonomia das instituições se exerce nos limites de um projeto de país escolhido democraticamente pela população através do voto. (RESENDE SILVA et al, 2009, p.19).

Aparentemente o objetivo era evitar que os institutos federais adquirissem a mesma autonomia das universidades federais, mantendo-os atrelados às decisões emanadas do poder central, como se pode inferir no trecho a seguir:

Mais recentemente o debate sobre o tema tem resvalado da pauta acadêmica para a sindical com evidente prejuízo para o seu aprofundamento, subordinando-o a interesses corporativos. Este viés verificou-se no debate do REUNI quando setores dominados por um corporativismo reacionário esgrimiam a autonomia, tentando impedir a democratização do acesso à universidade a milhares de brasileiros. Assim também procederam na questão das quotas sociais e étnicas e na implantação do PROUNI. Felizmente, foram fragorosamente derrotados e hoje evitam até tocar no assunto, pois ficou claro que por trás de um radicalismo esquerdista escondia-se o velho discurso das elites. (REZENDE SILVA et al, 2009, p.20).

Assim, a autonomia dos institutos federais fica limitada à sua natureza jurídica de autarquia e sua equiparação às universidades federais no que tange regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior. Em relação à equiparação com as universidades, os institutos que possuíam cursos bacharelado como os de engenharia passaram a receber solicitações de revalidação de diplomas de cursos realizados do exterior. Em 2010, o Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) encaminha ofício ao Conselho Nacional de Educação – CNE, solicitando esclarecimentos sobre a possibilidade dos institutos federais revalidarem diplomas. A resposta do CNE, encaminhada ao IFRS no Ofício nº105/CES/CNE/MEC foi a seguinte:

(...)

2. Em referência à revalidação de diplomas de graduação, o artigo 48, 2º da Lei 9.394/ 1996 estabelece:

Os diplomas de graduação expedidos por universidades estrangeiras serão revalidados por **universidades públicas** que tenham curso do mesmo nível e área ou equivalente, respeitando-se os acordos internacionais de reciprocidade ou equiparação. (Grifo nosso)

3. Conforme a Resolução CNE/CES nº 8/2007, que estabelece normas para a revalidação de diplomas de graduação expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior, determina o artigo 3º:

Art. 3 “São competentes para processar e conceder as revalidações de diplomas de graduação, as **universidades públicas** que ministrem curso de graduação reconhecido na mesma área de conhecimento ou em área afim”.

4. Em relação à revalidação de diploma por Institutos Federais, informamos que, consoante o disposto no 3º do artigo 2º da Lei no 11.892/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências, os Institutos Federais terão autonomia para **criar e extinguir**

cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para **registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos**, mediante autorização seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos a distancia, a legislação específica. (Grifo nosso)

5. Diante do exposto, esclarecemos que a Lei no 11.892/2008 equiparou os Institutos Federais às universidades apenas para os efeitos mencionados.

6. Eram os esclarecimentos a serem prestados.

Ou seja, CNE entende que, mesmo tendo cursos de bacharelado e de pós-graduação, os institutos federais não podem revalidar diplomas de cursos realizados no exterior, sendo isto prerrogativa das universidades públicas. Posteriormente, em 2011, a SETEC encaminha nova consulta ao CNE, sendo que a resposta do Parecer CNE/CEB nº 13/2011 é a seguinte:

(...) nos termos deste Parecer, responda-se positivamente à consulta formulada pela SETEC/MEC, no sentido de que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, criados por força da Lei nº 11.892/2008, têm competência legal para proceder à revalidação dos diplomas de cursos técnicos e tecnológicos legalmente emitidos por instituições educacionais estrangeiras, tomando-se como referência para sua decisão as orientações da Resolução CNE/CES nº 8/2007.

Retornando ao livreto MEC/SETEC (2008), os institutos federais foram concebidos para assumir “o papel de agentes colaboradores na estruturação das políticas públicas para a região que polarizam, estabelecendo uma interação mais direta junto ao poder público e às comunidades locais.” (p.22), portanto eis aí o motivo de sua autonomia relativa. Neste sentido, os institutos federais, como agentes da governança estatal, têm o papel de “garantir a perenidade das ações” de desenvolvimento local e regional (p.23), que devem vir “no bojo do conjunto de políticas públicas que transpassam determinada região e não como única agência desse processo de desenvolvimento” (p.24). No viés que a colaboração local potencializa a competição global, o instituto federal, como parte do arranjo produtivo, deve ter, entre seus objetivos, o incremento da competitividade, ou seja,

Ao levar a uma desesperada busca da produtividade, a competitividade torna-se dependente das condições oferecidas nos lugares. Tal fato foi possível, tendo em vista que a informação circula com uma velocidade nunca observada antes, tornando os lugares e o mundo conhecidos. Assim, o lugar passa a desempenhar um papel até então inédito em relação ao que vinha cumprindo, tornando-se um elemento proeminente do processo produtivo. No jogo de lugar, instala-se uma simbiose: a globalização ressignifica o valor do lugar e o lugar potencializa a globalização. Da

simbiose existente entre a globalização e o lugar, privilegia-se a competitividade. (MEC/SETEC, 2008, p.24)

Neste sentido, “a comunicação entre os Institutos Federais e seu território torna-se imprescindível na definição de rumos a serem construídos a partir de uma concepção endógena, sob o ponto de vista de projetos locais” (MEC/SETEC, 2008, p.25). A razão de ser dos institutos federais está associada à sua conduta articulada ao contexto social e vocação produtiva da região em que está instalado, ao seu relacionamento com os arranjos produtivos, sociais e culturais do seu território, à inserção da mão de obra nos setores produtivos deste mesmo território e a produção de conhecimentos tendo como foco a “elevação do padrão do fazer de matriz local com o incremento de novos saberes, aspectos que deverão estar consubstanciados no monitoramento permanente do perfil socioeconômico-político-cultural de sua região de abrangência” (MEC/SETEC, 2008, p.25).

A relação do instituto federal com o seu território está contida não só no ensino, mas também na pesquisa e na extensão. “A pesquisa, nos institutos federais, deve estar presente em todo trajeto da formação do trabalhador”, sendo que os “novos conhecimentos produzidos pelas pesquisas deverão estar colocados a favor dos processos locais e regionais numa perspectiva de reconhecimento e valorização dos mesmos no plano nacional e global.” (MEC/SETEC, 2008, p.35). Segundo Rezende Silva (2009), os institutos federais devem seguir um modelo institucional “visceralmente ligado às questões da inovação e transferência tecnológica sem deixar de lado a dimensão cultural e a busca do equilíbrio entre desenvolvimento econômico, desenvolvimento social e proteção ambiental.” (p. 40).

Com relação ao trabalho de extensão realizado pelos institutos federais, “surgem como o laço entre as demandas sociais, o ensino e a pesquisa”, tendo como objetivo a harmonização do ensino e da pesquisa “com as necessidades socioeconômicas e culturais no diálogo permanente com os conhecimentos produzidos pela sociedade.” (REZENDE SILVA, 2009, p. 40).

Araujo e Hypolito (2010), ao analisar as diferenças as políticas de criação dos institutos federais, dizem que políticas educacionais, muitas vezes não consideram o “antes”. No entanto, os institutos federais não surgiram do nada, eles “são oriundos da transformação dos Centros Federais de Educação Tecnológica –

CEFETs – os quais, por sua vez, se originaram da transformação das Escolas Técnicas Federais e assim sucessivamente” (p.1). Desta forma, para verificar como as comunidades destas instituições se comportarão frente às demandas da nova política, entendem que, antes, é necessário compreender as semelhanças e diferenças entre os Institutos e os CEFETs.

Para Araujo e Hypolito (2010), as maiores diferenças entre os institutos federais e os CEFETs estão na categoria “finalidades”. No Decreto 5.224/2004, que dispõe sobre a organização dos CEFETs, “observa-se a preocupação na relação das instituições com a sociedade, entretanto esta inserção é referida, geralmente, em termos de ‘tendências do setor produtivo’ ou ‘articulação com a sociedade e o setor produtivo’”. Segundo estes autores, na Lei 11.892/2008 que cria os institutos federais,

(...) observa-se, claramente, a expansão desse conceito de inserção social: quando o texto especifica como finalidade consolidar e fortalecer os arranjos produtivos, sociais e culturais locais e propõe o mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural, desafia as Instituições a olhar a sociedade como um todo, expandindo o foco para além do setor produtivo tradicional, ou num outro olhar, definindo mais claramente o termo setor produtivo (ARAUJO; HYPOLITO, 2010, p.9).

Outra diferença constatada por Araujo e Hypolito (2010), se encontra nas finalidades dos institutos federais, quando a Lei diz que estes devem “promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais”. Segundo os autores,

Como tecnologia social compreende produtos, técnicas ou metodologias replicáveis desenvolvidas na interação com a comunidade, que representem efetivas possibilidades de transformação social em escala, aliando saber popular, organização social e conhecimento técnico-científico³⁹, os IFs devem se inserir nas comunidades locais com a tarefa de criar soluções que agreguem melhorias na qualidade de vida destas comunidades: é o pilar da extensão que, quando ocorria, tradicionalmente, sempre esteve focado no setor produtivo tradicional. (ARAUJO; HYPOLITO, 2010, p.9).

39 Tecnologia Social tem a ver com a disseminação de soluções para problemas voltados a demandas de alimentação, educação, energia, habitação, renda, recursos hídricos, saúde, meio ambiente, dentre outras. São exemplos de tecnologia social: o clássico soro caseiro, as cisternas de placas pré-moldadas que atenuam os problemas de acesso a água de boa qualidade à população do semiárido, a multimistura, entre outros.(ARAUJO;HYPOLITO, 2010,p.9)

Araujo e Hypolito (2010) citam que a inserção dos institutos federais na tarefa de formação de docentes, para a educação básica, destinando, para isto, 20% de suas vagas, é outra diferença significativa em relação aos CEFETs,

Observa-se uma tentativa de dirigir parte do esforço de formação dessas instituições públicas, sabidamente detentoras de uma infraestrutura de laboratórios diferenciada na educação pública, para apoiar o processo de formação de professores para educação básica, principalmente da área de ciências, que trabalha mais diretamente com a questão dos recursos tecnológicos. (ARAUJO; HYPOLITO, 2010, p. 9).

No entanto, segundo Araujo e Hypolito (2010), quanto aos objetivos, não existem diferenças significativas entre os institutos federais e os CEFET, como demonstra a tabela 5 a seguir.

Tabela 5 – Comparação entre objetivos dos Institutos Federais e dos CEFETs

Objetivos dos IFs	Objetivos dos CEFETs
Ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados	Ministrar educação profissional técnica de nível médio, de forma articulada com o ensino médio, (...) Ministar ensino médio, observada a demanda local e regional.
Ministrar educação profissional técnica de nível médio para o público da educação de jovens e adultos;	Ministrar educação de jovens e adultos
Ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica	Ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, em todos os níveis e modalidades de ensino. (...) ofertar educação continuada, por diferentes mecanismos
Realizar pesquisas aplicadas (...) estendendo seus benefícios à comunidade	Realizar pesquisas aplicadas (...) estendendo seus benefícios à comunidade.
Desenvolver atividades de extensão (...) em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos	Promover a integração com a comunidade, contribuindo para o seu desenvolvimento e melhoria da qualidade de vida, mediante ações interativas que concorram para a transferência e aprimoramento dos benefícios e conquistas auferidos na atividade acadêmica e na pesquisa aplicada
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	Estimular e apoiar a geração de trabalho e renda, especialmente a partir de processos de autogestão, identificados com os potenciais de desenvolvimento local e regional.
Ministrar em nível de educação superior: cursos superiores de tecnologia, cursos de licenciatura e programas de formação pedagógica (sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional), bacharelado, engenharia e pós-graduação.	Ministrar cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica. Ministar ensino superior de graduação e de pós-graduação lato sensu e stricto sensu, visando à atualização, ao aperfeiçoamento e à especialização de profissionais na área tecnológica.
	Estimular a produção cultural, o empreendedorismo, o desenvolvimento científico e tecnológico e o pensamento reflexivo

Fonte: Araujo; Hypolito, 2010, p.10

Como se pode observar, as diferenças de objetivos entre os institutos federais e os CEFETs são pequenas e pontuais. Para alguns entrevistados, não haveria necessidade de mudar o nome da instituição.

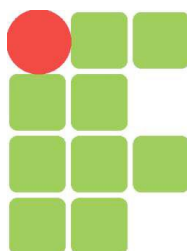
No meu ver, as mudanças vêm de cima para baixo. Sempre vem um discurso que a gente pode fazer uma escolha, mas a escolha já vem feita. Se tu não aderires à mudança, fica à margem, marginalizado. Mas o maior problema não é este. Com a mudança, a gente vai perdendo a identidade. Eu acredito que, se quisesse aumentar a competência da instituição, não necessitaria mudar o nome, poderíamos aumentar a competência permanecendo como escola técnica. A mesma coisa foi a mudança de CEFET para Instituto. Acontece que cada governo quer deixar a sua marca, que dar uma imagem nova para aquilo que já existia, como se ali mudasse

tudo. Mas internamente não muda nada, é tudo uma continuidade. Muda o visual, mas a essência constitui a mesma (TEEP6).

O que muda mesmo são as pessoas. Esta mudança de escola técnica para CEFET e depois ser Instituto foi algo que veio de cima para baixo. Eu acho que não precisava mudar de nome, o que tinha que acontecer era as pessoas mudarem de comportamento. A gente vê a sociedade mudar, as indústrias evoluírem e a escola, obrigatoriamente tem que evoluir junto. A escola tem que ser uma fonte de inovação. Com um monte de gente estudando como não vai surgir alguma coisa. Virar CEFET, virar Instituto é só uma questão burocrática. Se as pessoas estão estudando e aprendendo a inovação é inevitável (TEEP8).

Se não bastasse a mudança de nome, o MEC também impôs aos novos institutos o abandono de seus antigos símbolos e a assunção uma nova identidade visual, e conseqüentemente uma nova logomarca, como se observa na figura 6, adotada por todos os institutos do País.

Figura 6 – Logotipo dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.



Fonte: MEC, 2011

Segundo o manual para o uso da logomarca, publicado pelo Ministério da Educação, a “identidade visual do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) foi construída sobre a ideia do homem, integrado e funcional”. Foram utilizados quadrados que se “encaixam como em uma rede e incluem o homem e seu pensamento como ideia central da educação. formação e capacitação”. Quanto às cores, o vermelho representa o “pensamento forte e enérgico” e o verde representa, “como na ecologia, a harmonia e a integração na rede” (MEC, 2011, s.p.).

A obrigação de assumir a nova identidade visual provocou reações contrariadas por parte da comunidade, principalmente das pessoas com mais tempo de trabalho na instituição.

Eu tenho observado que há um desencantamento. Não sei onde está o problema. Há um desencantamento, uma certa apatia, não sei se é porque as pessoas não se enxergam mais na instituição, se foi porque houve esta perda de identidade. Por exemplo, tu olhas aqui, tá tudo verde. Esta escola sempre teve a cor azul e branca. Agora está tudo verde, os móveis são verdes, a logomarca está verde, não temos mais logomarca própria, não temos mais bandeira, não temos mais nada, perdemos toda a nossa identidade. Até o nosso site, já não é mais nosso, é um site nacional que em todos os institutos é igual. Perdemos a nossa identidade, então não sei o que está acontecendo com a nossa gente que parecem que não estão nem aí. Eu fico aborrecido e triste com isso, pois eu acho isso lamentável porque parece que as pessoas não estão nem aí, para o que ainda vem e para o que já passou. Parece que as pessoas esqueceram seu passado. No aniversário da escola, o que vimos? Meia dúzia de pessoas? Eu acho que há um desencanto. Agora, como fazer para resgatar o [amor pela escola] eu não sei. Não sei (TEEP4).

6.3 UMA ORGANIZAÇÃO DENOMINADA CAMPUS PELOTAS DO IFSUL

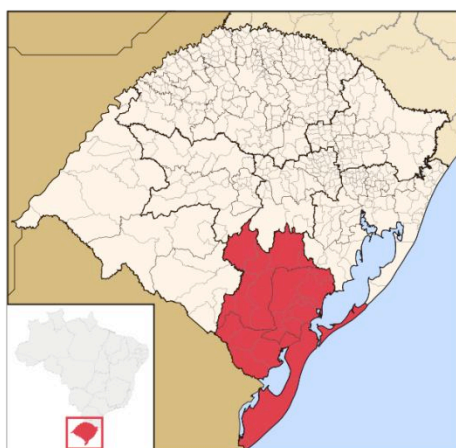
Em 29 de dezembro de 2008, pela transformação do CEFET-RS em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) surge o Campus Pelotas do IFSul a partir da Unidade Sede do CEFET-RS. Os institutos federais são instituições de educação superior e tecnológica nas diferentes modalidades e formas de ensino. A estrutura principal dos Institutos está baseada na Reitoria e nos *campi* que o compõe.

A área de atuação do *Campus* Pelotas, abrange a metade sul do Estado do Rio Grande do Sul, mais especificamente, a Mesorregião⁴⁰ Sudeste Rio-grandense (figura 7), na qual, os setores de Serviços, Comércio e Indústria de Transformação respondem por 71,57 % dos empregos na região. A Mesorregião Sudeste, com 42.539,7 km² e população de 914.158 pessoas, é composta por quatro Microrregiões e seus municípios: Microrregião Jaguarão (Arroio Grande, Herval e Jaguarão), Microrregião Litoral Lagunar (Chuí, Rio Grande, Santa Vitória do Palmar, São José

40 Mesorregião é entendida como uma área individualizada, em uma unidade da Federação, que apresente formas de organização do espaço definidas pelas seguintes dimensões: o processo social, como determinante; o quadro natural, como condicionante, e a rede de comunicação e de lugares como elemento da articulação espacial. Essas três dimensões deverão possibilitar que o espaço delimitado como mesorregião tenha uma identidade regional. Essa identidade é uma realidade construída ao longo do tempo pela sociedade que aí se formou. (FEE, 2013)

do Norte), Microrregião Pelotas (Arroio do Padre, Canguçu Capão do Leão, Cerrito, Cristal, Morro Redondo, Pedro Osório, Pelotas, São Lourenço do Sul, Turuçu) e a Microrregião Serras do Sudeste (Amaral Ferrador, Caçapava do Sul, Candiota, Encruzilhada do Sul, Pedras Altas, Pinheiro Machado Piratini, Santana da Boa Vista) (FEE, 2013)

Figura 7 – Mesorregião Sudeste Rio-grandense



Fonte: FEE, 2013

A estrutura física do Campus Pelotas (Figura 8) possui aproximadamente 48.791 m² de área total construída, composta por 58 salas de aula e de desenho, 120 laboratórios, 50 oficinas, ginásio e duas quadras cobertas para prática de esportes, pista de atletismo, biblioteca, um auditório e quatro miniauditórios (PELOTAS, 2013).

Figura 8 – *Campus Pelotas*



Fonte: PELOTAS, 2013

Conforme o Relatório de Gestão (IFSul, 2012), em 2012, o Campus contava com 4.121 matrículas distribuídas conforme mostra a tabela 6 abaixo.

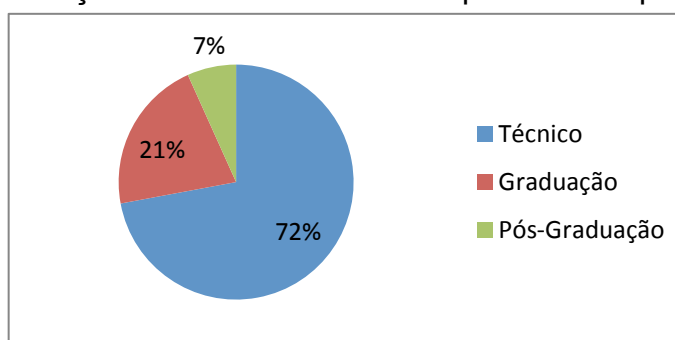
Tabela 6 – Distribuição das Matrículas no Campus Pelotas do IFSul em 2012

Cursos/Modalidade	Presencial	EAD
Técnicos	3134	418
Graduação	788	256
Pós-Graduação	144	188

Fonte: IFSul, 2012.

A figura 9, abaixo mostra a proporção de matrículas do Campus Pelotas distribuídas por nível de ensino.

Figura 9 – Distribuição das matrículas no Campus Pelotas por nível de ensino



Fonte: IFSul, 2012

6.3.1 A ORGANIZAÇÃO BUROCRÁTICA DO CAMPUS PELOTAS: GERENCIALISMO E PERFORMATIVIDADE

Os principais documentos institucionais do IFSul são o Estatuto, o Regimento Geral, o Regimento Interno do Campus, o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, o Plano de Ação, o Projeto Pedagógico Institucional – PPI, a Organização Didática – OD.

O Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense trata da organização administrativa a nível macro, dos princípios, finalidades, características, objetivos e dos seus órgãos colegiados e de gestão (IFSUL, 2013a).

Os principais órgãos colegiados do Instituto são o Conselho Superior e o Colégio de Dirigentes. O Conselho Superior é o órgão máximo do IFSul, com caráter consultivo e deliberativo, tem competência para tomar decisões para execução das políticas educacionais e administrativas em conformidade com o Estatuto e o Regimento Geral. O Campus Pelotas, por possuir mais de 3.000 alunos, participa do Conselho Superior com seis representantes: dois representantes do corpo docente, dois representantes dos servidores técnico-administrativo, dois representantes do corpo discente. Todos eleitos pela comunidade do Campus e nomeados pelo Reitor para um mandato de 2 anos. O Colégio de Dirigentes é um órgão consultivo da Reitoria e dele participa o Diretor Geral do Campus (IFSUL, 2013a). Além destes, nas Pró-Reitorias de Ensino, de Pesquisa e Pós-graduação e na Pró-Reitoria de Extensão existem outros órgãos consultivos denominados de Câmaras, nas quais o Campus Pelotas também participa com representantes.

O Regimento Geral (IFSUL, 2013b), como complemento do Estatuto, tem como função disciplinar a organização, as competências e o funcionamento das instâncias acadêmicas, deliberativas, consultivas e administrativas da instituição. O Regimento Geral, por sua vez é complementado pelo Regimento Interno do Campus (IFSUL, 2013c), que por sua vez estabelece os objetivos, a estrutura, as finalidades e as atribuições do Campus.

O Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (IFSUL, 2013d) é um documento que faz parte das exigências do Decreto nº 5.773/2006, que trata do exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior do sistema federal de ensino. O PDI, com abrangência de cinco anos, é uma tecnologia gerencialista, baseada na gestão por objetivos e na performatividade (BALL, 2001; 2006, HYPOLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009), que tem como função definir as estratégias para que sejam atingidas determinadas metas e objetivos institucionais. O Plano de Ação (IFSUL, 2013e), com reavaliação anual, define as ações necessárias para que sejam atingidas as metas e objetivos determinados pelo PDI.

O PDI e o Plano de Ação são construídos pela comunidade interna do IFSul, no entanto, segundo informantes, não existe muita participação na construção dos documentos institucionais:

O PDI é um planejamento das suas diversas áreas de atuação. Nós construímos nosso PDI com a participação da comunidade, no início sem muito conhecimento. Fizemos inicialmente uma sensibilização junto à comunidade para que entendessem o que era isto. É uma obrigatoriedade e é uma coisa que obriga a pensar antes o que se deseja fazer depois. O MEC vai passar a cobrar que quando se pedir alguma verba para fazer alguma ação se ela se encontra no PDI. Ou seja, eles não querem que se faça uma coisa não planejada anteriormente, não as pessoas tem que participar, pois existe um numero de pessoas finitas e os recursos financeiros tem um determinado valor. Então dentro destes parâmetros o que vou fazer dentro da minha instituição? Em quais os cursos que vamos atuar? Eu tenho que planejar as vagas de professores e técnicos administrativos que vou necessitar. O Plano de Ação é anual e o PDI é para 5 anos. Eu sinto uma certa apatia nas discussões do Plano de Ação, geralmente aparece pessoal da gestão eu não vejo participação da comunidade. Na construção do PDI a participação foi maior. Eu me surpreendi com a fala de um professor que disse que não sabia que tinha que ser feito a revisão do PDI. Eles sabiam, pois isto foi dito em um auditório cheio. O que acontece é que as pessoas são muito passivas, elas esperam que sejam convidadas a participar (TEEP2).

Alem destes dois instrumentos de controle gerencial (PDI e Plano de Ação), existe um documento, em forma de contrato⁴¹, celebrado em 2009, entre o Ministério da Educação e cada um dos institutos federais, denominado de *Termo de Acordo*⁴² de Metas e Compromissos Ministério da Educação/Institutos Federais (MEC/SETEC, 2009). Segundo Araujo, Hypolito e Otte (2011), o formato de contrato visa comprometer os futuros gestores dos institutos federais com as metas *acordadas*. Entretanto, o plano de metas é mais um instrumento utilizado para estabelecer uma cultura de performatividade nestas instituições, tendo a responsabilização (garantida pelo contrato formal) e a competição (distribuição desigual dos recursos escassos) como seus principais elementos (ARAUJO, HYPOLITO; OTTE, 2011).

41 O documento possui o formato de um contrato, sendo nomeado inclusive foro para dirimir os possíveis litígios, como se não se tratassem de instituições da administração pública. No documento observa-se a inclusão de obrigações e responsabilidades que aparentemente são inerentes às instituições públicas, já consagradas na legislação e que, portanto, não fazem sentido constarem neste documento (ARAUJO, HYPOLITO; OTTE, 2011, p.7)

42 O discurso utilizado pela SETEC/MEC é de acordo, entretanto, a assinatura do plano de metas é uma imposição, uma vez que a ela está condicionada a liberação de recursos humanos e financeiros para a instituição (ARAUJO; HYPOLITO; OTTE, 2011, p. 12)

No Termo de Acordo, o papel dos Institutos Federais, como um dos principais agentes de execução das políticas públicas voltadas para o desenvolvimento econômico, fica explícito já no seu preâmbulo:

Considerando que (...) os Institutos Federais – IF devem atuar como agentes colaboradores na estruturação das políticas públicas para a região que polarizam, estabelecendo uma interação mais direta junto ao poder público e às comunidades e representações locais e regionais, significado maior da articulação com os arranjos produtivos, sociais e culturais (MEC/SETEC, 2009).

As principais metas definidas pelo contrato:

Índice de eficiência da Instituição⁴³: Alcance da meta mínima de 90% de eficiência da Instituição no ano de 2016, com meta intermediária de no mínimo 75% no ano de 2013 (...).

Índice de eficácia da Instituição⁴⁴: Alcance da meta mínima de 80% de eficácia da Instituição no ano de 2016, com meta intermediária de no mínimo 70% no ano de 2013(...).

Alunos matriculados em relação à força de trabalho: Alcance da relação de 20 alunos regularmente matriculados nos cursos presenciais por professor (...).

Matrículas nos cursos técnicos: Manutenção de pelo menos 50% de matrículas no ensino técnico de nível médio, (...).

Matrículas para a formação de professores e Licenciaturas: Manutenção de pelo menos 20% de matrículas em cursos de licenciaturas e de formação de professores (...).

Vagas e matrículas PROEJA: Compromisso da oferta de curso de PROEJA (técnico e FIC) na perspectiva de promover a inclusão e atender a demanda regional (...).

Programa de Melhoria da Qualidade da Educação Básica: Apresentação de em média pelo menos um projeto, com a efetiva realização de um programa de melhoria da qualidade da educação básica, por *Campus* (...) ampliação em pelo menos 10% ao ano dessas atividades, em parceria com os sistemas públicos de ensino;

Programa de Formação Inicial e Continuada: Implementação no Instituto Federal de cursos de Formação Inicial e Continuada e de programas de reconhecimento de saberes e competências profissionais para fins de certificação e acreditação profissional (...).

Oferta de Cursos a Distância: Implantação da modalidade Educação à Distância como atividade regular, no Instituto Federal;

43 O índice de eficiência da instituição trata da taxa de ocupação medida pela relação entre o número de alunos regularmente matriculados e o número total de vagas de cada turma.

44 O índice de eficácia da instituição diz respeito à taxa de conclusão dada pela relação entre o número de alunos concluintes e o número de vagas ofertadas no processo seletivo.

Pesquisa e Inovação: Apresentação e desenvolvimento de, em média, pelo menos um projeto de pesquisa, inovação e/ou desenvolvimento tecnológico por *Campus*, (...) e ampliação em pelo menos 10% ao ano dessas atividades, em parceria com instituições públicas ou privadas (...).

Projetos de Ação Social: Apresentação e desenvolvimento de projetos de ação social, em média, de um em cada *Campus*, (...); e ampliação dessas atividades em pelo menos 10% ao ano, pela implementação de projetos de ações inclusivas e de tecnologias sociais, preferencialmente, para populações e comunidades em situação de risco, atendendo às áreas temáticas da extensão;

Núcleo de Inovação Tecnológica: Implementação de Núcleos de Inovação Tecnológica – NIT, e programas de estímulo à organização cooperativa que incentivem a pesquisa, inovação e o empreendedorismo (MEC/SETEC, 2009).

Segundo o Termo de Acordo, é obrigação dos Institutos Federais, dentre outras, abastecer com informações, os sistemas de controle *on line*, permitir o livre acesso do MEC a informações e pautar sua institucionalidade em consonância com as Concepções e Diretrizes (MEC/SETEC, 2008; 2010):

Encaminhar os dados ao SIMEC⁴⁵/SISTec⁴⁶/Censo/SIGA-EPT⁴⁷, conforme o caso, de acordo com o cronograma e procedimentos acordados com o MEC/SETEC.

Permitir o livre acesso e as inspeções cabíveis aos bens e serviços adquiridos com recursos do Acordo de Metas e Compromissos, aos locais das obras e aos documentos relacionados com o Termo, por parte de representantes do MEC/ SETEC.

Fornecer todas as informações que o MEC/ SETEC solicite sobre o Plano, sua situação financeira e documentos de licitação, quando houver, nos prazos previamente estabelecidos.

Orientar-se, em consonância com as normativas legais pertinentes, pelo documento de Concepção e Diretrizes para os Institutos Federais, constantes do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE do Ministério

45 SIMEC – Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle é um portal operacional e de gestão do MEC, que trata do orçamento e monitoramento das propostas on-line do governo federal na área da educação.(portal.mec.gov.br).

46 SISTec - Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica. Este sistema disponibiliza informações sobre escolas que ofertam cursos técnicos de nível médio, seus cursos e alunos desse nível de ensino, e também dados sobre cursos de formação inicial e continuada, caso a escola também ofereça cursos desta área.(portal.mec.gov.br).

47 SIGA-EPT - O Sistema Integrado de Gestão Acadêmica da Educação Profissional e Tecnológica é um dos subprojetos do Sistema Integrado de Educação Profissional (SIEP) que visa o desenvolvimento de um sistema integrado de gestão acadêmica que possa tanto beneficiar as instituições federais no apoio à sua gestão quanto prover o MEC de informações e indicadores institucionais. O SIEP - Sistema Integrado de Educação Profissional - compreende um conjunto de subsistemas de informação cujo objetivo é prover a SETEC/MEC de instrumentos e ferramentas que possibilitem o exercício de sua função de supervisão e definição de políticas para a educação profissional e tecnológica no país.(portal.mec.gov.br).

da Educação, pelas diretrizes para o ensino, pesquisa e extensão, pelos modelos de estruturas organizacionais e pelo sistema de gestão administrativo-orçamentário-financeiro anexados a este Termo de Acordo de Metas e Compromissos e às suas versões atualizadas pela SETEC/MEC disponíveis no SIMEC. (MEC/SETEC, 2009)

Em contrapartida, fica a cargo do Ministério da Educação, entre outras:

Prover as instituições dos recursos necessários para custear as despesas com a execução do presente instrumento (...);

Exercer a função gerencial fiscalizadora dentro do prazo regulamentar de execução e prestação de contas desse instrumento de acordo de metas e compromissos, ficando assegurado aos seus representantes o poder discricionário de reorientar as instituições signatárias deste acordo;

Criar um sistema de avaliação dos cursos técnicos similar ao ENADE, atualmente existente para os cursos superiores.

