



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O PATRIMONIALISMO COMO CULTURA INSTITUCIONAL NO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO AMAZONAS – IFAM

Arone do Nascimento Bentes

Manaus-Am
2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ARONE DO NASCIMENTO BENTES
(Bolsista CAPES)

O PATRIMONIALISMO COMO CULTURA INSTITUCIONAL NO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO AMAZONAS – IFAM

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito final para a obtenção do título de Doutor em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Selma Suely Baçal de Oliveira.

Manaus-Am
2015

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

B475p Bentes, Arone do Nascimento

O PATRIMONIALISMO COMO CULTURA INSTITUCIONAL NO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO AMAZONAS – IFAM / Arone do Nascimento Bentes. 2015
140 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Selma Suely Baçal de Oliveira
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do
Amazonas.

1. Patrimonialismo na Cultura Institucional. 2. Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologi. 3. Educação Profissional. 4.
Gestão Democrática. I. Oliveira, Selma Suely Baçal de II.
Universidade Federal do Amazonas III. Título

ARONE DO NASCIMENTO BENTES

O PATRIMONIALISMO COMO CULTURA INSTITUCIONAL NO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO AMAZONAS – IFAM

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito final para a obtenção do título de Doutor em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Selma Suely Baçal de Oliveira.

Aprovado em 09/01/2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Selma Suely Baçal de Oliveira – Presidente
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Prof.^a Dr.^a Arminda Rachel Botelho Mourão – Membro
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Prof. Dr. Galdêncio Frigotto – Membro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Prof.^a Dr.^a Marilene Corrêa da Silva Freitas – Membro
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo – Membro
Universidade Federal do Pará

DEDICATÓRIA

*Aos Servidores Públicos do Instituto
Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
do Amazonas – IFAM.*

AGRADECIMENTOS

À Deus pela vida, pela saúde, pela coragem, pelo desembaraço;

*À meus pais – Manoel Henrique e Antonia – pelo amor incondicional, pela criação e o
perene incentivo à Educação;*

*À Keyth – esposa amada – companhia amorosa, calorosa, prazerosa, incentivadora,
crítica, sábia, pelo amor, compreensão, concessão, inspiração;*

*À Ana Beatriz, pelo amor, pela alegria que me proporciona sempre com sua existência
divina e maravilhosa, por sua compreensão e apoio de menina e seu ciúme que me
enraidece;*

*À Ana Leonor – muito, muito mais do que irmã! – pelo apoio contínuo, por seu amor
prático, pelas orações e carinho;*

*À Adriana, irmã linda, maravilhosa, por ser o que é, pelo socorro, pelo abraço
incentivador;*

*À Pedro Luiz, ao Marcos, ao Crão e ao Marcondes, irmãos amados a quem também
devo a construção de minha identidade, pelo apoio e união fraterna, perto ou distante;*

*À Universidade Federal do Amazonas pela atuação e constante pioneirismo acadêmico no
Estado; pela seriedade e competências flagrantes na formação de graduados, mestres e
doutores no Amazonas;*

*À CAPES pelo incentivo financeiro configurado na concessão de bolsa de estudo, pela
sensibilidade de saber que sem recursos é muito difícil fazer pesquisa de qualidade;*

*À prof. Dra. Selma Suelly Baçal de Oliveira, por orientação real, constante, presente,
segura, firme nesses quatro anos de fragilidade teórica, conceitual; pelo suporte e
cobrança, por estar presente e ainda me permitir o imensurável privilégio de sua amizade e
influência benéficas;*

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas pela solidez de suas atuações docentes, pelos notórios saberes, fundamentais na construção deste presente trabalho;

À Prof. Dra. Valéria Weigel, pelo aporte seguro, experiente na construção do fundamento teórico concernente à Cultura, esteio tão importante para a concretização da tese;

À Prof. Dra. Ariminda Rachel Botelho Mourão, pela coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED/UFAM, pela parceria em projetos, pela experiência partilhada.

Ao Prof. Dr. Evandro Ghedin, pela imensa inspiração, pelo exemplo de profissional que é, pela amizade saudável e potencialmente importante para a construção deste trabalho;

Ao Apoio Técnico Administrativo de toda FACED, em especial, aos grupos da biblioteca e da Secretaria do PPGE – ao Rogério, a Ana Grijó – pelo clima organizacional que geraram, pelo apoio documental necessário para que sejam gozadas as prerrogativas inerentes ao título de Doutor em Educação;

Aos colegas – grupo pequeno – de altíssima qualidade intelectual, pelo companheirismo, pela partilha das angústias naturais da pesquisa, pelo apoio irmão;

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas pelo apoio e existência centenária no Estado;

*Aos servidores e alunos do IFAM, pela colaboração na pesquisa e companheirismo;
Aos irmãos de fé e amigos, pela presença, pelas orações e incentivos sinceros, pela compreensão nas constantes ausências;*

“O Senhor Deus me deu língua de eruditos para que eu saiba dizer boa palavra ao cansado. Ele me desperta todas as manhãs, desperta-me o ouvido para que eu ouça como os eruditos” (ISAÍAS 50:4).

RESUMO

A tese “O Patrimonialismo como Cultura Institucional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM” versa sobre o patrimonialismo, à luz da teoria de Max Weber (1864-1920), como cultura institucional preponderante no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM. O estudo se fundamenta também na sociologia de Max Scheller (1874-1928); Karl Mannheim (1893-1947) e Pitirim Sorokin (1889-1968); e na antropologia de Homi K. Babba, Nestor Garcia Canclini e Clifford Geertz. As abordagens teóricas estudadas subsidiaram a compreensão sobre o patrimonialismo, como categoria central do estudo desenvolvido. O trabalho se pautou numa análise dialética demonstrando a construção e as contradições que consubstanciam a existência da cultura patrimonialista no IFAM. A tese demonstra, por meio da exposição da trajetória da referida instituição, desde sua criação, pelo Decreto no. 7.566 de 23 de setembro de 1909, como Escola de Aprendizes Artífices, até a criação, pela Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008 do IFAM, a inexorável força da cultura institucional patrimonialista, desenvolvida ao longo de sua existência, em sua atuação como ente promotor da Educação Profissional de nível federal no Estado do Amazonas.

Palavras-chaves: Patrimonialismo na Cultura Institucional. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Educação Profissional e Gestão Democrática.

ABSTRACT

The thesis "The Patrimonialism as Institutional Culture in the Federal Institute of Education, Science and Technology Amazon - IFAM" deals with the paternalism in the light of Max Weber's theory (1864-1920), as a major institutional culture at the Federal Institute of Education, Science and Technology Amazon - IFAM. The study is also based on the sociology of Max Scheller (1874-1928); Karl Mannheim (1893-1947) and Pitirim Sorokin (1889-1968); and anthropology of Homi K. Babba, Nestor Garcia Canclini and Clifford Geertz. Theoretical approaches studied supported the understanding of patrimonialism, as a central category in the study developed. The work was based on a dialectical analysis demonstrating the construction and contradictions that substantiate the existence of the patrimonial culture at IFAM. The thesis demonstrates, through the exposure of the trajectory of the institution, since its creation, by Decree no. 7566 of September 23, 1909 as School for Craftsmen, to the creation, by Law 11,892, of December 29, 2008 the IFAM, the inexorable force of patrimonial institutional culture, developed over his life, in his role as ente promoter federal level professional education in the state of Amazonas.

Keywords: Patrimonialism on Institutional Culture. Federal Institute of Education, Science and Technology of Amazonas. Education and Democratic

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 – Servidores técnico-administrativos (Nível Médio) | 20 |
| Quadro 2 – Servidores Docentes | 21 |
| Quadro 3 – Servidores técnico-administrativos | 21 |
| Quadro 4 – Total de servidores docentes e técnicos administrativos do IFAM | 22 |
| Quadro 5 – Produtos feitos pelos alunos | 44 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 – Campi do IFAM e localizações geográficas | 16 |
| Figura 2 – Construção do <i>corpus</i> à luz do pensamento de Bauer e Gaskell (2011) | 30 |
| Figura 3 – Construção do <i>corpus</i> | 30 |
| Figura 4 – Linha temporal da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica da qual o IFAM faz parte | 39 |

SUMÁRIO

| | | |
|---|-----|----|
| INTRODUÇÃO | 13 | |
| Dimensão do objeto | 13 | |
| Os caminhos da pesquisa: hipóteses, procedimentos e metodologia | 22 | |
| CAPÍTULO 1 | | |
| 1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO PAÍS | 33 | |
| 1.1 Correntes de pensamento sobre a Educação Profissional | 37 | |
| 1.2 Fases da Zona Franca e os cursos do IFAM | 39 | |
| 1.3 O capital e a Educação Profissional | 47 | |
| 1.4 Educação Profissional como proposta de desenvolvimento humano e econômico | 51 | |
| CAPÍTULO 2 | | |
| 2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: VARIÁVEIS DETERMINANTES NA CONSTRUÇÃO TEÓRICA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS – IFAM | 55 | |
| 2.1 Reflexão sobre o IFAM a partir da sociologia do conhecimento | 55 | |
| 2.2 Bases para uma teoria do sistema de ensino técnico e tecnológico: educação, ciência e tecnologia | 62 | |
| 2.3 As tecnologias: uma construção social complexa | 65 | |
| 2.4 Ciência e cultura no âmbito do IFAM | 69 | |
| 2.5 Base teórica de cultura institucional | 72 | |
| 2.6 A Ideia de Cultura dos Institutos Federais e a construção de uma Identidade cultural acadêmica para o IFAM | 80 | |
| 2.7 Cultura Institucional no IFAM: percurso histórico | 84 | |
| 3 CULTURA PATRIMONIALISTA NO IFAM: PROPÓSITOS HISTÓRICOS E ESTRUTURAS EPISTEMOLÓGICAS | | 91 |
| 3.1 A epistemologia weberiana: raiz teórica do patrimonialismo | 96 | |
| 3.2 Absolutismo monárquico: uma base da cultura patrimonialista | 99 | |
| 3.3 O IFAM: cultura patrimonialista sob a lógica da institucionalidade | 105 | |
| 3.1.1 IFAM: a história de uma cultura patrimonialista consolidada | 106 | |
| CONCLUSÃO | 129 | |
| REFERÊNCIAS | 134 | |
| DOCUMENTOS CONSULTADOS | 140 | |

INTRODUÇÃO

Dimensão do Objeto

No final do ano de 2008, o Governo Federal através da Lei Federal n.11.892 de 29 de dezembro de 2008, criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em todo país. Essas instituições públicas nasceram como parte integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação em vigor desde o ano de 2007, e tiveram orçamento inicialmente previsto da ordem de oito bilhões de reais (BRASIL, 2008).

Segundo o Ministério da Educação, os Institutos Federais constituem um novo modelo de educação profissional e tecnológica, estruturado sobre o potencial dos Centros Federais de Educação (CEFETs), Escolas Técnicas Federais, Agrotécnicas e Vinculadas às Universidades Federais. O Documento que apresenta a Concepção e as Diretrizes dos Institutos Federais de junho de 2008 destaca que (BRASIL 2008),

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, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais (INSTITUTOS FEDERAIS: CONCEPÇÃO E DIRETRIZES. Junho/2008).

A atuação dos novos Institutos, de acordo com o MEC, concentrar-se-ia em todos os níveis e modalidades da educação profissional, devendo manter estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador em uma combinação que envolve o ensino de ciências naturais, humanidades e educação profissional e tecnológica.

A criação dos Institutos Federais, como instrumentos de viabilização de política pública da Educação Profissional, conforme o MEC, tem sua função social configurada nas definições de sua natureza e singularidade, que se materializam na expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica; nas iniciativas educacionais em cooperação com

Estados e Municípios; na ampliação da oferta de cursos técnicos na forma de ensino médio integrado, incluindo a forma ensino a distância (EAD); no apoio à elevação da titulação dos profissionais das instituições, com a formação de mais mestres e doutores; e, finalmente, nas ações ligadas ao princípio de que os processos de formação para o trabalho tenham relação com a elevação do nível escolar, o que inclui o Programa da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

A lei no. 11.829/2008, que instituiu os Institutos Federais, abrange as instituições de ensino técnico e tecnológico do país (excetuando o chamado Sistema S, que envolve dentre outras instituições o SENAC e o SESI) e as Faculdades de Tecnologia ligadas às Universidades Federais diz em seu teor:

LEI No. 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008:

Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA: faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

CAPÍTULO I

DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Art. 1º. Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições:

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

II – Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR;

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

IV – Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais.

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

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei no. 9394/96 (alterada pela Lei 12.796/2013) estabelece, no artigo 16, como Sistema Federal de Ensino aquele que envolve as instituições de ensino mantidas pela União, as de iniciativa privada, e os órgãos e instituições oficiais desse sistema. E apresenta no artigo 9º que há claras determinações a respeito das responsabilidades da União quanto à organização, manutenção e desenvolvimentos desses entes que integram o Sistema Federal, incluindo os Institutos Federais.

Cabe salientar que, embora o conjunto de instituições que formam a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica estejam sob a tutela do Ministério da Educação, há outras importantes instituições de ensino que não estão sujeitas às orientações e

regulamentação desse ministério - quer seja emanadas de suas secretarias ou do gabinete do ministro -, à Lei 9.394/96 e àquelas normas expedidas pelo Conselho Nacional de Educação, especificamente sobre nível e modalidade de ensino em que atuam.

Apenas a título de informação, acham-se fora do âmbito das ações regulatórias do MEC, por exemplo, os colégios e as academias militares vinculadas ao Ministério da Defesa, cuja organização depende de normas próprias (A LDB 9394/96, no artigo 83, determina que o ensino militar deva ser regulado em lei específica, ressaltado que seja admitida a equivalência de estudos em consonância com as normas fixadas pelos sistemas de ensino); a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da Fundação Oswaldo Cruz, ligada ao Ministério da Saúde. A Escola Nacional de Administração Pública, por exemplo, diferentemente das escolas militares, guardam um misto de diretrizes advindas do MEC e normas específicas determinadas pelos órgãos da administração pública federal a que estão vinculadas.

Os Institutos Federais que formam a Rede Federal de Educação Profissional, vinculada ao Ministério da Educação, nascem como autarquias. São Instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares, equiparadas às universidades federais quanto à regulação, avaliação e supervisão da educação superior; podem criar ou extinguir cursos; são instituições acreditadoras (podem dar crédito a formações profissionais) e certificadoras; estão estabelecidas em mesorregiões socioeconômicas, considerando territorialmente os potenciais econômicos; receberam as escolas técnicas vinculadas às universidades.

No Estado do Amazonas, encontra-se o INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS – IFAM, formado por quinze campi. Em Manaus acham-se o Campus Manaus Centro, o Campus Manaus Distrito Industrial (antiga Unidade de Ensino Descentralizada – UNED) e o Campus Manaus Zona Leste (antiga Escola Agrotécnica de Manaus). No interior do Estado encontram-se os campi dos municípios de Presidente Figueiredo, Coari, Maués, Parintins, Lábrea, Tabatinga, São Gabriel da Cachoeira (antiga Escola Agrotécnica), Eirunepé, Itacoatiara, Manacapuru, Humaitá e Tefé. Importante esclarecer que os campi dos municípios de Eirunepé, Itacoatiara, Manacapuru, Humaitá e Tefé estão em fase de implantação física, mas já possuem Diretoria definida, corpo docente e discente, segundo informações obtidas no IFAM.

A ilustração a seguir revela os campi do IFAM e suas respectivas localizações geográficas no mapa do Estado do Amazonas (fonte site: www.ifam.edu.br acessado em 01/05/2014).



Figura 1: Campi do IFAM e localizações geográficas.

Fonte: www.ifam.edu.br acesso em 01/05/2014.

Além dos campi estruturados no interior do Estado do Amazonas, três Escolas Técnicas serviram de base para o que hoje é institucionalmente o IFAM: O CEFET-AM (antiga ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO AMAZONAS), a ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE MANAUS e a ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE SÃO GRABRIEL DA CACHOEIRA, as quais passamos a apresentar a título de esclarecimento.

As Escolas Técnicas Federais foram criadas pelo Decreto nº.7566 de 23 de setembro de 1909, pelo então presidente Nilo Peçanha, com o nome de Escola de Aprendizes Artífices. Nesta época estavam vinculadas ao Ministério da Agricultura. Suas atividades foram iniciadas em 1910 e 1911 em vários estados do país. No ano de 1937 passaram a ser chamadas de Liceus Industriais. Em 1942, de Escolas Industriais. Foram instituídas em 1959 como autarquias, gozando de relativa autonomia, nos termos das Leis nºs 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, (reforçada pela lei 8.670, de 8 de dezembro de 1993) (MELLO, 2009).

Já no ano de 1967 transformam-se em Escolas Industriais Federais. A denominação Escolas Técnicas Federais é de 1968. As mesmas foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica de acordo com a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, e vinculadas ao Ministério da Educação e do Desporto.

Em Manaus a Instituição iniciou suas atividades em 1º de outubro de 1910, em uma residência no bairro da Cachoeirinha. Na época, 33 alunos internos compunham o quadro discente. Longe do centro da cidade, a escola destinava-se às crianças pobres, na sua maioria vindas do interior do Estado. A Instituição funcionou também entre os anos de 1917 e 1923

no atual prédio da Penitenciária Central do Estado e em seguida no Mercadinho da Cachoeirinha. Nessas ocasiões os apoios municipal e estadual foram importantes na busca de instalações apropriadas para sua finalidade.

Em 1910 a atuação da Escola de Aprendizes Artífices no ensino profissional já era expressiva. As atividades acadêmicas de formação primária ocorriam simultaneamente com o ensino de uma profissão. Sapataria, marcenaria, tipografia e desenho constituíam os cursos oferecidos pela escola. Tais cursos garantiam, na época, emprego para os jovens trabalhadores (MELLO, 2009).

As atuais instalações do Campus Manaus Centro, anteriormente conhecido como Escola Técnica Federal do Amazonas – ETFAM, foram inauguradas em 10 de novembro de 1941. A área fora doada pelo Interventor Federal Álvaro Maia e antes de servir para a construção do prédio da ETFAM era a Praça Barão do Rio Branco; constituía um quarteirão inteiro, que ao longo dos anos foi sendo ocupado com novas instalações.

A partir da Reforma de Ensino com a Lei 9.394/96 as atividades na Instituição foram ampliadas. O Decreto Presidencial de 26 de março de 2001 implantou o Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas – CEFET-AM.

A Escola Agrotécnica Federal de Manaus foi criada pelo Decreto no. 2.255 de 30 de maio de 1940 como Aprendizado Agrícola Rio Branco com sede no Estado do Acre. Iniciou suas atividades em 19 de abril de 1941. Foi transferida para o Amazonas, através do Decreto Lei no. 9.758, de 5 de setembro de 1946 e foi elevada à categoria de escola como Escola de Iniciação Agrícola do Amazonas. Por meio de Decreto no. 731, de 19 de maio de 1967 tornou-se Ginásio Agrícola do Amazonas, deixando de ser regulada pelo Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação e Cultura.

Em 12 de maio de 1972, pelo Decreto no. 70.513, passou a ser Colégio Agrícola do Amazonas, instalando-se na Zona Leste da cidade de Manaus. O Decreto no. 83.935 de 4 de setembro de 1978 concedeu à instituição o nome Escola Agrotécnica Federal de Manaus. A Lei 8.731, de 16 de novembro de 1993 transformou-a em autarquia educacional de regime internato, vinculada ao Ministério da Educação e do Desporto, através da Secretaria de Educação Tecnológica – SETEC, nos termos do art. 2º, do anexo I, do Decreto no. 2.147, de 14 de fevereiro de 1997.

A Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira foi criada pela Lei no. 8.670 de 30 de junho de 1993 e transformada em autarquia por meio da Lei no. 8.731 de 16 de novembro de 1993. Oferece formação agrotécnica à região do Rio Negro, aos municípios de São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel do Rio Negro e Barcelos, região que abriga ainda

setecentas e cinquenta comunidades indígenas, com uma população estimada de trinta e cinco mil pessoas.

Antes da promulgação de Lei dos Institutos, o Ministério da Educação estabeleceu edital em que determinava que os antigos Centros Federais deveriam/poderiam aderir à proposta de se tornarem Institutos. O texto na íntegra acha-se na Chamada Pública MEC/SETEC 002/2007, do qual transcrevemos alguns trechos a seguir.

CHAMADA PÚBLICA DE PROPOSTAS PARA CONSTITUIÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA – IFET. A União, representada pelo MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, por intermédio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, estará acolhendo propostas de constituição de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, na forma e condições estabelecidas na presente Chamada Pública.

1. DA CONTEXTUALIZAÇÃO

1.1 A implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs constitui-se em uma das ações de maior relevo do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, na medida em que tornará mais substantiva a contribuição da rede federal de educação profissional e tecnológica ao desenvolvimento sócio-econômico do conjunto de regiões dispostas no território brasileiro, a partir do acolhimento de um público historicamente colocado a margem das políticas de formação para o trabalho, da pesquisa aplicada destinada à elevação do potencial das atividades produtivas locais e da democratização do conhecimento à comunidade em todas as suas representações.

[...].

2. DO OBJETO

2.1 A presente Chamada Pública tem por objeto a análise e seleção de propostas de constituição de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs.

2.2 Os IFETs poderão ser constituídos:

2.2.1 — mediante transformação de Centro Federal de Educação Tecnológica, de Escola Técnica Federal ou de Escola Técnica vinculada à Universidade Federal;

2.2.2 — mediante integração de duas ou mais instituições federais de educação profissional e tecnológica de um mesmo estado.

2.3 O quantitativo máximo de IFETs que serão implantados em cada Unidade da Federação consta do Anexo I à presente Chamada Pública.

2.4 Todas as propostas de constituição de IFET que forem selecionadas pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica serão incorporadas em um único Projeto de Lei, cuja minuta consta do Anexo II à presente Chamada Pública.

3. DA ELEGIBILIDADE DOS PROPONENTES

3.1 Poderão candidatar-se à apresentação das propostas de que trata o presente instrumento:

3.1.1 — os Centros Federais de Educação Tecnológica, individualmente, ou em conjunto com outras instituições federais de educação profissional e tecnológica de seu estado;

3.1.2 — a Escola Técnica Federal de Palmas, individualmente, ou em conjunto com a Escola Agrotécnica Federal de Araguatins;

3.1.3 — duas ou mais Escolas Agrotécnicas Federais, situadas em uma mesma Unidade da Federação, mediante apresentação de proposta conjunta; e 3.1.4 — a Escola Técnica vinculada à Universidade Federal do Paraná.

Quantitativamente falando, no Brasil trinta e seis CEFETS aportados com as estruturas das Escolas Agrotécnicas de suas respectivas regiões tornaram-se Institutos Federais. Dois CEFETS não optaram por tornar-se Institutos Federais e permanecem como Centro Federais de Educação Tecnológica - CEFETs.

No Estado do Amazonas, até julho do ano de 2014, segundo informações obtidas da Diretoria de Gestão de Pessoas da Instituição, a estrutura de recursos humanos do IFAM está composta por 632 professores (nível superior); 156 técnicos de nível superior, 256 técnicos de nível médio ou médio-técnico, 115 técnicos de nível fundamental e médio; 45(B,A) níveis de apoio, contingente responsável por oferecer à comunidade amazonense Cursos Técnicos de Ensino Médio na Forma Integrada, Cursos Técnicos na Forma Subsequente, Cursos Técnicos na Modalidade EJA-PROEJA, Cursos de Graduação de Tecnologia, Licenciatura, Engenharia e Medicina Veterinária.

- **CURSO TÉCNICO DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO:** oferecido somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental. A Forma INTEGRADA significa que o curso garante tanto a formação da Base Nacional Comum do Ensino Médio quanto a Formação Técnica Profissional. Assim, ao concluir este curso, que tem duração de três a quatro anos (dependendo do Campus) é conferido ao aluno o Diploma de Técnico de Nível Médio, podendo prosseguir seus estudos em curso de nível superior e exercer uma atividade profissional técnica.
- **CURSO TÉCNICO NA FORMA SUBSEQUENTE:** Oferecido somente a quem já tenha concluído o Ensino Médio. A Forma Subsequente significa que o curso garante Formação Técnica Profissional. Assim, ao concluir o curso, que tem duração de três a quatro Módulos (dependendo do Curso) é conferido ao aluno o Diploma de Técnico de Nível Médio.
- **CURSO TÉCNICO NA MODALIDADE EJA-PROEJA:** São cursos voltados aos estudantes que concluíram o Ensino Fundamental e tenham 18 anos completos. O PROEJA tem como perspectiva a proposta de integração da educação profissional à educação básica, buscando a superação da dualidade entre trabalho manual e intelectual, assumindo o trabalho na sua perspectiva criadora não alienante.
- **ENSINO DE GRADUAÇÃO:** Destina-se a candidatos que tenham concluído o Ensino Médio. Compreende o período de preparação profissional para áreas de atuação que exijam conhecimentos específicos. Envolve estudos de graduação e de

pós-graduação, bem como estudos e formação de natureza vocacional.