Aferir o cumprimento das Metas e Compromissos acordados por meio do SIMEC/SISTec/Censo/SIGA-EPT

Instituir o banco de Professor Equivalente⁴⁸ para cada instituição da Rede Federal

Instituir o banco de Técnico Administrativo em Educação Equivalente para cada instituição da Rede Federal (MEC/SETEC, 2009).

Mesmo sendo uma tecnologia gerencialista de controle, responsabilização e performatividade, algumas pessoas veem um sentido pedagógico no Termo de Acordo de Metas:

Eu vejo que as pessoas não estão enxergando a importância do termo de acordo de metas. Embora tenhamos reiterado que vão haver controle sobre isto. O acordo, em suas linhas gerais, exige que tenhamos trabalhos de extensão e de pesquisa, mas não quantifica ainda, embora exista uma comissão dentro do MEC que está analisando indicadores de extensão e de pesquisa para inserir junto com o número de matrículas para que seja definido a matriz orçamentária. O mais difícil de alcançar é a eficiência, a eficácia e o número de alunos por professor. (...) O termo de acordo de metas tem este sentido pedagógico, só que as pessoas só enxergam os números, não enxergam o contexto nem a contribuição deles (TEEP2).

48 Banco de Professores Equivalentes de Educação Básica, Técnica e Tecnológica instituído pelo Decreto nº 7.312/ 2010. O Professor Equivalente constitui-se na soma dos Professores efetivos e substitutos lotados na instituição, tendo como referência o Professor Classe D3.1 com 40 h e nível de Mestrado. Para efeito de cálculo, o professor com 20 h, efetivo, substituto ou temporário é multiplicado pelo fator 0,65. Cada professor 40 h, efetivo, substituto ou temporário é multiplicado por 1,0. Os professores 40 h com Dedicção Exclusiva são multiplicados por 1,62. Segundo o Decreto, o banco de Professor Equivalente do IFSul em 2010 era de 692,72 (posteriormente este valor foi atualizado). Os institutos federais, podem sem autorização prévia, observando os limites impostos pelo Decreto, realizar concursos públicos e contratar professores substitutos (no limite de 20% do total de professores efetivos).

O Projeto Pedagógico Institucional (IFSUL, 2013f) é um instrumento político, filosófico e teórico-metodológico que orienta as práticas acadêmicas no Instituto Federal Sul-rio-grandense, tendo em vista sua trajetória histórica, função social, filosofia, missão, finalidades, objetivos e políticas de ensino. O Projeto Pedagógico Institucional do IFSul foi construído ainda quando a instituição era o CEFET-RS e sua construção envolveu toda a comunidade escolar, posteriormente, já como Instituto, o Projeto Pedagógico foi atualizado para a nova denominação.

No entanto, a Pró-Reitoria do IFSul entendeu que não existiam diferenças significativas entre a função social, os valores, a filosofia e a missão do antigo CEFET e o Instituto Federal, que justificasse a construção imediata de um novo Projeto Pedagógico e, desta forma, achou por bem esperar para que a nova instituição se consolidasse (a fase III da expansão ainda estava sendo implementada), para só então promover uma nova construção coletiva do documento.

Segundo seu Projeto Pedagógico Institucional, o IFSul tem como:

Função Social - O Instituto Federal Sul-rio-grandense tem como função social promover educação humana-científico-tecnológica para formar cidadãos capazes de compreender criticamente a realidade, preparando-os para a inserção no mundo do trabalho, por meio da educação continuada de trabalhadores; da educação tecnológica de nível médio; da graduação e pós-graduação e da formação de professores. Tomando o trabalho como princípio educativo, visa desenvolver o senso ético e motivar a sensibilidade através da cultura, para que seus estudantes, como cidadãos críticos e solidários, capazes de usar o conhecimento, o potencial da ciência e o método científico, comprometam-se politicamente com um projeto de sociedade mais justa.

Filosofia - Preparar para a vida, tendo o trabalho como princípio para construir aprendizagens significativas que aliem saber e fazer de forma crítica e contextualizada e estimulem a investigação, a criatividade, a participação e o diálogo, no respeito à pluralidade de visões e na busca de soluções coletivas baseadas na gestão democrática.

Missão - Implementar processos educativos, públicos e gratuitos de ensino, pesquisa e extensão, que possibilitem a formação integral mediante o conhecimento humanístico, científico e tecnológico e que ampliem as possibilidades de inclusão e desenvolvimento social.

Valores - Proporcionar uma formação orientada no desenvolvimento das noções de ética e democracia, indispensáveis na formação de indivíduos ativos, conscientes e responsáveis, que atuem como agentes comprometidos com a emancipação humana e com a construção da cidadania plena. (IFSUL, 2013f).

Já as finalidades, as características e objetivos do IFSul, seguem o que está definido na Lei nº 11.982/2008. O Projeto Pedagógico do IFSul, também traz as concepções construídas coletivamente sobre currículo, competência, avaliação e as políticas institucionais da educação básica, técnica, de graduação, pós-graduação e pesquisa, educação a distância e a política institucional de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais. (IFSUL, 2013f)

A Organização Didática (IFSUL, 2013g), como parte integrante do Projeto Pedagógico Institucional, rege os procedimentos didático-pedagógicos e administrativos, relativos ao processo educacional no Instituto. A Organização Didática do IFSul foi reorganizada e atualizada em 2012, em seu corpo estão as orientações que devem ser seguidas por todos os *campi* do IFSul e, em seus anexos, estão os regulamentos específicos de cada *Campus*.

6.3.2 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR NO *CAMPUS* PELOTAS DO IFSUL

O trabalho escolar no *Campus* Pelotas é organizado e regulado pelo seu Regimento Interno (IFSUL, 2013c) que estabelece os objetivos, a estrutura, as finalidades e as atribuições dos diversos setores e departamentos do *Campus*.

O *Campus* Pelotas tem como principal fórum de participação da comunidade escolar na administração, o Conselho do *Campus*, que com “função consultiva, auxilia a gestão do *Campus* no âmbito do planejamento e na tomada de decisões, sendo responsável por analisar e emitir parecer sobre as atividades de ensino, de pesquisa, de extensão e de administração” (IFSUL, 2013, p. 6). O Conselho do *Campus*, presidido pelo Diretor Geral, é composto por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar, chefes e servidores de departamentos, técnicos administrativos, professores e estudantes, somando um total de 25 pessoas com mandato de dois anos, tendo os Diretores e chefes de departamentos como membros natos (13 pessoas e 52% dos votos) e os demais (12 pessoas e 48% dos votos) eleitos por seus pares com mandato de dois anos. Fazem parte do Conselho

do *Campus* as Câmaras de Ensino, de Pesquisa e Extensão e a Câmara de Administração do *Campus*.

A força de trabalho docente do *Campus* Pelotas contava, em 2012, com 604 servidores, sendo 203 técnicos administrativos e 401 professores, sendo estes 346 efetivos e 55 substitutos. Na tabela 7 abaixo, que mostra a quantidade de professores efetivos e substitutos do *Campus* entre os anos 2009 e 2012, pode-se observar um gradual aumento do número de professores efetivos e uma redução do número de professores substitutos em relação aos anos anteriores, conforme avança os anos, reflexo do Banco de Professores Equivalentes anteriormente citado.

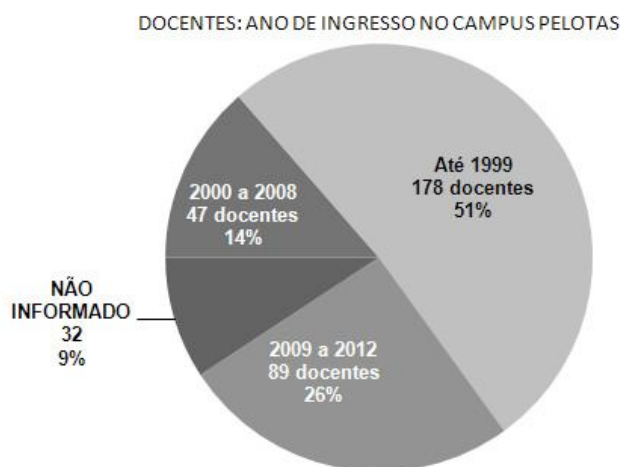
Tabela 7 – Professores Efetivos e Substitutos do *Campus* Pelotas 2009 a 2012

Ano	Efetivos	Substitutos	Total
2009	276	100	376
2010	257	92	349
2011	284	74	358
2012	346	55	401

Fonte: Relatórios de Gestão IFSul

A figura 10, abaixo, mostra o número de professores e o ano de ingresso na instituição quando esta ainda era ETFPel (até 1999), depois CEFET-RS (2000 a 2008) e *Campus* Pelotas do IFSul (2009 até os dias de hoje). Observa-se que 51% dos docentes lotados no *Campus* ingressaram ainda no tempo da ETFPel, apenas 14% dos docentes ingressaram nos 9 anos que a instituição foi CEFET-RS devido às políticas de contenção e de Estado Mínimo dos governos de Fernando Henrique e 24% dos docentes ingressaram nos 4 anos de IFSul (2009 a 2012), nos governos Lula e Dilma devido às políticas de expansão da educação profissional.

Figura 10 – Ano de ingresso dos docentes no *Campus Pelotas*



Fonte: Pró-reitoria de Gestão de Pessoas IFSul

O maior ingresso de novos professores, no quadro permanente do *Campus* também, provocou mudanças no perfil de qualificação do professorado, com uma redução do número de professores com graduação e maior ênfase para as titulações de mestrado e doutorado como mostra a tabela 8 e a figura 11.

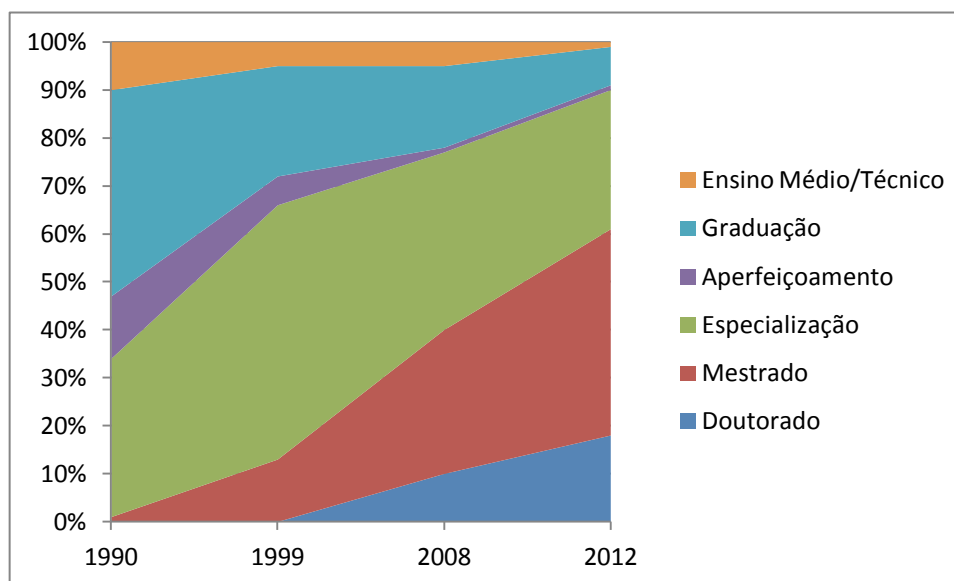
Tabela 8 – Comparação da qualificação docente entre ETFPel, CEFET-RS e IFSul.

Categoria/Ano	1990 - ETFPel		1999 – ETFPel		2008 - CEFET		2012 – IFSul	
	Quantidade	Porcentagem	Quantidade	Porcentagem	Quantidade	Porcentagem	Quantidade	Porcentagem
Doutorado	0	0%	0	0%	38	10%	64	18%
Mestrado	3	1%	38	13%	107	30%	150	43%
Especialização	97	33 %	150	53%	134	37%	99	29%
Aperfeiçoamento	37	13%	18	6%	04	1%	03	1%
Graduação	123	43%	65	23%	62	17%	28	8%
Ensino Médio/Técnico	28	10%	13	5%	17	5%	02	1%
Total	288	100%	284	100%	362*	100%	346	100%

* O Relatório de Gestão de 2008 considerou o total de docentes (efetivos e substitutos), 1990, 1999 e 2012 considera apenas os efetivos.

Fonte: Pró-reitoria de Gestão de Pessoas IFSul, 2012. *

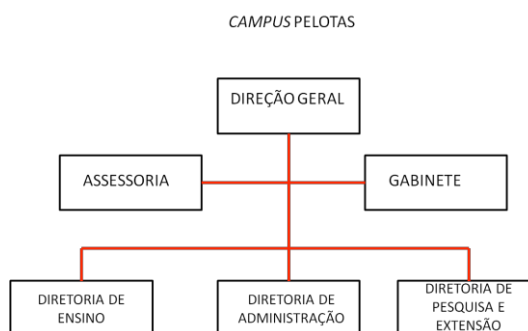
Figura 11 – Proporção da qualificação docente no *Campus Pelotas* entre os anos 1990 e 2012



Fonte: Pró-reitoria de Gestão de Pessoas IFSul 2012

A figura 12 mostra o organograma da Direção Geral do *Campus Pelotas*, no qual, a organização trabalho docente no *Campus*, é responsabilidade de duas diretorias, a diretoria de ensino e a diretoria de pesquisa e extensão.

Figura 12 – Organograma da Direção Geral do *Campus Pelotas*



Fonte: IFSUL, 2013

A Diretoria de Ensino tem a responsabilidade de “planejar, superintender, coordenar, fomentar e acompanhar as atividades e políticas de ensino, articuladas à pesquisa e a extensão” (IFSUL, 2013c, p.12). Já o trabalho docente na pesquisa e extensão, fica a cargo da Diretoria de Pesquisa e Extensão que tem a função de

“planejamento, coordenação e supervisão da execução de atividades de ensino, pesquisa, inovação e extensão” (IFSUL, 2013c, p.24). É de sua responsabilidade da Diretoria de Pesquisa e Extensão as atividades de integração da instituição com empresas e o mundo do trabalho, o encaminhamento de estudantes para o estágio, os cursos de qualificação profissional, as atividades culturais, eventos e também o apoio à pesquisa, inovação e desenvolvimento tecnológico.

6.3.2.1 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO ENSINO DO *CAMPUS* PELOTAS: UMA ANARQUIA ORGANIZADA?

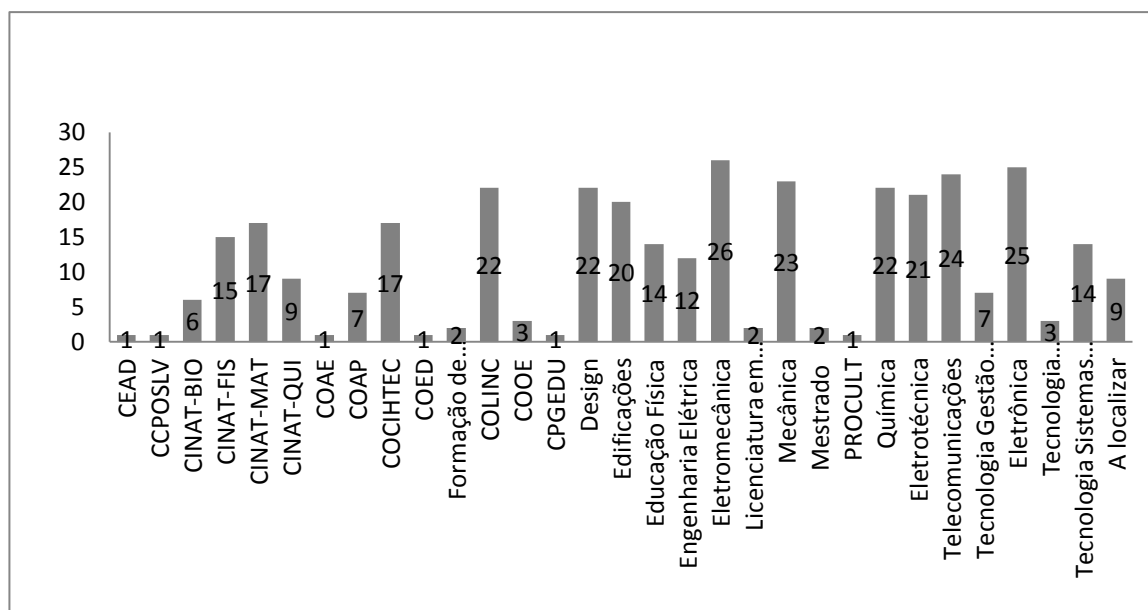
O IFSul recebeu de herança uma tecnologia de poder e de governo adotada ainda no tempo da ETFPel, a organização do trabalho docente em coordenadorias, uma tradição de mais de 40 anos. As coordenadorias surgiram na década de 1970 dentro do mesmo espírito da reforma universitária de 1968, Lei nº 5.540/68, no qual tinha nos departamentos como a menor fração da estrutura acadêmica. A departamentalização é uma das características da organização burocrática fayolista (FAYOL, 1976). No caso da ETFPel, no lugar de departamentos, foram criadas coordenadorias. A organização em coordenadorias foi sugerida, na época pelo setor de supervisão pedagógica, uma tecnologia de controle do trabalho de cunho taylorista aplicado na educação. Esta forma de organização do trabalho docente foi analisada por Grischke (2008):

(...) também se pode entender a divisão dos cursos e áreas em coordenadorias como uma tecnologia típica da sociedade disciplinar nos termos de Foucault, cuja vigilância hierárquica distribui os indivíduos nos espaços físicos, localizando-os e classificando-os. Facilitando sua individualização e vigilância dentro de um sistema de relações. Considerando a época em que foi feita essa divisão, os “anos de chumbo” da ditadura militar brasileira, ficam evidentes as motivações que levaram a administração da Escola, na época, a adotar o sistema de Coordenadorias. Dessa forma, cada curso e cada área, ao se constituir em “coordenadorias” se fechou sobre si mesmo, constituído “escolas” que passaram a competir entre si, por alunos, pelo poder e pelo prestígio, dentro da própria Escola (p.145-146).

Os docentes, quando ingressam no *Campus* Pelotas, são lotados em uma coordenadoria. Desta forma, as coordenadorias são compostas por um colegiado de professores de um determinado curso ou área do conhecimento. A gestão da coordenadoria é realizada por um coordenador pedagógico e um coordenador de área física, eleito pelos seus pares com mandato de dois anos. A organização do trabalho docente na coordenadoria se aproxima do sistema sócio técnico baseado nos grupos semiautônomos (R. MARX, 1992; FLEURY; VARGAS, 1983, SALERMO, 1999).

Segundo o Regimento Interno do *Campus* (IFSUL, 2013c), as coordenadorias são responsáveis para propor suas atividades administrativas e acadêmicas, alterações nos projetos pedagógicos dos seus cursos e gerir sua infraestrutura, discutir temas ligados ao planejamento e avaliação das atividades de ensino.

A coordenadoria é o território de trabalho do professor no IFSul. Estes territórios se organizam à forma de pequenas repúblicas (HARGREAVES, 1998), com suas normas e regras próprias, sua linguagem, sua “voz” e suas fronteiras, que classificam, separam e produzem uma cultura de individualismo e isolamento, com forte enquadramento e classificação do corpo docente (BERNSTEIN, 1996; 1998). A figura 13 mostra a distribuição dos docentes nas diversas coordenadorias do *Campus*.

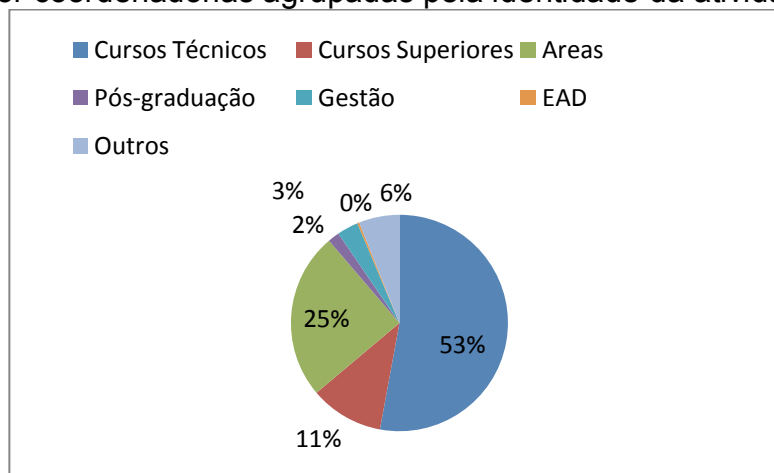
Figura 13 – Distribuição dos docentes no *Campus* Pelotas por Coordenadorias

Fonte: IFSul, via Sistema de Acesso à Informação, 2012

Segundo os entrevistados, as coordenadorias do IFSul agem como verdadeiras “donas” do trabalho dos professores dentro da instituição. A carga horária do professor é registrada pelo seu trabalho dentro da coordenadoria, fazendo com que todo e qualquer trabalho fora da coordenadoria fique invisível à gestão do *Campus*:

Eu esperava, quando terminei o mestrado, que a gestão da escola me encaminhasse para os cursos superiores. Na verdade, foram os professores que estavam organizando o curso de tecnologia, e que sabiam que eu estava terminando o mestrado, que me convidaram para trabalhar no curso. Mas não teve um movimento da gestão neste sentido. Eu como coordenador de curso reclamei da falta de metas. A gente faz um monte de coisa, mas mesmo assim a gente fica invisível. A negociação de espaço e do tempo é iniciativa minha. Eu acabo intensificando o meu trabalho (TEEP8).

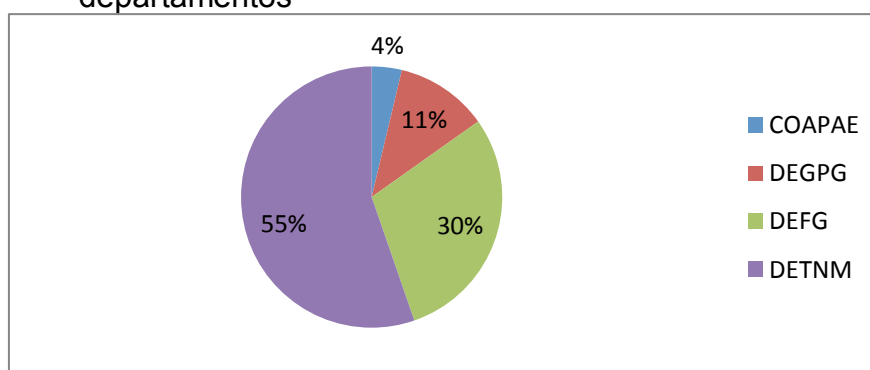
Figura 14 – Distribuição da lotação dos docentes no *Campus Pelotas* por coordenadorias agrupadas pela identidade da atividade



Fonte: IFSul, via Sistema de Acesso à Informação, 2012

As diversas coordenadorias, por sua vez, estão organizadas em departamentos. Os quais são: Departamento de Ensino Técnico de Nível Médio (DETNM); Departamento de Ensino de Graduação e de Pós-graduação (DEGPG); Departamento de Ensino de Formação Geral (DEFG). Sendo que, o trabalho docente na educação a distância, é organizado pela Coordenadoria de educação a distância (CEAD), e as atividades de ensino, são apoiadas pela Coordenadoria de Apoio Pedagógico e de Assistência Estudantil (COAPAE). A figura 15 mostra a distribuição dos docentes nos diversos departamentos.

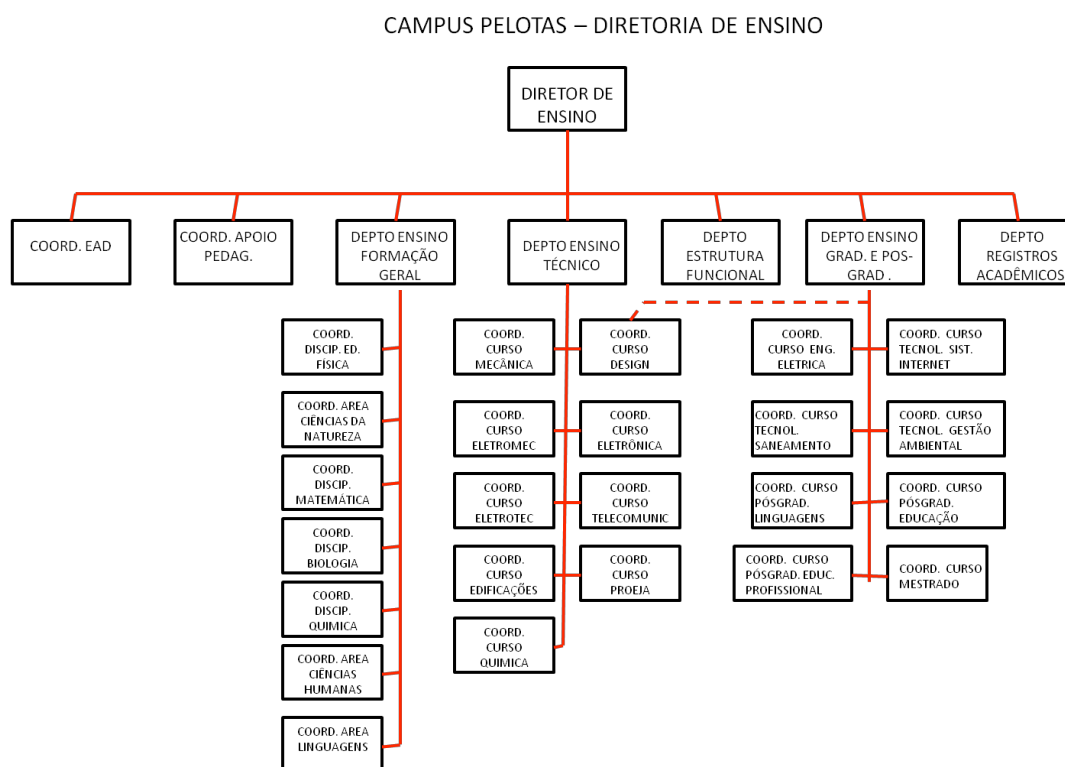
Figura 15 – Distribuição dos docentes do *Campus Pelotas* por departamentos



Fonte: IFSul, via Sistema de Acesso à Informação, 2012

Entretanto, não existe um registro centralizado do trabalho docente no *Campus*. Um mesmo professor pode estar subordinado a dois, três ou quatro departamentos. Por exemplo, um professor que atua no Curso Técnico de Eletrônica, no Curso de Engenharia e no Curso de Tecnologia de Sistemas de Internet (EAD) e que também participe de um grupo de pesquisa é subordinado a quatro departamentos em duas diretorias diferentes: Departamento de Educação Técnica, Departamento de Graduação e Pós-graduação, Coordenadoria de Educação a Distância da Diretoria de Ensino e Coordenadoria de Apoio à Pesquisa, Inovação e Desenvolvimento Tecnológico ligada à Diretoria de Pesquisa e Extensão. Duas diretorias, dois departamentos e duas coordenadorias disputam o trabalho do professor sem que uma saiba que o professor trabalha também na outra. A organização do trabalho docente no *Campus*, desta forma, se constitui em um sistema debilmente articulados conforme referenciado por Weik (1976).

Figura 16 – Organograma do da Diretoria de Ensino do *Campus* Pelotas



Fonte: IFSUL, 2013

Na *anarquia organizada* (COHLEN; MARCH; OLSEN, 1972) que é o sistema de coordenadorias do *Campus*, a intensificação do trabalho docente, também fica disfarçada na invisibilidade do trabalho feito fora da coordenadoria em que o docente está lotado. O trabalho docente, fora da coordenadoria, aparece como sendo apenas fruto do interesse do docente. Neste sentido, a instituição se redime da intensificação do trabalho docente e esta toma a aparência de uma autointensificação como demonstra estas entrevistas:

Eu trabalhava no curso técnico, na formação pedagógica e na pós-graduação em educação. Daí minha vida começou a ficar complicada. Tinha o discurso que as tuas atividades fora dos cursos técnicos não conta. É teu interesse, e tu que deve resolver (TEEP1).

Eu era vinculado à coordenadoria do curso técnico. Então lá no curso técnico as aulas eram rateadas de forma igual, se eu dava aula na especialização o problema era meu. Isso foi com todos. A escola tinha os seus cursos de especialização e os professores que lá atuavam não conseguiam redução de carga horária das aulas dos cursos técnicos, as aulas que eram dadas na pós-graduação não contavam, se a média de carga horária no curso técnico era 18 aulas ele dava estas 18, participava das reuniões no curso técnico e tinha que dar mais 6 na especialização, sem redução. O cara tinha que querer muito (TEEP3).

De outra forma, a cultura balcanizada do *Campus* sofreu grande abalo em pelo menos dois momentos, nos quais passou a adotar uma nova forma de organização do trabalho, o que Hargreaves (1998) denomina de *mosaico fluído*. O primeiro foi quando da criação dos Cursos Técnicos em Mecatrônica e Metalurgia para atender a demanda da empresa Dana-Albarus, caso já citado anteriormente e também analisado por Grischke (2008) em sua pesquisa:

A utilização do mosaico fluído na gestão do trabalho docente do CEFET-RS iniciou quando da implantação do primeiro convênio com uma empresa, como foi anteriormente relatado, e continuou sendo utilizado e aperfeiçoado constantemente. Os cursos de convênio ou parcerias são formados por docentes de vários cursos técnicos do CEFET. Os professores são recrutados por meio de anúncios no sistema de comunicação interno da instituição, o "Portal", por meio de e-mails enviados a todos os docentes. Geralmente, o coordenador do curso é escolhido pelo seu perfil mais próximo do curso a realizar ou pelo seu caráter empreendedor. O coordenador recebe uma bolsa pelo trabalho de coordenação e seleção do corpo docente do novo curso (GRISCHKE, 2008, p.181).

E em segundo, na criação dos cursos superiores e de pós-graduação, em que passou a demandar uma nova forma de organização do trabalho docente. Os primeiros cursos superiores do *Campus* Pelotas surgiram ainda no tempo de CEFET-RS, em um processo de desterritorialização e reterritorialização (DELEUZE, 1996) do trabalho docente. Um ato de resistência dos docentes que não encontravam, em suas coordenadorias, espaço para implantação de cursos superiores, como relatam estes entrevistados:

Quando terminei o mestrado, eu queria trabalhar na área da educação, cheguei a largar o meu currículo no curso de formação pedagógica e num dos cursos de especialização que se iniciava, mas não fui selecionada. Quando voltei do doutorado, e peguei o meu projeto de formação continuada de professores e mostrei para um monte de gente. Eu queria que algum gestor comprasse a minha ideia de que o *Campus* poderia trabalhar com formação continuada de professores. Numa destas, o diretor de ensino veio conversar comigo e disse que a minha ideia era boa, mas tudo o que se fazia na época era pago. Eu disse que ele estava enganado e que havia várias pessoas dispostas a trabalhar e que só esperavam um chamamento. Ele me deu autorização para que iniciasse um curso de pós-graduação. Pedi a relação de mestres e doutores e chamei para uma reunião. Falei para eles que iríamos iniciar uma especialização em educação. Os diversos mestre e doutores que compareceram expuseram os seus interesses de pesquisa. Propôs-se então que um grupo formasse um núcleo para puxar o projeto (TEEP1).

Tinha todo um pessoal que havia voltado de cursos de pós-graduação e tinham ânsia de trabalhar não só no nível técnico, mas também em cursos de nível superior. Fazer algo diferente do que apenas lidar com alunos dos cursos técnicos. Eu notei que este foi o principal atrator, mas tinha pessoas ali que nem sequer especialização tinham, mas que aderiram ao grupo. Foi uma experiência muito rica e que teve um retorno muito interessante. (...) (TEEP3).

Assim foi o caso dos cursos superiores de tecnologia e também do curso de engenharia elétrica, que não surgiu dentro do curso de eletrotécnica. Este movimento de desterritorialização e de reterritorialização docente, em um novo curso, foi possível porque ocorreu no *Campus* uma nova forma de organizar o trabalho que Hargreaves (1998) denominou de Mosaico Fluido, em alusão ao modelo biológico de ligações intramoleculares das células, mas que também é conhecida na Teoria das Organizações como *Abordagem Contingencial* (DONALDSON, 2010; VASCONCELOS, 2002; CHIAVENATTO, 2003).

No entanto, a utilização da *Abordagem Contingencial* ou o *Mosaico Fluido*, não foi fruto de uma racionalidade administrativa, mas sim, do próprio movimento de desterritorialização, produzido pelos docentes, como forma de escapar do poder

exercido pela organização burocrática em forma de coordenadorias. Docentes de várias áreas do conhecimento e trabalhando em coordenadorias tão diferentes, como mecânica, química, edificações, telecomunicações, dentre outras, reuniram-se para formar novos cursos superiores.

No entanto, isto foi possível à custa de um processo brutal de autointensificação do trabalho docente. Pois além do trabalho oficial em suas coordenadorias de origem, estes docentes faziam trabalho extra nas novas coordenadorias por eles próprios criadas, como conta este entrevistado:

No início do CEFET só havia cursos técnicos e de tecnologia, hoje a muito mais. Então as coisas estão mais complicadas, principalmente a questão de organização dos horários. Tinha duas situações, a dos professores que só davam aula nos cursos técnicos e a dos professores que eram lotados nos cursos técnicos e que queriam dar aula também nos cursos superiores e muitos deles eram inclusive boicotados nos cursos técnicos porque eram os cursos técnicos que tinham que ceder horário para os cursos de tecnologia. Os Coordenadores dos cursos de tecnologia tinham que negociar com os coordenadores dos cursos técnicos para conseguir professores para os seus cursos e isto era um problema. Os professores primeiro viam os horários que sobravam nos cursos técnicos para depois poder dar aula nos cursos de tecnologia. E tinha muita mágoa nisto daí. Muitas vezes o professor entrava com o compromisso de aula também no curso de tecnologia, e depois de alguns meses ele se recusava com o apoio dos colegas do curso técnico. Ele via que estava lotado no curso técnico e não se via com obrigação de trabalhar também no curso superior. Os cursos superiores de tecnologia surgiram da vontade de um grupo de professores de fazer algo mais, só que era um grupo de pessoas, não era um curso inteiro. O processo de negociação de espaço era sempre iniciativa dos professores, a direção não se envolvia (TEEP2).

Algo semelhante aconteceu com os cursos de pós-graduação em nível de especialização e de mestrado como conta este outro entrevistado:

A escola tinha os seus cursos de especialização e os professores que lá atuavam não conseguiam redução de carga horária das aulas dos cursos técnicos, as aulas que eram dadas na pós-graduação não contavam (...). Só conseguimos mudar isso agora, com o mestrado. Foi só agora que alguns professores que dão aula no mestrado conseguiram uma lotação no mestrado, só porque a CAPES exige. O mestrado também não foi um projeto institucional, o projeto do mestrado foi montado por um grupo de professores que submeteu o projeto à CAPES. Depois vai à luta em busca de espaço e reconhecimento. De certa forma estes professores estão arranjando mais trabalho para eles próprios. Alguns desistem, mas a maioria vai no enfrentamento até o fim, e incomodam, buscando vencer as oposições e resistências (TEEP3).

(...) aconteceu esta questão dos cursos que foram surgindo, o número de professores não se modificou, então os novos cursos dependiam dos professores que existiam, passou a ocorrer um movimento de professores

entre os cursos. De um curso técnico para um tecnológico ou engenharia, temos o mesmo ator. Com certeza isto provocará um problema de atendimento das demandas, o que não ocorria antes quando o professor trabalhava apenas nos cursos técnicos (TEEP5).

Tanto na criação dos novos cursos técnicos, quanto dos cursos superiores de graduação e pós-graduação no *Campus* pode ser analisado pela lente da metáfora do *caixote de lixo* de Cohen, March e Olsen (1972) uma verdadeira coleção de soluções em busca de problemas para resolver, pois os processos não foram racionalizados e administrados pela gestão do *Campus* e sim partiram do interesse dos próprios professores que organizados em grupos colaborativos criaram os diversos cursos da instituição.

Em 2012 existiam no *Campus* Pelotas, trinta e três diferentes cursos, entre cursos técnicos, de graduação e de pós-graduação conforme mostra a tabela 9, uma grande expansão se considerando que há 13 anos a então ETEFPel só possuía oito cursos técnicos.

Tabela 9 – Cursos do *Campus Pelotas* do IFSul - 2012

Coordenadoria	Curso
Eletrônica	Curso Técnico em Eletromecânica – forma concomitante
Eletrônica	Curso Técnico em Eletrônica – forma concomitante
	Curso Técnico em Eletrônica – forma integrada
Mecânica	Curso Técnico em Mecânica – forma concomitante
	Curso Técnico em Mecânica – forma subsequente
Eletrotécnica	Curso Técnico em Eletrotécnica – forma integrada
	Curso Técnico em Eletrotécnica – forma subsequente
Química	Engenharia Química
	Curso Técnico em Química – forma integrada
	Curso Técnico em Química – forma subsequente
Edificações	Curso Técnico em Edificações – forma integrada
	Curso Técnico em Edificações – forma subsequente
Design	Bacharelado em Design
	Curso Técnico em Comunicação Visual – forma integrada
	Curso Técnico em Design de Móveis – forma subsequente
	Curso Técnico em Design de Interiores – forma integrada
Telecomunicações	Curso Técnico em Telecomunicações – forma subsequente
PROEJA	Curso Técnico em Execução, Conservação e Restauro de Edificações – forma integrada/EJA.
Educação a Distância	Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet (UAB)
	Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação - Especialização
	Curso Técnico em Secretaria Escolar – forma subsequente
	Curso Técnico em Multimídias Didáticas – forma subsequente
	Curso Técnico em Infraestrutura Escolar – forma subsequente
	Curso Técnico em Alimentação Escolar – forma subsequente
Informática	Licenciatura em Computação
	Curso Superior em Tecnologia em Sistemas para Internet
Ambiental	Curso Superior de Tecnologia em Saneamento Ambiental
	Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental
Engenharia Elétrica	Engenharia Elétrica
Pós-Graduação	Mestrado Profissional em Educação
	Especialização em Educação Profissional com Habilitação à Docência
	Especialização em Educação
	Especialização em Linguagens Verbais e Visuais e suas Tecnologias

Fonte: Relatório de Gestão – IFSul 2012

Na atualidade, verifica-se uma mudança em alguns cursos criados já como Instituto. Os cursos de Bacharelado em Design, Engenharia Química e o Curso de Licenciatura em Informática surgiram dentro das coordenadorias de Design, Química e Informática respectivamente, em um processo não de desterritorialização e reterritorialização do trabalho docente, mas sim de entendimento, de trabalho colaborativo entre os integrantes da coordenadoria. No caso da Coordenadoria de Design, a oferta de cursos subsequentes e concomitantes ao ensino médio foram descontinuados. Os docentes lotados na Coordenadoria de Design, colaborativamente, reorganizaram o currículo que passou à forma integrada ao

ensino médio e construíram o projeto do curso superior. Processo semelhante ocorreu na Coordenadoria de Informática e na Coordenadoria de Química.

6.3.2.1.1 AS COORDENADORIAS DO *CAMPUS*: CULTURA E CONTROLE PELA TRADIÇÃO

No *Campus* Pelotas do IFSul, a cultura das coordenadorias é reforçada por um processo criterioso de seleção dos novos integrantes. Quando abre uma vaga de trabalho docente em uma coordenadoria é ela que encaminha a solicitação de abertura de concurso público. Também é a coordenadoria que cria comissões para elaboração das questões das provas práticas e teóricas da seleção. Desta forma, candidatos a docentes com imersão prévia na cultura da coordenadoria tem melhores chances de aprovação, como por exemplo, ex-alunos e/ou ex-professores substitutos.

Segundo Shein (2009), a cultura organizacional implica na estabilidade estrutural do grupo. A estabilidade é a principal força da identidade grupal. “A cultura é difícil de ser mudada, porque os membros do grupo valorizam a estabilidade no que ela fornece significado e previsibilidade” (p.13). Quando um grupo forma sua cultura, os elementos desta cultura serão transmitidos às novas gerações pelos membros do grupo gradativamente. O âmago da cultura não é revelado nas regras de comportamento ensinada aos novatos, somente à medida que adquirem confiança por parte dos membros mais antigos é que se tem permissão de entrar nos círculos mais fechados do grupo.

Também, segundo Schein (2009), as profissões envolvem longo período de educação e aprendizagem compartilhada de atitudes, normas e valores que por fim se tornarão suposições assumidas como verdadeiras pelos integrantes do grupo. O reforço destas suposições ocorre em reuniões e em programas de formação continuada e também pelo fato de que a prática da profissão requer, muitas vezes, trabalho em equipe no qual os membros do grupo se reforçam mutuamente.

Desta forma, não é errado pensar que a cultura da escola técnica e, mais precisamente, a dos técnicos industriais, é ainda muito forte no *Campus* Pelotas. Pois, como anteriormente se observou na figura 10, cinquenta e um por cento (51%) dos docentes do *Campus* ingressaram no tempo da antiga ETEFPel, e conforme Grischke (2008) a grande maioria dos professores que atuavam nos cursos técnicos, eram também, técnicos industriais formados pela Escola. Nesta linha segue o pensamento deste entrevistado:

Para mim o problema é cultural. As pessoas se acostumam a serem de um jeito, a fazer as coisas sempre do mesmo jeito. Primeiro é cultural, depois é comodismo. Nossos cursos têm 40, 50 anos. Eles atualizaram alguma coisa dos seus currículos durante este tempo, mas não muita coisa. A gente vê isto nos cursos dos *campi* novos se consegue o mesmo resultado com uma carga horária bem menor do que os de Pelotas. É cultural e cômodo fazer as coisas sempre do mesmo jeito. Hoje é muito complicado fazer alguma coisa nova, pois teríamos que unir pessoas de coordenadorias de cursos diferentes. É cada um no seu quadrado. Os cursos e os professores estão muito individualizados dentro de suas coordenadorias. Se eles trabalhassem em conjunto eles fariam grandes coisas. Poderíamos fazer vários cursos para fomentar a região. As pessoas estão divididas e não se juntam e o comodismo e a cultura não as deixam mudar. Eles sabem disso, já teve pesquisa sobre os arranjos produtivos locais da região e eles não fazem nada. Talvez seja falta de incentivo. Se pudesse, desmancharia a escola e começaria tudo novamente, mas de outro jeito. O *Campus* continua muito fechado (TEEP2).

Em relação ao que diz TEEP2 sobre os novos *campi* do IFSul, existe uma recomendação dada pela Reitoria aos dirigentes destes *campi* que evitem a organização em coordenadorias. É previsto na planta dos novos *campi* local de permanência dos professores quando não estão em sala de aula, conhecido normalmente como *sala dos professores*, com espaço para reuniões, estudo e preparação de aulas. Uma grande sala, com repartições é reservada para o trabalho dos coordenadores de curso, mas não existe espaço físico reservado para coordenadorias. Alguns *campi* mais antigos como o de Sapucaia do Sul e o de Passo Fundo, aproveitaram as férias dos professores para fazer reformas na sua planta e eliminaram as coordenadorias. Em Sapucaia, os professores ficaram surpresos quando retornaram das férias e encontram todo o seu material arrumado em uma única e grande sala. As divisórias que marcavam as fronteiras das coordenadorias tinham sido postas abaixo. O Diretor Geral de Sapucaia justificou a atitude explicando que, no *Campus*, os professores estavam se isolando, não havia

mais diálogo e colaboração e nada de novo era criado há muito tempo, por isto tomou esta atitude radical de derrubar as paredes.

Na Organização Didática do IFSul o termo *coordenadoria* foi suprimido sendo substituído por *Colegiado do curso* e *Núcleo Docente Estruturante do curso*. Segundo a Organização Didática, o Colegiado do curso “é o órgão permanente responsável pelo planejamento, avaliação e deliberação das ações didático-pedagógicas de ensino, pesquisa e extensão do curso/área”, enquanto que o Núcleo Docente Estruturante do curso é “o órgão permanente responsável pela concepção, atualização e acompanhamento do desenvolvimento do projeto pedagógico do curso.” (IFSUL, 2013g).

No *Campus* Pelotas, a união física entre coordenadorias é muito mais complicada devido à arquitetura, no entanto a reorganização curricular de duas coordenadorias, a de mecânica e eletromecânica foi tentada ainda no tempo do CEFET, por um grupo de professores que lecionavam disciplinas comuns aos dois cursos. A organização do trabalho escolar em forma de coordenadores fez que muitas disciplinas fossem duplicadas, triplicadas, quadruplicadas. Por exemplo, automação. A disciplina de automação é ministrada no curso de mecânica, eletromecânica, eletrotécnica e eletrônica, basicamente com o mesmo programa. Cada curso tem o seu próprio laboratório de automação, então no *Campus* existem pelo menos quatro laboratórios de automação que são muito semelhantes entre si e que passam a maior parte do tempo sem uso. Isto ocorre também com outras disciplinas como eletricidade básica, comandos elétricos, informática e até fabricação mecânica, como conta este entrevistado:

As coordenadorias foram muito mais integradas do que hoje. Existiam reuniões que eram mais pedagógicas, hoje as reuniões são mais administrativas. O sistema de coordenadorias facilitou a comunicação e a integração entre os professores do curso, no entanto prejudicou a comunicação com os outros cursos da escola. Já tivemos tempos em que os laboratórios eram compartilhados por mais de um curso sem problemas, hoje já não é tão comum observar este tipo de compartilhamento. A própria aquisição de laboratórios é muito individual, cada curso define a aquisição dos laboratórios, segundo as suas necessidades, sem se preocupar com os outros cursos dentro da sua própria área. O desenvolvimento tecnológico é muito intenso, e isto deveria ser integrado em um departamento que se preocupasse com isto (TEEP9).

A intenção do grupo de professores era padronizar o programa das disciplinas, de forma que um único professor pudesse trabalhar com turmas conjuntas de dois ou três cursos, evitando assim as aulas com turmas muito pequenas que é comum nos últimos semestres dos cursos, racionalizando também o uso dos laboratórios. No entanto, o controle pela tradição (VIEIRA; HYPÓLITO; DUARTE, 2009) e a cultura arraigada de isolamento e individualismo falaram mais alto, e apesar de terem sido realizadas algumas reuniões conjuntas, a tentativa fracassou. Neste sentido este entrevistado relata:

Um grupo vislumbrou constituir um grande departamento de indústria, com vários cursos técnicos e superiores, com vários percursos formativos, sem aumentar a carga horária dos professores. Mas fomos derrotados por outro grupo reacionário e refratário à mudança, que viram nisto um risco à identidade dos seus cursos. O que venceu foi a competição de cursos e egos, e não a colaboração (TEEP3).

De outra banda, também se observa na figura 9 que quarenta e nove por cento (49%) dos docentes ingressaram depois de 1999, ou seja, têm pouco mais de 13 anos de trabalho na instituição e uma titulação em nível de mestrado e doutorado, além de que, muitos deles, estão sendo lotados nos cursos superiores e de pós-graduação (figura 12), que também surgiram após a transformação da instituição em CEFET em 1999.

Esta constatação, mais a questão da cultura balcanizada, produzida pela organização do trabalho em coordenadorias está criando no *Campus* Pelotas do IFSul situações nas quais professores que ingressam na instituição, e são lotados em cursos superiores, se neguem a trabalhar em cursos técnicos. Segundo este entrevistado, a falta de visão dos gestores da instituição está produzindo “castas” de docentes:

A atividade fora dos cursos técnicos sempre foi vista como uma corrupção dos objetivos da escola. Só que isto foi muito ruim. Isto fez com que os grupos de professores que constituíram os cursos superiores se organizassem fora das coordenações. Um coordenador de curso de tecnologia tinha que estar implorando aos coordenadores de cursos técnicos para conseguir professores para dar aulas em seus cursos. Cursos que não eram deles, eram da própria escola. Como ele conseguia cada vez menos apoio, todo ano ele tinha que passar com o chapéu na mão, implorando e os professores que davam aulas nos seu curso se desgastando para conseguir dar um pouco menos de aula, é claro que estes coletivos de professores se organizaram e decidiram que queriam vagas de professores para eles. Como os cursos técnicos não colaboram então queremos professores só do curso superior. Isto, em minha opinião,

foi o maior crime. A falta de visão dos gestores de que tinham que gerir a escola por área de conhecimento, no lugar de curso, no lugar de mudar a visão destes feudos, eles permitiram que surgissem outros feudos. Então daí surge outra casta de professores, aqueles que dão aula nos cursos superiores. Eu que ouvia os professores dos cursos técnicos se referirem aos colegas que trabalhavam nos cursos superiores como “aqueles”, os “phdeuses”, “os doutores”, o discurso não era o “nós” era “eles”. A mesma coisa acontecia com os professores que davam aula nos cursos superiores. Agora está acontecendo a mesma coisa com a pós-graduação (TEEP3).

Muitos dos novos professores não possuem prática profissional, ou seja, se graduaram, fizeram mestrado, doutorado e depois passaram no concurso para professores, sem nunca antes terem trabalhado, o que é muito ruim para uma instituição que se dedica à educação profissional como relatam estes entrevistados:

Na década de 70 e 80 os docentes que vinham para área técnica, quase todos, tinham sido oriundos da própria escola, alunos da escola técnica e trabalhado na indústria. O que acontece a partir da década de 90? Até porque foi extinto o Esquema II, que permitia ao técnico fazer uma graduação curta e serem professores, teve que começar a entrar engenheiros e quase todos não tinham passado pela escola técnica, daí se perdeu um pouco aquela maneira de trabalhar do tempo da escola técnica, um tempo em que professor sujava as mãos para mostrar aos alunos como se realizava o trabalho. Hoje se perdeu isto, alguns docentes engenheiros se recusam a sujar as mãos na oficina. Tanto que nos concursos para docentes já apareceu candidato fazendo a prova prática no lugar de usar a máquina preparada para isto resolveu fazer uma simulação no computador. Então existe uma dificuldade, pois as pessoas não tem a parte prática. No entanto, tu percebes que os professores que fizeram o curso técnico tem uma grande habilidade, eles saber fazer o trabalho e porque estão fazendo daquela forma. Então tem características bem diferentes entre os professores (TEEP2)

Hoje você dá aula no curso técnico, dá aula em cursos de formação de professores, mas eu não sei se isto está sendo positivo, porque nós vamos nos descaracterizar totalmente. Vamos deixar de lado uma das razões pela qual nós fomos criados que é o ensino técnico. Eu conheço vários doutores que não conseguem mais conversar com alunos de curso técnico. Os caras estão em um patamar tão lá em cima que não querem mais dar aula no curso técnico. Não querem trabalhar com estes alunos que nós estamos recebendo nos cursos técnicos, que tem dificuldade em português, dificuldade em matemática. Estão chegando doutores que tem outra mentalidade, diferente daqueles que eram técnicos, que trabalharam como técnico, muitos nem sabem como ligar uma máquina na oficina. No mínimo vai ocorrer uma mudança na concepção de escola técnica que temos (TEEP4).

As mudanças que a que o entrevistado TEEP4 se refere, DiMaggio e Powell (2007) denominam de *Isomorfismo Mimético*, que ocorre quando as organizações tendem a imitar outras organizações que percebem como mais legítimas ou bem

sucedidas, e uma das fontes destas mudanças é produzida pelas categorias profissionais que atuam na organização, os quais lutam para definir as condições e os métodos de seu trabalho, controlar a “produção dos produtores” e estabelecer” uma base e legitimação cognitivas para sua autonomia ocupacional” (p.125).

As mudanças organizacionais produzidas por determinadas categorias profissionais na instituição é denominada por DiMaggio e Powell (2007) de isomorfismo normativo. Neste sentido, um mecanismo de estímulo para o isomorfismo normativo é o processo de seleção, no qual uma categoria profissional é privilegiada em relação à outra. No Caso do IFSul, a valorização da titulação⁴⁹ no processo seletivo tem proporcionado o ingresso de docentes com mestrado e doutorado, e bloqueado o ingresso de graduados com larga experiência no mercado de trabalho, pois ao escolher trabalhar o profissional teve que abandonar o mundo acadêmico. Desta forma, o ingresso de docentes com mais tempo nos bancos acadêmicos no lugar bancas de oficinas, fará a instituição se aproximar cada vez mais do modelo universitário. Neste sentido é que o entrevistado abaixo se expressa:

Hoje no magistério federal quem não tem mestrado ou doutorado é considerado marginal. Hoje se não tiver mestrado ou doutorado nem entra na instituição. Isto eu acho questionável. Nós estamos valorizando muito o título e não estamos valorizando a experiência, a qualidade. A titulação está acima de qualquer coisa. Em uma instituição que deve priorizar o ensino técnico, eu acho que o doutorado só deveria ser exigido das pessoas vinculadas à pesquisa (TEEP6).

No Projeto Político Institucional do IFSul consta que um dos objetivos do Instituto é “Ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (IFSUL, 2013f, p.20, grifo nosso). Apesar disto, verifica-se pela Tabela 9 que, de 20 cursos técnicos oferecidos pelo *Campus*, apenas 7 são integrados ao ensino médio. No *Campus* Pelotas não existe mais

49 Critérios para avaliação de prova de títulos no IFSul: Doutorado 50 pontos, Mestrado 30 pontos, Especialização 10 pontos (não cumulativo somando o máximo de 50 pontos); Tempo de Magistério 0,2 pontos/mês, experiência profissional 0,3 pontos/mês, formação técnica 10 pontos, formação pedagógica 20 pontos (somando o máximo de 30 pontos) (DGP- IFSUL, 2012).

ensino médio que não seja integrado ao ensino técnico, no entanto no organograma da Diretoria de Ensino do *Campus* (Figura 11), mesmo buscando a integração das disciplinas de cultura geral e técnica os departamentos são separados, pois existe um Departamento de Ensino de Formação Geral e um Departamento de Ensino Técnico.

Com o término do ensino integrado promovido pelo Decreto 2.208/97, muitos professores da cultura geral ficaram com carga horária ociosa, e isto se refletiu na criação de cursos de pós-graduação em educação que no *Campus* somam 5 cursos (tabela 9). Quando questionado sobre a integração das disciplinas em um curso técnico integrado, este entrevistado afirma: "Não, não existe. Já tentamos fazer uma integração, mas nós estamos encontrando dificuldade. Uma saída seria ter todos os professores de cultura geral vinculados à coordenadoria. Se eles participassem das reuniões seria melhor" (TEEP9). Construir um curso integrado no qual os professores da cultura geral não participam de reuniões com os professores da área técnica, e vice-versa é realmente complicado.

6.3.2.2 O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: A INTENSIFICAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DE UM TRABALHO FEITO "POR FORA".

Em 2005 foi criado o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, que foi institucionalizado pelo Decreto nº 5.800 de 8 de junho de 2006. O Sistema Universidade Aberta do Brasil se constitui de uma parceria entre o governo federal, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior - ANDIFES, e o Fórum das Estatais pela Educação (constituído pelo Ministério da Casa Civil, Ministério da educação e o conjunto das empresas estatais brasileiras), com o visando a democratização, expansão e interiorização da oferta de ensino superior público e gratuito no País. Bem como o desenvolvimento de pesquisas e de metodologias inovadoras de ensino, preferencialmente na formação inicial e continuada de professores da educação básica (UAB/CAPES, 2013).

No *Campus* Pelotas do IFSul a Educação a Distância – EAD iniciou em 1999, quando ainda era ETEFPel e foi implantada a Coordenadoria de Educação a Distância por iniciativa de um grupo de professores que havia concluído um curso de especialização em educação a distância na Universidade de Brasília com diz este entrevistado:

As primeiras coisas que fizemos após a conclusão do curso foi criar uma coordenação de educação à distância. Implantamos um ambiente virtual de aprendizagem e deixamos disponível a todos os professores que quisessem utilizar na educação presencial. Começamos então a dar cursos de qualificação, primeiramente para o pessoal da escola mesmo, depois foi dado curso para o pessoal da rede estadual, o que foi muito bom, porque foi para o estado inteiro (TEEP3).

As atividades da UAB no CEFET-RS iniciaram em 2005 a partir da adesão da instituição ao Edital nº 1 de 16 de dezembro de 2005 (UAB/CAPES, 2013). O trabalho docente na UAB era remunerado por meio de bolsas da Fundação de Fomento à Universidade Aberta do Brasil, como segue:

A consolidação de uma comunidade de pesquisadores em TICs, como um dos elementos viabilizadores e sustentadores dos Consórcios Públicos, assim como da UAB, deverá ocorrer por meio de um Programa de Bolsa de Pesquisa em EAD nos moldes das atuais Bolsas de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPq. Para tanto, deverão ser selecionados pesquisadores, sejam eles das instituições educacionais, públicas ou privadas, ou das empresas, que demonstrem capacidade, experiência anterior e que apresentem projetos de pesquisa compatíveis com os termos de um edital de chamada pública, a ser discutido imediatamente no âmbito do FÓRUM e cuja execução pode ser, se assim for entendido, de responsabilidade da CAPES. Projetos prioritários devem ser explicitados na chamada pública. A título de exemplo, a criação de produtos educacionais especialmente capazes de cooperar no atendimento a uma grande quantidade de professores leigos, ou com deficiência de formação, poderá estar contemplada nos projetos. (MEC, 2005, p.5).

No entanto, no *Campus*, o trabalho docente na UAB foi considerado um trabalho extra, fora da carga horária normal do docente, gerando nova fonte de intensificação do trabalho docente,

O governo federal lançou a UAB a partir da necessidade de formação de professores em localidades em que não havia a oferta de cursos presenciais gratuitos. Então o MEC lançou o programa denominado de programa de fomento universidade aberta do Brasil. Porque eles chamaram de fomento? Os professores já estavam com as cargas horárias próximas do seu limite, como então dar o ônus de mais uma atividade para a escola sem dar a contrapartida de vagas de docentes, na época não havia nenhuma

perspectiva de contratação de professores. Tinham que formar mais professores tendo o mesmo quadro de docentes. Por isto o programa de fomento que remunerava os professores com bolsas de ensino e pesquisa (...) No início as nossas bolsas eram por fora da carga horária normal. Então nossas bolsas de ensino e pesquisa devem receber o mesmo tratamento. O professor se dedica mais, ele pesquisa, necessita comprar livros. Então é um esforço extra, ele não está tendo redução de trabalho, o professor que trabalha em EAD não dá menos aulas que os outros. O professor de EAD trabalha como os outros no presencial e mais o tempo dedicado à educação a distância, mas isto não precisa ser fora das tuas 40 horas, pois senão configuraria hora extra, o que é ilegal e pode dar problema até no ministério público. Algumas instituições aceitaram esta orientação da CAPES, outras não e ainda outras fingem que não veem. Como o trabalho é dentro da instituição fica um pouco complicado controlar a carga horária do professor (TEEP3).

Mesmo tendo o entrevistado TEEP3 se referindo que, na atualidade, o professor não necessita fazer mais do que suas 40 horas regulamentares, nos editais de trabalho para seleção de Professor Pesquisador para EAD da Pró-reitoria de Ensino do IFSul (IFSUL, 2013h) fica bem claro que o trabalho continua sendo considerado por fora da carga normal de trabalho docente, pois “A participação na equipe multidisciplinar não implicará redução das atividades normalmente desempenhadas pelo candidato em seu *campus* de origem”. E não importa se o professor já trabalha 30 horas ou mais, “O regime de trabalho do professor-pesquisador é de 20 (vinte) horas semanais” a serem cumpridos “junto à Pró-reitoria de Ensino ou Núcleo de Produção e Tecnologia Educacional – NPTE do IFSul” onde é mais fácil controlar o trabalho do professor. O trabalho docente, na educação a distância, é mais um exemplo de autointensificação do trabalho, pois a instituição não pode ser acusada de dar mais trabalho ao professor sem a sua colaboração explícita.

O pagamento “por fora” na educação a distância também é causa de desconfiança e desunião entre os docentes, discriminando aqueles que recebem daqueles que não recebem bolsa:

Na verdade a relação entre a escola tradicional e a educação a distância não é tranquila, tem conflitos. Quem está dentro, gosta; quem está fora, desconfia. Já existe a desconfiança natural sobre a educação a distância como não sendo uma educação de qualidade, uma educação de menos valia. E mais, os professores recebendo remuneração extra, por fora... E tem um numero limitado de bolsas, não é assim quem quer entrar, pode entrar. Como tem um numero certo de bolsas, então é um grupo reduzido de professores. E com edital público, muitas pessoas não conseguem ser selecionadas. Como ela não conseguiu ser selecionada, ela então passa a

ser um opositor. Então sempre há esta resistência, e isto existe até hoje. Então não é uma coisa superada (TEEP4)

Segundo o Portal da UAB na CAPES (<http://www.uab.capes.gov.br>), são duas as formas de trabalho docente na Universidade Aberta do Brasil: o Professor-pesquisador e o Tutor. O Professor-pesquisador atua nas atividades típicas de ensino, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados por sua instituição no âmbito do Sistema UAB. Já o Tutor tem entre suas funções a mediação da comunicação de conteúdos entre o Professor-pesquisador e os estudantes, bem como o acompanhamento das atividades docentes conforme o cronograma do curso e o apoio ao Professor-pesquisador no desenvolvimento das atividades docentes.

O valor da bolsa paga pelo trabalho docente na educação a distância para o Professor-pesquisador, em junho de 2013, era de R\$ 1.300,00 mensais para docentes com três anos ou mais de experiência no ensino superior e de R\$ 1.100,00 mensais para aqueles que não comprovarem a experiência no ensino superior. E para o Tutor o valor da bolsa é de R\$ 765,00 mensais, sendo exigida a graduação. Todas com 20 horas de dedicação por semana.

Se dividirmos o valor da bolsa pelo número de horas trabalhadas em um mês (20h x 4 semanas = 80h) teremos: R\$ 1.300/80h = R\$16,25; R\$ 1.100/80h = R\$13,75; R\$ 765/80h = R\$ 9,56. Ou seja, a CAPES paga R\$ 16,25 por hora para um professor com três anos de experiência no ensino superior, R\$ 13,75/h para aqueles professores que não comprovarem a experiência e, apenas, R\$ 9,56/h para os graduados que se dispuserem a trabalhar como tutores na educação a distância.

Um grande negócio para a Rede Federal de Educação Tecnológica já que conforme a tabela de vencimento dos docentes da Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, o salário inicial de professor 20h é de R\$ 1.914,56 (graduação), R\$ 2.342,65 (mestrado) e de R\$ 2.700,51 (doutorado). A bolsa é isenta de imposto sobre a renda, no entanto o professor não recebe uma 13ª bolsa, nem abono de férias. Desta forma o governo federal implementa a educação a distância na Rede Federal à custa de uma divisão

do trabalho aos moldes tayloristas e também da exploração e da precarização do trabalho docente.

6.3.2.3 TRABALHO DOCENTE NA PESQUISA

A organização do trabalho docente em pesquisa no *Campus* Pelotas do IFSul é responsabilidade da Diretoria de Pesquisa e Extensão e de seu Departamento de Apoio à Pesquisa, Inovação e Desenvolvimento Tecnológico. A pesquisa de modo geral ainda está iniciando no *Campus*, mas segundo a Diretoria de Pesquisa e Extensão, o *Campus* Pelotas possui 30 projetos em andamento e quinze grupos de pesquisa nas áreas de Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências Exatas e da terra, Ciências Humanas, Engenharias, Linguística, Letras e Artes (Pelotas, 2013b).