Os quadros a seguir apresentam o quantitativo geral de servidores do IFAM distribuídos pela Reitoria e pelos campi no Estado do Amazonas.

Quadro 1
Servidores técnico-administrativos (Nível Médio¹)

| CAMPUS | TÉCNICOS NÍVEL MÉDIO - A | TÉCNICOS NÍVEL MÉDIO - B | TÉCNICOS NÍVEL MÉDIO - C | TÉCNICOS NÍVEL MÉDIO - D | TOTAL GERAL N. MÉDIO |
|----------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|----------------------------|
| REITORIA | 0 | 2 | 7 | 44 | 53 |
| CMC | 8 | 10 | 38 | 63 | 119 |
| CMDI | 1 | 0 | 11 | 21 | 33 |
| CMZL | 4 | 7 | 16 | 28 | 55 |
| COARI | 0 | 0 | 2 | 17 | 19 |
| EIRUN | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| HUMAIT | 0 | 0 | 2 | 3 | 5 |
| ITACOA | 0 | 0 | 2 | 0 | 2 |
| LABREA | 0 | 0 | 5 | 12 | 17 |
| MAUÉS | 0 | 0 | 3 | 11 | 14 |
| PARINT | 0 | 0 | 6 | 13 | 19 |
| P.FIGUEI | 0 | 0 | 5 | 11 | 16 |
| S.G.CACH | 6 | 7 | 11 | 21 | 45 |
| TABAT | 0 | 0 | 6 | 11 | 17 |
| TEFÉ | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| TOTAIS | 19 | 26 | 115 | 256 | 416 |

Fonte: Diretoria de Gestão de Pessoas do IFAM/levantamento realizado pelo pesquisador/julho/2014.

¹ **Legenda:** **Técnicos de Nível Médio - A** e **Técnicos de Nível Médio - B** são cargos de nível de apoio, em extinção, pois podem ser terceirizados. Ex.: servente de limpeza, carpinteiro, pintor, auxiliar de artes gráficas. **Técnicos de Nível Médio - C** são cargos de nível fundamental e médio. Ex. assistente de alunos (exigência de ensino médio), auxiliar de biblioteca (exigência do ensino fundamental). Alguns desses cargos estão em extinção ou foram extintos. Ex. recepcionista, motorista, telefonista. **Técnicos de Nível Médio - D** são cargos cuja exigência é de ensino médio ou médio + técnico. Ex.: assistente em administração (exigência de ensino médio completo) e todos os cargos técnicos: técnico de laboratório, técnico em agropecuária, em eletrotécnica, em edificações. (exigência de ensino médio mais técnico ou médio profissionalizante).

Quadro 2
Servidores Docentes

| CAMPUS | SERVIDORES DOCENTES |
|--------------------------|------------------------|
| REITORIA | 14 |
| CMC ² | 199 |
| CMDI ³ | 73 |
| CMZL ⁴ | 75 |
| COARI | 32 |
| EIRUNEPÉ | 2 |
| HUMAITÁ | 6 |
| ITACOATIARA | 9 |
| LABREA | 32 |
| MAUÉS | 37 |
| PARINTINS | 42 |
| P.FIGUEIREDO | 32 |
| SÃO G. DA CACHOEIRA | 43 |
| TABATINGA | 32 |
| TEFÉ | 4 |
| TOTAL DE DOCENTES | 632 |

Fonte: Diretoria de Gestão de Pessoas do IFAM/levantamento realizado pelo pesquisador/julho/2014.

Quadro 3
Servidores técnico-administrativos (Nível Superior)

Fonte: Diretoria de Gestão de Pessoas do IFAM/levantamento realizado pelo pesquisador/julho/2014.

| CAMPUS | SERVIDORES TECNICOS - NÍVEL SUPERIOR |
|---------------|--|
| REITORIA | 37 |
| CMC | 33 |
| CMDI | 19 |
| CMZL | 15 |
| COARI | 10 |
| EIRUNÉPE | 1 |
| HUMAITÁ | 2 |
| ITACOATIARA | 4 |
| LABREA | 7 |
| MAUÉS | 4 |
| PARINTINS | 4 |
| P.FIGUEIREDO | 7 |
| S.G.CACHOEIRA | 6 |
| TABATINGA | 4 |
| TEFÉ | 3 |
| TOTAL | 156 |

² **Legenda: CMC: Campus Manaus Centro** (Na Av. Sete de setembro, 1975 - Centro);

³ **CMDI: Campus Manaus Distrito Industrial** (Na Av. Danilo de Matos Areosa, no Distrito Industrial de Manaus);

⁴ **CMZL: Campus Manaus Zona Leste** (Na Av. Cosme Ferreira, 8.045 – S. José Operário – Zona Leste).

Quadro 4
Total de servidores docentes e técnicos administrativos do IFAM

| C A M P U S | TOTAL DE SERVIDORES DOCENTES | TOTAL DE SERVIDORES TÉCNICOS - NÍVEL SUPERIOR | TOTAL DE SERVIDORES – TÉCNICOS - NÍVEL MÉDIO | TOTAL GERAL |
|----------------------------|------------------------------------|---|---|----------------|
| REITORIA | 14 | 37 | 53 | 104 |
| CMC | 199 | 33 | 119 | 351 |
| CMDI | 73 | 19 | 33 | 125 |
| CMZL | 75 | 15 | 55 | 145 |
| COARI | 32 | 10 | 19 | 61 |
| EIRUN | 2 | 1 | 1 | 4 |
| HUMAIT | 6 | 2 | 5 | 13 |
| ITACOA | 9 | 4 | 2 | 15 |
| LABREA | 32 | 7 | 17 | 56 |
| MAUÉS | 37 | 4 | 14 | 55 |
| PARINT | 42 | 4 | 9 | 65 |
| P.FIGUEI | 32 | 7 | 16 | 55 |
| S.G.CACH | 43 | 6 | 45 | 94 |
| TABAT | 32 | 4 | 17 | 53 |
| TEFÉ | 4 | 3 | 1 | 8 |
| TOTAL | GERAL DE | SERVIDORES | DO IFAM | 1204 |

Fonte: Diretoria de Gestão de Pessoas do IFAM/levantamento realizado pelo pesquisado/julho/2014.

Os caminhos da pesquisa: hipóteses, procedimentos e metodologia

A pesquisa se concentrou no INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS – IFAM, Campus Manaus Centro, em função de ter sido a sede da Instituição desde o início de suas atividades até a ampliação institucional deflagrada pelo Governo Federal. Desenvolveu-se um estudo sobre A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e sua materialização no cenário da educação profissional do Estado do Amazonas. Foi verificada a atuação da instituição como

instrumento de política pública para a promoção da Educação Profissional, observando prioritariamente a cultura institucional desenvolvida ao longo da trajetória histórica da Rede no Estado do Amazonas. Para esse propósito serviram de base a percepção do pesquisador, na condição de servidor efetivo da instituição desde o ano de 1998; a lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que cria os Institutos Federais, a LDB 9394/96, demais leis referentes à educação profissional, regimentos internos da ETFAM (Escola Técnica Federal do Amazonas), CEFET (Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas), IFAM (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas) e os documentos que reúnem suas concepções e diretrizes, além de referencial teórico sobre as variáveis que o referido assunto encerra.

Diante desse contexto, foram estabelecidas como problema de pesquisa as seguintes formulações:

1. Em que perspectiva teórico-educativa o patrimonialismo como cultura institucional existente no IFAM, estabelecida ao longo de sua história, consolida-se preponderantemente na instituição, considerando-a como política pública para a promoção de educação profissional federal no Estado do Amazonas.
2. Com referência à cultura institucional, de que forma o projeto nacional incorporado por Nilo Peçanha e Afonso Pena, na emergência de um Brasil Republicano, pode ser verificado hoje no IFAM como instituição estruturante da ordem nacional, entendida no âmbito da Educação Profissional.
3. À luz dos elementos conceituais que subsidiam uma teoria sobre o IFAM, de que forma o patrimonialismo como cultura institucional se desenvolveu historicamente na configuração da instituição primeiramente como política republicana, depois como CEFET e IFAM até os nossos dias.

Segundo Demo (1997), a Educação Profissional hoje tem um papel relevante na busca de certo equilíbrio político e econômico das nações. Segundo os documentos que os evidenciam, principalmente o que apresenta suas concepções e diretrizes (BRASIL, 2008), os Institutos Federais nascem com esse indicativo. Não obstante, ainda se questiona se tem-se estabelecido uma relação de formação profissional nas instituições federais de ensino profissional segundo a qual o trabalho envolva não apenas força física, mas também esforço intelectual; se as atuações técnicas permanecem comprometidas com as bases teórico-científicas de desenvolvimento educacional e, prioritariamente, se o trabalho desenvolvido por servidores docentes e técnicos possui uma lógica afeita a esses questionamentos quanto á

Educação Profissional. O conceito de tecnologia, por exemplo, acha-se atrelado ao tema educação e trabalho e tem levado a uma nova concepção do que realmente venha a ser o termo, diante das novas necessidades e ampliação do pensamento científico (VIEIRA PINTO, 2008).

A profunda mutação no nível de compreensão do trabalho e da formação para a atividade laboral revela um revés significativo no próprio papel da educação profissional no processo de reprodução social. Já na década de noventa, alguns intelectuais, mostravam uma realidade que hoje parece incontestável.

Estávamos acostumados a um paradigma, em que a educação seria o instrumento destinado a adequar o futuro profissional ao mundo do trabalho, disciplinando-o e municiando-o de certa maneira com conhecimentos técnicos, para que possa “vencer na vida”, inserindo-se de forma vantajosa no mundo como existe. Esta inserção vantajosa, por sua vez, asseguraria reconhecimento e remuneração, ou seja, sucesso. Este paradigma, amplamente dominante gerou outra visão, contestadora, que tenta assegurar à educação uma autonomia que lhe permita centrar-se nos valores humanos, na formação do cidadão, na visão crítica e criativa. Virgem de relações com o mundo econômico, de certa forma, esta educação estaria livre dos moldes que este lhe quer impor. Sem os instrumentos técnicos para ser competente na linha profissionalizante, e frágil demais para ser transformadora, a educação realmente existente termina por constituir um universo relativamente ilhado dos processos de transformação econômica e social. Muitos veem “pureza” neste isolamento, quando se trata antes de tudo de impotência (BRUNO, 1996, 56).

A citação remete ao contexto educacional em que está o IFAM, o qual se acha diante de desafios. O desafio de ser (ser algo, construir uma identidade a partir de sua cultura institucional, estabelecer uma nova cultura, consolidar-se viavelmente como instrumento de política pública) e o desafio de fazer (promover educação profissional).

O mundo que hoje constitui ao mesmo tempo um desafio ao mal pago, mas conformado mundo da educação, é um desafio. É um desafio, porque o universo de conhecimentos está sendo revolucionado tão profundamente que ninguém vai sequer perguntar à educação se ela quer atualizar-se. A mudança é hoje uma questão de sobrevivência, [...] a realidade é que, pela primeira vez, a educação defronta com a possibilidade de influir de forma determinante sobre nosso desenvolvimento (BRUNO, 1996, 58).

Observa-se que a motivação social da atualidade exige que se promovam instrumentos estratégicos de disseminação do conhecimento científico e tecnológico, deflagrados na educação profissional. Há uma mudança imperiosa no comportamento dos indivíduos decorrente de mudanças mais expressivas no cenário socioeconômico global. O ambiente científico e tecnológico característico dos atuais meios de produção passou a ser extensão do

universo da sala-de-aula. As pressões econômicas mundiais decorrentes das crescentes demandas por produção de bens de consumo motivaram maior inclusão da escola como produtora de mão de obra cuja qualificação tornou-se específica para tais demandas de produção; e o cenário econômico mundial revelou-se um campo vasto para pesquisa cujo foco seja a Educação e o trabalho, por conta dessas convulsões. Justifica-se, portanto, a pesquisa cujo foco seja a cultura instituída para o desenvolvimento desse trabalho de formação profissional.

As hipóteses formuladas das quais foram geradas as perguntas norteadoras do trabalho expressas anteriormente são:

- A cultura institucional existente no IFAM, com viés patrimonialista, desenvolvida ao longo de sua trajetória histórica, possui relação preponderante com o desempenho institucional na aplicação da política pública federal para a promoção da Educação Profissional no Estado do Amazonas;
- A dificuldade de se construir no IFAM uma cultura institucional que cumpra os ordenamentos dos artigos 6º. e 7º. da Lei 11.982 de 28 de dezembro de 2008⁵ e dos objetivos e metas inscritos em seu Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2013 aprovado ad referendum pelo seu Conselho Superior por meio da Resolução no. 003 de 26 de junho de 2009⁶, sob a perspectiva da gestão democrática expressa na LDB 9394/96, em seu artigo 14º, é diretamente proporcional à força de sua cultura patrimonialista desenvolvida ao longo de sua trajetória histórica, na região Amazônica;
- O nível de compreensão teórico-educacional a respeito do IFAM, como instituição comprometida legalmente com o desenvolvimento regional do Estado do Amazonas resulta da relação que a força da cultura institucional patrimonialista exerce sobre o cumprimento dos preceitos legais a respeito das políticas públicas federais de formação profissional no Estado.

A partir dessas hipóteses geradas, com base nessas exteriorizações decorrentes do objeto, foi estabelecida como tese a seguinte propositura:

A cultura institucional patrimonialista existente no IFAM, desenvolvida ao longo de sua trajetória histórica, constitui um fator impeditivo para que a instituição atenda aos seus

⁵ O artigo 6º. da lei 11.892 expõe as finalidades e características dos Institutos federais, das quais destacamos: “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. O artigo 7º. Expõe os objetivos dos Institutos federais “ministrar educação tecnológica de nível médio [...] e em nível superior [...] visando a formação de profissionais para os diferentes setores da economia”.

⁶ Os objetivos e metas expostos no referido PDI acham-se em consonância com a redação da lei 11.982.

objetivos plena e legalmente instituídos, sobretudo no que tange à gestão democrática no ensino, expressa em seu artigo 14º da LDB 9394/96.

O objetivo central do trabalho foi empreender estudo sobre a cultura institucional do IFAM, desenvolvida ao longo de sua trajetória histórica e suas implicações no desenvolvimento da aplicação de política federal de educação profissional no Estado.

Foram estabelecidos como metas de estudo observar na perspectiva teórico-educacional a participação do IFAM como instrumento de política pública federal no desenvolvimento da Educação Profissional no Estado do Amazonas; construir um tratamento teórico conceitual de educação profissional e cultura institucional como instrumento de fundamentação de uma teoria a respeito do IFAM; descrever a trajetória histórica institucional do IFAM: da criação da Escola de Aprendizes Artífices a Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas – CEFET-AM; sugerir caminhos para um entendimento sobre o IFAM como política pública federal de educação tecnológica para o Estado do Amazonas; apresentar por meio da pesquisa empreendida um estudo para formação do pensamento sobre gestão institucional no contexto da educação profissional federal no Estado do Amazonas.

A investigação se iniciou com estudos já empreendidos no Curso de Mestrado em Educação, cuja dissertação concentrou-se na análise dos cursos técnicos e sua relação com as empresas e suas respectivas demandas por força de trabalho. O referido estudo constatou a instituição da Escola de Aprendizes Artífices que nasceu em um cenário de desigualdades, para acentuar ainda mais as desigualdades, instituindo uma carreira de trabalho para os desvalidos da fortuna, sob o argumento legal na época de se “combater a vadiagem”. Vimos que a Escola de Aprendizes Artífices, primeira denominação das Escolas Técnicas Federais, hoje Institutos Federais, foi fundada para uma educação técnica destinada aos pobres e, de 1909 até nossos dias, reflete as relações de poder entre capital e trabalho, figura como instrumento historicamente erguido para a manutenção das estruturas de classe, das concentrações de poder.

Como recorte histórico, a pesquisa tomou a criação do IFAM, em dezembro de 2008, por meio da Lei Federal nº 11982, de 29 de dezembro. Recorreu à reflexão dialética, sob a égide do materialismo histórico, por entender que essa dimensão filosófica permite desnudar o objeto e suas relações, nas perspectivas de que ele – o objeto IFAM - se relaciona a um contexto atual de transformações sociais que se desdobra nas lutas de interesses educacionais e econômicos de essências contraditórias e que sua abrangência quantitativa no espaço amazonense promoveu alterações qualitativas importantes.

O termo materialismo histórico foi usado em princípio, por Friedrich Engels (1820-1895). Vlasimir Illich Ulinov Lenin (1870-1924) usou novamente como forma de designar o método de interpretação histórica proposto por Karl Marx, consistindo na interpretação dos acontecimentos, os aparecimentos históricos com relação a fatores econômico-sociais (técnicas de trabalho e de produção/relações de trabalho e de produção), segundo Resende (2005). Este mesmo autor declara que:

O fundamento básico do materialismo histórico está ancorado na perspectiva antropológica marxista, que concebe a natureza humana como sendo intrinsecamente constituída por relações de trabalho e de produção que os homens estabelecem entre si com vistas à satisfação de suas necessidades. Nesse sentido, a tese, segundo a qual as formas historicamente assumidas pelas sociedades humanas dependem das relações econômicas que prevalecem durante as fases que conformam o seu processo de desenvolvimento, constitui uma proposição fundamental para o materialismo histórico (RESENDE, 2005 p. 173).

Essa compreensão indica que a expressão “materialismo” está ligada à doutrina filosófica que atribui causalidade à matéria. O objeto IFAM, surge em um contexto de educação e trabalho, uma perspectiva material, política que se instaura no país preche de significados os quais muito convém conhecer. A esse respeito Resende (2005) se posiciona:

[...] O materialismo histórico, desde o momento em que funda a natureza humana e as formas históricas das sociedades nas relações de trabalho concretas, diversas e mutantes, isto é, materiais, posiciona-se contra o idealismo e, por conseguinte, não admite que o “Espírito” (ou as formas ideais/ideativas) possa ser designado como sendo o “princípio” de organização da totalidade social. A dimensão histórica desse materialismo decorre exatamente do fato de ele assumir que a produção historicamente diversa da vida material condiciona, em geral, a produção da vida social, política e espiritual (RESENDE, 2005, p. 174).

A pesquisa atrelou-se, portanto, a uma proposta metodológica alicerçada no paradigma da ciência segundo a qual a compreensão do processo de conhecimento deve ser marcada por dinamismo sistêmico em que as partes só podem ser entendidas sob a dinâmica do todo. Segundo Frigotto (1996 p. 17)

O pressuposto fundamental da análise materialista histórica é de que os fatos sociais não são descolados de uma materialidade objetiva e subjetiva e, portanto, a construção do conhecimento histórico implica o esforço de abstração e teorização do movimento dialético (conflitante, contraditório, mediado) da realidade. Trata-se de um esforço de ir à raiz das determinações múltiplas e diversas (nem todas igualmente importantes) que constituem determinado fenômeno. Aprender as determinações do núcleo fundamental de um fenômeno, sem o que este fenômeno não se constituiria, é o exercício por excelência da teorização histórica de ascender do empírico – contextualizado, particularizado e, de início, para o pensamento,

caótico – ao concreto pensado ou conhecimento. Conhecimento que, por ser histórico e complexo e por limites do sujeito que conhece, é sempre relativo.

Para fins de aprofundamento dos procedimentos metodológicos do trabalho, embora já esteja identificado o objeto da presente pesquisa, optou-se por elaborar a exposição do *corpus* que nos interessa dentro do IFAM. Bauer e Gaskel (2011) consideram a definição do corpus nesses termos como um trabalho físico que dimensiona a cobertura que se fará diante do objeto. Para os referidos autores definir, essa homogeneidade é tremendamente necessário para se empreender a pesquisa. Tal homogeneidade constitui o *corpus*, algo bem mais definido que o objeto, simplesmente (BAUER E GASKEL, 2011).

A construção do *corpus* constitui um trabalho que visa reunir os conjuntos significativos integrantes do objeto a fim de que recebam o tratamento unificado no que tange à intensidade da pesquisa. Obviamente, a pesquisa possuiu também um caráter arbitrário, uma vez que os conjuntos que integram os corpos requereram atenções diferentes. Porém, entendemos que quanto à intensidade todos deveriam estar unificados. A Esse respeito Bauer e Gaskell (2011, p. 44) assim se expressam:

(Uma) definição de *corpus* é “uma coleção finita de materiais, determinada de antemão pelo analista, [...] e com a qual ele irá trabalhar” (BARTHES, 1967, p. 96). Barthes, ao analisar textos, imagens, música e outros materiais como significantes da vida social, estende a noção de *corpus* de um texto para qualquer outro material [...].

Foram consideradas inicialmente as evidências, como dados empíricos importantes, que puderam ser assim expostas:

- Que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM foi instituído pela Lei Federal No. 11982 de 29 de dezembro de 2008;
- Que a instituição do IFAM integra o Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação, formulado pelo Governo Federal de Luiz Inácio Lula da Silva e continuado na gestão de Dilma Vana Rousseff;
- Que o IFAM constitui, segundo o documentos do próprio Governo um “Novo” modelo de educação estruturado sobre CEFETs; Escolas Técnicas; Agrotécnicas, Vinculadas às Universidades Federais;
- Que o IFAM possui natureza e singularidade bastante característicos;
- Que no Amazonas, IFAM expandiu-se pelo interior do Estado formando na região a Rede.

Foram utilizados como fontes primárias os seguintes documentos:

- Memorando sobre inspeção geral do Ensino Profissional Técnico (1932);
- Memorando 596. Trata sobre a portaria n° 187. Manaus-Am, 1943;
- Organização e Direção de Oficinas Escolares. Escola Técnica de Manaus, 1949;
- Ata da reunião ordinária da Congregação da Escola Técnica de Manaus, convocada para tratar sobre os atos da Diretoria Geral da Instituição em 1957;
- Regimento Interno do Conselho Superior da ETFAM. Manaus-Am, Conselho Superior da ETFAM de 1971.
- Relatório de Atividades da Escola Técnica Federal do Amazonas. Manaus-Am, 1986.
- Regimento Interno do Conselho Superior da ETFAM. Manaus-Am, Conselho Superior da ETFAM de 1987.
- Regimento e Regulamentos do Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas. Gabinete do Diretor-Geral. Manaus-Am, 2007.
- Concepção e Diretrizes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (2008);
- Resolução n° 003-CONSUP/IFAM, de 26.06.2009. Dispõe sobre a aprovação do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, elaborado pela Comissão instituída pela Portaria n° 089 – GR/IFAM/09, 04 de março de 2009.

Essas evidências foram os subsídios para a construção do *corpus*. O material que compõe o *corpus* constitui o *corpora*, que é cada informação reunida na tentativa mórfica de composição do *corpus*, algo que permite avanços bastante expressivos em outras pesquisas. Todos os dados reunidos integraram um banco ao qual nos dirigimos mais atenciosamente para empreender nosso trabalho de análise.

Nesse sentido, a proposição de Bauer e Gaskell (2011) sobre a construção do *corpus* remeteu a seguinte ilustração sobre a presente pesquisa:

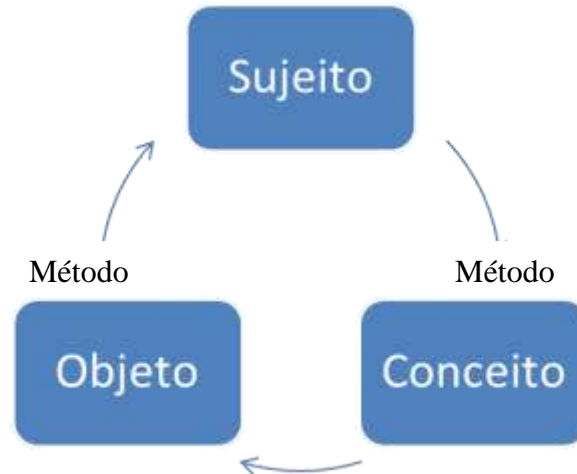


Figura 2: Construção do *corpus* à luz do pensamento de Bauer e Gaskell (2011).
Fonte: elaboração do próprio Método

Em “sujeito”, exposto na ilustração, vê-se o componente humano que forma o *corpus* IFAM: servidores docentes e técnicos administrativos; inclui-se evidentemente o pesquisador e seu trabalho de visão, antevisão, análise, síntese. O “objeto” é o corpus, o problema definido pelo pesquisador, aquelas decorrências das quais deve dar conta, no caso, o IFAM, a percepção de sua cultura institucional. No “conceito”, exatamente o material linguístico que se produz decorrente da pesquisa, aquilo que deve, necessariamente constituir novo conhecimento sistematizado. Circundando todo esse repertório imagético, está o método em sua dimensão epistemológica, em sua dimensão operativa.

A construção do *corpus* nos remete à seguinte estrutura abaixo apresentada:



Figura 3: Construção do *corpus*.
Fonte: elaboração do próprio pesquisador.

Bauer e Gaskell (2011, 67) dizem que: “Toda pesquisa social empírica seleciona evidência para a argumentação e necessita justificar a seleção que é a base de investigação, descrição, demonstração, prova ou refutação de uma afirmação específica”. Assim, a ilustração acima deve ser entendida da seguinte forma:

- As **evidências** constituem o primeiro pilar dessa edificação. Uma vez postas pelas contingências, no caso as Políticas Públicas de Educação Profissional no Estado do Amazonas, busca-se primeiramente aquilo que se define como ponto de partida, o que se encontra oficialmente em evidência sobre nosso *corpus* IFAM.

- Em seguida, constrói-se a **argumentação**, um trabalho prévio sobre as evidências para se formular a **justificação**, a construção textual, científico com base nos dados, sobre a **seleção** de tudo que evidenciamos sobre o *corpus*. A partir do trabalho de investigação sobre essas evidências, obtêm-se a descrição científica sobre o *corpus*. Aquela seleção feita anteriormente, leva à demonstração científica que culminou na prova ou refutação expostas nos textos e defendidas quando da exposição pública da tese, que constituiu a concretude do trabalho, a afirmação específica da qual a ciência se vale, sobre a qual se endereçam novos questionamentos que efetivamente darão luz às novas propostas de trabalho de pesquisa. Toda essa atividade é necessariamente circundada pelo método em suas dimensões eminentemente epistemológica e operativa.

Quanto à relação do desenho com o presente trabalho, é possível definir, portanto, como **1) evidências**, a criação do IFAM configurado na Lei Federal no.11.892, de 28 de dezembro de 2008, seu histórico de formação educacional no âmbito da Educação Profissional, sua cultura institucional; **2) argumentação**, o texto construído com base nas evidências: O IFAM foi criado oficialmente em 29 de dezembro de 2008 por meio da Lei Federal no. 11.892, de dezembro de 2008, que instituiu no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação; **3) seleção**, a noção, definição, conceito, dentro de uma hierarquia semanticamente delimitada, que evidencia o *corpus* como tal [no caso do *corpus* IFAM, cultura institucional, patrimonialismo, educação profissional, (referencial teórico, legislação)]; **4) justificação**, a construção teórico-científica com base na seleção: sobre o IFAM é importante dizer que as ideias de cultura institucional, educação profissional acham na base de uma compreensão científica sobre a instituição; **5) investigação**, o procedimento investigativo orientado pelo método: no caso, a reflexão dialética, sob a égide do materialismo histórico, por entendermos que tal dimensão filosófica esteve mais ajustada à descrição do o objeto e suas relações, e de formulação da tese; **6) descrição**, a descrição científica do *corpus*;

7) prova ou refutação, o resultado da seleção, atitude intelectual de coesão e coerência científicas que dão testemunho, prova da tese; **8) demonstração**, a concretude do trabalho, exposição pública da tese; **9) tese**, a cultura institucional de preponderância patrimonialista existente no IFAM, desenvolvida ao longo de sua trajetória histórica, constitui um fator impeditivo para que a instituição atenda aos seus objetivos plena e legalmente instituídos.

O estudo abrangeu o IFAM, a partir da reflexão sobre a legislação nacional existente que o estabeleceu, confrontada com as normas e regulamentações internas à Instituição, bem como a observação das relações sócio-institucionais ali existentes. Sob a opção filosófica metodológica definida anteriormente, a pesquisa visou compreender a Cultura Institucional e o papel da instituição como instrumento de política pública para a educação profissional da região.

Por meio da pesquisa documental, da pesquisa bibliográfica e nos dados empíricos postos nas evidências descritas, obteve-se clareza a respeito da complexidade e abrangência do problema estudado.

A pesquisa ganhou forma seguindo esse roteiro metodológico, com o cuidado de se evitar a fragmentação do objeto investigado. Entendendo que o método é o caminho que se faz enquanto se caminha, levou-se em conta as recomendações epistemológicas existentes, no sentido de se observar da mesma forma como um investigador social observa, o qual proporciona ao leitor, por meio dos critérios de verdade do método, a confiança nas revelações que faz da pesquisa.

Muito importante esclarecer que o trabalho versa sobre o patrimonialismo como cultura institucional preponderante no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, à luz da teoria de Max Weber (1864-1920). O estudo se fundamenta também na sociologia de Max Scheller (1874-1928); Karl Mannheim (1893-1947) e Pitirim Sorokin (1889-1968); e na antropologia de Homi K. Babba, Nestor Garcia Canclini e Clifford Geertz. As abordagens teóricas estudadas subsidiaram a compreensão sobre o patrimonialismo, como categoria central do estudo desenvolvido. O trabalho se pautou na análise dialética demonstrando a construção e as contradições que consubstanciam a existência da cultura patrimonialista no IFAM. A tese demonstra, por meio da exposição da trajetória da referida instituição, desde sua criação, pelo Decreto no. 7.566 de 23 de setembro de 1909, como Escola de Aprendizes Artífices, até a criação, pela Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008 do IFAM, a inexorável força da cultura institucional patrimonialista, desenvolvida ao longo de sua existência, em sua atuação como ente promotor da Educação Profissional de nível federal no Estado do Amazonas.

CAPÍTULO 1

1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO PAÍS

O Parecer No. 16/99 do Conselho Nacional de Educação que trata das Diretrizes Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico traça o histórico da educação profissional no Brasil. Segundo o documento, uma iniciativa efetiva de governo para a profissionalização no Brasil se deu no ano de 1809 através de um decreto do Príncipe Regente, futuro D. João VI ao criar o Colégio das Fábricas. A seguir em 1816 foi proposta a criação da Escola de Belas Artes, cujo objetivo era articular o ensino das ciências e do desenho para os ofícios mecânicos (BRASIL, 2000, p. 4).

O referido documento diz ainda que no ano de 1861, via Decreto Real, organizou-se o Instituto Comercial do Rio de Janeiro, que diplomava para o preenchimento dos cargos públicos das Secretarias de Estado. Após as quatro primeiras décadas do século XIX dez Casas de Educandos e Artífices em capitais de província foram instaladas para atender a um público de menores abandonados a fim de diminuir a “criminalidade e a vagabundagem”.

Em 1854 um Decreto Imperial criava os Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos para que os tais meninos recebessem as primeiras letras e fossem encaminhados, após a formação, às oficinas públicas e particulares, mediante contratos fiscalizados pelo Juizado de Órfãos. Os Liceus de Artes e Ofícios, sociedades civis destinadas a “amparar crianças órfãs e abandonadas” iniciando-as através de instrução teórica e prática ao ensino industrial, foram criados na segunda metade do século XIX. Como se vê pela pesquisa no documento citado, há uma forte perspectiva de cunho assistencialista e paternalista nesta iniciativa.

O século XX inicia com o ensino profissional ainda tendo esse caráter assistencialista. Nilo Peçanha, vice-presidente de Afonso Augusto Moreira Pena que falecera em 14 de abril de 1909, instala as 19 Escolas de Aprendizizes Artífices destinadas aos “pobres e humildes” em

1910, ano em que também foi reorganizado o ensino agrícola no país cujo objetivo era formar “chefes de cultura, administradores e capatazes” (Parecer nº 19/66 CNE).

O ano de 1909 é o marco inicial histórico do que conhecemos hoje como Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a rede nacional que integra as instituições federais de educação, ciência e tecnologia no país. Esse dado ajuda a compreender a ação do IFAM.

O Parecer No. 16/99 diz que um fato tem certa relevância para a educação profissional brasileira: a efetivação de várias escolas destinadas à formação profissional de ferroviários, embriões que foram para a organização legal do ensino profissional técnico a partir de 1920. Nesse mesmo ano já se cogitava a ampliação do ensino profissional a todos, tanto pobres quanto ricos e não apenas aos “desafortunados”.

A Comissão de Remodelagem do Ensino Profissional Técnico cujos trabalhos foram concluídos em 1930, ocasião da criação dos Ministérios da Educação e Saúde Pública e do Trabalho, Indústria e Comércio, foi fruto dessa preocupação por expansão do ensino profissional. O ano de criação do Conselho Nacional de Educação, 1931, abriga a reforma educacional Francisco Campos, a qual tinha como destaques os Decretos Federais 19.890/31 e 21.241/32 que regulamentaram a organização do ensino secundário e o Decreto Federal 20.158/31 que organizou o ensino profissional comercial e regulamentou a profissão de contador. Em 1942 tornam-se conhecidas, por decretos-lei, as Leis Orgânicas da Educação Nacional:

- 1941 – Leis Orgânicas do Ensino Secundário (Decreto-Lei nº 4.244/42) e do Ensino Industrial (Decreto-Lei nº 4.073/42);
- 1943 – Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto-Lei nº 6.141/43);
- 1946 – Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-Lei nº 8.529/46), do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530/46) e do Ensino Agrícola (Decreto-Lei nº 9.613/46).

A Lei Federal nº 1.076/50 autorizava concludentes de cursos profissionais a continuação dos estudos nos níveis superiores, desde que prestassem exames das disciplinas não estudadas naqueles cursos. A Lei Federal de nº 1.821/53 dispunha as regras para a aplicação do referido regime de equivalência, cuja regulamentação veio pelo Decreto nº 34.330/53, produzindo seus efeitos somente a partir de 1954.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi promulgada em 1961. Cognominada por Anísio Teixeira como “meia vitória, mas vitória”, a Lei 4.024/61 deu equiparação para fins de continuidade dos estudos em níveis subseqüente ao ensino profissional.

A Lei 5.692/71 reformulou a Lei 4.024/61 no que tange ao ensino de primeiro e segundo graus. A 5.692/71, como ficou conhecida, foi marcante ao generalizar o ensino profissional no ensino médio, conhecido como segundo grau. O grande problema foi que os inúmeros cursos promovidos eram resultado mais de atitudes político-eleitorais do que pelas reais demandas.

A Lei Federal nº 7.044/82 tornou facultativa a profissionalização no ensino de segundo grau e restringiu o ensino profissional às instituições especializadas. Algumas escolas estaduais e municipais, apressadamente reverteram suas linhas de ofertas de cursos que tendiam a formar profissionais para os chamados cursos acadêmicos, que vez ou outra tinham alinhavados algo do que sobrou da formação profissional.

A Lei Federal 5.692/71 foi modificada pela Lei 7.044/82 e promoveu certo constrangimento na Educação Nacional, segundo alguns críticos. A formação recebida nas escolas que ainda mantinham cursos profissionalizantes não correspondia às expectativas, nem do corpo discente nem das demandas, tornando frustrado e sem identidade o ensino.

A Lei Federal 9.394/96, atual LDB, procura, em uma primeira análise, superar as concepções assistencialistas e economicistas da atual educação profissional, e ainda retirar a visão socialmente preconceituosa que a torna desvalorizada. Em sua redação ecoa a Constituição Federal, que em seu artigo 227 assinala como dever da família, da sociedade e do Estado “assegurar à criança ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”. Em seu parágrafo único do artigo 39, a LDB define que o “aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional”.

De acordo com a LDB 9.394/96, são dois os níveis de educação escolar no Brasil – a educação básica e a educação superior. Segundo o texto da lei não há concorrência entre ambas. A educação básica tem em sua última etapa o ensino médio que visa “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”. Na Lei há um espaço considerável para a educação profissional. Existe um capítulo específico inserido no título que trata dos níveis e modalidade de educação e ensino.

É importante destacar que no artigo 14º da LDB 9394/96 estão claramente estabelecidas as orientações para gestão democrática das instituições públicas de ensino

básico, as quais devem pautar seus documentos internos e ações no princípio da participação coletiva no exercício de gestão.

Uma leitura das Leis da Educação Brasileira ao longo das eras revela que as várias reformas por que passou o sistema de ensino no país mostram uma postura hegemônica. A cada proposta de ensino percebe-se nitidamente um comportamento de busca de controle dos indivíduos quando do processo de construção das leis da educação no país. Ao longo da plenificação das propostas de orientações para a educação, os governos têm procurado determinar firmemente os cenários em que elas deveriam se dar. Para alguns, a intenção maior era deixar definidos os papéis dos cenários mercadológicos no quais se vê claramente quem emprega maior esforço na produção e quem realmente lucra.

Embora tenha surgido como herança de uma economia escrava, da relação do trabalho escravo, fortemente ligada a preconceitos, a educação profissional tem hoje apresentado resultados expressivos na formação técnica. No passado, ministrada nas Escolas de Aprendizagem Artífices, “destinada” aos “desfavorecidos da fortuna” sob a égide de um estado estratificador e atualmente operacionalizada no IFAM, a Educação Profissional constitui hoje uma proposta temática para contínua investigação.

A título de informação, um dado importante na trajetória histórica do IFAM, na perspectiva de se perceber sua relação institucional com o mercado de trabalho, sua postura de instituição formadora de mão de obra profissional, regida pela lógica do capital, é que no início da década de 2000, houve, no contexto das Instituições Federais de Ensino, dentro de suas ações de formação profissional, a aferição da atuação educacional teórico-prática dos alunos dos cursos técnico sob o prisma da validação de competências profissionais, ideia concebida a partir do conceito de competência, que segundo Phillippe Perrenoud é a “faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar uma série de situações” e constitui “a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessárias para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”.

Como essa tendência de entender a competência profissional e a investigação por competência como reguladora da relação de educação e de trabalho tornou-se emergente, inúmeros aportes teóricos buscaram esclarecer a questão. Os primeiros dez anos do ano 2000 no país foram marcados por essas discussões, as quais serão retomadas mais adiante.

1.1 Correntes de pensamento sobre a Educação Profissional

As Instituições Federais de Ensino Técnico no Brasil têm suas atuações marcadas pelo menos por duas correntes de pensamento sobre a questão educação e trabalho. A primeira está vinculada com uma chamada demanda por educação que o processo de desenvolvimento econômico no País desencadeou; demanda vinculada com os interesses dos organismos internacionais FMI, BID e BIRD – respectivamente Fundo Monetário Internacional, Banco Interamericano de Desenvolvimento e Banco Interamericano de Recuperação do Desenvolvimento –, e com os suas artérias regionais o CEPAL – Comissão Econômica para América Latina – e o OERLC – Oficina Regional de Educación para América Latina y Caribe, cujas concepções de educação vêm configuradas nas expressões “qualidade total”, “desenvolvimento de competências”, entre outras, concepções que estabelecem para a escola o específico dever de formar para a atividade laboral.

A segunda centra-se na dimensão educacional do trabalho, evoca um modelo de educação que tem em Pistrak (1981) um de seus precursores notáveis, cujos escritos salientam a importância de uma educação pelo trabalho e não simplesmente para o trabalho:

O trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma realidade concreta, socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial, reduzindo-se, de um lado, à aquisição de algumas normas técnicas, e de outro, a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático. Assim, o trabalho se tornaria anêmico, perderia sua base ideológica. [...] A escola tem o direito de falar da formação e da direção das preocupações da criança num sentido determinado, se é que deseja educar (PISTRAK, 1981, p. 38-39).

Essas duas correntes dão ideia de que o papel das Instituições Federais de Educação Profissional permanecerá no entorno das discussões sobre economia mundial e sobre o mundo do trabalho tal com ele se configura hoje, no sentido de observar, nesse vasto campo de estudo, um viés que, de forma segura possa aferir a participação dessas instituições como agentes históricos da sociedade.

No que tange à Educação Profissional, pode-se dizer, a despeito de ser um tema muito disseminado atualmente, que exista uma multiplicidade de sentidos presentes nessa área específica de educação e que, apesar disso, como conhecimento teórico que inevitavelmente subsidia a análise de políticas públicas sobre educação no País, carece de discussão e análise intelectual a fim de receber, mormente um conceito.

A categoria Educação Profissional remete à categoria tecnologia concebida tanto como importante aspecto de formação a ser atendido pelas ações de ensino técnico, como mecanismos e/ou procedimentos resultantes das revoluções técnico-científicas de que somos testemunhas hoje e que como tais influenciam surpreendentemente sistemas produtivos, a sociedade e a educação.

Oliveira (2003) diz que o termo Educação Tecnológica foi usado oficialmente, pela primeira vez na publicação da lei 6.545/78, ato que elevou três Escolas Técnicas Federais ao patamar de Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Segundo a autora, no teor da referida lei, havia explícita a necessidade de o País preparar trabalhadores capazes de enfrentar os desafios que estavam sendo postos pelos avanços da ciência e da tecnologia.

A análise da referida legislação mostra que se acha subjacente certa hierarquização do ensino ao se expandir numa mesma instituição níveis de formação que se integrassem num todo conhecido como educação profissional. Conforme consta, a intenção era integrar o então 2º. Grau Técnico com o Ensino Superior Tecnológico. Assim, as primeiras noções conceituais de educação profissional ou Educação Tecnológica remetem à ideia de mecanismos e procedimentos como teoria educacional. Na perspectiva das políticas públicas brasileiras de educação, conceitualmente é entendida como verticalização das ações formativas da educação profissional específica.

O Governo Federal pareceu priorizar tal concepção uma vez que, pelo menos, três documentos veiculados pela Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico (Semtec), “Linhas programáticas para educação brasileira, 1993/1994”, “Educação média e tecnológica: fundamentos, diretrizes e linhas de ação, Semtec 1994” e “A educação tecnológica e a transformação das Escolas Técnicas Federais em CEFETs, 1994”, reafirmam um conceito cunhado de que a educação profissional ou Educação Tecnológica constitui a vertente da educação que se caracteriza por formar profissionais em todos os níveis de ensino e para todos os setores da economia, aptos ao ingresso imediato ao mercado de trabalho (BRASIL, MEC/Semtec, 1994, p. 9).

Ao estabelecer no ano de 1994 o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, o Governo Federal enfatiza que a Educação Tecnológica constitui-se num nível para a Educação Profissional e visava à integração do País ao processo de desenvolvimento mundial no que diz respeito ao uso das denominadas novas tecnologias, visando o preparo de profissionais capazes de gerar tecnologia. Na efetiva aplicação de políticas públicas de educação, O Ministério da Educação (MEC) deixava claro que a educação profissional guarda na sua essência um compromisso prioritário com o futuro, no qual o conhecimento vem se

transformando no principal recurso gerador de riquezas. Para os autores das políticas o conhecimento torna-se capital, exigindo, nessa transformação, a renovação da escola a fim de que esta assumisse seu papel de transformadora da realidade econômica do país.

É importante esclarecer que é esse o pensamento que subsidia desde então as ações do MEC; pensamento expresso nos inúmeros documentos pesquisados, ligado ao anseio de se verticalizar, ampliar a oferta de ensino de graus ascendentes em uma mesma instituição. O IFAM constitui no Amazonas o ramo operacional do MEC no que tange à Educação Profissional.

1.2 Fases da Zona Franca e os cursos do IFAM

A busca aos registros do IFAM revelou uma importante relação entre os cursos de formação profissional de nível técnico oferecidos pela instituição nas décadas de 1960, 1970, 1980 e o desenvolvimento da Zona Franca de Manaus. Considerou-se importante a exposição da linha temporal da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica da qual faz parte o IFAM, porque isso contribui para uma melhor compreensão das ações do IFAM, como se vê na figura a seguir.

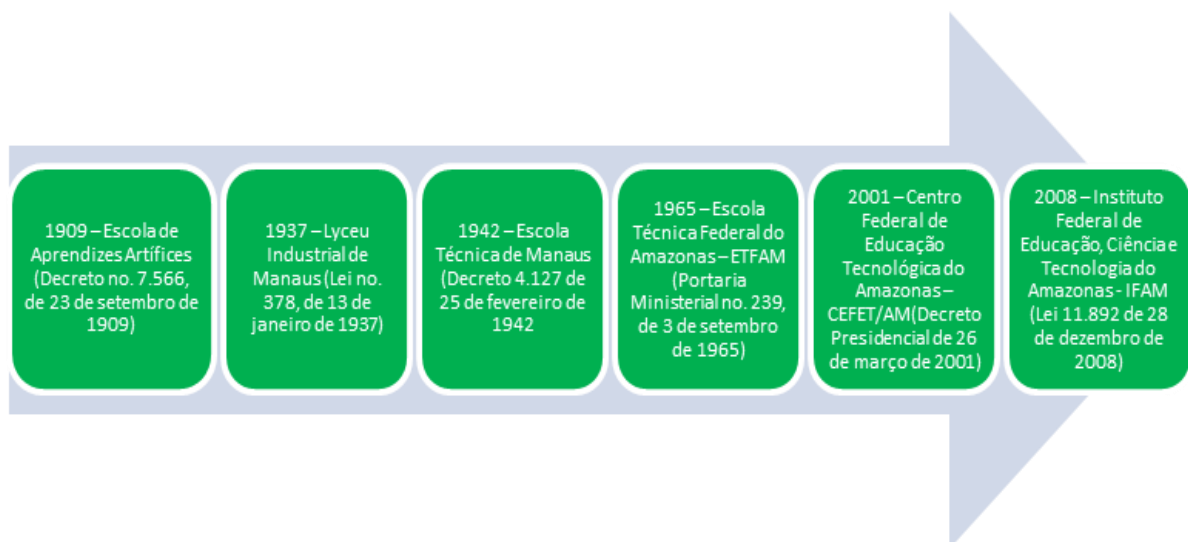


Figura 4: Linha temporal da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica da qual o IFAM faz parte. Fonte: elaboração do próprio pesquisador.

Uma vez que, segundo Baçal (2009), a Zona Franca de Manaus (por meio do Decreto-Lei n. 288) passa de entreposto aduaneiro para Zona Franca propriamente dita em 1967, ela se

plenifica no Estado já na existência da Escola Técnica Federal do Amazonas, e se instala por meio de Portaria Ministerial no. 239 de 3 de dezembro de 1965.

Nessa fase da Instituição Federal de Ensino, de acordo com Mello (2009, p. 45),

[...] a Escola passou a denominar-se Escola Técnica Federal do Amazonas, uma autarquia, com a finalidade de ministrar ensino de 2º. Grau. Nesse ano não foram oferecidas vagas para os Cursos de Aprendizagem Industrial. Em 1966 foram oferecidas as seguintes vagas: Ginásio Industrial (400); Edificações (105); Estradas (105); Eletrotécnica (105). Além das vagas, foram oferecidas ainda 85 vagas para os Cursos Intensivos de Preparação da mão de obra para a indústria.

Mello (2009) informa que os cursos funcionavam nos turnos Matutino e Vespertino com aulas da Cultura Geral e Cultura Técnica; que em 1967, o Diretor da escola solicitou o funcionamento em 1967 dos cursos de Agrimensura, Desenho Técnico e Técnico em Tecelagem. Nesse ano há um aumento nas vagas do Ginásio Industrial (sobe de 400 para 600). Já em 1968 a Escola reduz seu contingente discente por conta de dificuldade quanto à falta de professores de áreas específicas.