A tabela 10 mostra os grupos de pesquisa do *Campus* Pelotas com pesquisas aplicadas voltadas para o desenvolvimento de arranjos produtivos ou para o mercado. Ainda segundo Diretoria de Pesquisa e Extensão

No âmbito das ações de Inovação e Desenvolvimento Tecnológico, o *Campus* Pelotas está em fase de preparação para atuar junto ao Núcleo de Inovação Tecnológica (NIT) do IFSul nas áreas de transferência de tecnologia e proteção da propriedade intelectual, a fim de estimular e desenvolver esta cultura internamente (PELOTAS, 2013b).

O Núcleo de Inovação Tecnológica – NIT, do IFSul é responsabilidade da Coordenadoria de Pesquisa e Inovação da Pró-reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-graduação. O NIT tem como missão “promover o desenvolvimento tecnológico através da interação entre o IFSul, as empresas e a sociedade contribuindo para o desenvolvimento econômico e social” e tem como objetivo, “dar apoio às ações que tenham por fundamento a inovação tecnológica em todos os segmentos da ciência e da tecnologia, especialmente as matérias relativas à propriedade intelectual e à transferência de tecnologia.” (IFSUL, 2011).

Tabela 10 – Grupos de Pesquisa Aplicada, voltada para os arranjos produtivos ou mercado, no *Campus Pelotas* do IFSul

Grupo de Pesquisa	Setores de aplicação	Linhas de Pesquisa
Eletroquímica	Indústria metal-mecânica Produção e distribuição de energia elétrica. Produtos e serviços voltados para a defesa e proteção do meio ambiente, incluindo o desenvolvimento sustentado.	Corrosão Eletroanálise Tratamento eletroquímico de águas e efluentes industriais
Pesquisa em Contaminantes Ambientais	Produtos e serviços voltados para a defesa e proteção do meio ambiente, incluindo o desenvolvimento sustentado. Captação, tratamento e distribuição de água, limpeza urbana, esgoto e atividades conexas. Fabricação de produtos químicos orgânicos	Análise de Contaminantes em Amostras Ambientais Aplicação da Cromatografia Líquida Preparativa para a caracterização das amostras de Petróleo e Derivados Desenvolvimento de Método Absorciométrico para Análise de Nitrosaminas com Exposição ao Ultravioleta Desenvolvimento de práticas para ensino médio e tecnológico na área de combustíveis e biocombustíveis Eletroquímica Ambiental Estudo de bioindicadores para metais pesados Processos avançados de oxidação Química Analítica Síntese de Biodiesel a partir de óleo de fritura
Tecnologias Ambientais	Desenvolvimento rural Desenvolvimento urbano Mercado de trabalho e mão de obra. Produtos e serviços voltados para a defesa e proteção do meio ambiente, incluindo o desenvolvimento sustentado. Captação, tratamento e distribuição de água, limpeza urbana, esgoto e atividades conexas. Desenvolvimento de novos materiais.	Ciências Ambientais Eficiência energética e desenvolvimento sustentável Gestão de processos e inovação tecnológica Gestão de resíduos Produção mais Limpa Recursos hídricos Soluções arquitetônicas e sistemas construtivos
Pesquisa aplicada em construção civil	Construção Civil Formação Permanente e Outras Atividades de Ensino, Inclusive Educação À Distância e Educação Especial. Educação Média de Formação Técnica Ou Profissional.	Aproveitamento de Resíduos da Construção Civil Estética e Representação Gráfica Materiais e Componentes de Construção Modelagem de Informações para a Construção Civil Saberes do Trabalho Tecnologia de Arquitetura e Urbanismo Tecnologia Educacional
Eletrônica e Telecomunicações	Desenvolvimento de produtos tecnológicos voltados para a saúde humana. Fabricação de material eletrônico e de aparelhos e equipamentos de comunicação. Produção e distribuição de energia elétrica.	Aplicação de Sistemas Adaptativos. SMAN - Transpetro GMCFluidos - Lifemed Prototipação de Sistemas Embarcados e Híbridos
Controle de Qualidade em	Qualidade e produtividade	Análise físico-química de

Processos Industriais de Alimentos	Produtos e processos biotecnológicos vinculados à agricultura. Controle de qualidade, estudo em tecnologias, processos e aproveitamento racional de matérias-primas e subprodutos de origem animal. Cuidado à saúde das populações humanas.	alimentos
		Ciência e Tecnologia de Frutas e Hortaliças
		Ciência e Tecnologia de Produtos de Origem Animal
		Ciência e Tecnologia de Produtos de Origem Vegetal
		Microbiologia
		Microbiologia de alimentos
		Processos biotecnológicos

Fonte: www.pelotas.ifsul.edu.br

A constituição do Núcleo de Inovação Tecnológica nas instituições federais voltadas à pesquisa está prevista na Lei nº 10.973/04 que “dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências”, e foi regulamentada pelo Decreto nº5. 563/05. Segundo o Regulamento do NIT do IFSul é competência da instituição:

- a) implementar, sedimentar e zelar pela manutenção da política institucional de estímulo à proteção das criações, licenciamento, inovação e outras formas de transferência de tecnologia;
- b) avaliar e classificar os resultados decorrentes de atividades e projetos de pesquisa;
- c) promover os registros, acompanhar e zelar pela manutenção e defesa dos títulos de Propriedade Intelectual da Instituição;
- d) propor o encaminhamento ao Conselho Superior da cessão dos direitos do IFSul sobre a criação;
- e) elaborar os instrumentos contratuais e congêneres em relação à propriedade intelectual e transferência de tecnologia, além de diligenciar toda e qualquer iniciativa que vise a esse propósito como a tramitação junto à Procuradoria Jurídica do IFSul, assinaturas, publicações, registro e controles (IFSUL, 2011).

O NIT se constitui como um instrumento institucional de privatização do conhecimento gerado pelo trabalho imaterial dos servidores da instituição (docentes e técnicos administrativos) e um canal de colaboração com o arranjo produtivo local. Diferentemente da escola técnica cuja principal função era preparar a mão de obra para o setor produtivo; o instituto federal passa a ser parte integrante deste mesmo setor produtivo. Parte de uma rede colaborativa cujo objetivo é criar produtos e serviços inovadores. Produtos e serviços que devem ser patenteados, privatizados e comercializados.

Neste sentido, a produção de ciência e tecnologia é o que diferencia o IFSul do CEFET-RS, segundo este entrevistado:

Nós éramos CEFET, Centro federal de Educação tecnológica, ou seja, era uma educação adjetivada, uma educação tecnológica, agora não, o nosso instituto é de educação, ciência e tecnologia, além de educação, nós temos que produzir ciência, nós temos que produzir tecnologia, no quesito educação, nós produzimos recursos humanos, mas para produzir ciência, nós temos que produzir conhecimento, nós temos que pesquisar e isto é quantificado por meio da publicação de artigos em periódicos. Já a produção de tecnologia se dá, entre outras formas, por meio de depósitos de patentes. E isto nós estamos muito longe, nós estamos engatinhando (TEEP7).

O entendimento do conceito de inovação como conhecimento privatizado, transformado em dinheiro, fica claro nesta fala:

Quanto a inovação existem várias definições e conceitos, nós trabalhamos com o conceito que está na lei de inovação tecnológica, a qual diz que inovação é a produção de produtos e serviços e a introdução no mercado destas novidades. Ou seja, o produto ou serviço deve estar disponível ao consumidor. Se não chegar no consumidor, então não se considera como inovação. Eu gosto de usar a definição citada pelo diretor da 3M: “Pesquisa é transformar dinheiro em conhecimento, e inovação é transformar conhecimento em dinheiro” (TEEP7).

A seguir o entrevistado explica a função do NIT no IFSul:

O rol mínimo de atribuições é fomentar a pesquisa, proteger o conhecimento gerado, e transferir este conhecimento para a sociedade. Quanto à proteção, se for uma patente de invenção, uma patente de utilidade, um desenho industrial, o registro de um software, uma marca, então o NIT redireciona estas questões para o INPI, o instituto nacional de propriedade industrial. Se for uma nova cultivar desenvolvida, agora temos um *campus* agrícola, ela deve ser registrada no ministério da agricultura. Uma partitura, um livro, todos estes direitos, ou expectativas de direito devem ser registrados nos órgãos competentes. Tudo isto é feito através do NIT. Uma vez protegido o conhecimento ele deve ser colocado à disposição da sociedade. Se for feito um licenciamento com exclusividade ou sem exclusividade, pois existem diversas formas de licenciamento para as empresas, geralmente de forma onerosa, mas o fato é este, o produto, o processo, ou o conhecimento novo que foi gerado não pode ficar na academia. A academia tem que dar um retorno para a sociedade que é quem sustenta a Instituição (TEEP7).

O entrevistado também relata como o trabalho docente é remunerado no processo de produção da inovação:

Para o professor e para a instituição, a lei determina que eventuais ganhos econômicos decorrentes do licenciamento de uma patente ou de uma propriedade intelectual deverão ser destinados num mínimo de 5% e no máximo de 1/3 destes ganhos para o pesquisador ou grupo de pesquisadores. Quando nós regulamentamos o nosso NIT no ano passado, nós estipulamos o limite máximo de 1/3 para incentivar a produção de inovação, o restante é da instituição. A propriedade da patente é do Instituto. Nós como docentes, podemos ensinar, pesquisar, fazer extensão e trabalhar na gestão, e somos remunerados para isto. Nós já somos remunerados para pesquisar. (...) Outro incentivo é através de bolsas. A titularidade da patente fica com o Instituto. Esta titularidade pode ser de 100% se o instituto desenvolveu sozinho ou compartilhada com empresas. Nós temos pelo menos três casos que estão ocorrendo no IFSul em que a titularidade é compartilhada com empresas. Temos também processos em parceria com a Universidade Federal de Pelotas. Já temos cinco processos de patentes (TEEP7).

Quando o entrevistado TEEP7 diz que “Nós já somos remunerados para pesquisar” ele está se referindo às atribuições da carreira docente na educação básica, técnica e tecnológica (Lei nº 11.784/2008). Entretanto, o trabalho docente na atividade de pesquisa, assim como na atividade de extensão, ainda é invisível no Campus Pelotas do IFSul. Pois, estas atividades são realizadas fora da carga horária oficial do docente, ou seja, daquela determinada pelas horas utilizadas no ensino, conforme fala este outro entrevistado, acarretando em intensificação do trabalho docente:

A pesquisa e extensão no *Campus* são estimuladas pela gestão, mas ela ainda é feita prioritariamente pelas pessoas que as sempre as fizeram, ou que foram fazer sua formação neste sentido. Ela ainda não está institucionalizada, a gente tem iniciativas de pesquisa e extensão. Não se pode dizer que a gente tem esta institucionalidade neste *Campus* (...). As pessoas que se envolvem com estas demandas são aquelas que se envolvem com tudo. Hoje as pessoas que trabalham na pós-graduação fazem as coisas, muito pautada pela CAPES, indispensáveis para o nosso fazer. Nós nos envolvemos com a graduação e o ensino técnico, com a extensão e a pesquisa. Cada professor coordena um projeto de pesquisa. Só para atender as demandas da CAPES é uma dificuldade. As pessoas que estão trabalhando no mestrado dão aula na especialização, na graduação, nos cursos técnicos (TEEP1).

6.3.2.4 TRABALHO DOCENTE NA EXTENSÃO

A regulação da extensão no IFSul é de responsabilidade da Pró-reitoria de Extensão e é compreendida como um “processo interdisciplinar educativo, cultural, científico e tecnológico que promove a interação transformadora entre as instituições e os diversos setores da sociedade com vistas à sua sustentabilidade” (IFSUL, 2013i). Já a organização do trabalho em extensão no *Campus Pelotas* também é tarefa da Diretoria de Pesquisa e Extensão.

O trabalho docente na extensão, no caso do *Campus Pelotas*, no que se refere aos sujeitos que o exercem, é o que mais se aproxima da descrição dada por Oliveira (2010, s.p.), quando diz que o trabalho docente extrapola a regência de classe e compreende “professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, auxiliares, dentre outros.” Ou seja, o trabalho docente na extensão no IFSul não é exercido apenas por professores e sim por qualquer servidor que se propuser a isto. Neste sentido o trabalho docente na extensão tem, geralmente, um caráter de doação, de voluntariado e é exercido, muitas vezes, fora do tempo normal de trabalho do servidor.

São consideradas atividades de extensão no *Campus* as atividades culturais como:

Teatro: A Cia. de Teatro "Cem Caras" faz parte da história da Instituição, com inúmeras peças ensaiadas e apresentadas para a comunidade interna e externa. Oferece também oficinas de interpretação e dicção/oratória.

Música: Proporciona aulas de violão, teclado, piano, harmônica e cavaquinho. Além de ministrar aulas o professor coordena os ensaios dos diversos grupos/bandas musicais que se apresentam no projeto "momento musical", além de eventuais apresentações em outros espaços dentro e fora do Instituto.

Centro de Tradições Gaúchas: Com intensa programação, seguindo sempre as diretrizes do Movimento Tradicionalista Gaúcho, o CTG Carreiros do Sul desenvolve atividades nos quatro departamentos: artístico, cultural, esportivo e campeiro.

Grupo de Escoteiros: O Grupo Escoteiro Itapuã desenvolve atividades de integração de jovens, onde o civismo e a vida ao ar livre são a tônica. O grupo organiza diversas atividades, tais como: excursões e visitas, caminhadas e acampamentos.

Clube de Xadrez: O clube participa de diversos eventos dentro e fora do *Campus Pelotas* do IF Sul-rio-grandense. A prática do xadrez promove o desenvolvimento do raciocínio lógico, além de estimular a integração entre

os alunos dos *campi*. Oferece cursos de iniciação e aperfeiçoamento. (PELOTAS, 2013).

Por trás de todas estas atividades de extensão, existem servidores do *Campus* que, de forma voluntária e, muitas vezes, à custa de suas horas de lazer, se propõe a organizar e manter tais atividades.

Também são considerados como trabalho de extensão os cursos de curta duração, os chamados FIC – Formação Inicial e Continuada e outras atividades que envolvem a comunidade interna e externa, como seminários, encontros, etc. Na Pró-reitoria de Extensão foram registrados pelo *Campus* Pelotas 2 projetos de extensão em 2011, 24 projetos em 2012, em até julho de 2013 já foram registrados 14 projetos de extensão no *Campus*.

Além dos projetos de extensão que partem de iniciativas individuais ou de grupos de professores ou técnicos administrativos do *Campus*, também existem os programas oficiais de cunho social do governo federal como o Programa Mulheres Mil.

O Programa Mulheres Mil é parte da política social de inclusão e gênero do governo federal. Conforme a Portaria do MEC nº 1.1015/2011, o Programa visa incentivar a qualificação profissional, a elevação da escolaridade e a inclusão social de mulheres beneficiárias de programas governamentais de transferência de renda, ou vinculadas a entidades assistenciais.

O Programa implantado nos Institutos Federais é fruto da parceria do MEC com a *Association of Canadian Community Colleges (ACCC)*, a *Canadian International Development Agency (CIDA)* e os *Colleges* Canadenses e foi estruturado por meio de um projeto piloto realizado em 2007, nas regiões norte e nordeste do País (MEC/SETEC, 2011b).

O Programa Mulheres Mil é parte do compromisso do governo federal com os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio – ODM –, que são: erradicar a extrema pobreza e a fome; atingir o ensino básico universal; promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres; reduzir a mortalidade na infância; melhorar a saúde materna; combater o HIV/AIDS, a malária e outras doenças; garantir a sustentabilidade ambiental; e estabelecer uma Parceria Mundial para o

Desenvolvimento (PNUD, 2012), sendo que uma das estratégias adotadas neste sentido é o desenvolvimento do capital social das comunidades carentes e o empoderamento das mulheres.

Neste contexto, em 2011, os institutos federais foram “convidados” a participar do Programa por meio de Chamada Pública nestes termos.

A União, representada pelo Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, **convoca, por meio da presente chamada pública**, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia a apresentarem propostas de adesão ao Programa Mulheres Mil – Educação, Cidadania e Desenvolvimento Sustentável (...) (MEC/SETEC, 2011, grifo nosso).

Nos termos da Chamada Pública, fica claro porque o governo federal não tinha a intenção de permitir que os CEFETs se transformassem em universidades. Os institutos federais se constituem agências avançadas para execução das políticas sociais do governo federal e não têm autonomia para decidir se participam ou não dos programas do governo, eles são convocados a participar.

O *Campus* Pelotas foi escolhido pela Reitoria do Instituto para coordenar a implantação do Programa Mulheres Mil em vários *campi* do IFSul, além disto, o próprio *Campus* participou do Programa com projetos próprios, sendo um envolvendo catadoras de lixo das comunidades de Pelotas e de Piratini em 2012 e também um projeto para cuidadoras de idosos na cidade de Pelotas em 2013. Para execução do Programa, o *Campus* contou com a colaboração de servidores, tanto docentes quanto técnicos administrativos, que de forma voluntária ministraram as disciplinas do núcleo comum do Programa, as quais são: língua portuguesa, matemática, empreendedorismo, economia solidária, sustentabilidade, segurança e saúde da mulher, além de formação específica de cada projeto.

Muitos destes servidores participam do Núcleo Economia Solidária e Educação Ambiental (NESOL) que desenvolvem estudos, pesquisas e projetos de extensão em economia solidária e educação ambiental. O NESOL que não faz parte do organograma oficial da instituição nem consta na página web do *Campus*, é um grupo formado por professores, técnicos administrativos, estudantes e de outras pessoas interessadas, que se reúne com um propósito comum de estudar e desenvolver a economia solidária e a sustentabilidade. O NESOL do *Campus*

Pelotas surgiu a partir de um grupo semelhante existente na Universidade Católica de Pelotas, o Núcleo de Economia Solidária e Incubação de Cooperativas – NESIC.

Grupos estes que, na concepção de Farias (2009), não são nascidos da iniciativa dos trabalhadores, mas sim do interesse de uma teoria acadêmica, que para este autor, traz pouco impacto na organização do trabalho e da produção não capitalista, mas, no entanto, é integrante de uma nova fase do capitalismo que busca assegurar a integração de grupos excluídos e de pobres nos arranjos produtivos, no sentido que se refere Hardt e Negri (2001) em que a exploração capitalista dos trabalhadores não mais se limita à fábrica, mas se expandem por todo o terreno social.

Segundo a página no NESOL na internet, uma de suas atividades é o Laboratório de Economia Solidária, Educação e Monitoramento Ambiental:

Este programa visa a articulação de ações em Economia Solidária, Educação e Monitoramento Ambiental, integrando os vários projetos do NESOL com a participação de cooperativas/associações de catadores de resíduos e comunidade, através de oficinas, cursos, atendimento a demandas de caráter técnico, entre outros. Consiste na mobilização do NESOL para ações de assistência a empreendimentos cooperativos na área de gerenciamento ambiental. Prevê monitoramento ambiental; elaboração e implementação de planos de gerenciamento; e implementação de ações em economia solidária (NESOL, 2013).

Também na página do NESOL na internet, está a notícia da participação do Núcleo no Programa Mulheres Mil:

O NESOL (Núcleo de Economia Solidária – IFSul *Campus* Pelotas) e o NESIC (Núcleo de Economia Solidária e Incubação de Cooperativas - UCPEL) Participaram em Piratini, ministrando aulas no Programa Mulheres Mil – Projeto Mulheres e Seus Saberes, iniciativa da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC). O programa possibilita a inclusão social de mulheres desfavorecidas por meio da oferta de formação focada na autonomia e na criação. Ao longo do projeto serão abordados três eixos principais: educação, cidadania e desenvolvimento sustentável, somando 200 horas-aula de aprendizado para as alunas do projeto. Serão dadas oficinas de temas tanto gerais, como aulas de linguagens, códigos e suas tecnologias; temas relativos à gestão humana, como saúde da mulher, princípios da economia solidária e empreendedorismo; e até abordagens mais específicas, como a qualificação na área da gestão de resíduos sólidos (NESOL, 2013).

Entretanto, o *Campus* Pelotas ainda se mantém muito fechado à extensão. Se observarmos os projetos de extensão do *Campus*, menos de 5% dos docentes se dedicam à extensão e, mesmo assim, os nomes dos responsáveis pelos projetos se repetem de um ano para o outro, ou seja, são sempre as mesmas pessoas que se dedicam à extensão. Este entrevistado expressa sua preocupação em relação ao atendimento das demandas locais pelo *Campus*:

Nós estamos muito lentos no atendimento destas demandas. O mercado exige uma velocidade cada vez maior das informações e nós ainda estamos em passo de tartaruga neste sentido. A sociedade nos cobra como instituição pública de ensino resposta para estas demandas. Nós ainda estamos atuando como um sistema fechado, muito trancado, como algo que não pode mudar, que já está feito, e que deixa assim. Nós tínhamos que ser muito mais rápidos, muito mais velozes no atendimento destas demandas. Claro que nunca vamos atingir a agilidade de uma empresa privada. Mas a sociedade cobra de nós, como instituição de ensino, que as tecnologias sejam desenvolvidas para amanhã. No nosso caso, o não atendimento destas demandas eu vejo como consequência de uma coisa, é mais cômodo tratar das coisas fáceis do que das difíceis. Ninguém quer se agarrar em um problema para resolver. As coisas estão funcionando, o sistema está rodando, para quê mudar. Não existe gestão, não existe cobrança, no serviço público as coisas andam devagar, não pode, deixa para amanhã, vamos ver se dá e coisa e tal. Eu vou receber o meu salário da mesma forma. Os servidores públicos, dentro da nossa carga de trabalho de 40 horas, tínhamos que fazer o atendimento da extensão (TEEP 5).

O entrevistado fala também do processo de resolução de problemas no *Campus* ou de como as demandas são encaminhadas à solução.

As atividades que surgem são geralmente individuais, um professor resolve atuar na extensão, na demanda de uma empresa, em um programa, Mulheres Mil, PRONATEC. Sempre aparece alguém que abraça a ideia. Ao abraçar a ideia o professor fica como um dono do programa e passa a buscar apoio junto aos seus colegas. No *Campus* Pelotas isso fica ainda mais pessoal. As vezes até a gestão do *Campus* assume o programa, mas sempre procura uma pessoa para que ele desenvolva. Hoje as coisas funcionam quase informalmente. Tem professores que trabalham mais de 50 horas (TEEP5).

Pelo que o entrevistado TEEP5 relata, não existe no *Campus* uma sistemática de encaminhamento das demandas de extensão, sendo que esta mais se aproxima da abordagem contingencial descrita por Motta e Vasconcelos (2006), Donaldson (2010). As demandas que chegam ao *Campus* são as mais diversas e proveem além do governo federal, de empresas públicas e privadas, e também da

própria sociedade local. O grau de incerteza destas demandas é muito grande e a maior parte do *Campus* ainda está atada à rígida organização burocrática que se mostra incapaz de atendê-las, produzindo um imobilismo relatado por TEEP5 em seu depoimento. Desta forma, quase sempre são as mesmas pessoas que se dispõem ao atendimento das demandas de extensão, produzindo então uma intensificação de seu trabalho, que conforme TEEP5 muitas vezes ultrapassa às 50 horas semanais.

Ou seja, são as pessoas (soluções) que buscam problemas a resolver, novamente recorrendo à metáfora do *caixote de lixo* de Cohen, March e Olsen (1972) e Ellström (2007) que relatam que, nas organizações educacionais, os processos de tomada de decisão não são realizados de forma racional, a solução de problemas é fruto de diversos fluxos dentro da organização, pois os diversos atores têm oportunidade de escolha. Além disto, o tempo e esforço que os atores dedicam à solução dos problemas tem grande variação.

Outra questão levantada por TEEP5 é o fato que a cultura da velha escola técnica e sua organização burocratizada e fechada às demandas locais ainda estar muito viva no *Campus* Pelotas do IFSul:

A herança cultural da escola técnica vai levar muito tempo para se dissipar. A instituição é ainda muito fechada às demandas locais. A gestão se formou na velha escola. Muitos professores vêm como o trabalho de extensão como um trabalho menor, inferior. Não sei se vou ver a escola trabalhar o ensino pesquisa e extensão. Nós ainda estamos aprendendo a fazer pesquisa e extensão. Temos que aprender a fazer e efetivamente fazer. Para a cultura da escola técnica, educação é ensino, pesquisa é para os laboratórios, e extensão é para atender mendigos. Temos que ter gestão neste sentido, temos que montar estruturas para atender estas diversas demandas. Temos que deixar de trabalhar individualmente para passar a trabalhar como um todo integrado (TEEP5).

6.3.2.4.1 PRONATEC NO IFSUL: UMA ESCOLA PRIVADA DENTRO DE UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA?

O PRONATEC foi criado pela Lei nº 12.513 de 26 de outubro de 2011 com o objetivo de “aumentar a oferta de educação profissional e tecnológica por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira” (BRASIL, 2011). Dentre os objetivos do programa estão:

- I - expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- II - fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica;
- III - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional;
- IV - ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional;
- V - estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica.
- VI - estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda (BRASIL, 2011).

Segundo a página do PRONATEC na internet (<http://pronatec.mec.gov.br/>), existem várias versões do PRONATEC:

- PRONATEC Copa do Mundo (Ministério do Turismo);
- PRONATEC Seguro Desemprego (Ministério do Trabalho e Emprego);
- PRONATEC Brasil Sem Miséria (Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome);
- PRONATEC Bolsa - Formação Estudante (Ministério da Educação);
- PRONATEC Bolsa – Formação Trabalhador (Ministério da Educação);
- PRONATEC Financiamento da Educação Profissional e Tecnológica (Ministério da Educação) e;
- PRONATEC Brasil Maior (Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior).

As ações do PRONATEC incluem a oferta de bolsa-formação nas modalidades de Bolsa-Formação Estudante e Bolsa-Formação-Trabalhador. A Bolsa-Formação Estudante é destinada ao estudante que está regularmente matriculado no ensino médio público, e que deseja fazer um curso técnico na

modalidade concomitante. A Bolsa-Formação-Trabalhado é destinada ao trabalhador e aos beneficiários de programas federais de transferência de renda, para que participem de cursos de formação inicial e continuada (FIC) ou cursos de qualificação profissional.

Os institutos federais participam do PRONATEC ministrando cursos técnicos e de formação inicial e continuada para trabalhadores e também como instituição acreditadora de instituições privadas de educação profissional que desejam participar do PRONATEC. Uma instituição privada pode ou não participar do PRONATEC, no caso dos institutos federais, não tem escolha, eles são obrigados a participar do Programa, pois o acesso aos recursos financeiros da 3ª Fase do Programa de Expansão da Educação Profissional está vinculado à sua adesão ao Programa.

No caso específico do IFSul, o Instituto decidiu não ofertar cursos técnicos pelo PRONATEC, apenas cursos de qualificação profissional. Mesmo porque, a oferta pelo PRONATEC se refere a cursos técnicos concomitantes ao médio e o IFSul, já há algum tempo, tem procurado evitar este tipo de curso e ofertar apenas cursos integrados ou subsequentes ao médio.

Mas o grande receio dos Diretores Gerais dos *campi* do IFSul é que o PRONATEC criasse uma escola técnica privada no seio do Instituto, pois todo o trabalho docente no PRONATEC é pago “por fora” e isto, oficialmente regulado pela Resolução CD/FNDE nº 4 de 16 de março de 2012, que, entre outras coisas, estipula que as instituições da Rede Federal de EPCT poderão “conceder bolsas aos profissionais envolvidos nas atividades da Bolsa-Formação, **em jornada extraordinária** ao seu contrato de trabalho” (BRASIL, 2012, grifo nosso).

A Resolução também estipula que a gestão do PRONATEC na instituição envolva os seguintes cargos: coordenador-geral da Bolsa-Formação; coordenador-adjunto; supervisor de curso; professor; apoio às atividades acadêmicas e administrativas; e orientador. Cada função deverá ter dedicação de 16 a 20 horas semanais, com o pagamento dos seguintes valores por hora de trabalho: Coordenador-geral: R\$ 50,00 (cinquenta reais por hora); Coordenador-adjunto: R\$ 44,00 (quarenta e quatro reais por hora); Supervisor de curso: R\$ 36,00 (trinta e seis reais por hora); Professor: R\$ 50,00 (cinquenta reais) por hora (60 minutos) de aula,

em conformidade com as cargas horárias dos cursos; Apoio às atividades acadêmicas e administrativas: R\$ 18,00 (dezoito reais por hora); Orientador: R\$ 36,00 (trinta e seis reais por hora) (BRASIL, 2012).

Assim, um curso de qualificação de 200h, pode render uma remuneração extra (bruta) de R\$ 10.000,00 somente ao professor, sem contar os valores recebidos pelos coordenadores, supervisores, etc. Desta forma, o governo federal recorre à teoria do *homo economicus* para elevar o numero de matrículas na rede federal, sem necessitar da contratação de mais professores e funcionários. Ou seja, o numero de matrículas é aumentado com o mais trabalho dos servidores por meio do pagamento feito “por fora”. Para algumas pessoas, isto é o início da privatização da educação profissional:

Eu te digo que minha concepção é que estamos em um processo de privatização do ensino técnico. É a questão do PRONATEC. Eu acho que o PRONATEC um grande erro. É um incentivo a produção de cursos de qualificação e cursos básicos que, no lugar de contratar mais professores para a nossas instituições. O que o governo faz? Ele pega um professor de dedicação exclusiva que pode dar aula no PRONATEC por fora da sua carga horária. E os professores estão se matando para dar aula no PRONATEC porque isto é um extra. No entanto isto não conta na aposentadoria. Então fica sendo para o governo um programa muito barato, pois ele tem professores trabalhando por fora com dedicação exclusiva, outros trabalhos não pode por lei, mas no PRONATEC pode. E aí no PRONATEC podem trabalhar até funcionários não docentes, o que me deixa surpreso. Eu volto a dizer que o governo está em um processo de privatização do ensino técnico, pois determina que as instituições federais ofereçam 50% de suas vagas aos cursos técnicos, mas ao mesmo tempo oferece vagas e recursos para as instituições privadas. Com o PRONATEC nós estamos entrando em um jogo extremamente complicado (TEEP4).

Para outro entrevistado, o pagamento do trabalho docente, por intermédio de bolsas, levanta uma série de questões de ordem ética:

É a subversão do trabalho do professor representada pelo pagamento de bolsas. Mas que é a subversão do contrato de trabalho? Um segmento dos professores ganha bolsa e outro não. No caso da greve uma parte dos professores para e o outro, que ganha bolsa, não. As relações trabalhistas se modificam de um jeito que eu acho bem complicado. (TEEP1).

Durante a greve do ensino federal, que ocorreu de junho a agosto de 2012, as aulas do PRONATEC continuaram nas instituições federais apesar das aulas normais terem parado, como demonstra a nota de repúdio escrita por servidores do

Instituto Federal do Rio Grande do Norte, publicada pelo SINASEFE Nacional, da qual foi selecionado um trecho:

(...)

A manutenção das aulas do PRONATEC durante a greve que se inicia e a suspensão das aulas das disciplinas dos alunos regulares se configura como um ato de profundo desrespeito para com a categoria discente do IFRN. Essa deliberação quebra o princípio da isonomia e cria duas qualidades de alunos nos campos do IFRN: aqueles que são afetados pelo movimento grevista (os alunos dos cursos regulares) e os que não são afetados por esse mesmo movimento (os alunos dos cursos de curta duração do PRONATEC). Tal medida é incompatível com a coerência política da categoria e com a responsabilidade ética de uma instituição centenária que sempre prezou pela manutenção da qualidade socialmente referenciada do seu ensino. (SINASEFE, 2012).

O *Campus Pelotas* ofertou dois cursos pelo PRONATEC em 2012: Mestre de Obras (300h) e Armador de Ferragens (200h) com 20 vagas cada um. Conforme o Relatório de Gestão do IFSul no final de 2012, o Instituto, como um todo, recebeu o montante de R\$ 1.700.640,00 para ofertar 1.036 vagas em cursos de formação inicial e continuada em sem *campi* até o final de 2013. Assim é esperado uma grande expansão do PRONATEC no IFSul.