A década de setenta é bem intensamente significativa para a Instituição. As reformas deflagradas pela Lei 5692/71, que, segundo Carneiro (2001) não pode ser considerada como uma lei de diretrizes e bases da Educação Nacional porque não apresenta inteireza, organicidade, trava o ensino levando-o à fragmentação, traz o Ensino Profissionalizante como tônica ao colocá-lo no lugar do Ensino Médio. Para alguns críticos, essa medida nacional refletia uma tendência acentuada do país para a industrialização e lógica da produção como propulsão do acúmulo de riqueza. A respeito dessa lógica achamos interessante citar Harvey (2004, p. 87)

O capital é um processo, e não uma coisa. É um processo de reprodução da vida social por meio da produção de mercadorias em que todas as pessoas do mundo capitalista avançado estão profundamente implicadas. Suas regras internacionalizadas de operação são concebidas de maneira a garantir que ele seja um modo dinâmico e revolucionário de organização social que transforma incansável e incessantemente a sociedade em que está inserido. O processo mascara e fetichiza, alcança crescimento mediante a destruição criativa, cria novos desejos e necessidades, explora a capacidade do trabalho e do desejo humanos, transforma espaços e acelera o ritmo da vida. Ele gera problemas de superacumulação para os quais há apenas um número limitado de soluções possíveis. Por intermédio desses mecanismos, o capitalismo cria sua própria geografia histórica distintiva. Sua trajetória de desenvolvimento não é previsível em nenhum sentido comum exatamente porque sempre se baseou na especulação – em novos produtos, novas tecnologias, novos espaços e localizações, novos processos de trabalho [...], etc.

A lei 5692/71 institui a profissionalização como obrigatoriedade, refletindo o espírito ditatorial e industrializante que imperava no país pós-golpe militar de 1964. A racionalidade da lei é a tecnicista de resposta ao mercado de trabalho que exigia mão de obra capaz de operar máquinas, desconsiderando as estruturas sociais e econômicas de então.

Segundo Carneiro (2001), o país viveu um descalabro educacional porque ao se promulgar a lei não se levou em conta as estruturas necessárias para operacionalização dos cursos de nível médio que a partir daquela época deveriam ter caráter profissionalizante. Os Estados da Federação, responsáveis por esse nível de escolaridade, passaram a oferecer cursos cuja formação não atingia seus objetivos de ensino devido à flagrante carência de materiais, corpo técnico, docente capaz de prestar o serviço. Pode-se dizer que nessa década de 1970 a Escola Técnica Federal do Amazonas tenha se saído até com “bons índices” em função de sua “experiência” com a educação profissional, no entanto, esses resultados revelaram-se decorrências de posturas patrimonialistas a serviço das exigências do mercado. Nessa fase crescem então as vagas para os cursos técnicos profissionalizantes. Mello (2009) diz que foram criados os cursos de Mecânica, Eletrônica e Telecomunicações a partir de 1972. Houve até um convênio firmado com a Fundação Universidade do Amazonas – Faculdade de Engenharia para instalação e uso de laboratórios de ensaio de materiais, mecânica de solos e físico-química.

Em 1977, segundo Mello (2009), os cursos oferecidos eram Técnico em Edificações, Técnico em Eletrotécnica, Técnico em Eletrônica, Técnico em Estradas, Técnico em Mecânica e Técnico em Química e Técnico em Saneamento.

Na década de oitenta, os cursos oferecidos eram Técnico em Edificações, Técnico em Química, Técnico em Eletrotécnica, Técnico em Mecânica, Técnico em Saneamento, Técnico em Eletrônica, Técnico em Informática Industrial, Técnico em Estradas.

Nos anos noventa a competitividade internacional torna-se acirrada, a economia nacional se abre e a Zona Franca passa por redução das alíquotas de importações, o que promove uma série de mudanças em sua estrutura. As empresas vivem redução em seus quadros, explodem pelo globo as revolucionárias tecnologias tangíveis e as indústrias locais elevam as importações de componentes eletrônicos. É também a década da promulgação da Nova LDB, a 9394/96 que abala sensivelmente as bases da educação nacional, definindo os novos níveis de ensino, a saber, básico: educação infantil, fundamental e médio; e superior. No que diz respeito à Educação Profissional, é importante destacar que ela ganha legislação específica e se torna uma formação oferecida de forma concomitante ao ensino médio, ou sequencialmente após o ensino médio não-profissionalizante. Os cursos oferecidos no IFAM

nesse período são: Técnico em Edificações, Técnico em Química, Técnico em Eletrotécnica, Técnico em Mecânica, Técnico em Saneamento, Técnico em Segurança do Trabalho, Técnico em Meio Ambiente, Técnico em Eletrônica, Técnico em Informática Industrial, Técnico em Processamento de Dados, havendo ainda cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores oferecido pela Diretoria de Extensão e Relações Empresariais e Comunitárias (segmento administrativo da Instituição), por meio de acordos entre a Instituição e as empresas.

Os anos noventa também abrigam a regulamentação da Educação Profissional por meio do Decreto 2.208 de 1997, o qual cria o Programa de Expansão da Educação Profissional, o PROEP, segundo o qual a Educação Profissional passaria a ser oferecida em articulação como o ensino regular ou em modalidades que contemplassem estratégias da educação continuada, sendo realizada em escolas de ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho. A partir de então, três níveis de ensino integrariam a Educação Profissional: o Básico, o Técnico e o Tecnológico.

A relação que se estabelece entre o IFAM e a Zona Franca de Manaus é mais próxima na medida em que as empresas passam a formular suas necessidades profissionais no que diz respeito à capacitação de seus trabalhadores, o que a partir de então ocorre no nível Básico, em que a formação oferecida independe de escolaridade anterior, os cursos não eram sujeitos à regulamentação do currículo e poderiam ser realizados no próprio ambiente fabril ou mesmo nas dependências do Instituição de Ensino. Todos os cursos oferecidos tinham certificação de qualificação profissional.

Nos níveis Técnico e Tecnológico as exigências curriculares eram resguardadas. Esses níveis correspondem ao nível médio e superior respectivamente. Três fases marcam existência da Zona Franca de Manaus (SUFRAMA, 2000; MAHAR, 1978 apud BAÇAL, 2009) e têm relação com a existência do IFAM como instituição de ensino profissional:

A primeira compreende o período de 1967 a 1976. Caracterizada por franco período de importações; predominava nessa fase o fluxo turístico com os consumidores em busca de produtos estrangeiros que só poderiam ser comercializados em Manaus. Segundo dados da Suframa, ficavam de fora das importações ilimitadas apenas armas, munições, fumo, bebidas alcoólicas, automóveis de passageiros e perfumes. Nesse período a cidade de Manaus viveu um aumento bastante significativo de sua atividade comercial, sendo criado o Distrito Industrial (SUFRAMA, 1998). Alguns estudos (SALAZAR, 1992 apud BAÇAL, 2009) acrescentam as indústrias modernas predominaram apresentando um dinamismo mais intenso, absorvendo, sobretudo a mão de obra feminina e sem qualificação.

Uma segunda fase pode ser percebida no período de 1976 a 1990, caracterizado por limites impostos por pressões políticas de outros centros industriais e por uma nova política econômica nacional. Há um estabelecimento de índices mínimos de nacionalização para produtos industrializados na Zona Franca de Manaus e um contingenciamento às importações. Para alguns críticos, essa postura visava ao estímulo a uma condição em que o projeto ZFM fosse autossustentado. No entanto havia relativa clareza de que os incentivos iriam sendo substituídos devidos aos interesses nacionais de outros centros. Em meio a essa guerra nacional, dois fatos ocorrem para a fortificação da Zona Franca. O primeiro, a revolução das modernas tecnologias eletrônicas que fez acentuar, segundo a Suframa, o crescimento do setor industrial e o segundo a manutenção na Constituição Brasileira de 1988 da Zona Franca até 2013, numa clara demonstração da importância do projeto para o desenvolvimento da região.

A terceira fase iniciada em 1991 é significativamente nevrálgica para a Zona Franca, em função da abertura promovida pelo Governo Federal do mercado brasileiro às importações, permitindo a entrada de produtos estrangeiros no país. É a fase das certificações internacionais, da adoção de Normas Técnicas da série ISO 9000 com vistas à fixação de um padrão de Qualidade e Produtividade, o que leva a uma adequação do setor industrial reduzindo custos para auferir maior competitividade dos produtos.

Há aqui neste particular algo a se considerar sobre a questão do trabalho e da educação. Em sua tese de doutoramento, Dutra (2010), ao apresentar estudo sobre o prazer-sofrimento no trabalho argumenta que a nova estruturação do trabalho intensifica as exigências sobre as pessoas, inibe o trabalho como atividade ontológica, como fonte de prazer e realização. Tomando a vertente teórico-metodológica da análise da psicodinâmica das situações de trabalho fundamentada nos estudos de Dejours (2007 apud DUTRA, 2010), a referida autora desdobra a nova organização do trabalho e sua influência sobre a consolidação da identidade do trabalhador. Especificamente sobre a saúde do trabalhador ela assim se refere,

Quanto mais se aprofunda a investigação do contexto de mutações do mundo do trabalho contemporâneo [...], mais evidente se torna a importância dos aspectos subjetivos, que revelam dados valiosos acerca do agravamento das condições de trabalho e dos riscos à saúde, e podem indicar alternativas para o desenvolvimento de políticas públicas e ações que promovam a saúde no trabalho.

O interesse pelo estudo das relações entre trabalho e saúde/saúde mental tem aumentado nos últimos anos, sobretudo pelo crescimento dos transtornos mentais associados ao trabalho. Segundo estimativas da Organização Mundial de Saúde (OMS), aproximadamente 30% dos trabalhadores ativos apresentam transtornos mentais menores, e 5 a 10% apresentam transtornos mentais graves (BRASIL, 2001). Somadas as duas categorias, observa-se que cerca de quarenta por cento dos trabalhadores apresentam algum tipo de transtorno mental, ou que expressa a

gravidade desse quadro e a demanda social por pesquisas que apontem ações preventivas (DUTRA, 2010, p. 27).

No que tange à nossa pesquisa, verificamos que, no início de sua existência institucional, o IFAM, ainda como Escola de Aprendizes Artífices, mantinha cursos com desempenho mais atrelado ao homem e à sua identidade profissional sem as pressões por uma ocupação eminentemente remunerada, sem as exigências de uma célere industrialização dos processos produtivos. Vimos que a formação oferecida aproximava-se muito do modus artesanal de atuação profissional. Os cursos de marcenaria, ferreiro e sapateiro mantinham um compromisso de ao se destinar aos desvalidos da fortuna dar-lhes uma ocupação que lhes mantinha a identidade, não lhes roubava as características como sujeito de sua própria história. Mello (2010) apresenta um quadro em que são descritos os produtos feitos pelos alunos.

Quadro 5
Produtos feitos pelos alunos

| Quantidade | Marceneiro | Valor Unitário | Total |
|-------------------|-----------------------------|-----------------------|--------------|
| 01 | Caixa de cedro para doce | | 9\$000 |
| 07 | Pares de colunas de cedro A | 15\$000 | 105\$000 |
| 02 | Mesinhas para cozinha | 12\$000 | 24\$000 |
| | Ferreiro | | |
| 02 | Dúzias de meias de trampes | 23\$000 | 46\$000 |
| | Sapateiro | | |
| 03 | Pares de alpercatas masc. | 8\$000 | 24\$000 |

Fonte: Mello (2010).

Muito embora se veja no teor da lei que institui a Escola de Aprendizes Artífices uma carga pesadíssima de preconceito e sectarização de classes, subjetivamente o aluno/futuro profissional mantinha-se na perspectiva de que seu trabalho lhe constituía uma consciente e insubstituível mediação de realização pessoal, algo diametralmente oposto ao trabalho feito no contexto da acumulação produtiva. Dutra (2010, p. 69) enfatiza que

Contrariando o discurso neoliberal do “fim do trabalho”, a realidade mostra que nem mesmo as “máquinas inteligentes” podem substituir plenamente o “trabalho vivo”. Ao contrário, Antunes (2004) destaca que essas máquinas exigem uma força de trabalho melhor qualificada, “que deve ser explorada de maneira mais intensa e sofisticada, ao menos nos ramos produtivos dotados de maior incremento tecnológico” (p. 42). Além disso, nessas áreas a subjetividade dos operadores

também é mais exigida: as máquinas e padrão técnico mais complexo exigem maior engajamento subjetivo. Dejours (2001) menciona, como agravante, que nesses espaços o homem é tratado como complemento da máquina, o que intensifica seu sofrimento. Nesse contexto, Furtado (2004) destaca que as tecnologias que deveriam libertar, ao contrário, geram angústia e novos dramas a partir da perda do controle humano sobre as atividades e da expansão dos controles eletrônicos sobre as pessoas.

Mello (2009) diz que os professores eram considerados os maiores consumidores dos artefatos confeccionados nas oficinas da Escola de Aprendizes Artífices, muito embora houvesse outras pessoas da sociedade local que igualmente encomendavam e adquiriam o que os alunos faziam.

Na linha desse pensamento, Pistrak (1981, p. 53) argumenta que

A concepção das oficinas escolares impôs-se naturalmente como uma preocupação essencial quando, depois da Revolução de Outubro, foram proclamados os princípios da escola do trabalho, sobretudo depois da publicação do regulamento sobre a Escola única do trabalho (outubro de 1918), em que se falava de trabalho produtivo no interior da escola. A concepção, digamos assim, afirmava-se por si mesma ao educador. As escolas e os estabelecimentos para crianças lançaram-se na organização de oficinas escolares de todo o tipo. Não se podia conceber a escola do trabalho de outro modo. De fato, as oficinas são necessárias à escola, servindo como instrumentos da educação baseada no trabalho, se não quisermos limitar a escola a um estudo puramente teórico do trabalho humano.

Vimos que essa lógica de produção quase que artesanal preservava valores humanos sequer mencionados no processo de produção industrial permeada pela lógica do capital. Pistrak (1981) diz ainda que as atividades nas oficinas escolares ocorreriam em função da aquisição de certos hábitos, possibilitando cultivar nas crianças uma atitude ativa em relação à produção, a uma ideologia do artesão, algo que resguardasse certa coerência com a formação do homem como protagonista de sua própria história. O referido autor estabelece três condições a fim de que a escola atinja essa finalidade: 1) Adequada relação entre as oficinas e a faixa etária do aluno: “Para as crianças menores podem ser empregados o tecido, o papel, o papelão, correspondente ao gosto dos pequenos” (PISTRAK, 1981, p. 35); 2) Grande variação do instrumental e dos métodos de trabalho: “[...] quanto maior for a variedade do instrumental mais dados o aluno terá para compreender a mecânica, passando a ter mais facilidade para sentir a essência do maquinismo, sobretudo se utiliza em pessoa as diferentes ferramentas” (PISTRAK, 1981, p. 36). Nesse contexto achamos de muita importância citar integralmente o que diz o autor.

Familiarizando-se com um instrumental complexo, o aluno compreenderá facilmente a correspondência mais conveniente entre uma ferramenta e um dado material e, também, quais são os melhores meios de trabalhar o material; compreenderá a razão de ser dos diferentes tratamentos aplicados a um mesmo produto segundo diferentes finalidades (plaina, ajuste, encaixe numa oficina de marcenaria, por exemplo). Assim o aluno disporá de uma série de hábitos que poderão ser facilmente estendidos a um conjunto mais amplo de materiais; não terá nenhuma dificuldade para compreender a produção (PISTRAK, 1981 p. 55).

A leitura da referência em tela é extremamente elucidativa no raciocínio desenvolvido até aqui e se estende para uma importante condição para as oficinas nas escolas. 3. Possibilidade da mais ampla criatividade técnica: “[...] os diferentes objetos preparados numa dada oficina devem ser tão variados e numerosos quanto possível; é preciso ter a possibilidade de variar e de combinar de diferentes formas os materiais trabalhados de acordo com objetivos diversos” (PISTRAK, 1981, p. 46).

Pistrak (1981) defende a ideia de que se deve ter inteira liberdade de desenvolvimento à aptidão para a criação técnica. Em suas palavras se lê:

Deste ponto de vista, compreende-se por que, por exemplo, uma oficina de sapataria não tem nenhum valor: com um instrumental ordinário, ela só dá condições para fabricação do sapato; pode-se, no máximo, variar o modelo. Bastante variada, por exemplo, já é uma oficina que trabalhe como o papelão, e ainda incomparavelmente mais amplo é o campo de ação aberto por uma oficina de marcenaria ou por uma oficina mecânica. Claro, sua superioridade reside no fato de que ela pode não somente produzir objetos de consumo, mas também os mais variados instrumentos de produção (1981, p. 55).

É preciso esclarecer que embora o autor use como exemplos as crianças, o importante da citação é enfatizar a extrema importância que dá à criação técnica. Pistrak (1981) não se eximia de admitir que historicamente à sua frente estaria um processo brusco de industrialização, de um novo regime de produção; sua ênfase residia no fato de reclamar uma educação pelo trabalho e não apenas para o trabalho. Em suas palavras pode-se ler:

Conferimos uma enorme importância à criação técnica. Toda a criação, técnica, científica, artística é a aptidão para combinar subconscientemente os elementos constitutivos que contribuem para a produção do objeto que se quer criar, e a aptidão para escolher instintivamente numa série de combinações aquelas que são as melhores. Qualquer homem possui tais aptidões em maior ou menor grau; é preciso que a escola as desenvolva por todos os meios à sua disposição, e este é o objetivo dos novos métodos pedagógicos baseados na atividade e na investigação do aluno. A criação técnica está longe de ocupar o último lugar entre os diversos tipos de criação. Mas esse tipo de criação é particularmente importante numa época como a nossa, caracterizada por uma construção rápida e pelo estabelecimento das bases do novo regime. Se não dispusermos de uma juventude ativa, curiosa e totalmente apta para a criação técnica, uma juventude capaz de construir o novo mundo mais rapidamente e melhor do que nós, será impossível transformar o conjunto de nossa

economia, para que supere, no correr dos próximos anos, o progresso técnico da Europa ocidental e da América (1981, p. 56).

Pareceu que o movimento geopolítico e econômico tomou outros rumos que aquele explicitamente declarado pelo autor.

Os escritos de Pistrak (1981) são eminentemente pródigos nessa questão educação e trabalho. E corroboram na construção da tese na medida em que aborda ainda a questão do papel da escola nesse particular modus de ensino: “É preciso de cada cidadão considere a escola como um centro cultural capaz de participar nesta ou naquela atividade social; a escola deve conquistar o direito de controle social neste ou naquele campo, o direito e o dever de dizer sua palavra em relação a este ou aquele acontecimento, e o dever de modificar a vida numa direção determinada”. Fora do contexto, talvez essa declaração tenha muitos outros efeitos. No entanto o que se pretende firmar é o maior protagonismo da escola e de sua rotina como formadora por meio do ambiente de trabalho; a ênfase reside na educação como fato de iniciativa bilateral entre as instituições sociais, outros organismos estatais e organizações, no sentido de que essa concepção da educação profissional penetre amplamente no imaginário social.

No caso do IFAM o currículo adotado inicialmente permitia, por conta da ainda incipiente forma de produção sob a lógica do capital, uma formação profissional bastante próxima ao que foi exposto até aqui, apesar da nuances patrimonialistas de gestão que se adensavam nas relações de ensino.

1.3 O capital e a Educação Profissional

Freitas (2014, p. 50) argumenta que o “lugar e a função da educação no pensamento de Marx e Engels emergem de suas análises sobre o modo capitalista de produção e seus mecanismos de reprodução”. A citação da referida autora é bastante útil no esforço de se buscar relativo equilíbrio sobre o tema da educação profissional no contexto da presente pesquisa.

Na esfera ideológica da organização e da manutenção da sociedade burguesa, a educação se inscreve no nível da reprodução das relações de dominação de classes que se prolonga e em todos os níveis de sociabilidade, a partir da configuração de um formação social tipicamente capitalista. O homem e a cultura históricas e sociais no sentido de afirmar que a criação de uma atmosfera intelectual desenvolveu-se no

conjunto de forças sociais, políticas e econômicas que lhe são propícias (FREITAS, 2014, p. 50).

A análise das leis concernentes à Educação Profissional denota que os governos têm procurado determinar firmemente os cenários em que elas deveriam se dar. Para Freitas (2014, p. 89) “há uma ontologia própria do modo de ser do homem e das instituições da sociedade capitalista”. A autora diz que “a educação nesse caso é um dado histórico, uma relação social, um elemento constitutivo da reprodução ampliada, uma expressão fenomênica da desigualdade, um instrumento a serviço dos interesses do capital e da luta pela emancipação da classe trabalhadora e dos oprimidos” (FREITAS, 2014, p. 50). Para alguns críticos, a intenção maior era deixar definidos os papéis no contexto da força produtiva necessária para manter a contínua produção. Segundo Frigotto (1996, p. 18)

A educação no Brasil, particularmente nas décadas de 1960 e 1970, de prática social que se define pelo desenvolvimento, habilidades, atitudes, concepções e valores articulados às necessidades e interesses das diferentes classes e grupos sociais, foi reduzida, pelo economicismo, a mero fator de produção – “capital humano”. Asceticamente abstraída das relações de poder, passa a definir-se como uma técnica de preparar recursos humanos para o processo de produção. Essa concepção de educação como “fator econômico” vai constituir-se numa espécie de fetiche, um poder em si que, uma vez adquirido, independentemente das relações de força e de classe, é capaz de operar o “milagre” da equalização social, econômica e política entre indivíduos, grupos, classes e nações (FRIGOTTO, 1996).

As leis em educação alteraram significativamente a estrutura educacional e de ensino no País em um período em que a nação caminhava para a efetiva industrialização, nas décadas de 60 e 70. Como instrumentos jurídicos que foram, revelam em seus contextos que suas elaborações deveriam exceder às ideologias político-partidárias em razão dos fundamentos educacionais válidos para o exercício pleno da cidadania, entendida como participação efetiva da vida das sociedades. No entanto a realidade concreta se ajustava apenas aos estímulos à produção.

As análises das leis da educação nacional mostraram um aspecto opressor que invariavelmente espelhava as ideologias de quando foram inseridas no contexto nacional. Contudo, as iniciativas de observação e de estudo pareceram ter sido estabelecidas em um consenso de negatividade. Adotou-se uma visão parcial que considera qualquer iniciativa governamental como sendo opressora, sem investigá-la a partir do que pode ser e não do que se imagina ser. No que se refere ao ensino profissional, as origens e finalidades desse nível educacional, profundamente ligado a um referencial inicialmente assistencialista, obstruíram

uma observação mais demorada do tema, o que provavelmente o fez crescer sem os cuidados para que fosse mais eficaz e condizente com o ideário educacional.

A história mostra que qualquer influência ideológica que se proponha a dirimir as questões de sobrevivência entre os homens e seus pares nasce suscetível às crises. O capitalismo como ideia de supremacia do capital, já nasceu envolvido em crises porque suas estruturas de acúmulo de bens se posicionam na base da exploração do homem pelo homem. O luxo de reis e rainhas, de príncipes e princesas, a alimentação e vestuário de clérigos e padres sempre foram pagos e fornecidos por alguém, ou melhor, por um grupo: os trabalhadores. Essa relação secular entre a força de trabalho e a moeda que gera a moeda revela-se hoje em crise em função de sua própria natureza exploratória. Marx e Engels (1982, p. 78) já preconizavam os desafios do sistema e suas consequentes crises:

Nessas crises, uma grande parte, não só dos produtos existentes, mas também das forças produtivas anteriormente criadas, é periodicamente destruída. Nessas crises, irrompe uma epidemia que, nas épocas anteriores, teria parecido absurda: a epidemia da superprodução. A sociedade verifica, de súbito, que regrediu a um estado de barbárie monetária. É como se uma fonte, uma guerra universal de devastação tivesse interrompido o fornecimento de todos os meios de subsistência; a indústria e o comércio parecem destruídos – e por quê? Porque há civilizações demais, meios de subsistência demais, indústria demais, comércio demais.

Huberman (1986, p. 59) confirma que a raiz das crises do capitalismo está em suas bases ao declarar que

O fato de suma importância é simplesmente este: no sistema capitalista, as mercadorias não são produzidas para o uso, mas para troca – com lucro. Em nossa sociedade os minérios são extraídos da terra, as plantações são colhidas, os homens encontram trabalho, as rodas da indústria se movimentam, e as mercadorias são compradas e vendidas, somente quando os donos dos meios de produção – a classe capitalista – veem uma oportunidade de lucro.

Esse mecanismo de busca incessante pela lucratividade tem movido o sistema. Aquilo que o faz entrar em crise, contudo, apresenta inúmeras explicações, mas uma é essencialmente interessante: se os produtos despejados nas prateleiras não encontram compradores, as mercadorias não são vendidas. Aí são empilhadas nos armazéns, os preços caem vertiginosamente, a produção deixa de ser lucrativa e é reduzida: há desemprego e depressão econômica.

Dessa forma, falar em crise no capitalismo e sua relação com a Educação Profissional é observar as circunstâncias em que opera. Nesse aspecto, os Institutos Federais, aos quais é

atribuída a missão de oferecer educação profissional fazem parte de uma etapa do sistema capitalista que segundo Alves (1998, p. 90) “tende a construir novas determinações sócio-históricas no plano da ideologia e da política; no plano da economia e da sociedade e no plano do processo civilizatório humano-genérico, vinculado ao desenvolvimento das forças produtivas”. A crise, portanto promove a busca por uma resposta ao descalabro vivido pela acumulação do capital. E essa busca encontra um instrumento que é a globalização.

Nesse contexto de globalização, é importante observar que o embate entre os princípios da escola e os interesses do capital se mantém. A respeito do assunto Alves (1998, p. 42) declara que

Qualquer leitura (ou análise) do fenômeno da globalização que não procure apreender o seu sentido dialético – e, portanto, contraditório – tende a ser unilateral, não sendo capaz de ver o fenômeno da globalização tanto como algo progressivo, quanto regressivo, tanto como um processo civilizatório, quanto como um avanço da barbárie, e tanto como a constituição de um “globo” na mesma medida em que tende a contribuir para a sedimentação de particularismo locais e regionais.

Na atualidade, nos processos de produção pós-fordistas, o capitalismo continua sendo impelido continuamente pela ânsia do acúmulo de bens. Todas as mudanças, inclusive as que dizem respeito diretamente à atuação da escola, só serviram para manter a situação de explorador e explorados. O rompimento com as estruturas armadas pelo capital parece não ter ocorrido, e parece longe de ocorrer. Kumar (1997, p. 62) expõe que

[...] a despeito do que essas mudanças possam sugerir sobre a capacidade do capitalismo de renovar-se, talvez ainda haja algum espaço para a concretização das metas socialistas, da forma concebida ao longo da história. Permanece, no entanto, uma ambivalência básica. O capitalismo pós-fordista ainda é, afinal de contas, capitalismo. É impulsionado tanto hoje como sempre pelo motor do processo de acumulação. A reestruturação implícita no pós-fordismo tem uma intenção de fortalecer, e não de enfraquecer o capitalismo.

A citação promove uma reflexão sobre a presente conjuntura. Faz alusão a uma nova forma de revolução que tem sua base no interior das instituições de formação profissional. Todas as alterações vistas nas relações de formação e de trabalho foram incapazes de romper a tradição de exploração capitalista. Parece que todas as propostas para desenvolvimento econômico antes confirmaram o poder de se buscar deliberadamente o lucro. A escola foi dimensionada para servir aos mercados; os agentes, os que atuam diante dos alunos, é que interagindo com estes nas experiências de aprendizagem precariamente reformularam seus papéis de instrutores para educadores. Kumar (1997 p. 37) adverte:

Já temos motivos para duvidar, genericamente, se a força de trabalho está aumentando em perícia e em autonomia. Na medida em que o taylorismo continua a ser o princípio dominante, a tecnologia da informação possui maior potencial de proletarizar do que de profissionalizar o trabalhador. Esse processo pode ser dirfarçado com grande eficiência por estatísticas ocupacionais que sugerem uma força de trabalho mais culta e treinada. O crescimento do credencialismo – isto é, a exigência de credenciais (qualificações) mais altas para os mesmos empregos – o conhecido processo da inflação de rótulos de emprego e autopromoção ocupacional, podem criar a impressão, inteiramente errônea, de crescimento de uma sociedade mais “cultura”.

Fica claro nessa passagem que o desafio de formar genuinamente primeiro o homem e depois o trabalhador é grande e requer uma estratégia inteligente. Quem vive o universo educacional com sensibilidade e crítica parece poder sugerir as adequações mais intimamente ligadas aos objetivos gerais da educação. O presente tempo e a presente crise do capitalismo são, de fato, atuais formas de esse capitalismo se adaptar e se modificar.

1.4 Educação Profissional como proposta de desenvolvimento humano e econômico

As questões que envolvem a formação profissional e a reestruturação produtiva em nossos dias têm refletido o antagonismo entre os interesses do capital e as intenções do processo educativo. De qualquer forma, atualmente, o trabalho no setor produtivo industrial e a sequência de estudos que o antecede se dão sob perspectivas diferentes de outros tempos.

Hoje as empresas têm-se empenhado em programas de qualificação e requalificação profissional. Tal empenho parece estar ligado a exigências da Organização Internacional para Normatização – ISO –, responsável pelas normas internacionais de gestão e de garantia de qualidade, o que para as empresas constitui um meio de otimizar recursos e produção. A busca pelas chamadas certificações (ISO 9000, ISO 9002, ISO 14000) levou as indústrias, por exemplo, a inserirem em seus quadros funcionais alguns técnicos de primordial importância para obtenção dessas certificações. Não apenas por isso, mas para otimização das cadeias produtivas a fim de satisfazer as necessidades de um mercado consumidor cada vez mais exigente. Os quadros organizacionais mudaram em função disso. O contexto tornou-se favorável para se tratar sobre “competências múltiplas no ambiente de trabalho”, “capacidade de interação, de diálogo, de relações interpessoais”, “sensibilidade para aceitação de diferenças intelectuais, ideológicas, técnicas” num processo que, de acordo com as organizações empresariais, fatalmente agiliza as potencialidades operacionais e proporciona satisfação na prática profissional. Mesmo considerando que o prevalecimento do capital sobre

o trabalho permaneça nesses ambientes de novas tecnologias e comportamentos, manifestando-se de forma a explorar a força de produção, e que esses comportamento nas situações laborais sejam mais imposições das estratégias de vigilância da produção, é procedente a ideia de que essas habilidades são adquiridas pelo processo educacional e também necessárias para evolução dos indivíduos como seres sociais, para a efetiva participação desses indivíduos na sociedade e no desenvolvimento econômico do País. Marx diz que

[...] Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a Natureza, um processo em que o ser humano, por sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao codificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (L.1. V.1, p. 142).

A ideia de Marx expressa na citação, conseqüentemente, corrobora para a construção do papel genuinamente formador da escola. E é nesse campo que se concentram as forças que ora se voltam para o soerguimento do indivíduo como pessoa, como protagonistas no meio em que está inserido, e ora buscam o fortalecimento das relações comerciais e o extensivo enriquecimento das instituições de capital, – aquelas interessadas no investimento, no processo em que a moeda inevitavelmente gere moeda. A formação dos indivíduos é a primeira dessas forças, e o exclusivo treinamento para relações de produção é a segunda.

No âmbito do processo de ensino, a Reforma Educacional traduzida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 e no Decreto Federal 2.208/97 determina um “novo” padrão de escolarização técnica. Dá um “novo” direcionamento e operacionalização para a formação profissional, “exortando” a proximidade com o setor produtivo a fim de dinamizar o processo formativo.

Em função dessas intensas e inexoráveis mudanças sócio-político-econômicas de que somos testemunhas hoje, as relações que envolvem o ensino e a atividade remunerada entre os membros das inúmeras comunidades apresentam-se modificadas. Por causa das novas exigências que as relações industriais desencadearam e das conjunturas hoje alteradas, os cursos que se propõem a formar para a atividade técnico-profissional deveriam se constituir alternativas de fortalecimento das economias local e nacional. A questão acadêmica e as novas estruturas de produção de bens e de serviços, nos moldes dessa interação que forma para o exercício profissional e que absorve para a efetiva atuação nos ambientes de produção

é muito mais ampla. O fórum estabelecido em torno do tema polarizou de tal forma a questão que a resumiu a formação para a absorção: A agência-escola forma, o mercado-empresa absorve. Embora a pesquisa nos documentos legais nos revele facilmente que o ensino técnico tenha funcionado como políticas de combate aos desequilíbrios sociais presentes no passado da nação, e embora hoje configure como um recurso para interesses do capital, sua efetiva operacionalização na sociedade pode proporcionar, sobretudo, desenvolvimento humano e avanço econômico, uma vez que durante as práticas de sala-de-aula, mesmo naqueles currículos nos quais há predominância de matérias chamadas técnicas, o exercício do pensar é consequentemente empreendido. Hobsbawn faz uma declaração que pode fundamentar a posição da educação profissional nesse tempo

A educação ou mais amplamente a formação humana ou mesmo os processos de qualificação específicos para fazer face às tarefas econômicas, numa perspectiva socialista democrática, têm como horizonte permanente dimensões ético-políticas inequívocas: “os socialistas estão aqui para lembrar ao mundo que em primeiro lugar devem vir as pessoas e não a produção” (HOBSBAWM, 1999, p. 268).

A citação expõe um posicionamento que se coaduna com as premissas da educação. O ensino técnico-profissional torna-se mais adequado quando atende à formação do indivíduo, quando é resultado da concepção de que desenvolvimento econômico é antes o desenvolvimento dos indivíduos, a melhoria de suas situações com seres de uma comunidade, como protagonistas de suas próprias existências e consequentemente do meio em que vivem. Não é fácil associar essas finalidades e os interesses do processo de acúmulo de bens gerado pelo capital, uma vez que as instituições de ensino agem regidas por determinações legais que por sua vez são muito mais resultados de acordos financeiros do que efetivamente educacionais. Nesse contexto, a escola figura como intermediadora dos interesses aqui apresentados. Mais precisamente, aqueles que estão envolvidos na dinâmica da promoção de educação profissional nas instituições federais de ensino podem atuar a fim de que se perceba os interesses envolvidos, tanto o da escola quanto o do mercado. Catapam e Thomé (1999, p. 108) argumentam que

A educação escolar em todos os seus níveis faz uma interferência intencional, sistemática, organizada no desenvolvimento histórico dos sujeitos. E o faz por um longo e fértil tempo. Cabe-lhe, no atual contexto, o desafio e a responsabilidade de preparar sujeitos para uma realidade determinada pela mutabilidade, pela agilidade, pela fluidez, pela dinâmica da comunicação, do conhecimento, do trabalho e do consumo.

Há, portanto, dois grandes enfoques a respeito da Educação Profissional no Brasil: o sistema escolar e as políticas públicas que regulam esse sistema. Esses enfoques nos remetem à montagem panorâmica da atual rede de Educação Profissional, sua composição, estrutura funcional e o protagonismo que exerce na formação de trabalhadores na sociedade brasileira, na atuação do IFAM como instituição promotora da Educação Profissional Federal no Estado do Amazonas.

CAPÍTULO 2

2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: VARIÁVEIS DETERMINANTES NA CONSTRUÇÃO TEÓRICA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS – IFAM

2.1 Reflexão sobre o IFAM a partir da sociologia do conhecimento

Na tarefa investigativa que visa à defesa de tese a respeito da cultura institucional do IFAM, torna-se imprescindível a exposição de uma teoria que fundamente os passos de pesquisa e que ao mesmo tempo subsidie o trabalho de investigação, no momento em que são necessárias as abordagens sobre educação profissional e cultura institucional de forma geral, variáveis cujos atributos mantêm relação direta com a montagem panorâmica da atual rede de Educação Profissional e da realidade específica do objeto Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM.

Neste caso, o termo teoria tem sentido aristotélico, que quer dizer contemplação, ato contemplativo, abstração que leva a um conjunto doutrinal sistemático, a uma visão intelectual ou racional de algo e que permite o alargamento da compreensão desse algo (ARISTÓTELES, 1995). Embora considerando uma visão mais antropológica, concebida tanto no Pensamento Clássico como na Ciência Moderna, utilizou-se essencialmente uma visão cuja intenção satisfizesse mais delimitadamente um interesse de aprofundamento necessário em todo o percurso de construção. Tratamos, portanto, de uma visão da teoria como ato de teorizar, de criar uma linguagem ao ponto de não deixar noção, definição, conceito – ou até juízo – fora de uma hierarquia semanticamente bem delimitada; um trabalho contíguo ao trabalho maior de defesa de tese, com o fim de conceder relativa lógica ao que compõe o objeto em questão.

Fizeram parte das considerações para esta linha de raciocínio que desembocou na feitura do presente texto tanto o empirismo como forma de produzir novos conhecimentos por

meio da razão e da observação, o qual se acha fundamentado nos tratados de Bacon, Locke, Hume, Hobbes, Berkeley e Mill, quanto o racionalismo clássico cujo fundamento é a razão pura de Descartes, Spinoza e Leibniz, como explicação para novos conhecimentos. Entende-se que a ciência moderna acha-se situada na confluência entre o empirismo e a razão pura como tônicas da produção do conhecimento e que essa disposição é que tem permitido a pesquisa baseada em realizações científicas anteriores das quais decorrem as formulações gerais, os conceitos e combinações, os modelos e leis gerais, os estudos das realidades, do cotidiano, das coisas concretas que reclamam procedimentos conceituais e/ou elucidações. Dessa forma, buscou-se, então, o aporte sociológico necessário para sustentação do presente trabalho.

As batutas de Montesquieu e Rousseau regeram a sinfonia de um pensamento sociológico bastante profícuo no século XVIII. Também a de Auguste Comte, com o início da elaboração das ciências sociais, a formulação de leis universais capazes de explicar o comportamento humano decorrente da realização de um estudo de caráter mais objetivo sobre a sociedade, o qual ficou conhecido como Positivismo. Sua Física Social, teoria de base estrutural vigorosa, configurava-se na ideia de que as sociedades desenvolvem mesma natureza evolutiva, mesmo sentido, mesma maneira de se desenrolar seja em que lugar estivessem. Muito embora passível de discussão mais formalmente elaborada, a Lei dos Três Estados leva a compreensão de que a partir de um estado teológico, as sociedades seguem para um estado metafísico, cuja abstração leva a um estado positivo ou científico.

Essa ideia fértil de Comte concede fundamentação para a presente pesquisa na medida em que ajuda a diluir em águas mais claras toda densidade de uma tese sobre educação profissional no contexto do capital, no sentido de esclarecer as motivações das sociedades humanas. Na medida de uma sociologia do conhecimento sobre o IFAM, a Física Social de Comte é premente. Diante da realidade que é a referida instituição federal e sua atuação como ente social imbuído da missão de promover educação profissional no Estado do Amazonas, o encontro com a cultura desenvolvida na condução do devir institucional é marcado pelos estágios definidos na teoria de Comte.

É importante dizer que, a teoria de Comte ajuda a compor tanto a compreensão da principal categoria que é justamente o patrimonialismo incrustado na cultura institucional, como as definições de ciência sociologicamente falando. Ao dizer que o espírito humano, na ânsia de tentar explicar o fenômeno que se acha em evidência, segue, por assim dizer, primeiramente uma linha teológica segundo a qual são as vontades sobrenaturais que controlam os acontecimentos; depois passa pela ideia metafísica de que as abstrações

configuradas em indivíduos ou ações são capazes de substituir o sobrenatural, até renunciar às explicações transcendentais e personificadas e assumir as causas naturais como verdadeiras responsáveis pelos eventos, Comte lança uma cadeia que interessa à explicação da ciência e sua aplicabilidade nas pesquisas com natureza sociológica, como é o caso.

Além disso existe uma estreita relação entre o patrimonialismo no IFAM, como categoria de análise, e a teoria dos três estados de Comte, uma vez que, em sua essência, sob a perspectiva do poder, como cultura a ser aceita pelos comandados, o patrimonialismo guarda explicação teológica, como força que transcende, de origem divina à qual deve haver submissão por essa razão presumidamente básica.

Nesse ponto de vista, por conseguinte, é necessário que se opere uma sociologia do conhecimento como instrumental cujo fim seja o de identificar o foco sociológico – e, portanto, educativo – de um problema muito mais geral do que se possa perceber. E como se opera tal sociologia do conhecimento aplicado a uma realidade educacional? Primeiramente é importante esclarecer o termo, e nesse caso, usamos as citações de Berger e Luckmann (2011, p. 87)

O termo “sociologia do conhecimento” (*Wissenssoziologie*) foi forjado por Max Scheler na década de 1920 na Alemanha, e Scheler era um filósofo. [...] Trata das relações entre o pensamento humano e o contexto social dentro do qual surge. Pode dizer-se assim que a sociologia do conhecimento constitui o foco sociológico de um problema mais geral, o da determinação existencial (*Seinsgebundenheit*) do pensamento enquanto tal. [...]. Ela toma para si um problema originariamente colocado pela erudição histórica, numa focalização mais estreita, sem dúvida, mas essencialmente com interesse nas mesmas questões. [...]. Os antecedentes intelectuais imediatos da sociologia do conhecimento são três criações do pensamento alemão do século XIX, o pensamento marxista, o nietzschiano e o historicista.

A leitura acurada de Berger e Luckmann (2011) leva à conclusão de que a sociologia do conhecimento diz respeito à análise da construção social da realidade. Tem sua raiz na proposição de Marx de que a consciência do homem é determinada por seu ser social. A sociologia do conhecimento herda de Karl não somente a mais exata formulação de seu problema central, mas também alguns de seus conceitos-chave, entre os quais deveriam ser mencionados particularmente os conceitos de “ideologia” (ideias que servem de armas para interesses sociais) e “falsa consciência” (pensamento alienado do ser social real do pensador).

Mas ainda é importante elencar no tempo, as três principais contribuições teóricas que estruturam a sociologia do conhecimento: as fundamentações de Max Scheller (1874-1928);

de K. Mannheim (1893-1947) e Pitirim Sorokin (1889-1968), os quais pertencem a um mesmo ambiente intelectual.

Max Scheller (1874-1928) na obra “Problemas de Sociologia do Conhecimento” aborda a questão do argumento da ciência associada à questão da origem da técnica. Sua sociologia não inicia investigando as relações econômicas ou históricas – embora importantes –, mas se concentra na reflexão a respeito do caráter ético da natureza humana. Na emergência do conhecimento científico, busca a união entre a filosofia e a experiência do trabalho; discursa acerca de uma razão humana universal e atemporal e defende, numa ideia, várias estruturas de conhecimento, várias formas de razão, chamadas de formas de visão. As culturas e as sociedades diferentes podem desenvolver formas de visão distintas sem que lhe seja possível hierarquizar de forma absoluta. No seio de cada sociedade pode existir uma hierarquia sem que seja de modo algum universal; nas sociedades ocidentais modernas os conhecimentos científicos constituem a forma superior de conhecimento ainda que em outras culturas estes serão sobretudo conhecimento religiosos, místicos ou mágicos.

Karl Mannheim (1893-1947), a respeito da sociologia do conhecimento, associa o conhecimento e a ideologia e concebe uma ideologia capaz de analisar estes dois aspectos da cultura do homem ou da sociedade. Em “ideologia e utopia” defende a ideia que os grupos sociais aos quais os indivíduos pertencem determinariam seu ponto de vista do mundo. Existem dois tipos de ponto de vista: as ideologias (e utopias) de classes, ligadas aos interesses partidários de uma classe, como em primeiro tipo, que não se limita a uma classe, mas a outros grupos sociais: gerações, seitas, escolas etc. são suscetíveis de possuir ideologias próprias. O segundo tipo não está ligado às classes sociais particulares: estas constituem de fato o conhecimento verdadeiro. Em *Ideologia e utopia*, Mannheim (1972, p. 31) diz que

O primeiro ponto a ser por nós enfatizado é que, intencionalmente, a abordagem da Sociologia do Conhecimento não parte do indivíduo isolado e de seu pensar a fim de, à maneira do filósofo, prosseguir então diretamente até às alturas abstratas do “pensamento em si”. Ao contrário, a Sociologia do Conhecimento busca compreender o pensamento no contexto concreto de uma situação histórico-social, de onde só muito gradativamente emerge o pensamento individualmente diferenciado. Assim, quem pensa não são os homens em geral, nem tampouco indivíduos isolados, mas os homens em certos grupos que tenham desenvolvido um estilo de pensamento particular em uma interminável série de respostas a certas situações típicas características de sua posição comum.

O pensamento de Mannheim estabelece que os intelectuais que não pertencem a nenhuma classe mais precisa têm frequentemente itinerários sociais heterogêneos; têm um acesso privilegiado a esses conhecimentos verdadeiros; com efeito, apenas os indivíduos

desligados de toda a situação social podem chegar a vir estabelecer a verdade. Percebe-se que a diferença entre Marx que conhece a relação conhecimento/sociedade como uma relação causal, Mannheim concebe como essencialmente funcional. É nesse quadro que Mannheim situa o conhecimento científico que não pode, segundo ele, ser submetido ao exame sociológico. Só as ciências históricas relacionais podem possibilitar estudos sociológicos, como é o presente caso.

Pitirim Sorokin (1889-1968) não exclui o conhecimento das ciências de sua teoria sociológica do conhecimento. A exemplo de Durkheim, ele situa a influência da cultura nas noções que os homens utilizam para compreender o mundo.

A contribuição mais explícita e convergente para esta tese desses três pensamentos é que a cultura institucional é uma dimensão constituinte das relações entre os sujeitos institucionais e a estrutura institucional. Embora isso soe como a mais clara obviedade, esta relação constituinte, tanto em Scheler como em Mannheim como em Sorokin, só se realiza no padrão de desenvolvimento social histórico, em ambiente prevalecente. Com isso, é possível teorizar que os projetos educacionais, mas especificamente os ligados à educação profissional, muitas vezes carecem de uma condução institucional mais aguçada concernente ao pensamento até aqui expresso. Em situações flagrantes, muitos são abortados porque não se sustentam diante da cultura ou da ignorância coletiva.

Para as finalidades do presente trabalho e sob o prisma da sociologia do conhecimento, é importante definir “realidade” como os fenômenos reconhecidamente inexoráveis de nossa existência (algo que não podemos desejar que não existam); e “conhecimento” como a certeza de que tais fenômenos são reais e possuem características específicas. Em um exercício metafórico, poderíamos sugerir que os sujeitos envolvidos em tais realidades e conhecimentos figurem como indivíduos especialmente influenciados por essas realidades e conhecimentos. Berger e Luckmann (2011, p. 11) ilustram que

O homem de rua habita um mundo que é real para ele, embora em graus diferentes, e conhece, com graus variáveis de certeza, que este mundo possui tais e tais características. O filósofo naturalmente levantará questões relativas ao status último tanto desta “realidade” quanto deste “conhecimento”. Que é real? Como se conhece? Estas são algumas das mais antigas perguntas não somente da pesquisa filosófica propriamente dita, mas do pensamento humano enquanto tal.

Os autores advertem que, apesar de o ser humano inquietar-se com suas formulações e, mais ainda, resignar-se em busca das respostas às suas formulações, ele não pode perder de vista que essa busca por respostas limita o número de envolvimentos, de indivíduos ou

teorias, sob o risco de perder-se o equilíbrio que torna a descoberta algo firme, de estrutura sólida no nível do conhecimento. Sob essas circunstâncias, esse equilíbrio requer a definição de papéis: “a intromissão do sociólogo neste venerável território intelectual poderá provavelmente chocar o homem da rua e mesmo ainda mais provavelmente enfurecer o filósofo”.

No caso específico da presente pesquisa, tornou-se importante considerar o “homem de rua” como os sujeitos no IFAM (docentes, discentes, técnicos, administrativos do IFAM) e o filósofo, o pesquisador por força de um interesse intelectual mais precisamente ligado à tese. O “homem de rua” de Berger e Luckmann (2011) de certa forma não se preocupa com o que é “real” para ele e com o que “conhece”. Ele dá como certa sua “realidade” e seu “conhecimento”, a menos que esbarre em um problema mecânico, de operação daquele “real” que “conhece” (a interrupção do fornecimento de energia elétrica, de água etc.). Por outro lado, o filósofo não dá como verdadeiro nada até obter a máxima clareza daquilo que o homem de rua acreditar ser “realidade” e “conhecimento”; o filósofo é levado a estabelecer distinção entre afirmativas válidas e inválidas relativas ao mundo. Apesar de o termo sociologia do conhecimento remeter a uma imagem sobre a qual incida a figura do sociólogo, vemos mais intensa a participação filosófica nos trabalhos de elucidação de realidades, algo com o que parece concordar Berger e Luckmann (2011, p. 13)

A necessidade da “sociologia do conhecimento” está assim dada já nas diferenças observáveis entre as sociedades em termos daquilo que é admitido como “conhecimento” nelas. Além disso, porém, uma disciplina que se chama a si mesma por esse nome terá de ocupar-se dos modos gerais pelos quais as “realidades” são admitidas como “conhecidas” nas sociedades humanas. Em outras palavras, uma “sociologia do conhecimento” terá de tratar não somente da multiplicidade empírica do “conhecimento” nas sociedades humanas, mas também dos processos pelos quais qualquer corpo de “conhecimento” chegar a ser socialmente estabelecido como “realidade”.