6.3.2.5 ASSOCIATIVISMO E SINDICALISMO NO *CAMPUS* PELOTAS DO IFSUL

Por muito tempo, coexistiram duas entidades que representavam os interesses dos servidores do *Campus Pelotas* do IFSul, pelo menos no tempo em que ele foi ETFPel e no início do CEFET-RS: a Associação dos Docentes da Escola Técnica Federal de Pelotas – ADETFPel e a Associação dos Servidores da Escola Técnica Federal de Pelotas – ASETFPel.

A ADETFPEL, que existiu até o início dos anos 2000, congregava os servidores docentes da instituição e a ASETFPel os interesses dos técnicos administrativos. Em 1997, a ADETFPel enviou uma carta ao Presidente da

República, lida na tribuna da Câmara dos Deputados pelo então Deputado Federal Fetter Junior, reivindicando aos professores melhor tratamento por parte do governo federal, pois estavam há mais de três anos sem reajuste salarial:

(...) A atual política salarial do magistério, contudo, está contribuindo para esvaziar os cursos de licenciaturas e de formação de professores. Os que ainda permanecem em sala de aula estão - muitos deles justamente desmotivados, o que coloca em risco a qualidade do ensino e, por conseguinte, o próprio futuro do país. A Educação, curiosamente, é tida como prioridade pelo governo e, como tal, foi igualmente propagada durante a campanha presidencial. Entretanto, os professores amargam - como outros servidores federais - um longo período de três anos sem reajuste salarial, concedido a servidores do Legislativo, do Judiciário e a militares. (...) (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1997, p. 07853).

Em 1998, a ASETFPel é transformada na seção sindical local do SINASEFE – Sindicato Nacional dos Servidores Federais. O SINASEFE, hoje denominado Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, surgiu em 1998 a partir da transformação da Federação das Associações dos Servidores das Escolas Federais de 1º e 2º graus – FENASEFE –, em sindicato. Possibilidade, esta, proporcionada pela Constituição de 1988 que consolidou o direito dos servidores públicos de se sindicalizarem (SINASEFE, 2013).

A transformação da ASETFPel em seção sindical do SINASEFE enfraqueceu de certa forma a Associação dos Docentes. O SINASEFE se posicionou à esquerda do governo federal na época, enquanto parte da diretoria da ADETFPel coadunava com as ideias do governo central. Enquanto o SINASEFE procurava se aproximar da CUT – Central Única dos Trabalhadores, esta com ligações junto ao PT – Partido dos Trabalhadores; a ADETFPel se aproximava da Força Sindical que buscava mais um sindicalismo de resultados (FORÇA SINDICAL, 2013). A ideologia de direita da diretoria da ADETFPel fez com que muitos docentes, descontentes com esta linha de pensamento, em uma época de achatamento salarial patrocinado pelo governo federal, migrassem para o SINASEFE.

Quando a ETFPel foi transformada em CEFET, a Associação dos Docentes passou a adotar a sigla ADCEFET- RS – Associação dos Docentes do CEFET-RS e buscou aproximação junto ao ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. No entanto, no início dos anos 2000, a Associação dos Docentes do CEFET-RS, foi extinta por problemas administrativos e financeiros,

mas principalmente, por não possuir mais representatividade junto ao corpo docente do CEFET-RS. Atualmente no *Campus* Pelotas do IFSul, servidores administrativos e docentes são representados por um único sindicato, o SINASEFE.

As últimas greves dos servidores do *Campus* Pelotas foram em 2004, 2006, 2011 e 2012. Esta última foi uma greve que durou quase três meses e foi unificada com participação do SINASAFE, do ANDES, da FASUBRA – Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições de Ensino Superior Publicas do Brasil e do PROIFES - Federação de Sindicatos de Professores de Instituições Federais de Ensino Superior que, dentre outras coisas, reivindicava a construção de uma política salarial para os servidores federais, reposição salarial, data base para 1º de maio, isonomia salarial entre os servidores dos três poderes da república e reestruturação e unificação das carreiras da educação básica e da educação superior (SINASEFE, 2013).

O resultado da greve de 2012 foi a reestruturação da tabela remuneratória em três etapas (2013, 2014 e 2015) e a proposta de uma reestruturação na carreira que culminou com a promulgação da Lei nº 12.772 de dezembro de 2012 que dispõe sobre a estruturação da carreira do magistério federal.

-

6.3.2.6 REGULAMENTAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO IFSUL: DA RESISTÊNCIA À AÇÃO

Como vimos até aqui, o *Campus* Pelotas do IFSul, 14 anos após deixar de ser uma escola técnica com apenas 8 cursos técnicos nas formas subsequente e concomitante e com atividades de pesquisa e extensão praticamente nulas, tem hoje 15 cursos técnicos em três formas (concomitante, subsequente e integrado) e em 3 modalidades diferentes (presencial, a distância e educação de jovens e adultos), 4 cursos superiores de tecnologia (sendo um a distância), 1 curso de licenciatura, 2 cursos de engenharia, 1 curso de bacharelado, 4 cursos de pós-graduação em nível

de especialização e 1 curso de mestrado (tabela 9). Além disto, tem 15 grupos de pesquisa registrados com 30 projetos em andamento, e seus servidores, docentes e técnicos administrativos, atuam em diversas atividades de extensão.

No entanto, o *Campus* ainda mantém muito forte a cultura da velha escola técnica, com sua estrutura compartimentada e balcanizada. A maior parte dos professores ainda são lotados nas coordenadorias de cursos e áreas que somam mais de 24 distribuídas em três diferentes departamentos (Figura 16) em uma organização burocrática que está mais para Taylor (2010) do que para Fayol (1976), já que este recomendava que cada trabalhador tivesse apenas um chefe, pois no *Campus* muitos docentes são subordinados a dois, três, quatro departamentos diferentes, se trabalham com cursos técnicos, superiores, educação a distancia, e se realizam pesquisas e extensão. E o que é mais impressiona: sem que um departamento saiba que o docente também trabalha em outro, nem mesmo a direção do *Campus* sabe onde seus docentes realmente trabalham e o que fazem do seu tempo. Pois, o que está registrado, é apenas o seu tempo de trabalho no ensino e, mesmo assim, de forma fragmentada. Isto permite a muitos docentes a não participação em atividades de extensão e pesquisa, enquanto que para outros, as demandas nestes tipos de atividades, para além do ensino, intensificam seu trabalho.

Como vimos em diversos depoimentos, esta organização, de certa forma anárquica, do *Campus* Pelotas é fruto de um intenso movimento de desterritorialização e reterritorialização docente. Muitos professores não encontrando espaço em suas coordenadorias para seus projetos de vida profissional, e em movimentos de resistência contra o poder instituído das coordenadorias criaram novos territórios. A questão do trabalho docente, fora das coordenadorias dos cursos técnicos, veio à superfície no início do ano 2012, quando foi instituída pela Reitoria do IFSul uma comissão para elaborar novas sistemáticas para avaliação do estágio probatório dos docentes. Nesta comissão, em que o autor desta tese participou, foi discutida a impossibilidade de se avaliar o trabalho docente apenas pela atividade de ensino como sempre foi feito pela ETFPel e pelo CEFET-RS, pois os docentes também realizavam pesquisa e extensão. Desta forma, foi encaminhada à Pró-

reitoria de Desenvolvimento Institucional - PRDI a solicitação para que fosse elaborada uma proposta de regulamento da atividade docente no IFSul.

Em meados do primeiro semestre de 2012, foi constituída uma comissão presidida PRDI, sendo que de cada *campus* do IFSul participaram quatro representantes eleitos pelos seus pares. Durante o ano de 2012 foram realizadas uma série de reuniões da comissão, com o objetivo de produzir uma regulamentação da atividade docente para o Instituto. A partir de um documento base, elaborado a partir da compilação de regulamentos já existentes em outros institutos no País, as comissões dos *campi* promoveram reuniões com os professores para discutir, acrescentar, modificar o documento base.

As modificações sugeridas pelos *campi* eram apresentadas nas reuniões gerais da comissão, analisadas, votadas e novamente encaminhadas aos *campi* para serem discutidas e avaliadas. Assim, ao final do ano de 2012, era encaminhada à Reitoria do Instituto uma Proposta de Regulamento de Atividade Docente no IFSul - PRAD.

Deve-se registrar, em particular, a participação ativa dos representantes do *Campus* Pelotas nos debates. Também é importante frisar que todos atuavam nos cursos superiores e de pós-graduação do *Campus*, sendo que pelo menos dois eram líderes de grupos de pesquisa.

Alguns pontos do documento, que está na íntegra nos anexos desta tese, merecem destaque. Uma delas é sobre as atividades docentes que compreendem atividades de ensino; atividades de pesquisa e inovação; atividades de extensão; atividades de gestão e assessoramento à administração; e atividades de capacitação.

São consideradas atividades de ensino as aulas, a preparação de aulas, o registro de aulas e notas, a elaboração de material didático, orientação e supervisão de estágio obrigatório; orientação e coorientação de trabalho de conclusão de curso (cursos técnicos de nível médio e de graduação), atendimento ao estudante, tutoria, orientação de monitoria, orientação e supervisão de atividades complementares e reuniões pedagógicas (RAD, 2012.s.p.). A tabela 11 abaixo mostra o máximo e o mínimo de carga horária de trabalho docente dedicada ao ensino referenciados pela Proposta de Regulamento da Atividade Docente do IFSul.

Tabela 11 – Limites referenciais de carga horária dedicada ao ensino

Regime de Trabalho	Atividade	Ações	Mínimo (horas)	Máximo (horas)
20 horas	Ensino	Aulas	8	10
		Outras	4	10
40 h/D.E.	Ensino	Aulas	8	16
		Outras	4	24

Fonte: Proposta de Regulamento da Atividade Docente do IFSul (RAD, 2012),

As atividades de pesquisa e inovação compreendem aquelas envolvem a produção do conhecimento, atendendo as demandas dos arranjos produtivo, social e cultural do território em que cada *campus* está inserido e de interesse institucional e incluem ações de orientação de alunos bolsistas de iniciação científica e tecnológica, orientações ou coorientações de Monografias, Dissertações e Teses, participação em comitês científicos e de ética em pesquisa, e atividades que resultem ou envolvam inovação incremental ou total em processo, produto ou ações relativas à transferência de tecnologia (PRAD, 2012, s.p.).

Segundo a Proposta de Regulamento (PRAD, 2012), as atividades de extensão são aquelas ações docentes que envolverem produtos e processos tecnológicos, serviços tecnológicos, eventos, projetos sociais, fomento a estágio e emprego, cursos de formação profissional, projetos culturais, artísticos e esportivos, visitas técnicas e gerenciais, empreendedorismo e apoio ou assessoramento a grupos de economia solidária.

As atividades docentes de gestão e de assessoramento à administração são aquelas ações, que designadas pelo Diretor Geral do *Campus* ou o Reitor do Instituto, envolverem a participação em comissões, colegiados, câmaras, conselhos, núcleos e comitês temporários ou permanentes, o exercício de cargos de direção e de funções gratificadas, a responsabilidade por coordenadorias, setores, núcleos, laboratórios, áreas ou equivalentes, e a coordenação ou execução de convênios, programas ou sistemas. Já as ações de capacitação docente consistem em processos de formação continuada, por meio dos quais os docentes adquirem ou atualizam conhecimentos que contribuam para a sua atuação no Instituto, oficializadas por meio de projetos de capacitação devidamente aprovados pelas instâncias regulamentadas da instituição (PRAD, 2012, s.p.).

O docente deverá entregar no fim do período letivo, à sua chefia imediata, uma proposta de Plano de Trabalho com a relação das atividades que serão realizadas no período letivo seguinte. Não devem constar neste plano de trabalho as atividades que envolverem o recebimento de pagamentos complementares, a não ser os provenientes de funções gratificadas, de cargos de direção ou de bolsas de fomento ao ensino, pesquisa ou extensão (PRAD, 2012, s.p.).

A proposta também determina que a carga horária semanal do docente seja constituída pelo tempo destinado às atividades de ensino, pesquisa e inovação, extensão, gestão e assessoramento à administração e capacitação mensuradas em hora de sessenta minutos. A carga horária de aulas dos docentes com regime de tempo parcial de 20 (vinte) horas será de no mínimo 8h e de no máximo 10h; com regime de tempo integral de 40 (quarenta) horas ou de Dedicção Exclusiva será de no mínimo 8h e de no máximo 16h. Os docentes também deverão registrar em seu Plano de Trabalho, no mínimo, 4 (quatro) horas referentes às atividades relativas à preparação de aulas, registro de aulas e notas e elaboração de material didático. (PRAD, 2012).

O docente terá direito a uma redução da carga horária máxima de aulas se exercer atividades de pesquisa, extensão, gestão ou assessoramento à administração, proporcional à razão entre o limite máximo definido pela tabela 11 e o número de horas de trabalho na atividade tabela 12.

Tendo como exemplo um professor 40h DE, que tenha 3 orientandos de monografias em um curso de especialização: $3 \times 1,2 = 3,6$ (tabela 12), então ele teria uma redução de 3,6 horas do total máximo de 16 horas de aula. Assim, sua carga trabalho semanal ficaria assim distribuída: aulas 12,8h, orientações 6h, preparação 4h, outras atividades de ensino 17,2, total 40h.

Outro exemplo seria de um professor que só atuasse nos cursos técnicos sem exercer atividade de pesquisa ou extensão. Sua carga de trabalho semanal seria assim distribuída: aulas 16h, preparação 4h, outras atividades de ensino 20h, total semanal 40h.

No caso de um professor que atuasse em um curso de mestrado com 4 orientandos e que coordenasse um projeto de pesquisa. Orientação no Mestrado $1,6 \times 4 = 6,4$. Coordenador de projeto de pesquisa 3,2 (tabela 12). Então este

professor poderia ter uma redução de 9.6h do total máximo de 16h, no entanto o limite mínimo é 8h de aula (tabela 11). Então, sua carga de trabalho semanal ficaria assim distribuída: aulas 8h (mínimo referencial), preparação 4h, orientações 16h (4hx4), coordenação de projeto de pesquisa 8h, outras atividades de ensino 4h, total semanal 40h.

Segundo a Proposta “Não havendo necessidade excepcional da administração, o docente em Regime de 40h ou DE poderá cumprir 16 horas de suas atividades em local de sua livre escolha e o de Regime de 20h poderá cumprir 08 horas de suas atividades em local de sua livre escolha.” (PRAD, 2012).

Ressalta-se que esta proposta de regulamento foi totalmente elaborada pelos docentes organizados em comissões de *campus*. A Pró-reitoria de Desenvolvimento Institucional embora presidisse a comissão, não tinha direito a voto, somente os docentes representantes das comissões de *campus* poderiam votar. O autor desta tese participou de todo o processo como observador da Pró-reitoria de ensino. As reuniões das comissões eram abertas e as pessoas presentes podiam se manifestar. Não houve representantes do sindicato em nenhuma reunião da comissão, mesmo que membros da diretoria da seção sindical de SINASEFE-IFSul fossem também professores de cursos técnicos do *Campus* Pelotas.

Tabela 12 – Limite referencial do trabalho docente em pesquisa, extensão, gestão e capacitação.

Atividade	Ações	Cada atividade em horas (redução em horas do total de horas de aulas)	Máximo em horas (Redução em horas do total de horas de trabalho em aulas)
Pesquisa	Orientação e coorientação na Especialização	2 (0,8)	12 (4,8)
	Orientação e coorientação no Mestrado	3 (1,2)	
	Orientação e coorientação no Doutorado	4 (1,6)	
	Orientação de estudantes de iniciação científica e Tecnológica	2 (0,8)	
	Coordenação de Projetos de Pesquisa	8 (3,2)	16 (6,4)
	Colaboração em Projetos de Pesquisa (Max. 2)	2(0,8)	
	Projetos de desenvolvimento e inovação	8 (3,2)	
	Participação em comitês científicos e de ética em pesquisa	2 (0,8)	4 (1,6)
Extensão	Projeto	A ser determinado	20 (8,0)
Gestão	Diversos	Máximo de 20 h	(8,0)
Capacitação	Projeto stricto sensu	20 (8,0)	20(8,0)
	Projeto lato sensu	10(4,0)	
	Outros	5(2,0)	

Fonte: Anexo 1 da Proposta de Regulamento da Atividade Docente do IFSul (PRAD, 2012)

Alguns dos Diretores Gerais presentes nas reuniões da comissão se manifestaram apreensivos com a regulamentação da atividade docente no IFSul, principalmente sobre o limite de 16h de aulas que, para eles, inviabilizaria o trabalho nos novos *campi* do Instituto, pois neles trabalhavam um número reduzido de

docentes e a maioria dos novos *campi* ainda não tinha atingido o limite de 60 docentes⁵⁰.

Após a conclusão dos trabalhos da comissão no final de dezembro de 2012, a Pró-reitoria de Desenvolvimento Institucional encaminhou o documento ao Reitor do Instituto para que ele encaminhasse o Regulamento à análise do Conselho Superior. Em 05 de abril de 2013, assumiu um novo Reitor no IFSul, este, antes de enviar o documento ao Conselho Superior, solicitou que cada um dos *campi* do Instituto fizessem um levantamento sobre a carga de trabalho docente. No final do primeiro semestre de 2013, a Proposta de Regulamento ainda não tinha sido enviada ao Conselho Superior.

Um dos entrevistados da sua visão sobre a Regulamentação da Atividade Docente no IFSul e sobre a participação da comunidade docente na elaboração do documento:

Na elaboração da proposta da regulamentação do trabalho docente tivemos uma grande participação da comunidade. Recebemos cinco propostas diferentes que foram discutidas no auditório. O grande desafio da instituição é encontrar formas que possibilitem a participação das pessoas na gestão, forma de gestão *multicampi*. Nas discussões dos diversos regulamentos da instituição, Estatuto, PDI, que participou mais foram os professores da graduação e pós-graduação, os professores dos cursos técnicos pouco participaram. O processo democrático faz com que se articule faz valer suas opiniões. Quanto ao regulamento do trabalho docente, eu acho que devemos enxergar a instituição como um todo. Devemos começar a dimensionar as nossas vagas dos nossos cursos à nossa força de trabalho. As pessoas devem largar o saudosismo, da mania de dizer que as coisas sempre foram feitas assim, isto não importa mais. As coisas devem pensar de forma geral, com uma gestão geral. Temos que modificar nossos currículos e passar a ter aulas teóricas unificadas. Os professores estão dando aula para grupos e não para turmas. Os cursos técnicos estão dividindo as turmas em grupos, isto aumenta artificialmente a carga horária. O grande desafio é de como gerenciar os currículos em um lugar que se instituiu que os cursos podem fazer o que bem entende. Este é o grande desafio para a gestão. Eu acho que a regulamentação do trabalho docente é muito positiva. O trabalho em pesquisa e extensão qualifica o trabalho docente. Eu acho que a transformação de CEFET para Instituto foi muito positiva. Ela vai possibilitar a verticalização do ensino juntamente com a aproximação da instituição com os arranjos produtivos locais (TEEP1)

50 O Ministério da Educação impôs um limite de 60 docentes e 40 técnicos administrativos para os *campi* das Fases II e III da expansão, além do referencial de 1200 matrículas por campus o que corresponde a 20 estudantes para cada docente

Também é importante registrar que, no início de junho de 2012, iniciava uma longa greve na rede federal de educação que se estendeu até o fim de agosto. A greve unificou reivindicações tanto dos trabalhadores das universidades federais quanto dos institutos. No fim de 2012 foi promulgada a Lei nº 12.772/2012. Uma das novidades da Lei foi a criação da RSC – Reconhecimento de Saberes e Competências para ascensão na Carreira do Magistério da Educação Básica, Técnica e Tecnológica, como alternativa à titulação.

(...)

Art. 18. No caso dos ocupantes de cargos da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, para fins de percepção da RT, será considerada a equivalência da titulação exigida com o Reconhecimento de Saberes e Competências - RSC.

§ 1º O RSC de que trata o caput poderá ser concedido pela respectiva IFE de lotação do servidor em 3 (três) níveis:

I - RSC-I;

II - RSC-II; e

III - RSC-III.

§ 2º A equivalência do RSC com a titulação acadêmica, exclusivamente para fins de percepção da RT, ocorrerá da seguinte forma:

I - diploma de graduação somado ao RSC-I equivalerá à titulação de especialização;

II - certificado de pós-graduação lato sensu somado ao RSC-II equivalerá a mestrado; e

III - titulação de mestre somada ao RSC-III equivalerá a doutorado.

§ 3º Será criado o Conselho Permanente para Reconhecimento de Saberes e Competências no âmbito do Ministério da Educação, com a finalidade de estabelecer os procedimentos para a concessão do RSC.

(...) (Lei nº 12.772/2012)

Para a regulamentação da RSC, o Ministério da Educação criou uma Comissão Permanente pela Portaria Ministerial nº 491 de 10 de junho de 2013 para o Reconhecimento de Saberes e Competências da Carreira do Magistério da Educação Básica, Técnica e Tecnológica, com representantes da SETEC, SESU, CAPES, CONIF, CODETUF, PROIFES, SINASEFE, dentre outros. Segundo a Portaria, as diretrizes fixadas pela Comissão Permanente estabelecerão critérios e procedimentos a serem utilizados no processo de reconhecimento de saberes e competência. As instituições de ensino também deverão elaborar seus regulamentos internos para reconhecimento de saberes e competências que devem ser enviados ao Ministério da Educação para homologação. Estes regulamentos servirão para

balizar os trabalhos das Comissões Permanentes do Pessoal Docentes – CPPDs - no que tange à avaliação dos professores para possíveis progressões funcionais.

Logo ao final da greve de 2012, o Ministério da Educação publicou, em seu portal na internet, uma síntese dos saberes e competências que deveriam ser levados em consideração para o processo de reconhecimento, nestes termos:

No caso dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, além da possibilidade de progressão pela titulação, haverá um novo processo de certificação do conhecimento tecnológico e experiência acumulados ao longo da atividade profissional de cada docente. Desta forma, o Governo Federal atende a reivindicação histórica dos docentes, que pleiteavam um plano de carreira que privilegiasse a qualificação e o mérito. Além disso, torna a carreira mais atraente para novos profissionais e reconhece a dedicação dos professores mais experientes (MEC, 2012).

Segundo o MEC (2012), para a progressão funcional, deveriam ser levados em conta os itens conforme tabela 13 abaixo. Observa-se que a proposta do governo, para a *Certificação de Conhecimento Tecnológico dos Docentes*, é baseada na institucionalidade proposta pelo Ministério da Educação para ser adotada pelos institutos federais e que aparece em diversos textos oficiais. Da proposta de certificação, pode-se inferir que o governo busca uma alternativa à promoção na carreira a partir da titulação, também como forma de diminuir a influência da cultura universitária sobre a institucionalidade dos institutos federais. Mas também se pode inferir que, posteriormente, o *Reconhecimento de Saberes e Competências da Carreira do Magistério da Educação Básica, Técnica e Tecnológica*, dever se consolidar como outra tecnologia gerencialista de controle e regulação do trabalho docente nos institutos federais.

Tabela 13 – Proposta do governo para a carreira de EBTT apresentada em 24/07/2012 - Certificação de Conhecimento Tecnológico

Nível	Fatores a serem considerados para certificação	Período
I	<ul style="list-style-type: none"> - Experiência anterior ao ingresso na instituição; - Atuação nos diversos níveis da educação tecnológica ou na educação básica na instituição; - Atuação em Comissões; - Desenvolvimento de material didático, participação em atividades interdisciplinares e em eventos científicos, tecnológicos, sociais e culturais; - Avaliação da produção acadêmica e tecnológica nos últimos dois anos. 	2 anos
II	<p>Todas as competências do Nível I, mais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atuação na gestão institucional; - Orientação ao corpo discente em atividades de pesquisa, extensão, estágios, esportivas, sociais, culturais e da prática profissional; - Construção de protótipos e a prestação de serviços tecnológicos; - Organização de eventos científicos, tecnológicos, esportivos, sociais ou culturais; - Avaliação da produção acadêmica dos últimos dois anos. 	2 anos
III	<p>Todas as competências do Nível II, mais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento, produção e transferência de tecnologias; - Desenvolvimento de pesquisas e aplicação de métodos e tecnologias educacionais que proporcionem a interdisciplinaridade e a integração de conteúdos acadêmicos na educação profissional e tecnológica ou na educação básica; - Desenvolvimento de pesquisas e atividades de extensão que proporcionem a articulação das atividades institucionais com os arranjos sociais, culturais e produtivos locais; - Avaliação da produção acadêmica dos últimos três anos. 	3 anos

Fonte: MEC, 2012

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como foco o processo de mudança institucional que ocorre no *Campus* Pelotas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), a partir da transformação do CEFET de Pelotas (CEFET-RS) em instituto federal pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. A transformação da Unidade Sede do CEFET-RS em um *campus* do IFSul produziu mudanças importantes na sua institucionalidade, isto é, no conjunto formado pelos seus objetivos, valores, símbolos, normas, relacionamentos, organização do trabalho, formas de gestão, dentre outros, que aqui foi analisada qualitativamente em forma de estudo de caso do referido campus.

Como questão principal de pesquisa, esta Tese investiga quais as implicações da nova institucionalidade assumida pelos institutos federais sobre o trabalho docente nas referidas instituições de educação profissional. Dentre seus objetivos, também está a análise da nova institucionalidade dos institutos federais, sob a ótica das teorias institucionais e organizacionais; a discussão das mudanças no mundo do trabalho e suas formas de organização; o exame das recentes políticas públicas para a educação profissional, de forma a identificar suas conexões com as políticas de desenvolvimento econômico, analisando a importância das instituições de ensino e do trabalho docente no seu contexto; e identificar as diversas formas de organização do trabalho docente no âmbito da instituição, sua dinâmica, possíveis indícios de intensificação e/ou autointensificação do trabalho, bem como a influência de grupos de interesse dentro do processo de mudança institucional, sua adesão e/ou resistência.

Para esta tarefa, procurou-se utilizar de abordagens metodológicas que dessem conta da investigação das relações entre as políticas públicas, para a educação profissional, com as políticas de desenvolvimento econômico e as suas

implicações sobre o trabalho dos docentes das instituições de ensino que educam para o trabalho.

Com estes objetivos, optou-se por utilizar as abordagens metodológicas propostas por Stephen Ball, para análise das políticas públicas e por Licínio Carlos Lima, para análise do *Campus* Pelotas em seu processo de transformação institucional.

A partir da abordagem metodológica sugerida por Stephen Ball, optou-se pela análise das políticas públicas para a educação profissional, em seus contextos de influência, de produção de textos e da prática. Para análise dos contextos que pudessem ter influenciado a produção dos textos e dos discursos da política que levou à reorganização de parte da Rede Federal de Educação Tecnológica, buscou-se realizar uma revisão bibliográfica sobre as mudanças na organização do trabalho e da produção ocorridas durante o Século XX, e suas implicações sobre o trabalho docente. Conjuntamente a isto, se analisou as relações de poder envolvidas nestas mudanças, com base nas ideias de dois filósofos: Michel Foucault e Gilles Deleuze. Para os contextos de produção de textos e da prática, também foi utilizada a análise documental, bem como de entrevistas semiestruturadas.

Para a análise das políticas públicas no contexto da prática, a partir do estudo de caso do *Campus* Pelotas do IFSul, também foi utilizada a abordagem metodológica sugerida por Lucínio Carlos Lima com base na aproximação metodológica de Per-Erick Ellström.

Partindo da ideia de que a colaboração é o paradigma atual para organização do trabalho e da produção, optou-se por investigar as transformações ocorridas na produção de bens e serviços e, conseqüentemente, na organização do trabalho tanto em nível das organizações, quanto em nível da sociedade como um todo.

Verificou-se que, até meados do Século XX, prevaleceu o que ficou conhecido como produção em massa, a produção em escala de bens e serviços padronizados. Um período do capitalismo que Michel Foucault denominou de *Sociedade Disciplinar*, período este marcado por relações de poder centradas em dois polos fundamentais: um individual, dedicado à disciplina do corpo humano e

outro coletivo, voltado para a preservação da vida humana, sua saúde, sua longevidade, de sua capacidade de produção.

Sob a égide do mecanicismo e positivismo, baseado nas ideias de Newton, Descartes, Comte, dentre outros, este período foi marcado pelo desenvolvimento de toda uma série de dispositivos que tinham como objetivo o desenvolvimento das forças, aptidões, utilidade e docilidade das populações. No âmbito das organizações, este período foi fértil no desenvolvimento da burocracia e de teorias administrativas que visavam *racionalizar* a organização do trabalho e que produziu organizações planejadas e operadas como se fossem máquinas. Dentre elas, destacam-se o taylorismo, o fayolismo, o fordismo, que com suas abordagens disciplinadoras e coercivas, e baseadas no trabalho fragmentado e desqualificado, buscavam o aumento da produção e o lucro das organizações.

Foi dentro deste período que surgiram as primeiras escolas técnicas federais no Brasil, dentre elas a Escola Técnica Federal de Pelotas (ETFPel). Como dispositivo de uma Sociedade Disciplinar, o objetivo das escolas técnicas era formar mão de obra qualificada e disciplinada para suprir o processo de industrialização brasileiro baseado no modelo fordista/taylorista. Sua arquitetura, bem como, a organização do trabalho escolar, tinham como referência as grandes empresas da época. Assim, da mesma forma como fizeram as organizações industriais dedicadas à produção em massa, a ETFPel especializou-se na formação de certo tipo de trabalhador, o técnico industrial, peça chave no organograma burocrático industrial, no qual atuava geralmente como contramestre, supervisor ou chefe intermediário.

Como organização dedicada a um único produto, a ETFPel assumiu a forma organizacional burocrática, disciplinar e cubicular prescrita pela escola clássica das teorias organizacionais, que considera as organizações como um sistema mecânico fechado, isolado do ambiente que o circunda e que tem como características a formalidade, a hierarquia rígida, pouca comunicação entre os diversos setores e forte centralização do poder. Forma organizacional adotada pelas organizações dedicadas à produção em massa, cuja forma de evitar as incertezas do ambiente externo era se fechar para a inovação.

No entanto, a partir da segunda metade do Século XX, uma onda de acontecimentos passa a sacudir o mundo capitalista. Neste contexto, pode-se citar a

derrota norte-americana na guerra do Vietnã, os movimentos de contracultura, os protestos de trabalhadores por melhores condições de trabalho, os movimentos feministas pela igualdade dos direitos das mulheres, dos negros e das minorias contra a discriminação, o movimento dos estudantes de Paris em 1968, a crise do petróleo de 1973, a concorrência intercapitalista e o surgimento dos “tigres asiáticos”, o fim da cortina de ferro, dentre outros.

Era a crise da sociedade disciplinar. O capitalismo começa a substituir a produção em massa de artigos produzidos em série, pela produção flexível de produtos e serviços personalizados. A indústria perde força para o setor de serviços em relação ao número de trabalhadores empregados. Em um processo que ficou conhecido como desindustrialização, o trabalho sai dos espaços fechados das fábricas e agora busca outros espaços, lugares, e não lugares.

A economia, por sua vez, passa a ter como referência principal de produção de valor, o conhecimento, a inovação. O trabalho é direcionado para a produção de conhecimento, da comunicação, da invenção, não estando mais restrito a espaços predeterminados. A lógica da sociedade disciplinar se dilui por toda a sociedade que agora passa ser denominada por Deleuze de Sociedade de Controle. Não existindo mais um lugar e um tempo fixo de trabalho, trabalha-se em todos os lugares o tempo todo. A disciplina agora deve ser incorporada pelo indivíduo, ela é imanente ao trabalhador do imaterial.

Internamente, as organizações tiveram que se adequar sua produção às novas demandas do consumo. O que o mercado agora exigia era produtos e serviços diferenciados, exclusivos, em pequena quantidade. Neste sentido, a organização burocrática do trabalho, concebida para atender a produção especializada e padronizada, se mostrava problemática e ineficiente.

Era necessário buscar um novo paradigma. O mecanicismo foi substituído pelo organicismo, e depois pela teoria sistêmica. As organizações passaram a ser concebidas, não mais como máquinas, mas sim, como organismos cibernéticos ou sistemas orgânicos que dependem da troca de informações com o ambiente externo para sobreviver. Na passagem da sociedade disciplinar para a sociedade de controle, tornava-se crucial às organizações entenderem como age e pensa o seu trabalhador, que agora é percebido como parte de seu sistema vital. Assume assim,

grande importância para o estudo das organizações, a psicologia, a psicoterapia, o estudo do comportamento humano, a dinâmica de grupos.

Durante grande parte da história da manufatura e da indústria, a cooperação entre os trabalhadores, organizada, imposta e disciplinada pelo capital, foi à forma hegemônica de organização do trabalho. A cooperação como organização do trabalho coletivo, implica na divisão do trabalho. Nela, o trabalho é realizado parcelada e individualmente, no grupo cooperativo deve existir hierarquia e liderança, sendo que, muitas vezes, a lógica do trabalho a ser realizado é detida por pessoas externas ao grupo.

Com o advento da produção flexível de produtos e serviços, juntamente com a utilização de novos materiais, novas técnicas, novas tecnologias de produção, um novo elemento é somado à organização: o novo, o ainda não pensado, o incerto, a contingência. As organizações passam a aumentar sua complexidade de interações com o ambiente e, necessariamente, tiveram que assumir novas formas de organização do trabalho. Buscaram soluções na colaboração, na organização do trabalho de forma colaborativa. A colaboração, no lugar da cooperação, não implica em divisão do trabalho, nem em uma chefia explícita, implica em comunicação, troca de informações e de conhecimentos entre os integrantes do grupo. O trabalho colaborativo é disciplinado pelo próprio grupo, a partir de objetivos assumidos por estes. O que o capital faz agora é controlar o resultado do trabalho, não mais o processo de trabalho.

A crise capitalista dos anos 1970/80 produziu um movimento de desterritorialização da produção capitalista, que saiu dos países centrais para os periféricos em busca de custos de produção mais baixos. Este movimento gerou adesões e resistências, mas também produziram novas formas de vida, novas maneiras de produzir e um desenvolvimento local, assentado nas capacidades endógenas que contrariavam as lógicas de desenvolvimento centralizadoras e uniformizadoras até então predominantes, e que tinham a industrialização como modelo a ser adotado por todos os países.

Em um estado de crise generalizada, observaram-se algumas ilhas de prosperidade. Estudando-as mais de perto, se verificou que o processo de desenvolvimento ocorria em regiões em que o sistema de colaboração entre os

diversos atores era mais forte e onde existiam instituições que estimulavam a aprendizagem e a inovação. Estas redes produtivas eram formadas por instituições de formação e de pesquisa, empresas, associações empresariais, sindicatos e governos locais, que utilizavam os recursos disponíveis localmente de forma a ter melhores condições de competir globalmente.

A relevância das instituições de ensino e de pesquisa no processo de desenvolvimento local foi reconhecida como fator primordial, baseada na suposição de que a sua presença reduzia os custos de transação e produção, além de aumentar a confiança entre os diversos atores econômicos e estimular a capacidade empreendedora, fortalecer as redes de colaboração e estimular a interação e aprendizagem comum.

A partir destes estudos, organismos multilaterais passaram a estimular os países periféricos ao desenvolvimento de novas formas de capital: o capital humano e o capital social. O primeiro é adquirido por meio da formação para o trabalho através dos sistemas educacionais e visa o aumento da produtividade dos indivíduos. O segundo é baseado nas relações humanas de confiança, lealdade e de colaboração entre os atores e tem sido apontado como o principal fator que leva certas sociedades locais a conduzirem seus próprios destinos e tomarem iniciativas de assegurar o seu desenvolvimento mobilizando elementos econômicos disponíveis localmente.

O conceito de capital social põe às claras as causas da formação dos Arranjos Produtivos Locais (APLs), um modelo de desenvolvimento em que as comunidades locais, por meio de estratégias de mobilização, organização e colaboração entre diversos atores, incorporam conhecimentos e transformam possibilidades externas em oportunidades internas.

A teoria do capital humano foi divulgada pelas principais agências multilaterais como uma das principais alternativas a ser adotada pelos países não desenvolvidos em sua busca pelo desenvolvimento. No Brasil, influenciou as reformas educacionais de 1971 (Lei nº 5.692/71), que criou a profissionalização compulsória e de 1997 (Decreto nº 2. 208/97), que terminou com os cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Já a teoria do capital social, anteriormente abordada por autores como Pierre Bourdieu e James Coleman, só adquiriu reputação junto às ciências sociais e econômicas a partir da década de 1990, com a publicação do estudo realizado por Robert David Putnam sobre o desempenho institucional de algumas regiões da Itália na década de 1970. A teoria do capital social passa a ser divulgada por organizações como o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento, pela Organização das Nações Unidas, dentre outras, que incluíram o conceito de capital social em suas receitas de desenvolvimento e de erradicação da pobreza aos países periféricos.

Voltando à Escola Técnica Federal de Pelotas. Até o final da década de 1990, poucas coisas haviam mudado na ETFPel até que, no final de 1999, ela é transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica. Em nível de política pública, a transformação das escolas técnicas federais em CEFETs já foi reflexo das mudanças ocorridas no mundo do trabalho e da produção, pois entre os objetivos dos centros federais estava sua articulação, não só com a indústria, mas sim, com o mundo do trabalho, com os diversos segmentos sociais, com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos.

Entretanto, verificou-se que a transformação em CEFET foi também desejada pela comunidade escolar, devido à insegurança da instituição permanecer na esfera federal. Insegurança esta promovida por boatos de privatização e de estadualização. De fato, no processo de transformação da ETFPel para CEFET-RS, ocorreu um processo de desterritorialização coletivo, agenciado por grupos de interesse. Neste processo de fuga, a ETFPel é abandonada em busca de uma nova instituição, um novo território, o CEFET-RS, entretanto, preservando a cultura, os símbolos, as normas, a identidade, a forma de organização do trabalho, ou seja, a institucionalidade da antiga Escola.

Apesar disto, também em busca de uma maior segurança e autonomia, logo após a transformação em CEFET, parte da comunidade começou a se movimentar no sentido de transformar o CEFET-RS em universidade tecnologia, assim como havia acontecido com o CEFET-PR que se transformou na UFTPR.

Um dos vetores para o processo de transformação institucional da ETFPel para CEFET foi o incremento na qualificação docente. Nota-se que, durante boa

parte da sua vida institucional, a ETFPel tinha o seu corpo docente formado, principalmente, por técnicos industriais oriundos dos egressos da própria escola e, somente a partir dos anos 1990, é que o plano de carreira começou a valorizar a qualificação em termos de titulação. Constatou-se que 49% do quadro docente do *Campus* ingressaram após a sua transformação em CEFET e, que a partir daí, houve um aumento substancial no número de mestres e doutores na instituição. Deduz-se um aumento da influência da cultura universitária sobre a comunidade escolar do CEFET-RS, sugerindo que o movimento interno de transformar o CEFET-RS em universidade tecnológica, tinha a universidade como modelo, mais precisamente, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Este movimento, apoiado pela gestão do *Campus*, teve nos grupos informais seus principais articuladores. Grupos de professores com interesses comuns se articularam em um processo de trabalho colaborativo, no sentido de criação de novos cursos de nível superior e de pós-graduação, mesmo a um custo de autointensificação de seu trabalho.

No entanto, a movimentação no sentido de transformação do CEFET-RS em universidade tecnológica, foi bloqueada pelo ministério da educação com a criação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia no governo Lula. Governo este que, desde o seu início, buscou articular as políticas de formação profissional com as políticas de desenvolvimento econômico. Desta forma, a criação dos institutos federais foi uma forma de conter o movimento das comunidades internas dos CEFETs, no sentido de seguir o modelo universitário tradicional, e direcionar a institucionalidade destes institutos no sentido de uma aproximação com o setor produtivo. Neste processo, o agenciamento de desejos, a partir da adesão dos diretores gerais reunidos no CONCEFET à ideia dos institutos, foi fundamental para o sucesso da política.

Pela análise dos textos das legislações que criam os CEFETs e os Institutos Federais, verifica-se que os objetivos de ambos são aproximadamente os mesmos. No entanto, os institutos são apresentados como algo inédito, diferente de tudo que já existiu muito mais próximo e aberto às questões do social e voltado para o desenvolvimento dos arranjos locais sejam eles culturais ou econômicos. Neste sentido, verifica-se na constituição dos institutos, forte influência do paradigma da

colaboração, tornando-os não apenas agentes formadores de mão de obra, mas sim parte integrante de um território produtivo, no qual ele próprio é produtor de conhecimento, de invenção e inovação.

A necessária abertura em relação às demandas locais, é a principal característica que diferencia a institucionalidade dos CEFETs com a dos institutos federais. Para garantir a aplicação desta nova institucionalidade, o governo federal se utiliza de tecnologias de cunho gerencialista como o *Termo de Acordo de Metas e Compromissos* que, com base na gestão por objetivos, estipula as metas a serem alcançadas pela instituição em termos de ensino, pesquisa e extensão, bem como de programas governamentais como o PRONATEC, que buscam um aumento de produtividade por meio de pagamentos extraordinários, e entendem o trabalhador docente como *homo economicus*, um ser passivo e previsível e cujo comportamento pode ser administrado apenas por incentivos financeiros. Uma forma de empresariamento, no qual o docente é visto como uma empresa individual.

Nesta nova institucionalidade, o trabalho docente não é somente dedicado ao ensino, mas também à pesquisa, à extensão, à produção do conhecimento e da inovação, em colaboração com os arranjos produtivos do território de atuação do *Campus*. No entanto, a análise organizacional do *Campus* Pelotas do IFSul constatou que, este, mantém a mesma organização burocrática do trabalho do tempo que ainda era CEFET, podendo-se dizer da ETFPel. Sendo que a principal característica desta organização burocrática é a delimitação dos espaços que, de forma disciplinar, localiza o trabalho docente em coordenadorias de cursos e áreas de conhecimento. As coordenadorias, com a sua cultura balcanizada e fechada ao ambiente externo, apresentam-se como as principais trincheiras de resistência à mudança institucional, pois ao deter o poder de distribuir o tempo de trabalho dos professores nela lotados, tem como prioridade o ensino, sobrando pouco espaço para atividades de pesquisa e extensão.

No *Campus* Pelotas do IFSul, o novo, a invenção, o atendimento às contingências, às demandas externas, é fruto de mosaicos fluidos e de linhas de fuga que cortam o dispositivo disciplinar. Oficialmente, o docente trabalha somente na coordenadoria de origem, mas em realidade faz muitas outras coisas que não são registradas pela gestão do *Campus*, pelo menos não de forma unificada. Desta

forma, as demandas de atividades de pesquisa e extensão no *Campus* ainda são incipientes e partem de iniciativas individuais ou de pequenos grupos, não raro, à custa da autointensificação do seu trabalho. Assim, a tentativa de produzir uma regulamentação do trabalho docente no IFSul, mais do que autorregulação ou autogestão do trabalho, é resultado das relações de poder dentro da instituição e da busca da visibilidade do trabalho docente em pesquisa e extensão, dentro da instituição, e por uma divisão mais equânime do esforço de trabalho nestas atividades.

Quanto à questão cultural, a transformação da Unidade Sede do CEFET-RS, em *Campus* IFSul, ainda não foi assimilada por parte da comunidade escolar, na qual muitos reclamam da falta de identidade institucional. Sem dúvida, o governo federal promoveu um processo de desterritorialização, tentando apagar os vestígios da antiga instituição e reterritorializando em outro, que é no final é o mesmo. Neste processo de desterritorialização e reterritorialização, os antigos símbolos da ETPPel/CEFET-RS, suas bandeiras, seus logotipos, seu hino, sua cor azul, menos a torre do relógio, foram trocados por um único, um “F” verde encimado por um ponto vermelho, que deve ser utilizado por todos os institutos. O verde tingiu a fachada do prédio, os móveis, as paredes internas e até a torre do relógio, que à noite, é iluminada com refletores de luz verde. Os antigos símbolos da ETPPel e do CEFET-RS ainda estão na parede do hall de entrada, mas a maioria das lembranças foi para um pequeno museu na entrada do auditório, denominado de *Memorial* e para um grupo no *Facebook*, atualmente com mais de mil integrantes (setembro de 2013), com o sugestivo nome *ETP-ETFP-ETFPEL-CEFET-IFSUL. Não importa a sigla. Para sempre em nossos corações.* (www.facebook.com/groups/114643508689889/). Um novo território de resistência?

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ABRUCIO, Fernando Luiz. **O impacto do modelo gerencial na administração pública: Um breve estudo sobre a experiência internacional recente**. Cadernos ENAP n. 10. Brasília: 1997.
- AGÊNCIA BRASIL. **O presidente Luiz Inácio Lula da Silva recebe em reunião o presidente do Instituto Cidadania**. Agência Brasil – Empresa Brasil de Comunicações, 4 de dezembro de 2006. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/galeria/2006-12-03/4-de-dezembro-de2006> Acesso em 16 de abril de 2013.
- ALLPORT, Floyd Henry. **Social Psychology**. Boston: Houghton Mifflin Company, 1924. Disponível em: http://www.brocku.ca/MeadProject/Allport/1924/1924_toc.html, acesso em: 17 de fevereiro de 2012.
- ALVIM, Davis Moreira. **O Rio e a Rocha: resistência em Gilles Deleuze e Michel Foucault**. Revista Intuitio, São Paulo: PUC-SP, Vol.2, nº3, p. 78-90, novembro, 2009.
- APPLE, Michael W. **Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo n.60, p.3-14, fev, 1987.
- APPLE, Michael W. **Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo n.60, p.3-14, fev, 1987
- APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1995.
- ARANHA, Ana; CLEMENTE, Isabel. **Ele vai salvar a Educação?** Revista Época, edição nº 467, 01 de maio de 2007. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDG77173-6009,00-ELE+VAI+SALVAR+A+EDUCACAO.html> Acesso em 15 de abril de 2013.
- ARAUJO, Jair Jonko; HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: inovações e continuidades**. 33ª Reunião Anual da ANPED. Caxambú: outubro de 2010.
- ARAUJO, Jair Jonko; HYPOLITO, Álvaro Moreira; OTTE, Janete. **Gerencialismo e**

controle na rede federal de educação profissional. ANPAE. Simpósio, 2011.

Disponível em:

<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0243.pdf> Acesso em: 05 de julho de 2013.

ARENDDT, Hannah. **A Condição Humana.** 10ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARGYRIS, Chris. **Personalidade e organização: o conflito entre o sistema e o indivíduo.** Rio de Janeiro: Renes, 1969.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Intensificação do trabalho e saúde dos professores.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.

AZEVEDO, Luiz Alberto de. **De CEFET a IFET. Cursos superiores de tecnologia no Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina: gênese de uma nova institucionalidade?** Tese de Doutorado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

AZEVEDO, Luiz Alberto; SCHIROMA, Eneida Oto; COAN, Marival. **As Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem?** B. Téc. SENAC: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 38, nº 2, maio/agosto, 2012. Disponível em: <http://www.senac.br/media/20984/artigo3.pdf> Acesso em: 21 de junho de 2013.

BALL, Stephen J. **Diretrizes e Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação.** Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, p. 99-116, jul/dez, 2001.

BALL, Stephen. **What is policy?: texts, trajectories and toolboxes.** In: BALL, Stephen. *Education reform: a critical and post-structural approach.* Buckingham: Open University, 1994.

BALL, Stephen J. **Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade.** Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BALL, Stephen J. **Sociologia das Políticas Educacionais e Pesquisa Crítico-Social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional.** Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, p.10-32, jul/dez, 2006.

BANCO MUNDIAL. **Managing Development: The Governance Dimension.** Washington D.C.: World Bank, 1991. Disponível em: http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2006/03/07/000090341_20060307104630/Rendered/PDF/34899.pdf. Acesso em 20 de novembro de 2011.

BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira e QUINTANEIRO, Tânia. **Max Weber.** In: QUINTANEIRO, Tânia (org.). Um toque de clássicos: Marx, Durkheim e Weber. 2. Ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

BARNARD, Chester J. **As funções do Executivo.** São Paulo: Editora Atlas, 1971.

BATISTA, Roberto Leme. **O Trabalho sob a Égide do Capital: uma análise**

marxista. In: TUMOLO, Paulo Sérgio; BATISTA, Roberto Leme (orgs). Trabalho, Economia e Educação: perspectivas do capitalismo global. Maringá: Práxis; Massoni, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BEAUD, Michel. **Historia do capitalismo: de 1500 até nossos dias.** 3ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense 1991.

BECKER, Dinizar F. **A Economia Política do (Des) envolvimento Regional Contemporâneo.** In: BECKER, Dinizar F.; WITTMANN, Milton Luiz (orgs) Desenvolvimento Regional: abordagens interdisciplinares. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2008.

BENEVITES-PEREIRA, Ana Maria T. **Bournout, por quê?** In: BENEVITES-PEREIRA, Ana Maria T (org). Bournout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

BENTHAM, Jeremy. **O Panóptico ou a casa de inspeção.** In: TADEU, Tomaz (org). O Panóptico. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BERNSTEIN, Basil. **A Estrutura do Discurso Pedagógico: Classe, Códigos e Controle.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1996.

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogia, control simbólico e identidad: teoria, investigación e crítica.** Madrid: Morata; La coruña, Paidéia, 1998.

BERTALANFFY, L. V. **Teoria Geral dos Sistemas.** 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BERTUCCI, Janete Lara de Oliveira; MORAES, Wagner Bitencourt de. **Efetividade Organizacional na perspectiva de coordenadores de cursos de graduação da PUC de Minas.** E&G – Economia e Gestão, Belo Horizonte, v.3, n. 6, p. 58-89, dez. 2003.

BESSI, Gisele Vânia. **Espaço-temporalidade, Trabalho Imaterial e Resistência: reflexões sobre o cotidiano do trabalho contemporâneo.** Lisboa: SOCIUS – Centro de Investigação em Sociologia Económica e das Organizações. Instituto Superior de Economia e Gestão. Universidade Técnica de Lisboa, 2007.

BESSI, Gisele Vânia. **Modos de expressão da resistência no cotidiano do trabalho bancário.** Tese de Doutorado. Porto Alegre: PPGA/UFGRS, 2009.

BESSI, Gisele Vânia; GRISCI, Carmem Lígia Ioschins. **Trabalho Imaterial e Resistência no Cotidiano do Trabalho.** 30º Encontro do ANPAD. Salvador: ANPAD, 2006.

BIAZZI, Jr. F. **O trabalho e as Organizações na Perspectiva Sócio Técnica.** São Paulo: Revista de Administração de Empresas, v. 34 n.1: p. 30-37, Jan/Fev, 1994.

BID. **El modelo del instituto técnico superior norteamericano: lecciones para América Latina.** Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo, 2003. Disponível em: <http://www.iadb.org/pt/publicaciones/detalhes,7101.html?id=18627> Acesso em 20 de março de 2013.

BIRD. **Brasil: justo, competitivo, sustentável – Contribuições para o Debate.** Washington, D.C.: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento / Banco Mundial, 2002.

BIRD. **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2000/2001 – Luta Contra a Pobreza – Panorama geral**. Washington DC: Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento / Banco Mundial, 2001.

BOAVIDA, A M. e PONTE, J. P. **Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas**. In GTI (Org). *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa: APM. 2002. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C02-Boavida-Ponte%28GTI%29.pdf>. Acesso em: 14 de janeiro de 2011.

BOBBIO, Norberto; *et al.* **Dicionário de política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BONOW, Dirnei. **A exclusão escolar no proeja do IFSul-rio-grandense: representações de estudantes evadidos** Dissertação de Mestrado. Pelotas: PPG. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **Capital Social – notas provisórias**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs). *Pierre Bordieu – Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRASIL, **Decreto n. 5.478, de 24 de junho de 2005**. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Brasília, DF, 2005c

BRASIL, **Decreto-Lei nº 4.073** – 30 de janeiro de 1942b.

BRASIL, **Lei Nº 11.892** de dezembro de 2008.

BRASIL, MEC/SEMTEC/PROEP. **Publicação referente a Relatório do ano IV do Programa de Expansão da Educação Profissional**. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. **Decreto-Lei nº. 4.127**. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. 25 de fevereiro de 1942.

BRASIL. **Decreto Federal Nº 2.406/97**. Regulamenta a Lei Federal nº 8.948/94 (trata de Centros de Educação Tecnológica). 27 de novembro de 1997.

BRASIL. **Doenças relacionadas ao trabalho: manual de procedimentos para os serviços de saúde**. Brasília: Ministério da Saúde do Brasil, 2001.

BRASIL. **Lei nº10. 973/04**, Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Brasília: 02 de dezembro de 2004.

BRASIL. **Lei nº 12.513/2011**. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Brasília: 26 de outubro de 2011.

BRASIL. **Resolução CD/FNDE nº 4/2012**. Brasília: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 16 de março de 2012.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e Capital Monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. 3 ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Guanabara Koogan EM, 1987.

BRITO DA SILVA, Sandra Sofia. **Capital Humano e Capital Social: Construir Capacidades para o Desenvolvimento do Território**. Dissertação de Mestrado em

Geografia Humana – Exclusão, Sociedade e Território. Lisboa: Universidade de Lisboa. Faculdade de Letras. Departamento de Geografia, 2008.

BRITO, Maria dos Remédios de. **Dialogando com Gilles Deleuze e Félix Guattari sobre a ideia da subjetividade desterritorializada**. Revista ALEGRAR nº09. Jun/2012

BUCKLEY, Walter Frederic. **A sociologia e a Moderna Teoria dos Sistemas**. São Paulo: Cultrix, Editora da USP, 1971.

CALDAS, Andréa do Rocio. **Desistência e Resistência no Trabalho Docente: um estudo das professoras e professores do ensino fundamental da rede municipal de educação de Curitiba**. Tese de Doutorado. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, PPGE, 2007.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Diário da Câmara dos Deputados**. Ano LII nº 048. Brasília, DF: 25 de março de 1997. Disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD25MAR1997.pdf> Acesso em: 01 de agosto de 2013.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. **O PROUNI no Governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial p. 979-1000, out. 2006.

CASTILHOS, Clarisse Chiappini. **Inovação**. In: CATTANI, David; HOLZMANN, Lorena. (org). Dicionário de Trabalho e Tecnologia. Porto Alegre: Ed. Da UFRGS, 2006.

CASTRO, Cláudio de Moura. **O secundário: esquecido em um desvão do ensino?** Textos para discussão n. 2, Brasília: MEC/INEP, 1997. Disponível em: <http://www.fisica.ufmg.br/~menfis/programa/serdoc02.doc>. Acesso em 02 de abril de 2013.

CATTANI, Antonio David. **Construindo a outra economia**. In: CATTANI, Antonio David (org). Dicionário Internacional da Outra Economia. Coimbra, Portugal: Edições Almedina AS, 2009.

CATTANI, Antonio David. **Teoria do Capital Humano**. In: CATTANI, David; HOLZMANN, Lorena. (org). Dicionário de Trabalho e Tecnologia. Porto Alegre: Ed. Da UFRGS, 2006.

CATTANI, Antonio David; HOLZMANN, Lorena. **Taylorismo**. In: CATTANI, Antonio David; HOLZMANN, Lorena (org). Dicionário de Trabalho e Tecnologia. Porto Alegre: Ed. Da UFRGS, 2006b.

CEFET pode virar universidade. *Jornal Diário Popular*. Via Internet. Pelotas, RS: 9 de set. de 2003. Disponível em: http://srv-net.diariopopular.com.br/09_07_03/jt080704.html. Acesso em 13 de fevereiro de 2013.

CEPAL. **Capital social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe: en busca de un nuevo paradigma**. Santiago do Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe-CEPAL, University of Michigan Press. Enero/2003. Disponível em: <http://www.eclac.org/cgi->

bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/6/11586/P11586.xml&xsl=/dds/tpl/p9f.xsl&ase=/dds/tpl/top-bottom.xsl. Acesso em 18 de dezembro de 2012.

CHAGASTELLES, Gianne Maria Montedônio. **A torre do relógio dos arranha-céus como imagem do poder no rio de janeiro na era Vargas**. In: RANGEL, Marcelo de Mello; PEREIRA, Mateus Henrique de Faria; ARAUJO, Valdeci Lopes de (orgs). Caderno de resumos & Anais do 6º. Seminário Brasileiro de História da Historiografia – O giro-linguístico e a historiografia: balanço e perspectivas. Ouro Preto: EdUFOP, 2012.

CHIAVENATTO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

COCCO, Giuseppe; SILVA, Geraldo; GALVÃO, Alexander Patez. **Introdução: conhecimento, inovação e redes de redes**. In: COCCO, Giuseppe; SILVA, Geraldo; GALVÃO, Alexander Patez (orgs). Capitalismo Cognitivo: trabalho, redes e inovação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

COGO, Ana Luísa Petersen. **Cooperação versus colaboração: conceitos para o ensino de enfermagem em ambiente virtual**. Brasília: Revista Brasileira de Enfermagem. Set-out; v.59. Nº5, p 680-3, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v59n5/v59n5a16.pdf>. Acesso em: 06 de fevereiro de 2011.

COHEN, M. D.; MARCH, J. G. & OLSEN, J. P. **A garbage can model of organizational choice**. *Administrative Science Quarterly*, v. 17, p. 1-25, 1972. Disponível em: <http://www.jstor.org/discover/10.2307/2392088?uid=3737664&uid=2&uid=4&sid=21101313253177> . Acesso em 20 de novembro de 2011

COLEMAN, James. **Social capital in the creation of human capital**. In *American Journal of Sociology*, v. 94. Supplement. P. S95-S120, 1988. Disponível em: http://onemvweb.com/sources/sources/social_capital.pdf. Acesso em 05 de fevereiro de 2012.

COMBES, Muriel; ASPE, Bernard. **Revenu garanti et biopolitique**. Paris, France: Alice, n.1, setembro de 1998. Disponível em: <http://multitudes.samizdat.net/Revenu-garanti-et-biopolitique>. Acesso em 20 de fevereiro de 2013.

COMISSÃO EUROPEIA. **Livre Vert: Partenariat por une nouvelle organisation du travail**. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 1997. Disponível em: http://europa.eu/documents/comm/green_papers/pdf/com97_128_fr.pdf. Acesso em: 20 de fevereiro de 2012.

COMTE. Auguste. **Seleção de Textos**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

CONCEFET. **Manifestação do CONCEFET sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Brasília. Conselho de Dirigentes do Centros Federais de Educação – CONCEFET, 23 de agosto de 2007. Disponível em: http://www.celia.na-web.net/pasta8/CONCEFET_Manifestacao_IFET.pdf Acesso em: 22 de junho de 2013.

CORSANI, Antonella. **Elementos de uma ruptura: a hipótese do capitalismo**

cognitivo. In: COCCO, Giuseppe; SILVA, Geraldo; GALVÃO, Alexander Patez (orgs). *Capitalismo Cognitivo: trabalho, redes e inovação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

COSTA, Achyles Barcelos da; COSTA, Beatriz Morem. **Cooperação e Capital Social em Arranjos Produtivos Locais.** AMPEC – XXXIII Encontro Nacional de Economia, 2005. Disponível em: <http://www.anpec.org.br/encontro2005/artigos/A05A113.pdf>. Acesso em: 05 de novembro de 2011.

COSTA, Gilvan Luiz Machado. **O Trabalho Colaborativo e as Tecnologias de Informação e Comunicação na Formação e na Prática Pedagógica do Professor de Matemática: Índícios de Mudança da Cultura Docente.** Caxambu, RJ: ANPED, 29ª Reunião Anual, GT 19, 2006.

COSTA, Luciano Bedin da. **O ritornelo de Deleuze – Guattari e as três éticas possíveis.** In: II Seminário Nacional de Filosofia e Educação: Confluências. Santa Maria : FACOS-UFSM, 2006

COSTA, Rogério da. **Sociedade de Controle.** São Paulo em Perspectiva, v.18, n.1, p. 161-167, 2004.

COX, Robert W. **Rumo a uma conceituação pós-hegemônica na ordem mundial: reflexões sobre a relevância de Ibn Kaldun.** In: Rosenau, James N. e Czempiel, Ernst-Otto. *Governança sem governo: ordem e transformação na política mundial*. Brasília: Ed. UnB e São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2000.

CUNHA, Luiz Antonio. **O Ensino Industrial na Irradiação do Industrialismo.** São Paulo: Editora UNESP, 2005.

DAL ROSSO, S. **Intensidade do trabalho.** In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.C.; VIEIRA, L.M.F. (Orgs.). *Dicionário: trabalho, profissão e condição Docente*. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010.

DAL ROSSO, S. **Mais Trabalho!: a intensificação do labor na sociedade contemporânea.** São Paulo: Boitempo, 2008.

DALLABRIDA, Valdir Roque; BECKER, Dinizar F. **Dinâmica Territorial do Desenvolvimento.** In: BECKER, Dinizar F.; WITTMANN, Milton Luiz (orgs) *Desenvolvimento Regional: abordagens interdisciplinares*. 2. Ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2008.

DAMIANI, Magda Floriana. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios.** Revista Educar, nº 31, p.213-230. Curitiba: Editora UFPR, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13.pdf>. Acesso em: 06 de fevereiro de 2011.

DAMIANI, Magda Floriana. **O trabalho Colaborativo desde o ponto de vista da Psicologia Histórico-Cultural.** In: DAMIANI, Magda Floriana; PORTO, Tânia Maria Esperón; SCHLEMMER, Eliane (org). *Trabalho Colaborativo/Cooperativo em educação: uma possibilidade para ensinar e aprender*. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber Livro, 2009.

DAY, Thomas R. **Mapeamento dos modelos de análise de políticas públicas.** In: HEIDEMANN, Francisco G.; SALM, José Francisco (orgs). *Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise*. Brasília: Editora

Universidade de Brasília, 2009.

DELEUZE, Gilles. **Conversações: 1972-1990**. 6 ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2007.

DELEUZE, Gilles. **Desejo e prazer**. Dossiê Deleuze, 2ª ed. Cadernos de Subjetividade, p. 13-25. São Paulo: PUC-SP, jun/1996.

DELEUZE, Gilles. **O que é um dispositivo?** In: Deleuze, Gilles. *O mistério de Ariana*. Ed. Em – Passagens. Lisboa, 1996.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Kafka. Por uma literatura menor**, Rio de Janeiro, Imago Editora, 1977

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia**, vol. 3. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia**, vol. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia**, vol. 4. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995b.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia**, vol. 2. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

DESTINOBLÉS, Gérald. **A. El capital humano en las teorías del crecimiento económico**. Edición electrónica, 2006. Disponível em: www.eumed.net/libros/2006a/. Acesso em: 02 de fevereiro de 2012.

DIMAGGIO, Paul J. ; POWELL, Walter W. **Jaula de ferro revisitada: isomorfismo institucional e racionalidade coletiva nos campos organizacionais**. In: CALDAS, Miguel P; BERTERO, Carlos Osmar (orgs). Teoria das Organizações. São Paulo: Atlas, 2007.

DINIZ, Eli. **Governabilidade, Democracia e Reforma do Estado: Os Desafios da Construção de uma Nova Ordem no Brasil dos Anos 90**. In: *DADOS – Revista e Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, volume 38, no 3, p.385-415, 1995.

DOWBOR, Ladislau. **Democracia Econômica: um passeio pelas teorias**. Petrópolis, RJ: Editoras Vozes, 2007.