O interesse sociológico se configura então na ideia de que o IFAM constitui um conhecimento na sociedade, independentemente da validade ou invalidade desse conhecimento. Como todo “conhecimento” humano desenvolve-se, transmite-se e mantém-se em situações sociais, procuramos compreender o processo pelo qual isso se realiza, a maneira que essa “realidade” é admitida como certa e como ela se solidifica para quem nós identificamos como o “homem de rua” de Berger e Luckmann (2011).

Entende-se, então que a tarefa primordial de uma propositura intelectual como a pesquisa científica no que diz respeito aos contextos sociais é delicada em sua essência. Uma

vez que o pesquisador é um observador, sua ação observadora não pode excluir aquilo que se acha diretamente ligado ao seu objeto de investigação. A tarefa primordial de uma ação investigativa consiste, portanto, na identificação e elucidação de todos aqueles pressupostos e pré-condições objetivas que tenham relação importante com o ponto em particular em questão, no caso, o objeto de pesquisa. A construção de uma sociologia do conhecimento sobre o IFAM subsidia a ideia de que o pesquisador deve se deter ao seu objeto específico de pesquisa, resguardando um tipo de observação sistemática que envolva, num raio geográfico, tudo que se relaciona como seu objeto. Bauer e Gaskell (2011, p. 17-18) usam uma analogia bem procedente para expor essa tarefa a que nos referimos.

Imagine um jogo de futebol. Dois jogadores adversários correm atrás da bola e, de repente, um deles cai, rolando pelo chão. Metade dos espectadores assobia e grita, e a outra metade respira aliviada, pois o possível perigo foi superado. Podemos analisar esta situação social competitiva da seguinte maneira. Primeiro, existirem os atores: os jogadores de futebol, 11 de cada lado, altamente treinados, habilidosos e articulados em seus papéis, com o propósito de ganhar o jogo; e o árbitro, isto é, o juiz e os bandeirinhas. Este é o “campo de ação”. Temos depois os espectadores. Os assistentes, em sua maioria, são leais torcedores de um time ou outro. São poucos os que não se identificam com um ou outro dos times. Haverá, contudo, um ou dois espectadores que não conhecem futebol, e são apenas curiosos. As arquibancadas dos espectadores são o “campo de observação ingênua” – ingênua no sentido de que os espectadores estão simplesmente assistindo aos acontecimentos no campo e são como que parte do próprio jogo, que eles experenciam como se eles próprios estivessem jogando. Devido à sua lealdade a um dos times, pensam e sentem dentro de uma perspectiva partidária. Quando um dos jogadores cai, isto é interpretado pelos torcedores do seu time como uma falta, enquanto que para os fãs do outro time não passa de um erro pessoal e teatral. Finalmente, há a posição daqueles que descrevem a situação como nós o fazemos aqui. Temos uma curiosidade sobre a natureza tribal do acontecimento, do campo de ação e dos espectadores que estão sendo observados. Em termos ideais, tal descrição requer uma análise fria da situação, que não tenha envolvimento com nenhum dos times. Nosso envolvimento direto pode ser com o futebol em geral – seus problemas atuais e futuros. A partir desta posição, podemos relacionar três formas de evidência: o que está acontecendo no campo, as reações dos espectadores, e a instituição do futebol como um ramo do esporte, dos negócios ligados aos divertimentos ou ao comércio. Tais observações [...] são a problemática da pesquisa social. Por analogia, podemos facilmente estender este “tipo ideal” de análise daquilo que podemos chamar uma “situação total de pesquisa” a outras atividades como votar, trabalhar [...]. Podemos estudar o campo de ação e perguntar que acontecimentos (e coisas) estão no campo; podemos experimentar subjetivamente tal acontecimento – o que está acontecendo, [...] quais os motivos para tal acontecimento.

A longa citação concernente à pesquisa concedeu base para o trabalho de formulação de raciocínio que estabelecemos sobre o IFAM, nosso objeto de pesquisa. A citação ajuda a discorrer sobre os pressupostos diretamente ligados ao IFAM, a saber: educação, ciência, tecnologia, educação tecnológica e, no âmbito de nossa tese, patrimonialismo e cultura institucional. A instituição do Instituto Federal no Amazonas é um ponto particular em

questão; configura-se em um contexto social, político e econômico específico que precisa ser distinguido. Passamos, então a percorrer o universo conceitual dos temas educação, ciência, tecnologia e cultura, buscando nesses termos o que especificamente se achou ligado à natureza do IFAM, com o objetivo de explicitar a lógica por trás da ação empírica que observamos.

2.2 Bases para uma teoria do sistema de ensino técnico e tecnológico: educação, ciência e tecnologia

Nos termos desta presente pesquisa tornou-se importante apresentar a formação do pensamento educativo como aporte à reflexão filosófica a fim de subsidiar uma descrição científica do IFAM. A abordagem se iniciou pela variável educação, entendida como pensamento pedagógico. Ao tratar dela objetivou-se esclarecer e hierarquizar, nos termos de nosso trabalho, aqueles pormenores imprescindíveis que formam a compreensão de nosso objeto.

A prática educativa, por assim dizer, é bem anterior à formulação de um pensamento sobre educação. O pensamento relativo às questões educacionais decorre de certa reflexão sobre a prática educativa, que era, como afirma Gadotti (2002) primitivamente prática, ritualística, de visão animista (as coisas possuem alma), espontânea, natural, não-intencional, baseava-se na imitação, na oralidade, limitava-se ao presente imediato.

A doutrina educativa mais antiga é o taoísmo (*tao*=razão universal), que é uma espécie de panteísmo, cujos princípios recomendam uma vida tranquila, pacífica, sossegada, quieta. Baseando-se no taoísmo, Confúcio (551-479 a.C.) criou um sistema moral que exaltava a tradição e o culto aos mortos. O *confucionismo* transformou-se em religião do Estado até a Renovação Cultural, promovida na China por Mao Tsé-Tung, no século XX. Confúcio considerava o poder dos pais sobre os filhos ilimitado: o pai representava o próprio Imperador dentro de casa. Criou um sistema de exames baseado no ensino dogmático e memorizado. Esse memorismo fossilizava a inteligência, a imaginação e a criatividade, hoje exaltada pela pedagogia. A educação chinesa tradicional visava reproduzir o sistema de hierarquia, obediência e subserviência ao poder dos mandarins (GADOTTI, 2002 p. 22).

A educação hinduísta era contemplativa; exaltava o espírito e repudiava o corpo; reproduzia muito bem as castas, as classes hereditárias. Os egípcios foram os que primeiramente organizaram o uso prático de bibliotecas, das casas de instrução, locais em que

se ensinavam leitura, escrita, histórias dos cultos, astronomia, música e medicina (GADOTTI, 2002).

A história do povo hebreu constitui um registro muito bem preservado de informações sobre um pensamento educativo, pedagógico. Os hebreus deixaram um compêndio de doutrinas, tradições, cerimônias religiosas e preceitos até hoje extremamente obedecidos. Eram bastante rígidos, minuciosos. A base de seu pensamento educativo era o temor a Deus e a firme obediência aos pais, algo que desde a infância era metodicamente inculcado nas crianças por meio de repetições e de constante revisão. O cristianismo serviu de instrumento para que o método educacional hebreu espalhasse sua influência pelo mundo ocidental. O livro de Deuteronômio, de autoria do patriarca hebreu Moisés, no capítulo seis versos 2, 5 a 9 permite um vislumbre bastante preciso da educação hebreia.

[...] para que temas ao Senhor Teu Deus, e guarde todos os estatutos e mandamentos que eu te ordeno, tu e teu filho, e o filho de teu filho, todos os dias da tua vida. Amarás, pois, ao Senhor, teu Deus, e todo o teu coração, de toda a tua alma e de toda a tua força. Estas palavras que, hoje, te ordeno estarão no teu coração; tu as inculcarás a teus filhos, e delas falarás assentado em tua casa, e andando pelo caminho, e ao deitar-te, e ao levantar-te. Também as atarás como sinal na tua mão, e te serão por frontal entre os olhos. E as escreverás nos umbrais de tua casa e nas tuas portas.

Nota-se ainda que a educação primitiva estivera marcada por uma certa tradição, por um respeito religioso pelos velhos. Geograficamente é possível dizer até que esse tradicionalismo religioso configurou-se no *panteísmo* no Oriente, no *teocentrismo* hebreu, no *misticismo* hindu, no *magicismo* babilônico. Em todos esses casos, toda comunidade era responsabilizada inicialmente pela educação, que acontecia em função da vida e de suas ocorrências mais urgentes. Gadotti (2002, p. 98) enfatiza que “para aprender a usar o arco, a criança caçava; para aprender a nadar, a criança nadava”.

A história da formação do pensamento educativo é também a história da instituição de ensino. A escola era inicialmente a aldeia, espaço em que as coisas aconteciam e eram transmitidas em função de suas utilidades.

As doutrinas pedagógicas passaram a existir por conta de uma força bastante expressiva que passou a exercer significativa influência no *modus vivendi* da comunidade primitiva: a emergência da sociedade de classe. O surgimento da divisão social do trabalho, do Estado, da família e da propriedade privada deu luz à escola.

Com a divisão social do trabalho, onde muitos trabalham e poucos se beneficiam do trabalho de muitos, aparecem as especialidades: funcionários, sacerdotes, médicos, magos etc.; a escola não é mais a aldeia e a vida, funciona num lugar especializado onde uns aprendem e outros ensinam. A escola que temos hoje nasceu da hierarquização e a desigualdade econômica gerada por aqueles que se apoderaram do excedente produzido pela comunidade primitiva. A história da educação, desde então, constitui-se num prolongamento da história das desigualdades econômicas. A educação primitiva era única, igual para todos; com a divisão social do trabalho aparece também a desigualdade das educações: uma para os exploradores e outra para os explorados, uma para os ricos e outra para os pobres (GADOTTI, 2002, p 23).

A informação é significativamente importante uma vez que se trata de um processo que vai influenciar toda a construção social de nossa inexorável realidade. É nesse sentido que tem importância a reflexão filosófica a respeito da teoria da educação, ao servir fundamentalmente como auxílio na descoberta da natureza das forças ideológicas subjacentes nos sistemas educacionais, nas reformas, nas inovações do ensino, nas doutrinas pedagógicas e finalmente nas práticas essencialmente educativas ocorrentes na escola, nas instituições de ensino.

No que tange ao presente trabalho, é importante citar que a história do Ensino Profissionalizante traz em si duas ideias fundamentais do ensino como atividade humana:

Uma dirigia-se à educação formal e, por conseguinte desfrutava de certo caráter sistemático que, na Idade Média, deu origem aos colégios e universidades que hoje possuímos. A outra ideia de ensino – com características progressistas, não sistemáticas, lentas e sem método – refere-se àquele destinado à aprendizagem de ofícios e que ficou conhecido como aprendizagem medieval (NASCIMENTO, 2007, p. 39).

Os estudos de Benjamim Farrington (1961 apud CUNHA, 2005, p. 7) sobre o pensamento grego clássico revelam que nos séculos VI e V. a.C., no período pré-socrático da história da filosofia, o progresso técnico convivia com relativa harmonia com a especulação abstrata. No entanto, a cultura ocidental não conferiu ao trabalho manual sempre o mesmo valor. A leitura de Benjamim remete à ideia de que a concepção de mundo grego de então denotava o controle da natureza pelo técnico, sujeito altamente qualificado de uma sociedade livre. As identidades de pensamento profissional achavam-se tranquilamente situadas entre os processos técnicos e os processos naturais. Cunha (2005a, p. 7) afirma que todas as honras eram concedidas aos homens que contribuíssem para o domínio da natureza: “a palavra *Sophia* significava, então, tanto a habilidade técnica, quanto a especulação abstrata, pois acreditava-se que a melhor especulação baseava-se na técnica”.

Com Platão e Aristóteles há uma reorientação do pensamento grego, determinada por questão de caráter extremamente econômico e político. Há então o surgimento do emprego e da escravatura, da depreciação social dos que trabalhavam com artesanato, manufatura e comércio, o que desencadeou o aparecimento das classes, das castas sociais. O escravismo configurou-se dessa forma em uma estranha metáfora que separou a contemplação da ação, algo resultante de um pensamento totalizador.

2.3 As tecnologias: uma construção social complexa

Para compreensão de uma teoria do sistema de ensino técnico e tecnológico federal é importante entender o conceito de tecnologia. No que tange a essa base conceitual, toma-se inicialmente o raciocínio de Pinto (2008), que distingue quatro significados para tecnologia. O primeiro tem a ver com a teoria, a ciência, o estudo, a discussão da técnica, abrangida como a noção de arte, habilidade do fazer, as profissões, os modos de produzir alguma coisa, valor fundamental, o “logos da ciência.”. O segundo significado equivale à técnica, à uma ação arrojada que o homem manifesta sobre a natureza. O terceiro significado liga-se ao conjunto de todas as técnicas de que dispõe uma determinada sociedade, em qualquer fase histórica de seu desenvolvimento. A quarta tem a ver com a ideologização da técnica, com a ideologia da técnica.

Para chegar a esses significados, Pinto (2008) parece ter traçado um percurso longo. O trajeto parece ter passado pela ideia de que tecnologia pode existir tanto como matéria tangível, como abstração. E é sobre a abstração da tecnologia que o autor se demorou, uma vez que cabe a esta visão específica a compreensão da visão tangível do tema, daí trabalharmos a partir daqui com a palavra no plural e não apenas no singular.

As tecnologias são ao mesmo tempo, os atos conclusivos de consciência e realidade nacional. Como ato conclusivo se entende a capacidade epistemológica de se elaborar um conceito, cujas bases fortaleçam a reflexão teórica como reflexão da realidade. Como realidade social especificamente, entende-se como os impactos dos fenômenos mais elaborados da técnica nas sociedades, suas abrangências, profundidades e execuções. É importante frisar que Pinto (2008) elege as mentalidades ingênuas e críticas como antíteses dessa discussão. Para a mentalidade ingênuas, as tecnologias são coisas que já existem, e existem precisamente como coisas, como realidades completas, feitas, embora sofram modificações. Por outro lado, a consciência crítica desvendará que é a atividade laboral que

torna possível a existência das tecnologias, que não elas existem como fato, mas como projetos; não são apenas o que no presente se tem, mas o que se pretende ter, entendendo-se a palavra “pretende” em sentido literal, como “pré-tender”, tender antecipado para um estado real. As tecnologias se constituem ao pretenderem ser, porque é assim que se constituem no projeto maior de onde derivam como atividade criadora, o trabalho. As tecnologias resultam, portanto, de um projeto maior posto em execução sob a forma de trabalho.

Um aspecto existencialista vai tonificar essa abordagem. Segundo Pinto (2008), o homem trabalha, e, quanto mais trabalha, mais elaborada é sua capacidade de trabalhar, mais humanizado ele se torna. O fruto de seu trabalho é a fonte básica para o estudo antropológico de sua existência, uma vez que na relação entre homem e utensílio, apresenta-se o grau de domínio que o sujeito tem sobre o objeto ou, inversamente, o grau de subordinação que a situação lhe impõe. Há algo da forma-homem na forma-trabalho e vice-versa. Por essa razão o conceito de trabalho como domínio do objeto e/ou subordinação à situação imposta é uma chave de leitura antropomórfica da sociedade, extremamente importante para se entender o conceito de tecnologias, uma vez que passar do subdesenvolvimento para o desenvolvimento no contexto do trabalho significa proporcionar a si mesmo como raça a possibilidade de manusear a realidade com recursos cada vez mais elaborados. No entanto, é muito importante destacar que quando o aparato tecnológico (tecnologias tangíveis) inviabiliza a transformação qualitativa da forma de manuseio (o que o referido autor chama de “grau de amannualidade”) em relação à situação ao redor, o trabalho passa a “poupar” quem trabalha, “roubando” do trabalhador o controle sobre a própria qualificação. Em sendo assim, a proliferação da tecnologia tangível torna-se uma obra da consciência ingênua, uma vez que lidar com tecnologias constitui um gesto de liberdade para a própria consciência do homem que se encontra subdesenvolvido.

O trabalho que as massas executam funda sua visão de mundo. Nas formas inferiores, exploradas, humildes, o trabalhador não chega a ter senão uma noção sensível da realidade, e, ainda que deseje modificá-la, não alcança compreender como isso seria possível. Ao progredir nas formas e produção, se criam formas superiores de trabalho, realizado por um volume cada vez maior de pessoas, as quais pela necessidade de fazê-lo bem, têm que possuir conhecimentos amplos. Precisam de instrução técnica e uma formação cultural que tende a crescer, sem possibilidade de que interesses na execução do trabalho possam fixar-lhe um limite. A consciência do trabalhador uma vez despertada se descobre como um processo individual sempre mais independente. Com isso, sua percepção da realidade se engrandece e aprofunda o conhecimento das causas de sua situação; e assim o indivíduo é levado a uma interpretação de si mesmo, de seu papel no mundo e na sociedade (PINTO, 2008, p. 244-245).

É importante destacar que a tecnologia possui ainda uma concepção ideológica bastante forte, vista sob a ótica dialética, em que se observa um centro e uma periferia. Nesse conjunto de centro e periferia, a tecnologia se acha no fluxo descendente do centro à periferia. À periferia cabe a condição de paciente receptor inconsciente das inovações tecnológicas; essa condição paciente não se configura na recepção dos benefícios tecnológicos, mas, sobretudo, na condição de agente de produção assimetricamente posto em que os ganhos originados pela divisão internacional do trabalho não atingem o patamar de desenvolvimento do centro.

Não há indícios de que o tema do trabalho não esteja intimamente ligado ao conceito de tecnologias, que por sua vez se liga ao conceito de era tecnológica. Pinto (2008) elabora um traçado segundo somos levados a entender que a era tecnológica encobre sofismas. Um deles consiste na conversão da obra tecnológica em valor moral. Numa análise comparativa, pode-se dizer que nessa era, tudo é melhor, superior a qualquer outra. O estado de satisfação moral é tamanho que se traduz em segurança, em pelo menos dois inapreciáveis resultados para um sistema político econômico regente da produção industrial que usa tecnologias: 1. Revestir tecnologia em valor ético; 2. Manejá-lo na qualidade de instrumento para silenciar as manifestações da consciência política das massas, e, muito particularmente das nações subdesenvolvidas.

Passamos agora à exposição de raciocínio decorrente de leituras aprofundadas sobre o tema tecnologias que nos foram muito importantes. O conceito de tecnologia está mui firmemente enraizado ao papel do trabalho na organização da sociedade, como vimos até aqui. Platão e Aristóteles apresentam como razão para o pensar racional o estado de espanto, a possibilidade que o homem tem de maravilhar-se diante do espetáculo da natureza ordenada tanto nos mais portentosos quanto nos mais recônditos detalhes: por se maravilharem os homens começam a filosofar; a princípio com as dificuldades mais imediatas, depois procuram resolver problemas maiores; quem se depara com uma dificuldade e se admira reconhece sua própria ignorância.

O maravilhar-se de épocas remotas se dava com a natureza, hoje com as obras humanas. O homem segue triunfalmente seu domínio sobre as forças naturais, criando artefatos espantosos, conhecendo profundamente os processos naturais, assegurando condições surpreendentes de conforto, segurança, dominação. No entanto, este mesmo homem encara esse novo espanto como crise, como manifestação de uma particular forma de alienação, de perda da noção de que é o autor de suas obras, as quais lhe parecem estranhas, por isso se maravilha, distancia-se do mundo pela perda habitual da consciência da prática de

transformação material de sua realidade, distancia-se do mundo pela impossibilidade de usar os resultados do trabalho executado; antes maravilhava-se com o que encontrava feito, hoje extasia-se diante do que faz.

O fenômeno do espanto é crucialmente importante para nossa pesquisa porque fundamenta a conceito de tecnologias e ainda nos remete ao trabalho institucional executado pelo IFAM. Como tal, deve ser entendido em seu fundamento histórico. O homem é um ser destinado a viver necessariamente na natureza, e o que se entende por natureza em cada fase histórica corresponde a uma realidade diferente. Hoje naturais são os produtos fabricados pela arte e pela ciência, que formam a “nova” natureza. A falta desses produtos é considerada estranha, caracteriza estado de pobreza, de atraso; natureza representa apenas um produto ideológico da percepção do mundo pelos grupos sociais. Os objetos que nos cercam, os meios de transporte de que nos valemos nos parecem naturais. É tanto assim que qualquer perturbação na disponibilidade desses meios ou coisas é julgada antinatural, uma alteração da ordem da realidade; as tecnologias tangíveis nos parecem sempre ter existido.

A capacidade do maravilhamento é o dote fundamentalmente histórico, tendo por determinante o desenvolvimento das forças produtivas. Sob o nome de ciência, o que de fato entendemos é a solução em forma de produção de conceitos e de utensílios, da contradição original do homem, a que o opõe a natureza, que necessita cada vez mais dominar para desenvolver sempre condições sociais, sua essência humana. A atitude de maravilhar-se (e, portanto, o conceito de tecnologias) tem fundamento na constituição da sociedade. Assim, o entendimento do que seja tecnologia não pode ser independente da história social, pois foi construída em um processo dinâmico que contém um conjunto de elementos produzidos historicamente pelos homens, o que por extensão vem a ser tecnologia.

Desligado dessas bases, vemos que o conceito de tecnologia torna-se apenas uma ilusão filosófica. As maravilhas são os bens de maior valor que cada época produz. Contudo a força do sistema capitalista configurado na reestruturação produtiva vem se apresentando historicamente como porta-voz da ideologização da tecnologia, pois isso lhe é inteiramente propício. As camadas da população trabalhadora não têm a mesma perspectiva. Maravilham-se à distância, contentando-se em aspirar tais maravilhas. Para estes a natureza verdadeira permanece o grande motivo de admiração.

2.4 Ciência e cultura no âmbito do IFAM

As duas últimas bases para uma teoria do sistema de ensino técnico e tecnológico evocadas como aporte a fim de subsidiar uma descrição do IFAM são ciência e cultura.

Nesse ponto surge a necessidade, portanto, de se abordar ciência como instrumento e como produto, uma vez que, ao mediar as situações de aprendizagem, a ciência deverá constituir, por força de seus objetivos institucionais, também uma produção do IFAM.

Para compreender a ciência e como ela se aplica na compreensão a respeito do IFAM, é importante entender suas bases como tentativa de o homem entender e explicar racionalmente a natureza, buscando formular leis que, em última análise, permitam sua atuação humana na natureza. Seu aspecto inicial pode ser histórico uma vez que reflete as rupturas históricas no modo de produção da vida, as transformações de um modo de produção para outro, que por sua vez refletem as ideias científicas primitivas elaboradas pelo homem. Essa dinâmica da ciência se configura ainda por se constituir uma atividade metódica que, a se propor conhecer a realidade busca atingir esse intento por meio de ações passíveis de serem reproduzidas. O método, nesse sentido é almágama da ciência enquanto atividade, na medida em que ele é o conjunto de concepções sobre o homem, a natureza e o próprio conhecimento, que sustenta as regras de ação, de procedimentos previamente prescritos a fim e que este homem construa o conhecimento científico.

Na estrutura semântica da ciência acha-se o domínio humano sobre sua própria vontade, uma vez que ela surge do fato quer como necessidade prévia ou como ocorrência. Nessa estrutura é que nasce a relação de interdependência da ciência com o trabalho, com a ideologia que constitui a forma de ver e entender a ação do homem sobre a natureza. Embora fortemente ligado pelo fato e pelo método, é válido dizer que o homem deve exercer poder para determinar os caminhos que o levarão aos seus objetivos científicos. Essa liberdade constitui-se na ideia de autonomia, de poder fazer avaliação sobre o que pretende cientificamente.

É importante frisar que a ciência possui critérios internos ligados à sua própria tessitura como atividade humana, algo que lhe afasta do senso comum que é a visão e consideração primária do fato, desprovida de rigor mensurável. Esses critérios chamados de critérios internos de verdade são – grosso modo – a coerência, a consistência, a originalidade, a objetivação. A coerência está ligada à propriedade lógica da ciência, à falta de contradições flagrantes, ao cortejo argumentativo bem traçado num corpo sistemático deduzido, desdobrado, progressivo, disciplinado. A consistência tem a ver com solidez, com a

capacidade de resistir a argumentações contrárias, com a habilidade de sempre atualizar coerentemente suas argumentações. A originalidade significa a produção inventiva, criativa com base na novidade e não na repetição. A objetivação está comprometida com a obra nunca completada de desvelar a realidade assim como ela é, muito mais do que se gostaria que fosse.

A origem cronológica de um pensamento a respeito da ciência é eminentemente grego. A Grécia Antiga vai proporcionar o início de uma trajetória que culmina na elaboração de um “pensamento científico”. Anteriormente era o mito que explicava o mundo. As obras de Homero e Hesíodo entre os séculos VIII e IX constituem importantes documentos sobre o pensamento de então. Em seguida, o homem grego percebe que o mundo tem uma racionalidade e que o homem pode descobri-la. Tales de cidade de Mileto (625-548 a.C. aprox.); Anaximandro (610-547 A.C. aprox.); Anaxímenes, filósofos por assim dizer, de ativa atuação política, sistematizaram inicialmente o pensamento que rompia com compreender as transformações sociais de então. Desenvolveram conhecimentos de astronomia, matemática, geometria, deixando uma elaborada explicação sobre a origem e composição do universo. Tales acreditava na água como o elemento primeiro (Aristóteles, *Metafísica*, I,3); Anaximandro identificava um elemento indeterminado do qual todos os elementos de formaram e ao qual voltariam, o que o levava a crer em uma criação de mundos sucessivos (Simplicio, *Física*, 24, 13); Anaxímenes sintetizava o pensamento de Tales e de Anaximandro na concepção de que as coisas tinham origem em um elemento ilimitado, mas sensível, o ar (Simplicio, *Física*, 24, 26).

Em seguida Pitágoras (580-497 a.C. aprox.); Heráclito (540-470 a.C.); Parmênides (530-460 a.C. aprox.); Demócrito (460-370 aprox.) prosseguiram a construção de um pensamento na busca da compreensão dos fenômenos do mundo. Já nessa fase, a ciência ganha certa estrutura configurada na elaboração de um pensamento com maior poder de abstração, livre dos aspectos místicos ou mitológicos. A noção de número permite a ida ao que está além dos elementos sensíveis; os fenômenos passam a ser compreendidos como contendo opostos entre si, e assim deveriam ser vistos com rigor no conhecimento que visava eliminar a contradição no pensamento formulado.

Sócrates (469-399 a.C. aprox.); Platão (426-348 a.C. aprox.); Aristóteles constituem concretes significativas na ideia do pensamento que exige método, na ideia da construção do conhecimento (científico) como extensão da formação do homem. A vastíssima obra deixada dá fundamento para a divisão da ciência, para as concepções de mundo, de homem, de ser, de estar e fazer, fundamento as relações do homem com o conhecimento. Daí seguem outros dos quais se destacam Santo Agostinho (340-430) e São Tomás de Aquino (1225-

1274) até a transição para a Ciência Moderna marcada pelas influências do capitalismo. Galileu Galilei (1564-1642); Francis Bacon (1561-1626); René Descartes (1596-1650); Thomas Hobbes (1588-1679); John Locke (1632-1704); Isaac Newton (1642-1727).

As revoluções dos séculos XVIII e XIX marcam um redimensionamento do conhecimento científico instaurando a história e a crítica como catalisadores desse movimento. A ciência, por conta das convulsões de lutas de classe, passava pela trilha da liberdade, do individualismo e da igualdade. A ciência, posta a serviço da modificação da natureza, torna-se dedicada à solução dos problemas sociais e produtos emergenciais. Sociedades científicas passam a existir a fim de incentivar o progresso da ciência, as instituições surgem como meio de aperfeiçoamento do homem, livre das influências da igreja. Voltaire (1694-1778), Rousseau (1712-1788) e Montesquieu (1689-1755) instauram mais enfaticamente a defesa da capacidade individual de pesquisa e de um sistema de leis e de governo que preserve essa liberdade. Segue-se um período de aporte ideológico nas convenções que dão conceito à ciência até se atingir as ideias de Marx, que irão dar subsídios ao poder de criticidade à postura da pesquisa científica.

Essa gênese histórica do pensamento científico e da ciência mostra que a relação educação e trabalho se estende sobre o tema ciência. No âmbito do IFAM essa relação deve ocorrer sob o prisma dos objetivos gerais que a educação tecnológica precisa alcançar, o que definimos, com base nas diretrizes dos Institutos Federais no País, como uma participação mais destacada, mais ativa na construção social da comunidade a que se acha ligado por laços institucionais. Algo que mantém vínculo com a ciência como uma prática generalizada e sistematizada que orienta complementarmente as atividades de formação técnica e tecnológica, prática que permita o desenvolvimento de uma cultura institucional que, por sua vez, decorra de uma prática subsidiada intelectualmente.

Nessa perspectiva, contrastamos ciência com a mera atividade manual, que não serve para ligar o ensino e o trabalho, institucionalmente falando, porque já se encontra na íntima relação com o objetivo geral da vida, que é justamente sua manutenção. Optamos então por entender o trabalho e o ensino, atividades do IFAM, como conhecimentos científicos, que apresentem objetivos convergentes, segundo os quais a prática seja generalizada e sistematizada pela teoria; que a prática e o trabalho se baseiem em leis teóricas, sabendo que, eventualmente, os conhecimentos teóricos podem até ser aprendidos com a ajuda do trabalho. Contudo, o trabalho e a teoria como ciência devem ser sintetizados de forma tal como inclusive uma unidade indissolúvel.

Pinto (1979) segue por uma trilha segundo a qual procura mediar a relação entre o pensamento filosófico sobre ciência e a condição da ciência como atividade prática do homem.

Para o país que precisa libertar-se política, econômica e culturalmente das peias do atraso e servidão, a apropriação da ciência, a possibilidade de fazê-la não apenas por si mas para si, é condição vital para a superação da etapa da cultura reflexa, vegetativa, emprestada, imitativa, e a entrada em uma nova fase histórica que se caracterizará exatamente pela capacidade, adquirida do homem, de tirar de si as ideias de que necessita para compreender a si próprio tal como é e para explorar o mundo que lhe pertence, em benefício fundamentalmente de si mesmo (PINTO, 1979, p. 4).

Para o autor o homem existe em sua condição como ser social e não apenas individualmente. A ciência é ao mesmo tempo usufruto decorrente de um legado de pensamento elaborado e produto social que incorpora a metodologia da investigação, a lógica do raciocínio científico e a sociologia da ciência, coisas indispensáveis à formação dos homens, daqueles que realizam o trabalho científico e daqueles que recebem a ação desse trabalho, os indivíduos em formação.

2.5 Base teórica de cultura institucional

A ideia de Amazônia continua pejorativamente atrelada ao imaginário humano como espaço dos extremos. Benchimol (2009) diz que o silêncio e a ignorância permanecem envolvendo a região num jogo de contradições seculares que têm impedido a mais apropriada compreensão desse Universo e de sua importância para humanidade.

A Amazônia foi lançada ao mundo antes de a sociedade brasileira ter conhecimento de sua existência como uma unidade territorial e política. Foram os interesses mundiais os primeiros a se dar conta da maior floresta tropical do planeta. Por conta disso a região herdou uma tensão constante que lhe mantém até hoje em um estado de instabilidade semântica e econômica. Semântica porque se acha no dilema de ser compreendida, como valor universal ou como posse assegurada pela soberania nacional brasileira. Econômica porque está envolvida com os interesses internacionais e interesses/desinteresses nacionais, e ainda aos interesses nacionais articulados internacionalmente. Parece estar incluído nesse jogo o homem da região, seus recursos e espaços, como meras peças no tabuleiro (BENCHIMOL, 2009).

Silva (2012) diz que:

A colonização da Amazônia também é objeto de interpretação. Pontos de vista distintos trabalham os fatos e os conceitos, deixando-se submeter ou promovendo a independência da memória. Constituem também a Amazônia, seja como loteamento cultural, seja como totalidade em apreensão. Comparados, representam concepções antagônicas na compreensão da Amazônia. Polarizados, indicam a genealogia da submissão, melhor dizendo, do recolhimento da subalternidade e da possibilidade de independência cultural. Ambos comprometidos, só que em princípio opostos. Razões de um e de outro lado que o discurso não explica, mas que as tendências históricas confirmam ou desmentem (p. 37).

Historicamente, mercantilismo e absolutismo monárquico introduziram a luta de poderes internacionais na Amazônia. A região e sua gente foram demarcadas, delineadas, loteadas em uma política de ocidentalização das relações mundiais cujos impactos promoveram uma das maiores alterações na geopolítica regional. Espanhóis, portugueses, ingleses, franceses, holandeses protagonizaram tais alterações, na disputa da região como mercado e celeiro de matéria prima escrava. Regionalizar significou impor língua, costumes europeus; integrar significou dominar etnias indígenas quase sempre débeis para resistir (BENCHIMOL, 2009).

O homem amazônico é marcadamente fruto de um ajuntamento de culturas, que se deu por forças das contingências exploratórias. São as trajetórias europeia, africana e nordestina na confluência com as nações indígenas que marcam indelevelmente esse indivíduo, cuja adaptação à floresta tornou-o amálgama de sua flora e fauna. Inserido na ciranda dos interesses comerciais esse indivíduo ainda vive as consequências da ignorância por parte do explorador a respeito de sua essência e cultura.

Esse contexto marcado por uma relativa complexidade tem suscitado a ideia de que o desenvolvimento regional está ligado às medidas auto-sustentadas, às ações de preservação, coordenadas pela pesquisa uma vez elaborada com base na mais convincente realidade humana, geográfica e animal da região. Uma vez que a Amazônia não tem escapado dos processos de globalização modernos, uma vez que se acha integrada na geopolítica mercantil, cuja composição inclui inevitavelmente formas econômicas e culturais cada vez mais comuns em todo o globo, parece bastante procedente uma reorientação das sociedades caboclas à luz do que inversamente foi deflagrado pela atuação europeia quando da expansão de seus interesses nos territórios desconhecidos.

Tal reorientação parece fazer sentido se ligada às perspectivas educacionais, ao estudo cada vez mais invasivo das performances das instituições da região que oferecem formação ao

contingente cuja cultura se liga a um histórico de exploração inconsequente; invasivo no sentido de buscar compreensão mais aguçada do funcionamento dessas instituições, da cultura institucional que desenvolvem e sua importância para a região.

Entende-se neste trabalho que uma boa trilha seja a delimitada inicialmente pela antropologia.

A Antropologia caracteriza-se pela delimitação. Com ações concentradas em etnias; conjuntos arquitetônicos; tribos; relações de parentesco, segue uma lógica da qual decorre, dentre outros ganhos, um desvendar da produção da cultura, um desvelamento do sistema de significação que movimenta as dinâmicas sociais dos povos. A presente abordagem sobre a cultura institucional existente no IFAM encontra base na perspectiva antropológica a partir da tônica das estruturas culturais existentes, daquilo que subsidia o conjunto cultural da região do Estado do Amazonas.

Convém ainda destacar que a ação antropológica é fundamentalmente importante para se conhecer como se processam os conceitos que configuram as culturas, como se erguem as concepções, as metáforas usadas para explicar toda a cadeia cultural existente e qual medeia as relações de ensino no contexto educacional do IFAM.

A cultura constitui a base da identidade dos povos. Como um movimento ora lento ora tremendamente dinâmico, é construída ao longo das eras sob a perspectiva da sobrevivência das relações humanas. Sua produção ocorre sob o prisma das inevitáveis transformações, às quais já nasce submetida; ocorre também sob o reflexo de outras produções culturais, resultando em um produto que, de tradicional e autêntico, tenha talvez apenas o *modus operandi*, porque sua geração se deu em um grupo específico, mas foi desencadeada de outros nichos culturais. Essa abordagem está posta atualmente como uma forma bastante segura de se analisar nossa atual cultura popular, por exemplo. Canclini (2008) afirma que as culturas populares urbanas, que estão hoje tremendamente vulneráveis e em mudança, sofrem alterações desencadeadas por uma gama muito expressiva de agentes. Para o autor, a atual cultura popular passa por novas modalidades de organização, de hibridação das tradições de classes, etnias e nações, algo que requer outros instrumentos para dar conta dos padrões conceituais, instrumentos capazes de permitir a análise das manifestações que, de outra forma não caberiam mais na liturgia antropológica.

Canclini (2008) é bem contundente ao tratar dos assuntos relativos às culturas populares urbanas. Avançando na análise da **hibridação intercultural**, ele discute o que vem substituindo aquilo que já não pode ser entendido sob os rótulos de culto ou popular; fala da escolha da fórmula *cultura urbana* como tentativa de estudar e conter as forças dispersas da

modernidade. Em referência clara ao poder das culturas no comportamento dos indivíduos, o autor se ocupa com três processos, os quais consideramos fundamentais para explicar essas forças configuradas na hibridação, que são: 1) a quebra e a mescla das coleções organizadas pelos sistemas culturais; 2) a desterritorialização dos processos simbólicos; e 3) a expansão dos gêneros impuros, processos que ocorrem simultânea e inexoravelmente.

Canclini (2008) assevera que os tais três processos ao quais nos referimos no parágrafo anterior são decisivamente determinantes de uma engenharia cultural que rompe fronteiras internacionais, nacionais e locais.

Passamos de sociedades dispersas em milhares de comunidades rurais com culturas tradicionais, locais e homogêneas, em algumas regiões com fortes raízes indígenas, com pouca comunicação com o resto de cada nação, a uma trama majoritariamente urbana, em que se dispõe de uma oferta simbólica heterogênea, renovada por uma constante interação do local com redes nacionais e transnacionais de comunicação (CANCLINI, 2008, p. 285).

Não é muito dificultoso entender que tal contingência promova implicações de toda ordem, ou, melhor dizendo, seja consequência de um *modus* segundo o qual não haja nada de tradicional, autêntico, nem autogerado nos grupos populares: os conjuntos culturais são desencadeados pelas migrações, os processos simbólicos são gerados por uma convergência tal cujas forças dispersas são impossíveis de conter.

Consequentemente ocorre o que Canclini (2008) chama de quebra ou mescla das coleções organizadas pelos sistemas culturais. Os símbolos – tangíveis ou não - que em outro tempo pertenciam a um grupo ou subgrupo das populações não estão mais hegemonicamente presos a este ou àquele grupo ou tempo. Um procedimento cultural desenvolvido anteriormente recebe nova edição, reproduz-se de forma diferente.

Canclini (2008) diz que um exemplo dessa quebra ou mescla das coleções organizadas, o advento das mídias eletrônicas. Esses canais midiáticos estão, usando uma expressão das massas, popularizados de tal forma que se acham plenamente inseridos nos conjuntos instrumentais dos indivíduos quer sejam, negros, brancos, pobres, ricos, monarcas ou errantes. Isso ocorre com energia suficiente para alterar contextos políticos, por exemplo, que passavam despercebidos pela comunidade internacional. Nas palavras de Canclini (2008, p. 286) “a cultura urbana é reestruturada ao ceder o protagonismo do espaço público às tecnologias eletrônicas”.

Cenários culturais são agora espaços de cruzamentos constantes de identidades. A Amazônia, por exemplo, “nasceu” para o mundo sob o signo de território inexplorado,

experimentou logo o processo de ocidentalização e de hibridação de sua cultura, muitas vezes configurados nos atos de exploração do homem europeu e do homem brasileiro no papel de explorador e explorado. O fluxo migratório nordestino rendeu fortíssimas influências também. A região parece ainda viver nesse cruzamento de constante de identidades. Como não é mais possível estabelecer ou identificar territórios geográficos e sociais nos quais se enclausure a cultura, aquela relação natural existente entre espaço (físico ou temporal) e cultura se perdeu. Essa desterritorialização dos processos simbólicos estendeu suas teias sobre os sistemas industrial, tecnológico, financeiro e, obviamente, cultural cujos centros são agora uma densa rede de estruturas econômicas e ideológicas; o resultado pode ser mensurado, por assim dizer, em fronteiras integradas bem como economias, sistemas educativos, tecnológicos e culturais. Para se ter uma ideia disso, a disseminação dos produtos da eletrônica, o uso de satélites e computadores na difusão cultural têm impedido de continuar vendo os confrontos, por exemplo, dos países periféricos como combates frontais com nações geograficamente definidas. Para ambas as populações têm sido mais representativos culturalmente justamente aqueles símbolos que estão além de suas fronteiras. É claro que esses cruzamentos intensos, essa instabilidade das tradições, bases da abertura valorativa, podem se constituir fonte de preconceitos e confrontos. Isso, contudo não inviabiliza a análise que teoriza os conjuntos culturais como conjuntos não mais definidos para um espaço geograficamente definido.

Nestor Canclini (2008, p. 348) ressalta

As hibridações nos levam a concluir que hoje todas as culturas são de fronteira. Todas as artes se desenvolvem em relação com outras artes: o artesanato migra do campo para a cidade; os filmes, os vídeos e canções que narram acontecimentos de um povo são intercambiadas com outros. Assim as culturas perdem a relação exclusiva com seu território, mas ganham em comunicação e conhecimento (CANCLINE, 2008, p. 348).

Todo esse raciocínio encontra guarida na análise de Geertz (2001) e na de Bhabha (1998), os quais reforçam a ideia de que o internacional, o nacional e o regional acham-se visivelmente atrelados no que diz respeito à cultura.

Geertz (2001, p. 194) segue em uma análise contundente, em uma propositura bastante útil para as pesquisas em educação. A mudança mais fatídica, segundo ele, seja talvez o esgaçamento generalizado do mundo com que de repente nos vemos confrontado: “num mundo estilhaçado, devemos examinar os estilhaços”, conclui. As teorias se desmoronam, caem também os conceitos integradores e totalizantes com os quais nos acostumamos e os quais usamos para organizar nossas ideias sobre a política mundial e, em especial sobre a

semelhança e a diferença entre povos, sociedade, Estados, e culturas: conceitos como “tradição”, “identidade”, “religião”, “ideologia”, “valores”, “nação” e, a rigor, até os próprios conceitos de “cultura”, “sociedade”, “Estado” e “povo” passaram por um processo de desmontagem em seus aspectos semânticos.

Geertz (2001, p. 194) adverte:

É preciso construir algumas ideias gerais, novas ou recondicionadas se quisermos penetrar na luz ofuscante da nova heterogeneidade e dizer algo de útil sobre suas formas e seu futuro.

De fato, há agora um bom número de propostas sendo formuladas sobre a direção que deve tomar o pensamento no tocante à situação emergente já que sempre existem aqueles que insistem resolutamente em que nada jamais se modifica de verdade nas questões humanas porque nada jamais se modifica no coração humano.

O que se propõe é justamente uma análise que envolva o todo e que particularize a parte: “Devemos contentar-nos com histórias divergentes em idiomas irreconciliáveis, e não tomá-las em visões sinóticas. Tais visões são impossíveis de obter. Tentar obtê-las leva à ilusão – ao estereótipo, ao preconceito, ao ressentimento e ao conflito” (GEERTZ, 2011, p. 194). Samuel Huntington (Apud GEERTZ, 2011, p. 196) assegura que

[...] as grandes divisões da humanidade e a fonte dominante de conflito nos anos do futuro imediato serão culturais, não primordialmente ideológicas nem primordialmente econômicas. O choque das civilizações dominará a política global. As linhas de fissura entre as civilizações [cristã e islâmica, confuciana e hindu, norte-americana e japonesa, européia e africana] serão as linhas de combate no futuro. A próxima guerra mundial, se vier, será uma guerra entre civilizações.

Nesse cenário mundial multifacetado as identidades dos povos e seus conjuntos culturais tornam-se mais expressivas, sendo importante examinar os casos.

Separar os aspectos políticos e culturais do mundo desmontado, antes de tornar a relacioná-los entre si, ao menos nos permite desvendar algo das manobras e ações cruzadas que estão envolvidas na formação e na interação das *personae* coletivas, e alguns dos enigmas que essas manobras e ações cruzadas criam para as ordenações sociais, as economias, as sociedades e as vidas cotidianas em que elas ocorrem. Ao menos sabemos alguma coisa sobre como se compõem na sociedade as diferenças de poder, riqueza, status, sorte e habilidade, para o melhor ou para o pior, sobre como os interesses materiais se ajustam e conciliam, são contidos ou subjugados, e sobre como os conflitos ideológicos são resolvidos ou exacerbados, estabilizados ou disputados até a derrota de uma das partes, e como são administrados (GEERTZ 2001, p. 200-201).

A citação é importante na medida em que enfatiza a necessidade da pesquisa no contexto das culturas, incluindo a cultura institucional, uma vez que no campo da Educação Profissional, por exemplo, há complexidade por conta dos contextos globais de luta de classes e institucional por conta da cultura que se desenvolve na condução da oferta de formação técnica oferecida.

A visão de Bhabha sobre a cultura de modo geral (1909, p. 111) é antropologicamente filosófica, por assim dizer. Com o homem no centro do debate, usando um aporte teórico, ele leva a análise às vias da construção da identidade. Ele confronta o homem e seus pares - o negro e o branco - num jogo de valores atribuídos e assumidos, chegando à conclusão de que a questão da identidade é sempre a produção de uma imagem de identidade e a transformação do sujeito ao assumir aquela imagem. A ideia de identidade é ambivalente. Para a identificação, a identidade nunca é uma a priori, nem um produto acabado; ela é apenas e sempre o processo problemático de acesso a uma imagem da totalidade. Em um mundo sem fronteiras culturais e em desmonte no que tange aos seus conceitos mais essenciais, a ideia de identidade decorrente de uma cultura (institucional) desenvolvida deve ir além das fronteiras metafóricas e juntar o ser e o existir em um plano físico, livre do estereótipo no qual a significativa chave da diferença cultural esteja além dos dramas raciais.

Entendemos que as abordagens expostas sejam importantes bases para os rumos do presente trabalho com a pesquisa em Educação tendo como objeto a Educação Profissional e a cultura institucional desenvolvida por instituição destinada pela federação para oferecer tal formação. Em função de o tema ser ainda pouco explorado⁷ teoricamente, está nas bases da cultura de modo geral e na expressiva força que revela a base para o estudo da cultura institucional. A expansão da Rede Federal de Educação Profissional possui, pelo que a presente pesquisa revela, natureza análoga à quebra de fronteira dos conjuntos culturais. A forma como as culturas em nosso tempo romperam fronteiras constitui um entendimento que ajuda a entender e se explicar o funcionamento das instituições.

A visão antropológica da força da cultura nos empreendimentos humanos remete aos dilemas que um estudo teoricamente novo implica. Barbosa (2002 p. 7) referindo-se ainda à cultura institucional como cultura organizacional declara:

⁷ Barbosa (2002) diz que só a partir das décadas de 1990 é que as esferas acadêmicas das ciências sociais, particularmente a da antropologia, passaram a considerar o assunto como alvo de atenção. Contudo, a referida autora fala que, isso ocorreu ainda como assunto periférico, pois o tema, mesmo assim, despertou pouca atenção acadêmica e muita reação adversa: “Para os antropólogos, a apropriação do conceito de cultura, sem consulta prévia ou crédito, por uma esfera da sociedade sempre mantida à distância – a das organizações e dos negócios – trouxe profunda inquietude” (p. 7).

Cultura organizacional, corporativa e empresarial são termos pouco comuns no âmbito das ciências sociais e da administração científica. Além de serem pouco comuns, parecem contraditórios entre si. Por um lado, remetem à racionalidade, performatividade, eficácia, eficiência e ao pragmatismo que nos habituamos a associar com as organizações e os negócios e, por outro lado, ao universo simbólico da cultura, pouco afeito a mensurações, à objetividade, a resultados e associado ao particular, ao específico e a valores sociais duráveis (BARBOSA, 2002, p. 7).

Percebe-se que para as ciências humanas, o epicentro dessa questão seja o conceito de cultura institucional que remete à compreensão da realidade organizacional, à lógica a permear o universo institucional e mover o pragmatismo a que se refere Barbosa (2002).

Segundo White (2009), homem e cultura são inseparáveis. “Por definição não há cultura sem homem, nem homem sem cultura” (WHITE, 2009, p. 23). Conforme Katz e Kahn (1978 apud SILVEIRA 1998, p. 121), “toda organização tem um cultura resultante do somatório das percepções e conceitos que as pessoas compartilham com relação ao local em que trabalham”.