DONALDSON, Lex. **Teoria da Contingência Estrutural**. In: CALDAS, Miguel; FACHIN, Roberto; FISCHER, Tânia. (orgs). *Handbook de Estudos Organizacionais: Modelos de Análise e Novas Questões em Estudos Organizacionais*. São Paulo: Atlas, 2010.

DRABACH, Neila Pedrotti; MOUSQUER, Maria Elizabete Londero. **Dos Primeiros Escritos sobre Administração Escolar no Brasil aos Escritos sobre Gestão Escolar**. *Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.2, pp.258-285, Jul/Dez, 2009.

DUARTE, Bárbara Regina Gonçalves Vaz. **Reestruturação Produtiva, Formação e Identidade: o projeto escola de fábrica e a formação identitária de jovens trabalhadores**. Dissertação de Mestrado. Pelotas: PPGE. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, 2008;

EID, F.; NEVES, M. R. **Organização do trabalho, tecnologia e programa de qualidade total na indústria sucroalcooleira paulista**. Estudos de Sociologia,

número 4, Unesp, 1998.

ELLSTRÖN, Per-Erick. **Quatro faces das organizações escolares**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE. V.23, n. 3, p.449-461, set/dez, 2007.

EMERY, Fred. **Characteristics of Socio-Technical Systems**. In: TRIST, Eric; HUGH, Murray; EMERY, Fred. *A Tavistock Anthology V.II*. The Social Engagement of Social Science (SESS), Philadelphia : University of Pennsylvania Press, 1993. Disponível em: <http://moderntimesworkplace.com/archives/archives.html>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2012

ESPINOSA, Roberto Moreno. **Accountability**. In: CASTRO *et al.* (orgs). Dicionário de Políticas Públicas. Barbacena: EduUEMG, 2012.

FARAH Jr, Moisés Francisco. **Desenvolvimento Local e Comportamento dos Agentes Econômicos: Estratégias Empresariais Pró-ativas ou Reativas?** Curitiba: Revista FAE, v.4, n. 2, p.13-22, maio/agosto, 2001.

FARIA, José Fernandes Henrique de. **Gestão Participativa: relações de poder e de trabalho nas organizações**. São Paulo: Atlas, 2009.

FAYOL, Henri. **Administração industrial e geral**. 9. Ed. São Paulo: Atlas, 1976.

FEE. **Unidades Geográficas**. Fundação de Economia e Estatística do Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em: http://www.fee.rs.gov.br/feedados/consulta/sel_modulo_pesquisa.asp Acesso em: 02 de julho de 2013.

FÉLIX, Maria de Fátima Costa. **Administração Escolar: um problema educativo ou empresarial**. São Paulo: Cortez, 1985.

FERNANDES, Anna. **Cidade: Projeto deve transformar Cefet-RS em Instituto**. Pelotas: Diário Popular, 05 de março de 2008. Disponível em: http://srv-net.diariopopular.com.br/05_03_08/p1001e1100.html Acesso em 28 de junho de 2013.

FERNANDES, Karina Ribeiro; ZANELLI, José Carlos. **O processo de construção e reconstrução das identidades dos indivíduos nas organizações**. Em. Adm. Contemp. V.10 n.1 Curitiba, jan./mar. 2006.

FERNANDES, Anna. **Cidade: Ifet-RS não ficará em Pelotas**. Pelotas: Diário Popular, 12 de novembro de 2008b. Disponível em: http://srv-net.diariopopular.com.br/12_11_08/p0801.html Acesso em: 01 de julho de 2013.

FERNÁNDEZ, Cláudio. **Engenharia Elétrica com a Cara do CEFET**. Revista Posteiro. Informativo da Assessoria de Comunicação Social Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas, abril de 2007. Disponível em: http://www.ifsul.edu.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=103&Itemid=3 Acesso em 28 de junho de 2013.

FERREIRA JR., Amarilio; BITTAR, Marisa. **Educação e Ideologia tecnocrática na ditadura militar**. Caderno Cedes, vol.28, n.76, p.333-335, set./dez. 2008.

FERREIRA, A. B. H. **Aurélio século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa**. 3. Ed. Em. E ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

- FIORENTINI, D. **Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente?** In: MORAES, Marialice de; PAZ-KLAVA, Carolina. Comunidades interativas de aprendizagem. Palhoça: UnisulVirtual, 2004.
- FLEURY, Afonso Carlos; VARGAS, Nilton. **Organização do Trabalho**. São Paulo: Atlas, 1983.
- FOLHA DE SÃO PAULO. **Secretário do MEC idealizou proposta**. Cotidiano. Folha de São Paulo, 12 de fevereiro de 2004. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1202200402.htm> Acesso em 21 de junho de 2013.
- FORÇA SINDICAL. **Filiados**. Porto Alegre, RS: Força Sindical do Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em: <http://fsindical-rs.org.br/quem-somos/filiados.html> Acesso em: 02 de agosto de 2013.
- FOUCAULT, Michel. “A ética do cuidado de si como prática da liberdade”. In: **Ditos e Escritos V – Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002
- FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos IV – Estratégia de Poder-Saber**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. 13 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 16. Edição. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 2001.
- FOUCAULT, Michel. **O Sujeito e o Poder**. In: DREYFUS, Hubert, L.; RABINOW, Paul. Michel Foucault uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e hermenêutica). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 20 ed. Petrópolis, Vozes, 1999.
- FRANCO, Augusto. **Capital Social: Leituras de Tocqueville, Jacobs, Putnam, Fukuyama, Maturana, Castells e Levy**. São Paulo: Instituto Millennium, 2001.
- FRAZER, Nancy. **De La Disciplina Hacia La Flexibilización? Releyendo Foucault Bajo La Sombra de La Globalización**. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, enero/abril, año/vol.XLVI, n. 187, p.15-33. Universidad Nacional Autónoma de México, México DF, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- FUKUYAMA, Francis. **Social Capital and Civil Society**. IMF – International Monetary Fund. Working Paper, 00/74, p. 1-19, april, 2000. Disponível em: <http://www.imf.org/external/pubs/ft/seminar/1999/reforms/fukuyama.htm>. Acesso em

20 de janeiro de 2012.

FULGENCIO, Paulo Cesar. **Glossário *Vade Mecum*: administração pública, ciências contábeis, direito, meio ambiente; 14.000 termos e definições.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade.** 2. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FUNCEFET. **Objetivos.** Pelotas: Fundação de Apoio ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas, 2013. Disponível em: <http://www.funcefet.org.br/objetivos.php> Acesso em 19 de fevereiro de 2013.

GABRIEL, Ivana Mussi. **Comentários sobre a nova Lei da parceria público-privada.** Jus Navigandi, Teresina, ano 10, n. 782, 24 ago. 2005. Disponível em: <http://jus.com.br/revista/texto/7185/comentarios-sobre-a-nova-lei-da-parceria-publico-privada> Acesso em 15 de abril de 2013.

GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. **Reforma Educacional, Intensificação e autointensificação do trabalho docente.** Campinas: Educação e Sociedade, v. 30, n.106, p.63-85, jan/abr. 2009.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro M.; VIEIRA, Jarbas Santos. **As identidades docentes como fabricação da docência.** Educação e Pesquisa, v. 31, n. 1, p. 45-56, 2005.

GIBBONS, M. ***Pertinencia de la educación superior em el siglo XXI. Contribución del Banco Mundial a la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO.*** Paris, outubro, 1998. Disponível em: http://campusvirtual.deusto.es/archivos/usuario129/gibbons_PertinenciaES98%284%29.pdf Acesso em: 11 de março de 2013.

GIDDENS, Anthony. **Em defesa da Sociologia: ensaios, interpretações e réplicas.** São Paulo: Editora UNESP, 2001.

GORZ, André. **O imaterial: Conhecimento, Valor e Capital.** São Paulo: Annablume, 2005.

GRAHAM, George. ***Behaviorism.*** *The Stanford Encyclopedia of Philosophy. Center for the Study of Language and Information, Stanford University. Stanford:* Editor Edward N. Zalta, 2010. Disponível em: <http://plato.stanford.edu/entries/behaviorism/>, acesso em: 29 de julho de 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o estado moderno.** 7 ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira, 1989.

GRISCHKE, Paulo Eduardo. **O impacto das reestruturações produtivas e educacionais sobre o trabalho e a identidade docente: um estudo de caso do CEFET-RS.** Dissertação de Mestrado. Pelotas: PPGE/UFPel, 2008.

GRISCI, Carmem Lúcia Iochins. **Controle Rizomático.** In: CATTANI, Antônio David; HOLZMANN, Lorena. (orgs). **Dicionário de Trabalho e Tecnologia.** Porto Alegre: Ed. Da UFRGS, 2006.

GRISCI, Carmem Ligia lochins. **Trabalho Imaterial, controle rizomático e subjetividade no novo paradigma tecnológico**. EM-eletrônica, v. 7, n. 1, Art. 4, jan./jun. 2008

GROSS, Charles G. **Claude Bernard and the Constancy of the Internal Environment**. *Neuroscientist*, September v.4 p. 380-385, 1998. Disponível em: http://www.princeton.edu/~cggross/Neuroscientist_98_Bernard.pdf acesso em 21 de maio de 2011.

GUATTARI, F; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 4^a ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

HADDAD, Fernando. **Longe dos Dogmas: o ministro da educação diz que o Brasil precisa mais de pragmatismo e menos ideologia para melhorar o ensino**. Entrevista: Fernando Haddad. Revista Veja, edição nº 2030, 17 de outubro de 2007. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/171007/entrevista.shtml> Acesso em: 21 de junho de 2013.

HAEBART, Rogério; BRUCE, Glauco. **A Desterritorialização na Obra de Deleuze e Guattari**. GEOgraphia – Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense. Vol.4, n.7, 2002.

HAEBART, Rogério. **Região, Diversidade Territorial e Globalização**. GEOgraphia – Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense. Ano. 1, n. 1, 1999.

HARDT, Michael e NEGRI, Antonio. **Multidão**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Império**. Rio de Janeiro, Record, 2001

HARDT, Michel. **Em que manifestações de poder se pode identificar traços do que Deleuze caracterizou como sendo a “sociedade de controle”?** Folha de São Paulo, 2 de junho de 1996. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/1996/6/02/mais/11.html>. Acesso em 20 de janeiro de 2013.

HARGREAVES, Andy. **Os Professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos Professores na idade pós-moderna**. Alfragide, Portugal: MacGraw Hill, 1998.

HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade de conhecimento: educação na era da insegurança**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Edição Loyola, 1992.

HEIDEMANN, Francisco G. **Do Sonho do Progresso às Políticas de Desenvolvimento**. In: HEIDEMANN, Francisco G.; SALM; José Francisco (org). Políticas Públicas e Desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009.

HINTZE, Susana. **Capital Social**. In: HESPANHA, Pedro *et al*. Dicionário Internacional da Outra Economia. Coimbra: Editora Almedina, 2009.

HIRATA, Helena S. **Os mundos do trabalho**. In: CASALI, Alipio (org). Empregabilidade e educação: Novos caminhos no mundo do trabalho. São Paulo,

Educ, 1997.

HÖLFLING, Heloisa de Matos. **Estado e Políticas (Públicas) Sociais**. Cadernos Cedes, ano XXI, n.55, novembro, 2001.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Processo de trabalho na escola: Algumas categorias para análise**. In Teoria & Educação n.4. Porto Alegre RS. Pannonica Editora, 1991.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; PIZZI, Laura Cristina Vieira. **Reestruturação Curricular e Autointensificação do Trabalho Docente**. Currículo Sem Fronteiras, v.9, n.2, p.100-112, Jul/Dez 2009.

IFSUL. **Relatório de Gestão 2012**. Pelotas: IFSul, 2012. Disponível em: http://www.ifsul.edu.br/index.php?option=com_docman&Itemid=4 Acesso em: 18 de julho de 2013.

IFSUL. **Regulamento NIT IFSul**. Pelotas: IFSul, 2011. Disponível em: http://www.ifsul.edu.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=638&Itemid=32 Acesso em 17 de julho de 2013.

IFSUL. **Estatuto**. Pelotas: IFSul, 2013a. Disponível em: http://www.ifsul.edu.br/index.php?option=com_docman&Itemid=35 Acesso em: 05 de julho de 2013.

IFSUL. **Organização Didática**. Pelotas: IFSul, 2013g. Disponível em: http://www.ifsul.edu.br/index.php?option=com_docman&Itemid=82 Acesso em: 08 de julho de 2013.

IFSUL. **Plano de Ação**. Pelotas: IFSul, 2013e. Disponível em: http://www.ifsul.edu.br/index.php?option=com_docman&Itemid=37 Acesso em: 05 de julho de 2013.

IFSUL. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Pelotas: IFSul, 2013d. Disponível em: http://www.ifsul.edu.br/index.php?option=com_docman&Itemid=36 Acesso em: 05 de julho de 2013.

IFSUL. **Projeto Pedagógico Institucional**. Pelotas: IFSul, 2013f. Disponível em: http://www.ifsul.edu.br/index.php?option=com_docman&Itemid=81 Acesso em: 08 de julho de 2013.

IFSUL. **Regimento Geral**. Pelotas: IFSul, 2013b. Disponível em: http://www.ifsul.edu.br/index.php?option=com_docman&Itemid=38 Acesso em: 05 de julho de 2013.

IFSUL. **Regimento Interno do Campus Pelotas**. Pelotas: IFSul, 2013c. Disponível em: http://www.ifsul.edu.br/index.php?option=com_docman&Itemid=38 Acesso em: 05 de julho de 2013.

IFSUL. **Edital Proen nº 8/2013**. Pelotas IFSul, 2013h. Disponível em: http://www.ifsul.edu.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=503&Itemid=3 Acesso em: 16 de julho de 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

IMEN, Paulo. **Organização do Trabalho**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.C.; VIEIRA, L.M.F. (Orgs.). *Dicionário: trabalho, profissão e condição Docente*. Belo

Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010.

INEP. **Universidade e mundo do trabalho: Brasília, 19 e 20 de dezembro de 2005**. In: MOLL, Jaqueline; SEVEGNANI, Palmira (orgs). Educação Superior em Debate v.3. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

INSTITUTO CIDADANIA. **Projeto de Política Nacional de Apoio ao Desenvolvimento Local: Documento de Conclusão**. São Paulo: Instituto Cidadania, 2006. Disponível em: <http://www.direitoacidade.org.br/download/275.pdf> Acesso em: 05 de abril de 2013.

JACOBS, Jane. **Morte e vida de grandes cidades**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

JESUS, Paulo; TIRIBA, Lia. **Cooperação**. In: CATTANI, Antonio David (org). Dicionário Internacional da Outra Economia. Coimbra, Portugal: Edições Almedina AS, 2009.

JOLLIVET, Pascal. **NTIC e trabalho cooperativo reticular: do conhecimento socialmente incorporado à inovação sociotécnica**. In: COCCO, Giuseppe; SILVA, Geraldo; GALVÃO, Alexander Patez (orgs). Capitalismo Cognitivo: trabalho, redes e inovação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

JUNQUEIRA, Caio. **Haddad cai nas graças de Lula e já incomoda**. Revista Valor Econômico, 05 de setembro de 2007.

JUSBRASIL. **Autarquia de regime especial**. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/topicos/292310/autarquia-de-regime-especial> Acesso em: 03 de julho de 2013.

KELLER, Paulo Fernandes. **Arranjos Produtivos Locais**. In: CATTANI, David; HOLZMANN, Lorena (org.). Dicionário de Trabalho e Tecnologia. Porto Alegre: Ed. Da UFRGS, 2006.

KEMCZINSKI, Avaniilde *at al*. **Colaboração e Cooperação – Pertinência, concorrência ou Complementaridade**. Florianópolis: UFSC/ABEPRO, vol.7, num.3 novembro 2007. Disponível em: www.producaoonline.org.br/index.php/em/article/download/68/68. Acesso em: 14 de janeiro de 2011.

KENSKI, Vani Moreira. **Do ensino interativo às comunidades de aprendizagem**. In: KENSKI, Vani Moreira, Tecnologias e ensino presencial e a distância. Campinas, SP: Papirus, 2003.

KOVÁCS, Ilona. **Novas Formas de Organização do Trabalho e Autonomia do Trabalho**. In: Sociologia, Problemas e Práticas, n.52, p.41-65, 2006.

KRÜGER, Edelbert. **Discurso proferido pelo Diretor Geral do CEFET-RS, na Sessão Solene da Câmara Municipal de Pelotas em homenagem ao 60º Aniversário do CEFET-RS**. Auditório do CEFET-RS em 08/10/2003. Memorial Virtual do CEFET-RS, 2003. Disponível em: http://memorial.ifsul.edu.br/framer.php?cd_documento=1247. Acesso em 20 de abril

de 2013.

KRÜGER, Edelbert. **O resgate histórico da função social da educação profissional brasileira, à luz do decreto 2.208/97: um estudo do perfil socioeconômico do aluno do Cefet-RS**. Dissertação de Mestrado. Pelotas: PPGE – Universidade Federal de Pelotas, 2007.

KRÜGUER, Edelbert. **Artigo**. Pelotas: Jornal Diário Popular, 02 de março de 2007. Disponível em http://srv-net.diariopopular.com.br/02_03_07/artigo.html Acesso em 21 de junho de 2013.

KUMAR, Krisham. **Da sociedade pós-industrial à pós-moderna: novas teorias sobre o mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1998.

KWASNICKA, Eunice Lacava. **Teoria geral da administração: uma síntese**. 2. Ed., São Paulo: Atlas, 1989

LACERDA, Beatriz Pires de. **Administração escolar**. 2. Ed. São Paulo, Pioneira, 1977.

LAFONTAINE, Celine. **O império Cibernético: das máquinas de pensar ao pensamento máquina**. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

LAMB, Henry. **Summary Analysis: Report of the Commission on Global Governance**. Published in *ecologic*, January/February, 1996. Disponível em: <http://www.sovereignty.net/p/gov/gganalysis.htm>. Acesso em 03 de janeiro de 2012.

LANGONI, C.G. **A economia da transformação**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1976.

LARSON, S. M. **Proletarianisation and educated labour**. *Theory and Society*, 9, p.131-175, 1980.

LATRES, Helena M. M.; CASSIOLATO, José E. **Glossário de Arranjos e Sistemas Produtivos Locais**. Rio de Janeiro: UFRJ – Rede de Pesquisa em Sistemas Produtivos e Inovativos Locais, 2003.

LAVILLE, Jean-Louis; GAIGER, Luiz Inácio. **Economia Solidária**. In: CATTANI, Antonio David (org). *Dicionário Internacional da Outra Economia*. Coimbra, Portugal: Edições Almedina AS, 2009.

LAZZARATO, Maurício. NEGRI, Antonio. **Trabalho Imaterial: formas de vida e produção de subjetividade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LAZZARATO, Maurício. **Trabalho e capital na produção dos conhecimentos: uma leitura através da obra de Gabriel Tarde**. In: COCCO, Giuseppe; SILVA, Geraldo; GALVÃO, Alexander Patez (orgs). *Capitalismo Cognitivo: trabalho, redes e inovação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LAZZARATO, Maurizio. **As Revoluções do Capitalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LIKERT, Rensis. **A organização humana**. São Paulo: Atlas, 1975.

LIKERT, Rensis. **Novos padrões de administração**. 2. Ed. São Paulo: Pioneira, 1979.

LIMA FILHO, Domingos Leite. **A universidade tecnológica e sua relação com o**

ensino médio e a educação superior: discutindo a identidade e o futuro dos CEFETs. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 349-380, jul./dez. 2005

LIMA FILHO, Domingos Leite. **Formação de tecnólogos: lições da experiência, tendências atuais e perspectivas.** *Boletim Técnico do SENAC*, v. 5, n. 3, 1999. Disponível em: <http://www.senac.br/informativo/BTS/253/boltec253d.htm> Acesso em 5 de março de 2013.

LIMA FILHO, Domingos Leite. **Impactos das recentes políticas públicas de educação e formação de trabalhadores: desescolarização e empresariamento da educação profissional.** Florianópolis SC: UFSC, *Perspectiva*, v 20, n 02, jul/dez, 2002. Disponível em:

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIPIETZ, Alain. **As Relações Capital-Trabalho no Limiar do Século XXI.** *Ensaio FEE* [online] Porto Alegre: vol.12 n.1, p. 101-130, 1991. Disponível em: <http://revistas.fee.tche.br/index.php/ensaio/article/view/1399/1766>. Acesso em 07 de dezembro de 2011.

LIPIETZ, Alain. **Fordismo, Fordismo Periférico e Metropolização.** *Ensaio FEE* [online] Porto Alegre: vol. 10 n. 2. P. 303 – 335, 1989. Disponível em: <http://revistas.fee.tche.br/index.php/ensaio/article/view/1381/1745>. Acesso em: 07 de dezembro de 2011.

LODI, João Bosco. **História da Administração.** 6. Ed. São Paulo: Pioneira, 1978.

LOURENÇO FILHO, Manuel B. **Organização e administração escolar: curso básico.** 7 ed. São Paulo: Melhoramentos. Brasília: INI, 1976.

MACHADO DA SILVA, Clovis L.; NOGUEIRA, Eros E. da Silva. **Identidade Organizacional: um caso de manutenção, outro de mudança.** *RAC*, Edição Especial, p.35 – 58, 2001.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do Ciclo de Políticas: uma Contribuição para a Análise de Políticas Educacionais.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. **Entrevista com Stephen Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MANCE, Euclides André. **Redes de Colaboração Solidária.** In: CATTANI, Antonio David (org). *Dicionário Internacional da Outra Economia.* Coimbra, Portugal: Edições Almedina AS, 2009.

MARQUETO, Regina Maria; SILVA, Antônio Braz de Oliveira e. **Redes e Capital Social: o enfoque da informação para o desenvolvimento local.** *Ciência da Informação*, Brasília, v.33, n. 3, p.41- 49, set/dez, 2004.

MARSHALL, J. D. **Foucault and neo-liberalism: biopower and busno-power.** *Philosophy of Education Yearbook*, 1995. Disponível em: http://web.archive.org/web/20060830175437/http://www.ed.uiuc.edu/eps/PES-Yearbook/95_docs/marshall.html. Acesso em: 20/02/2013.

MARSHALL, James. **Governamentalidade e Educação Liberal**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). O sujeito da educação: estudos foucautianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Economia Política. Livro I, Volume 1**, Coleção Os Economistas. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

MARX, R. **Processo de Trabalho e Grupos Semiautônomos: A Evolução da Experiência Sueca de Kalmar aos Anos 90**. Revista de Administração de Empresas. Abril/junho 32(2) p. 36 – 43. São Paulo: 1992.

MATOS, Alexandre Morgado. **Organização: uma visão global; introdução; ciência; arte**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Da Fundação Getúlio Vargas, 1978.

MCGREGOR, Douglas. **O lado humano da empresa**. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MEC. **Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasil: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/> Acesso em: 21 de junho de 2013.

MEC. **Plano de Desenvolvimento da Educação – Razões, Princípios e Programas**. Brasil: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004370.pdf> Acesso em 20 de abril de 2013.

MEC. **Projeto Universidade do Brasil**. Fórum das Estatais pela Educação. Brasil: Ministério da Educação, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/universidade.pdf> Acesso em: 26 de junho de 2013.

MEC/SETC. **Termo de Acordo de Metas e Compromissos Ministério da Educação/Institutos Federais**. Brasil: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: http://pse.ifes.edu.br/prppg/pesquisa/planejamento_estrategico/material/040_termo_acordo_metas.pdf Acesso em: 05 de julho de 2013.

MEC/SETEC. **Manual de Uso da Marca IF – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. Ministério da Educação, 2011.

MEC/SETEC. **Acordo de Metas e Compromissos**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <http://florianopolis.ifsc.edu.br/documentos/planometas.pdf>. Acesso em: 16 de novembro de 2011.

MEC/SETEC. **Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica**. Anais e deliberações da I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. 2007. Disponível em: http://recife.ifpe.edu.br/recife/Anais_e_Deliberacoes_da_I_CONFETEC.pdf Acesso em: 26 de junho de 2013.

MEC/SETEC. **Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia: concepção e**

diretrizes. Brasil: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2008. Disponível em: http://www.poa.ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2010/03/concepcao_diretrizes.pdf Acesso em: 03 de julho de 2013.

MEC/SETEC. **Um novo modelo de educação profissional e tecnológica: concepções e diretrizes.** Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12503&Itemid=841, acesso em: 28 de outubro de 2011.

MEC/SETEC. Chamada Pública MEC/SETEC 01/2011. Brasília: Ministério da Educação, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12299:programa-mulheres-mil&catid=267:programa-mulheres-mil&Itemid=602 Acesso em 18 de julho de 2013.

MEC/SETEC. Programa Nacional Mulheres Mil: educação, cidadania e desenvolvimento sustentável. Brasília: Ministério da Educação, 2011b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12299:programa-mulheres-mil&catid=267:programa-mulheres-mil&Itemid=602 Acesso em 18 de julho de 2013.

MEC. **Com a nova carreira, novos institutos federais e uma nova universidade governo concede reajuste a todos os professores de ensino superior da rede federal.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=14751 Acesso em: 03 de agosto de 2013.

MEIRELLES, Ceres Mari da Silva. **Das artes e ofícios à educação tecnológica: 90 anos de história.** Pelotas: Ed. Da UFPel, 2007.

MEIRINHOS, Manoel; OSÓRIO, Antônio. **Colaboração e comunidades de aprendizagem.** *International Symposium on Computers in Education*. 8. León, Espanha: 2006, 270-277. Disponível em: <http://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/398>. Acesso em: 18 de janeiro de 2011.

MEIRINHOS, Manuel Florindo Alves. **Desenvolvimento Profissional Docente em Ambientes Colaborativos de Aprendizagem a Distância: Estudo de Caso no Âmbito da Formação Contínua.** Tese de Doutorado. Portugal: Universidade do Ninho, 2006. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6219>. Acesso em: 27 de janeiro de 2011.

MELO, Marcus André. **O viés majoritário na política comparada: responsabilização, desenho institucional e qualidade democrática.** *Em. Rev. bras. Ci. Soc.* [online]. São Paulo, v. 22, n. 63, Feb. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092007000100003&lng=en&nandothers&nrm=em Acesso em 14 de março de 2013.

MELO, Savana Diniz Gomes. **Trabalho e conflito docente: experiências em escolas de educação profissional no Brasil e na Argentina.** Tese de Doutorado. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação,

2009.

MELO, Savana Diniz Gomes. **Resistência Docente**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.C.; VIEIRA, L.M.F. (Orgs.). *Dicionário: trabalho, profissão e condição Docente*. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010.

MELO, Savana Diniz Gomes; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Transformações no Trabalho e na Resistência Docente: aportes a partir de experiências recentes no Brasil e na Argentina**. Congresso Ibero-luso-brasileiro. ANPAE, 2010. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/index2.html>. Acesso em: 20/02/2013.

MEYER, J. W.; ROWAN, B. **Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony**. *American Journal of Sociology*, v. 83, p. 340-363, 1977.

MIA. **Collaboration**. *Encyclopedia of Marxism. Glossary of Terms*. Disponível em: <http://www.marxists.org/glossary/terms/c/o.htm#collaboration>. Acesso em 28 de janeiro de 2011.

MORA, J. Ferrater. **Dicionário de Filosofia**. Tomo IV. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MORAES, Jorge Luiz Amaral. **Capital Social: potencialidades dos fatores locais e políticas públicas de desenvolvimento local-regional**. In: BECKER, Dinizar F.; WITTMANN, Milton Luiz (orgs). *Desenvolvimento Regional: abordagens interdisciplinares*. 2. Ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2008.

MORGAM, Gareth. **Imagens da organização**. São Paulo: Atlas, 1996.

MOSQUERA, Juan José Mourino. **Aprendizagem, Significado e Identidade em Comunidades de Prática**. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. *Professores e Alunos: Aprendizagem, Significado e Identidade em Comunidades de Prática*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MOTTA, Fernando C. Prestes. **O Behaviorismo na Teoria das Organizações**. *Revista de Administração de Empresas*. 10 (2), julho/setembro. P. 97 -113. Rio de Janeiro: 1970.

MOTTA, Fernando C. Prestes; VASCONCELOS, Isabella F. Gouveia. **Teoria Geral da Administração**. 3ª ed. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

MOTTA, Vânia Cardoso da. **Da ideologia do capital humano à ideologia do capital social: as políticas de desenvolvimento do milênio e os novos mecanismos hegemônicos de educar o conformismo**. Tese de doutorado em Serviço Social. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

MOTTA, Vânia Cardoso da. **Ideologias do Capital Humano e do Capital Social: da integração à inserção e ao conformismo**. *Trab. Educ. Saúde*, v.6, n.3, p.549-571, 384ov. 2008/fev.2009.

MOULIER-BOUTANG, Yann. **O território e as políticas de controle do trabalho no capitalismo cognitivo**. In: COCCO, Giuseppe; SILVA, Geraldo; GALVÃO, Alexander Patez (orgs). *Capitalismo Cognitivo: trabalho, redes e inovação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NEGRI, Antonio. **Cinco lições sobre Império**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NETTO, Antonio Garcia *et al.* **Dicionário de ciências sociais**. Rio de Janeiro: FGV, 1987.

NESOL. **Núcleo Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão em Economia Solidária e Incubação de Cooperativas e Empreendimentos Populares – NESOL**. Pelotas, IFSul, 2013. Disponível em: <http://nesolifsulpelotas.wix.com/ecosol> Acesso em: 22 de julho de 2013.

OCAMPO, José Antonio. **Capital social y agenda del desarrollo** In: CEPAL. **Capital social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe: en busca de un nuevo paradigma**. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe-CEPAL, University of Michigan Press. Enero/2003.

OCDE. **Human Capital Investment: An International Comparison**. Paris OCDE – Centre for Educational Research and Innovation, 1998. Disponível em: <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/9698021e.pdf>. Acesso em 20 de novembro de 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade *et al.* **Transformações na Organização do Processo de Trabalho Docente e o Sofrimento do Professor**. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Número 20, Vol IX, jan/mar/2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 44. P. 209-227. Dez. 2006.

OLIVEIRA, Dalila. Andrade. **Organização do Trabalho Escolar**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.C.; VIEIRA, L.M.F. (Orgs.). *Dicionário: trabalho, profissão e condição Docente*. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010.

OLIVEIRA, Dalila. Andrade. **Trabalho docente**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.C.; VIEIRA, L.M.F. (Orgs.). *Dicionário: trabalho, profissão e condição Docente*. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010.

OLIVEIRA, Mário José de. **Termodinâmica**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2005.

ONU. **Declaração do Milênio**. Nova York: Organização das Nações Unidas –ONU, setembro, 2000.

OTRANTO, Célia Regina. **Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – ifets**. Revista RETTA (PPGEA/UFRRJ), Ano I, nº1, p. 89-110, jan-jun 2010. Disponível em: <http://www.celia.na-web.net/pasta1/trabalho19.htm> Acesso em: 25 de junho de 2013.

OUR GLOBAL NEIGHBORHOOD. **Report of the Commission on Global Governance**. Oxford University Press, 1995. Disponível em: <http://www.sovereignty.net/p/gov/ogn-front.html>. Acesso em 03 de janeiro de 2012.

PANITZ, Ted. **A Definition of Collaborative vs Cooperative Learning**. London: Deliberations, ISSN 1363-6715, 1996. Disponível em: <http://www.londonmet.ac.uk/deliberations/collaborative-learning/panitz-paper.cfm>. Acesso em: 27 de janeiro de 2011.

PEDRINI, Dalila Maria; OLIVEIRA, Adriana Lucinda. **A Economia Solidária como**

Estratégia de Desenvolvimento. Emancipação, Ponta Grossa, v.7, n.1, p.111-133, 2007.

PELBART, Peter Pál. **Vida capital: ensaios de biopolítica.** São Paulo: Iluminuras, 2003.

PELOTAS, *Campus. Institucional.* *Campus Pelotas – IFSul*, 2013. Disponível em: <http://pelotas.ifsul.edu.br/portal/> Acesso em: 02 de julho de 2013.

PELOTAS, *Campus. Pesquisa, Inovação e Desenvolvimento Tecnológico.* Pelotas: 2013b. Disponível em: http://pelotas.ifsul.edu.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=77&Itemid=102 Acesso em: 17 de julho de 2013.

PEREIRA, Denise de Castro; CARRIERI, Alexandre de Pádua. **Movimentos de Desterritorialização e Reterritorialização na Transformação das Organizações.** *EM-eletrônica*, v. 4, n. 1, Art. 13, jan./jul. 2005

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. **A Rede Federal de Educação Tecnológica e o desenvolvimento local.** Dissertação de Mestrado. Campos dos Goytacases, RJ: Universidade Cândido Mendes, 2003.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. **A Rede Federal de Escolas Profissionalizantes – de reflexo do desenvolvimento brasileiro a copartícipe do desenvolvimento local.** In: MOLL, Jaqueline; SEVEGNANI, Palmira (orgs). *A Universidade e o Mundo do Trabalho. Educação Superior em Debate* v.3. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A reforma do Estado dos anos 90: a lógica e mecanismos de controle.** Cadernos MARE da reforma do estado; v.1. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

PERROW, Charles. **Análise organizacional: um enfoque sociológico.** São Paulo: Atlas, 1981.

PETERS, Michael; MARSHAL, James e FITZSIMONS, Patrick. **Gerencialismo e Política Educacional em um Contexto Global: Foucault, Neoliberalismo e a Doutrina da autoadministração.** In: BURBULES, Nicholas e TORRES, Carlos Alberto (orgs) *Globalização e Educação: Perspectivas Críticas.* Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

PIAGET, J. **Estudos sociológicos.** São Paulo: Companhia Editora Forense, 1973.

PIRES, Luciene Lima de Assis. **A criação de universidades tecnológicas no Brasil: uma nova institucionalidade para a educação superior.** Tese de Doutorado. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2005.

PNUD. **Objetivos de Desenvolvimento do Milênio.** Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/odm/index.php>. Acesso em 03 de fevereiro de 2012.

POSTEIRO. **CEFET-RS pode se transformar em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.** Informativo da Assessoria de Comunicação Social Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas, novembro de 2007. Disponível em: http://www.ifsul.edu.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&qid=103&Ite

[mid=3](#) Acesso em 28 de junho de 2013.

POSTEIRO. **Editorial**. Informativo da Escola Técnica Federal de Pelotas. Ano III, nº 35, maio de 1999.

PUTNAM, Robert D. **Comunidade e democracia: a experiência da Itália moderna**. 4. Ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

PRAD. **Proposta de Regulamento da Atividade Docente do IFSul**. Pelotas: IFSul, 2012

RAMOS, Edla Maria Faust. **Análise Ergonômica do Sistema Hipernet buscando o Aprendizado da Cooperação e da Autonomia**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção. Florianópolis: UFSC, 1996. Disponível em:

<http://www.eps.ufsc.br/teses96/edla/index/index.htm#s> Acesso em: 08 de março de 2011.

REDESIST. **Rede de Pesquisa em Sistemas e Arranjos Produtivos e Inovativos Locais**. Rio de Janeiro: UFRJ. Disponível em: <http://www.redesist.ie.ufrj.br/> Acesso em: 06 de fevereiro de 2012.

RESENDE SILVA, Caetana Juracy *et al.* **Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões**. Natal: IFRN, 2009.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos : Claraluz, 2005.

RIFKIN, Jeremy. **A Era do Acesso**, São Paulo: Makron Books, 2001.

ROCHA, Custódia. **Racionalidades Organizacionais e Relações de Poder na Escola Portuguesa: construindo uma gestão mais democrática**. Educação em Revista. v.8, n.1, p.1-20, Marília: 2007.

ROLNIK, S. Apresentação. In: GUATTARI, F; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

ROMER, Paul. **Endogenous technological change**. Journal of Political Economy, October 1990, v. 98, n. 5, S71-S102, October, 1990. Disponível em:

<http://www.artsci.wustl.edu/~econ502/Romer.pdf>. Acesso em 03 de fevereiro de 2012.

ROSENEAU, James N. **Governança, Ordem e Transformação na Política**. In: ROSENEAU, James N.; CZEMPICL, Ernest-Otto (orgs). **Governança sem governo: ordem e transformação na política mundial**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2000.

RULLANI, Enzo. **Le capitalisme cognitif : du déjà vu?** Multitudes, n. 2, p. 87-97, 2000.

SALERMO, Mario Sérgio. **Projeto de Organizações Integradas e Flexíveis: processos, grupos e gestão democrática via espaços de comunicação-negociação**. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

SALERMO, Mario Sérgio; DAHER, Talita. **Política Industrial, Tecnológica e de Comércio Exterior do Governo Federal (PITCE): balanço e perspectivas**. Brasília: Agência Brasileira de Desenvolvimento Industrial – ABDI, 2006. Disponível

em: http://www.materiasespeciais.com.br/abdi/pitce/miolo_bx_resol.pdf Acesso em: 03 de abril de 2013.

SANDRONI, Paulo. **Novíssimo Dicionário de Economia**. São Paulo: Editora Best Seller, 1999.

SANTOS, A.G.; DINIZ, E.J. BARBOSA, E.K. **Aglomerções, Arranjos Produtivos Locais e Vantagens Competitivas Locacionais**. In: Seminário BNDES: Arranjos produtivos locais, política industrial e desenvolvimento. BNDS. 2006.

SANTOS, M. H. C. **Governabilidade, Governança e Democracia: Criação de capacidade governativa e relações Executivo-Legislativo no Brasil pós-constituente**. In: Dados, vol. 40 nº. 3, Rio de Janeiro: 1997.

SCHEIN, Edgar H. **Cultura Organizacional e Liderança**. São Paulo: Atlas, 2009.

SCHMIDT, Derli. **Cooperativa-Cooperativismo**. In: CATTANI, David; HOLZMANN, Lorena. (org). Dicionário de Trabalho e Tecnologia. Porto Alegre: Ed. Da UFRGS, 2006.

SCHULTZ, T.W. **O valor econômico da educação**. Trad. De P. S. Werneck. 2. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SCHUMPETER, Joseph A. **Capitalismo, Socialismo e Democracia**. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1961.

SCRINIVASAN, F. **Sadi Carnot and the Second Law of Thermodynamics**. Resonance – journal of science education. P 42-41 nov. 2001. Disponível em: <http://www.ias.ac.in/resonance/Nov2001/pdf/Nov2001p42-48.pdf>, Acesso em: 21 de julho de 2011.

SECCHI, Leonardo. **Modelos organizacionais e reformas da administração pública**. Rio de Janeiro: Revista de Administração Pública, v.43, n.2, p.347-69, mar/abr, 2009.

SELZNICK, Philip. **A liderança na administração: uma interpretação sociológica**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1971.

SETEC/MEC. **Rede Federal de Educação Tecnológica – Fase II: “Uma escola técnica em cada cidade - pólo do país”**. [Apresentação]. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Departamento de Políticas e Articulação Institucional, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/apresentacaocriteriofase2.pdf> Acesso em: 20 de abril de 2013.

SHIOCHER, Walmor. **Políticas Públicas**. In: CATTANI, Antonio David (org). Dicionário Internacional da Outra Economia. Coimbra, Portugal: Edições Almedina AS, 2009.

SHIROMA, Eneida Oto.; MORAES, M.Célia M.;EVANGELISTA, Olinda. **Ensino Superior em tempos de adesão pragmática**. In: Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto. **Implicações da Política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente**. Revista Trabalho & Educação; vol.13, n 2, p.113-125,

agosto /dezembro, 2004.

SIEDENBERG, Dieter Rugard. **A Gestão do Desenvolvimento**. In: BECKER, Dinizar F.; WITTMANN, Milton Luiz (orgs). *Desenvolvimento Regional: abordagens interdisciplinares*. 2. Ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2008.

SILVA FILHO, Guerino Adécio da, CARVALHO, Aveline Barbosa Silva. **A teoria do crescimento endógeno e o desenvolvimento endógeno regional: investigação das convergências em um cenário pós-cepalino**. *Revista Econômica do Nordeste*, Fortaleza, v. 32, n. Especial p. 467-482, novembro 2001.

SILVA, J.R.; VERGARA, S.C. **Mudança organizacional e as múltiplas relações que afetam a reconstrução das identidades dos indivíduos**. *ENANPAD*, Salvador, 2002.

SILVEIRA, Rafael Alcadipani da. **Michel Foucault, Poder e Análise das Organizações**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FGV/EAESP, 2002.

SIMON, Hebert; MARCH, James G. **Teoria das organizações**. 5. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1981.

SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan. **Sociedade da Aprendizagem e Governamentalidade: uma introdução**. *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.1, p. 121-136, jan/jun 2011.

SIMONSEN, M.H. **Brasil 2001**. Rio de Janeiro: APEC, 1969.

SINASEFE. **História**. Brasília, DF: Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Técnica e Tecnológica, 2013. Disponível em: <http://www.sinasefe.org.br> Acesso em 02 de agosto de 2013.

SINGER, Paul. **A recente ressurreição da economia solidária no Brasil**. In: SOUSA SANTOS, Boaventura de (org). *Produzir para Viver: os caminhos da produção não capitalista*. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SMITH, Adam. **Inquérito sobre a Natureza e as Causas da Riqueza das Nações**. Volume I. 3 ed. Lisboa: Fundação Caloite Gulbenkian, 1993.

SOUSA FILHO, Alípio de. **O Ideal de Universidade e sua Missão**. In: MOLL, Jaqueline; SEVEGNANI, Palmira (orgs). *Educação Superior em Debate* v.3. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Globalização e as Ciências Sociais**. São Paulo. Cortez, 2002.

SROUR, Robert Henry. **Poder, cultura e ética nas organizações**. Rio de Janeiro: *Campus*, 1998.

SUNKEL, Guillermo. **La pobreza em la ciudad: capital social y políticas públicas**. In: CEPAL. **Capital social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe: en busca de un nuevo paradigma**. Santiago do Chile: Comisión Econômica para América Latina y el Caribe-University of Michigan Press. Enero/2003.

TAPSCOTT, Don. *Wikinomics: Como a colaboração em massa pode mudar o seu negócio*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

- TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de administração científica**. São Paulo: Atlas, 2010.
- TELLEGEN, Therese, A. **Gestalt e Grupos: uma perspectiva sistêmica**. 5ª ed. São Paulo: Summus Editorial, 1984.
- TEMPLE, Giovana Carmo. **Poder e Resistência em Michel Foucault: uma genealogia do acontecimento**. Tese de Doutorado. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2012.
- TIEZZI, Enzo. **Tempos históricos, tempos biológicos: a terra ou a morte – problemas da nova ecologia**. São Paulo: Nobel, 1988.
- TOCQUEVILLE, Alexis de. **A democracia na America**. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- TOFFLER, Alvin. **Powershift: as mudanças no poder**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1993.
- TRAGTENBERG, Maurício. **Burocracia e ideologia**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1992.
- TRIST, Eric. **The Evolution of Socio-Technical System: a conceptual framework and an action research program**. Toronto: Ontário Ontario Ministry of Labour, Ontario Quality of Working Life Centre, 1981. Disponível em: http://www.sociotech.net/wiki/images/9/94/Evolution_of_socio_technical_systems.pdf acesso em 21 de fevereiro de 2012.
- TRIST, Eric; MURRAY, Hugh. **The Socio-Technical Systems Perspective**. In: TRIST, Eric; MURRAY, Hugh; EMERY, Fred. A Tavistock Anthology V.II. The Social Engagement of Social Science (SESS), Philadelphia : University of Pennsylvania Press, 1993. Disponível em: <http://moderntimesworkplace.com/archives/archives.html>. Acesso em 20 de fevereiro de 2012.
- UAB/CAPES. **Histórico**. Universidade Aberta do Brasil – CAPES, 2013. Disponível em: http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9&Itemid=21 Acesso em 26 de junho de 2013.
- UNESCO. **declaracion mundial sobre la educacion superior em el siglo xxi: vision y accion. Conferencia Mundial Sobre La Educacion Superior**. Paris: UNESCO, 1998. Disponível em: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm Acesso em: 11 de março de 2013.
- UTFPR. **UTFPR: a inovação e a geração de tecnologias**. Disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/a-instituicao> Acesso em 25 de março de 2013.
- VASCOCELLOS, Maria José Esteves de. **Pensamento sistêmico: O novo paradigma da ciência**. Campinas: Papyrus, 2002.
- VIEIRA, Jarbas S.; HYPÓLITO, Álvaro M; DUARTE, Bárbara G. V. **Dispositivos de**

Regulação Conservadora, Currículo e Trabalho docente. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 221-237, jan./abr. 2009.

VIRNO, Paolo. ***Gramática de La multitud para um análisis de las formas de vida contemporâneas.*** Madrid: *Traficantes de Sueños*, 2003. Disponível em: http://es.wikipedia.org/wiki/Paolo_Virno. Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

VIRTANEN, Reino. ***Claude Bernard.*** Encyclopedia Britannica online. 2011. Disponível em: <http://www.britannica.com/Ebchecked/topic/62382/Claude-Bernard>. Acesso em: 20 de maio de 2011.

VYGOSTKY, L.V. **A formação social da mente.** 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1998.

VYGOTSKY, L.V. **Pensamento e Linguagem.** 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes Editora, 2008.

WAHRLICH, Beatriz M. **Uma análise das teorias da organização.** Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1977.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva.** Volume 2. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

WECKOWICS, Thaddus E. ***Ludwig von Bertalanffy (1901-1972): A Pioneer of General Systems Theory.*** Center for Systems Research Working Paper No. 89-2. Edmonton AB. Canada: University of Alberta, February 1989. Disponível em: <http://www.richardjung.cz/bert1.pdf>, acesso em: 07 de agosto de 2011.

WEICK, K. E. **Educational organizations as loosely coupled systems.** *Administrative Science Quarterly*, v. 21, p. 1-19, 1976.

WIENER, Norbert. **Cibernética e sociedade: o uso humano de seres humanos.** São Paulo: Cultrix, 1973.

WOMACK, James P. **A máquina que mudou o mundo.** Rio de Janeiro: Campus, 1992.

WOOD Jr., Thomaz. **Fordismo, Toyotismo e Volvismo: os Caminhos da Indústria em Busca do Tempo Perdido.** São Paulo: EM- Revista de Administração de Empresas, v.32, n.4, set-out 1992.

YAMADA, Gustavo. ***Reducción de la pobreza y fortalecimiento del capital social y la participación: la acción reciente del Banco Interamericano de Desarrollo.*** Santiago do Chile: Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, setembro de 2001.

ZACHER, Mark W. **Os pilares em ruína do templo de Veltfália: implicações para a governança e a ordem internacional.** In: ROSENEAU, James N.; CZEMPICL, Ernest-Otto (orgs). *Governança sem governo: ordem e transformação na política mundial.* Brasília: Editora da Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2000.

ZAFIRIAN, Phillipe. **Engajamento Subjetivo, Disciplina e Controle.** Novos Estudos – CEBRAP. São Paulo, n.64, 2002.

ZOURABICHVILI, François. **O Vocabulário de Deleuze.** Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2004

ZUNG, Acácia Zeneida Kuenzer. **A teoria da Administração Educacional: ciência e ideologia.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.48, p. 39-46, 1984.

**APÊNDICE 1 - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE
(DADOS DE IDENTIFICAÇÃO E ENDEREÇOS DE CONTATO REMOVIDOS)**

TÍTULO DO PROJETO DE PESQUISA: O PARADIGMA DA COLABORAÇÃO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SUAS IMPLICAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE

Projeto de Tese de Doutorado
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas
Pesquisador: Prof. Msc. Paulo Eduardo Grischke
Orientador: Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypolito
Contato: grischke@gmail.com

Este projeto de tese tem como objetivo analisar o processo de mudança institucional que ocorre no *Campus* Pelotas do IFSul, como parte da transformação do CEFET-Pelotas em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. O estudo de caso pretende analisar o contexto das políticas mundiais e locais de desenvolvimento que tem como foco o fomento de arranjos produtivos locais e seu impacto nas motivações à mudança institucional e como estas mudanças afetam o trabalho docente e como os docentes, por sua vez, aceitam, resistem e/ou introduzem alterações no próprio processo de mudança.

A metodologia de análise organizacional terá como foco a organização do processo de trabalho, a distribuição do poder, a política, a cultura e a identidade organizacional, prevendo a realização de entrevistas com gestores e docentes do referido campus.

O pesquisador se compromete a preservar a privacidade e o anonimato dos sujeitos da pesquisa cujos dados serão coletados por meio de gravação em áudio e/ou outros instrumentos. Esta garantia estende-se a coleta de dados realizada por terceiros, no âmbito deste projeto.

Todo o material coletado será utilizado exclusivamente com caráter científico, sendo acessado apenas pelo pesquisador do projeto e seu orientador, sendo estes responsáveis por qualquer extravio ou vazamento das informações confidenciais. O entrevistado é livre para desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem que isto lhe cause quaisquer prejuízos morais, físicos ou financeiros.

Os instrumentos de coleta de dados serão mantidos por um período de até cinco anos sob a responsabilidade dos pesquisadores e após este período, serão destruídos.

Prof. Msc. Paulo Eduardo Grischke

Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypolito

Entrevistador: _____

APÊNDICE 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(DADOS DE IDENTIFICAÇÃO E ENDEREÇOS DE CONTATO REMOVIDOS)

TÍTULO DO PROJETO DE PESQUISA: O PARADIGMA DA COLABORAÇÃO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SUAS IMPLICAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE

Projeto de Tese de Doutorado

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas

Pesquisador: Prof. Msc. Paulo Eduardo Grischke

Orientador: Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypolito

Contato: grischke@gmail.com

Este projeto de tese tem como objetivo analisar o processo de mudança institucional que ocorre no *Campus* Pelotas do IFSul, como parte da transformação do CEFET-Pelotas em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. O estudo de caso pretende analisar o contexto das políticas mundiais e locais de desenvolvimento que tem como foco o fomento de arranjos produtivos locais e seu impacto nas motivações à mudança institucional e como estas mudanças afetam o trabalho docente e como os docentes, por sua vez, aceitam, resistem e/ou introduzem alterações no próprio processo de mudança.

A metodologia de análise organizacional terá como foco a organização do processo de trabalho, a distribuição do poder, a política, a cultura e a identidade organizacional, prevendo a realização de entrevistas com gestores e docentes do referido campus.

A metodologia para realização de entrevistas recomenda gravação e a transcrição das mesmas, para que não se percam detalhes importantes das falas dos sujeitos da pesquisa. No processo de transcrição o sujeito será desidentificado, a fim de preservar seu anonimato. O material coletado através das entrevistas será utilizado exclusivamente com caráter científico, sendo acessado apenas pelo pesquisador do projeto e seu orientador, sendo estes responsáveis por qualquer extravio ou vazamento das informações confidenciais. O entrevistado é livre para desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem que isto lhe cause quaisquer prejuízos morais, físicos ou financeiros.

Após ter sido devidamente informado (a) de todos os aspectos desta pesquisa, seus propósitos, procedimentos, garantias de confidencialidade e ter esclarecido todas minhas dúvidas, eu, _____, concordo voluntariamente em participar deste estudo e autorizo a realização de entrevista sobre a temática proposta.

Assinatura e CI do entrevistado (a)

Nós, abaixo assinados, declaramos que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação no estudo.

Prof.Msc. Paulo Eduardo Grischke

Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypolito

Entrevistador:

ANEXO 1 - PROPOSTA DE REGULAMENTO DA ATIVIDADE DOCENTE NO IFSUL

Capítulo I

DA FINALIDADE

Art. 1º O presente regulamento tem por finalidade estabelecer as diretrizes para a concessão, fixação e alteração dos regimes de trabalho, os limites mínimos e máximos de carga horária de aulas, a natureza e diversidade de encargos e o processo de acompanhamento e avaliação das atividades dos docentes, considerando-se as Leis nº 11.784/2008, nº 8.112/1990, nº 8.745/93, nº 11.738/2008, nº 9394/96, o Decreto nº 94.664/87 e a Portaria/MEC nº 475/1987.

Capítulo II

DOS PRINCÍPIOS

Art. 2º O regulamento da atividade docente será regido pelos seguintes princípios e diretrizes:

- I - as normas que regem o serviço público federal;
- II - a gestão das atividades de ensino, pesquisa e extensão vinculada aos objetivos, metas e ações do Plano de Desenvolvimento Institucional;
- III - a função social e objetivos do Projeto Pedagógico Institucional do IFSul;
- IV - o caráter coletivo e de domínio público do trabalho docente;
- V - o cidadão usuário como titular de direitos e como sujeito na avaliação de serviços;
- VI - a dinâmica dos processos de pesquisa, de ensino, de extensão e correlatas implicações;
- VII - a reflexão crítica dos docentes acerca de seu desempenho profissional em relação aos objetivos institucionais;
- VIII - o trabalho docente como instrumento para a construção de uma carreira;
- IX - o fortalecimento das instituições públicas democráticas.

Capítulo III

DOS OBJETIVOS

Art. 3º O presente regulamento organiza e orienta o planejamento, execução, acompanhamento e avaliação das atividades de ensino, pesquisa e extensão dos docentes do IFSul, e tem os seguintes objetivos:

I - estimular e valorizar o trabalho nas atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão;

II - estabelecer parâmetros de indicadores acadêmicos institucionais, que conduzam à excelência nas avaliações de desempenho de docentes, de cursos e de programas do IFSul;

III - estabelecer referenciais que possibilitem analisar a força de trabalho dos *campi* do IFSul, respeitadas as suas particularidades;

IV - balizar a concepção, execução e avaliação do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – do IFSul;

V - estabelecer diretrizes para a concessão, fixação e alteração dos regimes de trabalho; e

VI - valorizar o perfil da Instituição e o cumprimento da Lei 11.892/2008 e do Estatuto do IFSul.

Capítulo IV

DOS REGIMES DE TRABALHO

Art. 4º Os docentes estão submetidos a um dos seguintes regimes de trabalho:

I - tempo parcial de 20 horas semanais;

II - tempo integral de 40 horas semanais; ou

III - Dedicção Exclusiva, 40 horas semanais.

Art. 5º No IFSul, o servidor docente ingressa na carreira no regime de trabalho de Dedicção Exclusiva, conforme estabelecido em edital de concurso.

Parágrafo único. Em casos autorizados pelo Conselho Superior do IFSul, poderá haver ingresso no tempo parcial de 20 horas semanais ou de tempo integral de 40 horas semanais, conforme estabelecido em edital de concurso.

Art. 6º Os docentes substitutos e temporários têm seu regime de trabalho conforme contrato de 20h ou 40h.

Capítulo V

DAS ATIVIDADES

Art. 7º Compreendem as Atividades Docentes:

I - Atividades de Ensino;

II - Atividades de Pesquisa e Inovação;

III - Atividades de Extensão;

IV - Atividades de Gestão e Assessoramento à Administração; e

V - Atividades de Capacitação.

Parágrafo Único. As Atividades Docentes devem ser previstas no Plano de Trabalho do docente.

Art. 8º São consideradas Atividades de Ensino em todos os níveis e modalidades:

I - Aulas;

II - Preparação e registro de aulas/notas e elaboração de material didático;

- III - Orientação e Supervisão de Estágio Obrigatório;
- IV - Orientação e coorientação de Trabalho de Conclusão de Curso (cursos técnicos de nível médio e de graduação);
- V - Atendimento ao discente;
- VI - Tutoria;
- VII - Orientação de monitoria;
- VIII - Orientação e Supervisão de Atividades Complementares; e
- IX - Reuniões pedagógicas.

Parágrafo único. A orientação e coorientação poderão ser exercidas para estudantes de cursos de outra instituição. Para fins de cômputo, deverá ser em instituição pública de ensino e aprovada pela direção geral do *Campus*.

Art. 9º No exercício de suas atividades relacionadas ao ensino, os docentes do IFSul incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - manter atualizado o lançamento de atividades, notas e faltas no sistema acadêmico do IFSul;
- V - ministrar aulas, cumprindo sua carga horária e os dias letivos estabelecidos, além de participar dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional e de participar de eventos oficiais;
- VI - estabelecer, em conjunto com a gestão, estratégias de recuperação para os estudantes de menor rendimento escolar;
- VII - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade;
- VIII - participar das reuniões administrativo-pedagógicas; e
- IX - providenciar substituição/compensação para suas atividades, em conjunto com a chefia imediata, para realizar outra atividade de interesse da instituição.

Art. 10. Serão consideradas Atividades de Pesquisa e Inovação as ações docentes que envolvem a produção do conhecimento atendendo as demandas dos arranjos produtivo, social e cultural do território em que cada *campus* está inserido e de interesse institucional.

§1 As Atividades de Pesquisa e Inovação deste artigo poderão ser exercidas, com ou sem fomento, individualmente ou em grupos de pesquisa certificados pela instituição.

§2 As Atividades de Pesquisa e Inovação incluem ações de orientação de alunos bolsistas de iniciação científica e tecnológica, orientações ou coorientações de Monografias, Dissertações e Teses, participação em comitês científicos e de ética em pesquisa, atividades que resultem ou envolvam inovação incremental ou total em processo ou produto e ações relativas à transferência de tecnologia.

§3 Os Projetos de Pesquisa e Inovação devem ser formalizados pela aprovação de instituição de fomento à pesquisa e/ou pelo registro junto à PROPESP, de acordo com a regulamentação das atividades de pesquisa.

§4 A orientação e coorientação de que trata o parágrafo segundo poderão ser exercidas para estudantes de cursos de outra instituição. Para fins de cômputo, deverá ser aprovada pela direção geral do *Campus*, considerando o parecer emitido pela Câmara de Pesquisa, Inovação e Pós-graduação do IFSul.

Art. 11. Serão consideradas atividades de extensão as ações docentes realizadas por iniciativa individual ou coletiva que envolverem produtos e processos

tecnológicos, serviços tecnológicos, eventos, projetos sociais, fomento a estágio e emprego, cursos de formação profissional, projetos culturais, artísticos e esportivos, visitas técnicas e gerenciais, empreendedorismo e apoio/assessoramento a grupos de economia solidária, devidamente aprovadas pela direção geral do *Campus* e registradas junto à PROEX.

§1 As Atividades de Extensão, não remuneradas, implementadas como cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores poderão ser computadas como Aulas, desde que não tenham sido computadas como horas nas Atividades de Extensão, para fins de cumprimento de carga horária do servidor, quando condizentes com os quantitativos referenciais de horas semanais dos cursos regulares e autorizadas pela direção geral do *campus*.

§2 São considerados Cursos de Formação Inicial e Continuada aqueles com carga horária igual ou superior a 160 horas para Formação Inicial ou com qualquer carga horária para a Formação Continuada e que possuem projeto pedagógico devidamente aprovado pelos órgãos competentes, seguirem os trâmites regulares para autorização da oferta e efetuarem os processos de gestão acadêmica da matrícula à certificação pelo IFSul.

Art. 12. As Atividades de Gestão e Assessoramento à Administração são ações que envolvem os docentes e que contribuem para o desenvolvimento do IFSul. Elas compreendem:

I - participação em comissões, colegiados, câmaras, conselhos, núcleos e comitês temporários ou permanentes;

II - exercício de cargos de direção e de funções gratificadas;

III - responsabilidade por coordenadorias, setores, núcleos, laboratórios, áreas ou equivalentes; e

IV - coordenação ou execução de convênios, programas ou sistemas.

§1 Exceto o inciso II, as outras atividades descritas nos demais incisos deverão ser não remuneradas.

§2 Para serem válidas, as Atividades de Gestão ou Assessoramento à Administração deverão ser designadas pelo diretor geral de *Campus* ou pelo Reitor.

Art. 13. As Atividades de Capacitação consistem em processos formativos, por meio dos quais os docentes adquirem ou atualizam conhecimentos que contribuam para a sua atuação no IFSul.

Parágrafo Único: Os projetos de capacitação devem tramitar nas instâncias regulamentadas pela instituição.

Art. 14. O docente deverá entregar, a sua chefia imediata, a sua proposta de Plano de trabalho com 30 dias de antecedência do final do período letivo, conforme anexo I, consistindo da relação das atividades a serem exercidas no período letivo seguinte.

§ 1º. Todas as atividades desenvolvidas que gerem remuneração complementar aos docentes não serão consideradas no Plano de Trabalho do docente.

§ 2º. Não será considerada remuneração complementar aquela advinda de cargos de direção, de funções gratificadas, função de coordenação de curso e de bolsas de fomento ao ensino, pesquisa e extensão.

§ 3º. As atividades em sala de aula que fazem jus a bolsas deverão ser contabilizadas como Atividades de Ensino, desde que não sejam computadas como Aulas (Art. 8, Inciso I).

§ 4º. A gestão deverá homologar o plano de trabalho no prazo máximo 15 dias.

Capítulo VI

DOS LIMITES REFERENCIAIS

Art. 15. A carga horária semanal do docente será constituída pelo tempo destinado às Atividades de Ensino, Pesquisa e Inovação, Extensão, Gestão e Assessoramento à Administração e Capacitação.

Parágrafo Único – O tempo destinado às Atividades de Ensino, Pesquisa e Inovação, Extensão, Gestão e Assessoramento à Administração e Capacitação será mensurado em hora (sessenta minutos).

Art. 16. A carga horária de Aulas dos docentes:

I - com regime de tempo parcial de 20 (vinte) horas será de no mínimo 8h e de no máximo 10h; e

II - com regime de tempo integral de 40 (quarenta) horas ou de Dedicção Exclusiva será de no mínimo 8h e de no máximo 16h.

§1º. O docente deverá registrar no mínimo 4 (quatro) horas em seu Plano de Trabalho referentes às Atividades previstas no Inciso II do Art. 8º, sendo-lhe facultado registrar no máximo o número de Aulas que ministra multiplicado pelo Fator da Tabela 1.

Tabela 1 – Fator

Componentes curriculares diferentes	Fator
1	0,500
2	0,625
3	0,750
4	0,875
5 ou mais	1,000

§2º. O docente que tiver 5 (cinco) ou mais componentes curriculares diferentes terá o valor máximo de Aulas alterado para 14h.

§3º. A redução do valor máximo de Aulas, decorrentes de atividade de Pesquisa, Extensão e Gestão e Assessoramento à Administração, será proporcional a razão entre o limite máximo definido nas Tabelas do Anexo I e o número de horas de trabalho.

Art. 17. Os docentes deverão entregar, até 20 dias após o início do semestre letivo, o Relatório Individual de Trabalho referente ao semestre letivo anterior (Anexo II).

Art. 18. Não havendo necessidade excepcional da administração, o docente em Regime de 40h ou DE poderá cumprir 16 horas de suas atividades em local de sua livre escolha e o de Regime de 20h poderá cumprir 08 horas de suas atividades em local de sua livre escolha.

Art. 19. Os ocupantes de Cargos de Direção (CDs) estão dispensados da obrigatoriedade do cumprimento da carga horária mínima de Aula.

Capítulo VII

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 20. A aplicação destas diretrizes, no âmbito de cada *campus*, estará sob a responsabilidade da direção geral.

Parágrafo Único – O relatório das atividades desenvolvidas pelos docentes deverá subsidiar as ações das chefias imediatas e estarão à disposição das instâncias superiores.

Art. 21. Os casos omissos neste Regulamento serão resolvidos pelo Conselho Superior.

Art. 22. Este regulamento entra em vigor a partir de sua aprovação no Conselho Superior e terá até 2 (dois) anos letivos para ser implementado na sua plenitude.

Parágrafo Único. A direção geral de cada *Campus* deverá apresentar o cronograma de implementação deste regulamento em até 6 (seis) meses a partir da data de sua aprovação.

Art. 23. Este regulamento será avaliado pela comunidade acadêmica a cada 3 (três) anos.