Uma forma de compreender cultura institucional é entender a definição de cultura como um todo, que, segundo White (2009) é realizada pela simbologização, que, por extensão, constitui a forma com que os indivíduos percebem as coisas que constituem as crenças, ideologias, organização social e o uso de tecnologias; conjuntos que, finalmente, podem ser expressas no discurso articulado. A cultura como um todo depende da simbologização, de como ela se materializa nos rituais humanos, nas sociedades organizadas; ela atende às necessidades do homem, conforme ele as concebe; é comportamento, hereditariedade social humana, ideia na cabeça sobre as coisas (WHITE, 2009).

As instituições de ensino, como qualquer outra instituição social, desenvolvem e reproduzem sua própria cultura específica. E ela se materializa nas ações institucionais com base na simbologização. A fim de se entender a cultura de uma instituição é fundamental compreender o papel ativo dos indivíduos que a compõem na construção de uma realidade organizada, uma vez que ela é, segundo Schein (1984 apud FREITAS, 2007, p. 13).

O modelo dos pressupostos básicos, que determinado grupo tem inventado, descoberto ou desenvolvido no processo de aprendizagem para lidar com os problemas de adaptação externa e integração interna. Uma vez que os pressupostos tenham funcionado bem o suficiente para serem considerados válidos, são ensinados aos demais membros da organização como a maneira correta para se perceber, se pensar e sentir-se em relação àqueles problemas.

Na citação acha-se subjacente a ideia de que uma cultura institucional tenha uma lógica de natureza benéfica para a instituição. Vê-se que, “funcionando bem o suficiente” ela

é retransmitida. Laraia (2001, p. 87, 91 e 93) referindo-se à cultura de modo geral argumenta que

Todo sistema cultural tem sua própria lógica e não passa de um ato primário de etnocentrismo tentar transferir a lógica de um sistema para outro. Infelizmente, a tendência mais comum é de considerar lógico apenas o próprio sistema e atribuir aos demais uma alto grau de irracionalismo. A coerência de um hábito cultural somente pode ser analisada a partir do sistema que lhe pertence, cada lógica encontra coerência dentro de seu próprio sistema [...] Finalmente, entender a lógica e um sistema cultural depende da compreensão das categorias constituídas pelo mesmo. Como categorias, entendemos esses princípios de juízos e raciocínios... constantemente presentes na linguagem; sem que estejam necessariamente explícitas, elas existem ordinariamente, sobretudo sob a forma de hábitos diretrizes da consciência, elas próprias inconscientes.

Percebe-se que as declarações podem se encontrar formando um efeito cuja adequação é de interesse da presente pesquisa. O que se procura é justamente a lógica por trás da cultura e a que interesses essa cultura desenvolvida se acha “funcionando bem o suficiente” de forma que vem sendo transmitida ao longo de décadas.

2.6 A Ideia de Cultura dos Institutos Federais e a construção de uma Identidade cultural acadêmica para o IFAM

As instituições federais que promovem educação profissional mantêm relação com os conceitos de cultura sob o prisma da hibridação. A julgar pelo ineditismo de suas instalações nas mesorregiões das grandes regiões brasileiras, pode-se perceber que inevitavelmente novos padrões culturais irão surgir. Contudo, convém fazer uma reflexão histórica sobre os Institutos Federais nessa perspectiva a fim de que tenhamos subsídios para tentar reconhecer a trajetória de construção de sua identidade e de sua cultura.

A implantação dos Institutos Federais no final do ano de 2008 está inexoravelmente marcada por um conjunto de políticas para a educação profissional e tecnológica deflagrada pelo Governo do Presidente Lula. Teoricamente, os Institutos Federais nascem com um foco na justiça social, na equidade, na competitividade econômica e na geração de novas tecnologias. Esses entes educacionais deverão responder às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais; atuarão em todos os níveis e modalidades da educação profissional tendo como compromisso o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador.

Essas intenções, registradas no documento *Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais* editado pelo MEC, remete a questões importantes: uma vez que o nascimento da Educação Profissional e Tecnológica é marcado por pressões do mundo do trabalho sobre a formação de mão de obra laboral, qual a relação da natureza dessas pressões com a formação de uma identidade cultural?; o que as políticas públicas responsáveis pela implantação das Escolas de Aprendizes Artífices, marco inicial dos Institutos Federais, podem nos revelar sobre a constituição da cultura institucional dessa instituição no Amazonas?

O Decreto no. 7.566 de 23 de dezembro de 1909 (BRASIL, 1909), assinado pelo Presidente Nilo Peçanha, identifica os “desfavorecidos da fortuna” como alvo de uma ação federal configurada na criação do conjunto de Escolas de Aprendizes Artífices - um para cada capital de Estado. Prover meios de sobrevivência para uma classe menos abastada constituía o objetivo da iniciativa. Contudo há aí mais que isso, obviamente. A demanda por mão de obra especializada para atender a um mercado ainda incipiente, mas já comprometido com as divisões trabalhistas decorrentes das castas sociais de então revelava sua força. As duas primeiras décadas de existência dessas instituições servem para que uma relativa consolidação delas se defina. Atuando para atender a uma economia manufatureira inicialmente (é interessante notar que os primeiros cursos no Amazonas eram de carpintaria e alfaiataria), a Escola de Aprendizes Artífices vê a situação mudar com aquecimento da economia brasileira em 1930 e 1945, economia que salta de atividade agrícola para uma fase essencialmente industrial. Aí são alteradas as propostas de ensino, feita uma nova configuração de cursos, e intensificadas as propostas de formação para tender às demandas industriais que despontavam.

Esse quadro, inevitavelmente, vai influenciar a construção de uma cultura de formação acadêmica centrada na prática de laboratório e nas relações diretas com os setores produtivos. Egressos de cursos técnicos vão preencher frentes de trabalho desempenhando atividades que requerem algum conhecimento especializado. A formação passa a ser feita em sintonia com os interesses flagrantes do capital industrial num contexto novo de desenvolvimento. Isso tudo coincide com o início de uma organização nacional do ensino ligado à indústria e com uma situação mundial muito atrelada à produção em larga escala. As mudanças seguem como que a marcar os cenários profissionais do país, numa solidificação de interesses que une Estado e Economia: seguem-se indústria automobilística, produção de energia, aquecimento do setor de transporte, indústria petroquímica, tudo isso num contexto de modernização, endividamento externo e um jogo de interesses cada vez mais intenso no país.

A ideia de cultura dos Institutos Federais está atrelada inevitavelmente à formação acadêmica promovida pela Instituição e parece espelhar as mesmas pressões a que esteve inicialmente submetida. Essa cultura decorre de um quadro mais amplo em cujo centro acha-se uma ordem de forte concepção capitalista. Isso atingiu trabalho de docentes e pessoal técnico. Do ponto de vista discente, e dentro de uma perspectiva antropológica, os conjuntos culturais são erguidos nas raias da busca pela qualificação e podem ser identificados como aqueles traços desenvolvidos que irão dar suporte à produção fabril ou, em muitos casos, naquela jornada de formação que atinge o nível superior acadêmico, algo possível graças à instrução recebida durante o curso técnico. Nesse raciocínio, uma vez que os períodos de formação técnica profissional requeiram disponibilidade integral de tempo, uma gama significativa de valores e ações é erguida durante tal período. A permanência do aluno no ambiente escolar proporciona a troca de experiências; as mais diversas interações; a construção do conhecimento; a consolidação de relações nas atividades ligadas aos cursos, às artes ou ao esporte. Esse rico manancial de cultura se plenifica de incontáveis formas, em comportamentos e atitudes contínuas, num jogo permanente de criação e recriação de hábitos, de reflexos e adaptações, algo que evidentemente, pode receber inúmeras análises, mas que não pode ter contestada sua existência. É possível dizer que o processo é análogo ao fazer docente e administrativo.

Há, portanto pelo menos duas perspectivas: Uma de natureza macro, que envolve uma ordem cujo enfoque economicista reduz as ações educativas à produção, ao que já se convencionou chamar de “capital humano”, apresentada e vivida em contexto global. E outra perspectiva local, sob a forte influência desse movimento global. Ambas perspectivas se relacionam com a construção de uma cultura institucional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia no Amazonas – IFAM na perspectiva de um novo pensamento de cultura acadêmica na Região e na Instituição.

Como Instituto, o IFAM se soma a outros trinta e sete Institutos, organizados na Rede Federal de Educação Profissional no país com uma proposta de se ocupar com o desenvolvimento das regiões, com a preocupação de contribuir mais significativamente para tornar melhor a vida das populações locais, cujo padrão cultural acha-se consolidado e, paradoxalmente, em mudança.

Trata-se da questão Institucional, de como o institucional se plenifica no bojo da discussão da organização escolar como instrumento de elaboração de uma cultura acadêmica. A esse respeito assim se pronunciam Silva Júnior e Ferretti (2004, p. 49):

A discussão sobre a natureza institucional da escola e sua especificidade tem o mesmo itinerário da discussão da natureza institucional e a especificidade de todas as instituições, que, como o próprio substantivo indica, instituem a sociedade em determinado período histórico. Em nosso caso, a modernidade. Instituir a sociedade significa produzir traços culturais que dão unidade às relações sociais [...]. Isso nos leva a buscar a origem do institucional, para bem entendermos tal dimensão na escola, ela também uma instituição da modernidade.

A citação dá uma ideia do papel institucional na cadeia que se estabelece para a formação de uma cultura escolar acadêmica. A escola contribui efetivamente para a manutenção e regulação do pacto social de um determinado momento histórico, além de, obviamente, socializar o conhecimento acumulado pela humanidade e trabalhar para que tal conhecimento exerça influência benfazeja na rotina (e no modo de pensar) dos indivíduos e seus pares. Esse devir constitui a gênese de uma identidade institucional: o institucional nasce, deve dar à luz a uma organização tal que dela derive uma cultura institucional.

Essa ação é política, ideológica, econômica etc., Locke e Hobbes discorrem muito bem sobre o assunto e são plenos intelectualmente no que diz respeito à formação do Estado e, por conseguinte, das instituições. O Estado seria a instituição que configuraria todas as demais instituições da sociedade na direção do bem comum para a continuidade do gênero humano, para buscar harmonia em um determinado estágio societal e evitar um estado de guerra que poderia promover o desaparecimento do homem. Excluindo, para efeito de análise, a questão de ideologia liberal que inspira essa definição de Estado, a instituição de ensino deve existir com organização flagrantemente definida, pois só assim se pode falar de uma cultura institucional específica da escola, realmente ligada à sua natureza, por mais redundante que isso possa parecer. Ressalte-se que uma indefinida ação organizacional, uma vacilante atitude rotineira no seio da instituição de ensino reduz seu poder de regular a vida em sociedade, no sentido de melhor preparar o homem para convivência com seu semelhante. Silva Júnior e Ferretti (2004) citam Vinão Frago para identificar a cultura de uma instituição de ensino:

A cultura escolar é vista como um conjunto de teorias, princípios ou critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo [...] no interior das instituições educacionais. Trata-se de modos de pensar e atuar que proporcionam estratégias e pautas para organizar e levar o segmento docente, discente, técnico administrativo a interagir com os companheiros e com outros membros da comunidade educacional e a integrar-se na vida cotidiana da escola (SILVA JÚNIOR e FERRETTI, 2004, p. 60).

Para atuar como marco decisivo na história dos locais onde estão sendo instalados, os campi do Instituto Federal no Amazonas devem refletir uma organização institucional macro e imprimir uma cultura institucional local, sabendo que

Concretamente, a escola resulta do amálgama entre sua dimensão institucional e sua cultura específica, historicamente construída. Esse amálgama se produz e se faz presente nas práticas escolares, elemento central por meio do qual a instituição escolar realiza os processos de formação social do indivíduo e socializa o conhecimento produzido pela humanidade, ao mesmo tempo em que se reproduz socialmente. (SILVA JÚNIOR e FERRETTI, 2004, p. 60).

Podemos então concluir que é a dimensão cultural elaborada institucionalmente e definida localmente que diferencia uma escola de outras instituições. Há então uma necessidade de a organização escolar responder, simultaneamente, aos apelos sociais por homogeneidade e pela diversidade, visando também o contraditório, a solidez e a estabilidade juntamente com a abertura ao novo e à mudança. E aí talvez seja possível falar de uma política organizacional como pendão acadêmico indispensável, a fim de se atingir os objetivos sociais definidos, respeitando culturas ao criar outras de quilate semelhante às já existentes.

Creemos que os Institutos Federais em todo país, e, sobretudo o instalado no Amazonas, devam considerar tal abordagem, posto que tal constitui um desafio enorme, talvez, sem precedentes no âmbito escolar. Há que se construir uma cultura organizacional tal que permita a construção de novas culturas, mais relacionadas com os objetivos educacionais genuínos definidos para a região, cujas características são incrivelmente belas e singulares.

Com o mesmo status de universidade, os Institutos Federais poderão, legalmente, promover ensino técnico e tecnológico (de nível superior), atuando no ensino, na pesquisa e na extensão. Daí se antever os significativos traços culturais que se desenvolverão nos polos em que estão estalados, traços que revelarão as faces do IFAM no interior do Amazonas; talvez sua importância em relação a outros Institutos, como ITA ou MIT; o poder de sua cultura na vida das comunidades no interior; seu hibridismo amazônico, entre outras questões.

2.7 Cultura Institucional no IFAM: percurso histórico

O primeiro traço cultural a se destacar em um estudo que requeira um resgate histórico de nosso País é justamente o de sua origem colonial. O Brasil tem sua história indelevelmente marcada por elementos destinados à colonização, a uma ocupação produtiva destinada a

enriquecer os que exploravam o trabalho, a enrijecer os mercados externos. Como colônia, o País recebe um contingente transplantado: o homem europeu e o homem escravo, com o objetivo de criarem riqueza para o homem europeu. Impregnada pelo pensamento grego de separação de trabalho enquanto força física e trabalho enquanto abstração, a colônia cria aversão pelo fazer e transfere esse modus aos que não podiam exercer qualquer tipo de resistência: aos escravos ou desvalidos da fortuna (CUNHA, 2005a). É nesse ambiente histórico, nesse contexto cultural, político, econômico que vai surgir institucionalizado o ensino profissional.

Os dias atuais em que o debate sobre educação e trabalho apresenta-se em pleno curso, as questões pertinentes ao assunto parecem ser reflexos do percurso da economia mundial e local.

O modelo econômico brasileiro tem suas origens ligadas à implementação do sistema capitalista a partir das ideias de Adam Smith na Inglaterra de 1776. Esse modelo experimentou, através dos tempos, mudanças e variantes, no ensejo de estabilizar-se.

Inicialmente como país exportador de produtos agrícolas, o Brasil viveu dias de economia incipiente até acomoda-se no modelo industrial, exigindo uma força de trabalho mais adequada ao modelo de produção que se iniciava. A relação entre trabalho e trabalhador passa a revelar esse estilo de acumulação de bens.

O histórico campestre dos atores da produção corrobora para a preservação de hegemonia entre quem possui os meios de produção e quem, de fato, produz. Essa situação vai ser significativamente alterada com a atuação mais efetiva dos sindicatos, o que configurará as relações industriais a vigor. O trabalho, como atividade laboral, ganhou então dimensões mais significativas e a atenção do Estado no intuito de estabelecer o preço de sua força. Tal intervenção estatal tem sua mais alta expressão na instituição das leis trabalhistas e do salário-mínimo.

Historicamente, a formação da indústria brasileira ao longo deste século ocorreu, segundo Fleury (1995), por três tipos de empreendimentos: brasileiros privados, estatais e multinacionais. Setores como o têxtil, o de calçados e o de alimentos eram dominados pelas empresas brasileiras, que antes e durante a Segunda Guerra observaram a possibilidade de produção própria em detrimento das importações desses produtos.

Os investimentos estatais foram feitos, em sua maior, parte no final da década de 40 até meados dos anos 60, nos setores de siderurgia, petróleo e petroquímico em função de certo desinteresse do capital privado brasileiro por negócios que exigiam elevado investimento e longo prazo para retorno, adicionado a uma falta de capacidade para gerenciar

empreendimentos cuja natureza requeria tecnologia avançada (ERBER, 1976 apud FLEURY, 1995). Isso desencadeou a necessidade de uma política de nacionalização de equipamentos e componentes para formação de indústrias de bens de capital de base eletromecânica (FLEURY, 1995).

O período compreendido entre o final da década de 1950 e início da de 1960 foi marcado por novas mudanças nos rumos no desenvolvimento industrial do país. A partir de então, o Brasil seguia para a produção local de bens de consumo durável em larga escala. Houve então o incentivo à implantação de subsidiárias multinacionais. A expectativa era de que os conhecimentos gerenciais e tecnológicos das grandes montadoras automobilísticas agilisassem também o desenvolvimento do parque industrial brasileiro. Em princípios de 1970, essa forma de condução dos negócios brasileiros foi implementada com a instalação da indústria aeronáutica, financiada pelo investimento estatal com interesses militares; isso constituiu um prenúncio de uma atividade industrial nacional capacitada em mecânica de precisão.

É efetivamente no fim dos anos 1970 que são criadas as condições para que uma indústria genuinamente brasileira de informática tenha seu espaço.

Nesse contexto de mudanças até atingir o modelo de desenvolvimento que o País tem hoje, a educação figurou como tema inevitável. Frigotto (1995, p. 135) enfatiza que

A educação no Brasil, particularmente nas décadas de 60 e 70, de prática social que se define pelo desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes concepções e valores articulados às necessidades e interesses das diferentes classes e grupos sociais, foi reduzida, pelo economicismo, a mero fator de produção – “capital humano”. Asceticamente abstraída das relações de poder, passa a definir-se como uma técnica de preparar recursos humanos para o processo de produção. Essa concepção de educação como “fator econômico” vai constituir-se numa espécie de fetiche, um poder em si que, uma vez adquirido, independentemente das relações de força e de classe, é capaz de operar o “milagre” da equalização social, econômica e política entre indivíduos, grupos, classes e nações.

A citação dá a dimensão que o assunto encerrava e encerra até hoje. Era necessário, naquele momento de início de um modelo de desenvolvimento industrial que se voltava para a importação de tecnologias, preparar o substancial contingente de potenciais trabalhadores como forma de ter um mercado atrativo com boa mão-de-obra. Seguramente a exploração da força de trabalho veio como resultado desse número considerável de indivíduos dispostos a atuarem.

Não pertence aos limites deste presente estudo a análise pormenorizada dos liames do termo cultura e tudo que ele encerra. O intuito basilar é erguer uma teoria que subsidie o

estudo do IFAM como política pública de educação profissional tendo como observação primordial a cultura predominantemente patrimonialista que desenvolve como ação educacional formadora. Nesse sentido, lançou-se mão à visão antropológica em consonância com a visão organizacional do termo com vistas a expor os mecanismos de gestão, de divisão de responsabilidades entre os segmentos que formam estruturalmente a Instituição.

Julgamos importante retomar a discussão a respeito do contexto social em que se estabelece o IFAM. Delimitamos nesta parte de nosso trabalho a chegada da Zona Franca de Manaus como fator potencialmente importante. Baçal (2009, p. 48) apresenta um estudo de proporções cirúrgicas sobre o tema

A industrialização do Estado do Amazonas, a partir da implantação da Zona Franca de Manaus, passa, necessariamente, pelo entendimento dos antecedentes deste processo sob o ponto de vista da expansão capitalista. [...] Fica evidenciado que o processo de colonização da Amazônia a constrói como uma região completamente diferente e isolada das outras regiões brasileiras. A sociedade regional é um espaço de desigualdade e diversidade, embora seja uma dimensão da sociedade brasileira, o que faz com que haja uma unidade contraditória entre a região Amazônica e sua integração ao Estado Nacional. É na perspectiva da integração nacional e de responder ao grande capital que a Zona Franca é idealizada, sendo um projeto que se constitui em um momento de expansão do grande capital, centrado no setor produtivo de bens de consumo duráveis que necessitavam de “ilhas” que atuassem como paraísos fiscais. Todas as modificações que ocorreram na Zona Franca de Manaus [...] responderam às modificações que ocorreram no mundo do trabalho.

É o contexto da expansão capitalista que dá à industrialização do Estado do Amazonas as bases para a implantação da Zona Franca de Manaus. Salazar (1992 apud BAÇAL, 2009) salienta que três etapas foram determinantes no desenvolvimento capitalista do Estado do Amazonas: capitalismo mercantilista de exportação e comércio colonial (coleta das drogas do sertão), capitalismo mercantilista de exportação e comércio de matéria-prima (economia da borracha) e capitalismo industrial financeiro (implantação da Zona Franca de Manaus).

Esse contexto de desenvolvimento deve ser visto sob a ótica do processo de ocupação da Amazônia, que já nasce globalizada como o modelo de produção capitalista. A Amazônia é primitivamente ocupada e transformada em colônia branca pelo homem europeu como posse arbitrária, sob a ruptura do sistema feudal na Europa, sob a aura do Estado absolutista, debaixo das convulsões do mercantilismo e do processo avassalador da acumulação do capital. A região e seu processo de colonização fazem parte das modificações da sociedade europeia que vivia as descobertas ultramarinas, que passava por revoluções econômicas, políticas e sociais, que vislumbrava nas diferentes formas sociais de produção de acumulação

do capital um importante desdobramento da expansão de seus negócios, do seu capital comercial, uma irônica forma de concretização das palavras de Marx

A descoberta das terras do ouro e da prata, na América, o extermínio, a escravização e o enfurnamento da população nativa nas minas, o começo da conquista e a pilhagem das Índias Orientais, a transformação da África em um cercado para a caça comercial às peles negras marcam a aurora da era e produção capitalista. Esses processos idílicos são os momentos fundamentais da acumulação primitiva (apud BAÇAL, 2009, p. 21).

O que se viu no Amazonas foi um cenário sangrento de disputa pela posse das terras, das riquezas contidas; exploração da força do homem da região subjogado pelo explorador em busca do lucro fácil que substituiu a agricultura de subsistência pelos produtos que interessavam ao mercantilismo europeu: os índios foram expropriados e obrigados ao trabalho forçado. A região foi desabitada, uma vez que nações indígenas inteiras foram dizimadas em favor dos interesses globais nos termos do capital. A Amazônia e o Amazonas se constroem ou se desconstroem de forma diametralmente diferente das outras regiões do país, com um desdobramento criminoso de suas atividades econômicas, sem o menor respeito por suas particularidades quanto à sua natureza, à sua importância, ignorando suas relações sociais que deveriam, por extensão moldar formas próprias e diferenciadas de produção de valor.

O colonialismo e todo o processo de industrialização do Estado do Amazonas constituem expressões históricas contundentes de mecanismos institucionais supranacionais orquestrados para a prática da reprodução ampliada da acumulação do capital, para a expansão mundial das atividades comerciais levada a cabo a fim de se manter perene a dinâmica da civilização da mercadoria. A borracha foi essa principal mercadoria. E ela se constituiu pivô de uma situação perversamente irônica. Como o mercado externo precisava de matéria-prima era preciso estimular a circulação desse bem, com urgência vital. Ao mesmo tempo em que enriquecia os barões da borracha e aquecia os mercados, a sociedade tornava-se uma unidade contraditória de sua situação pujante em relação ao comércio internacional. Desintegrada do Estado Nacional, vive suas desigualdades sociais em meio a uma diversidade já significativa; vai se incorporando ao capital industrial, desocupada pelo índio, recebe uma demanda de miseráveis da seca nordestina que já desembarcam endividados para suprirem a carência de mão de obra ocorrida pelo extermínio do homem índio.

Um fato torna-se marcante para que a Amazônia e o Amazonas sejam isolados do processo de acumulação e de qualquer vislumbre de desenvolvimento. E não se trata da concorrência asiática apenas, mas da completa insipiência quanto à condução de uma força

política na região capaz integrá-la aos novos paradigmas de acumulação. Assim começam a surgir os planos para a saída de uma crise que se avizinhava, como o Plano de Apoio à Borracha instituído por Hermes da Fonseca, em 1912. A iniciativa visava o incremento da cultura da seringueira, o beneficiamento da produção de látex e o escoamento da produção. No papel tudo muito certinho, mas um fracasso, em virtude da infraestrutura necessária para tal plano, algo que se revelou inviável. Sabe-se também dos Acordos de Washington, segundo os quais o Brasil comprometia-se a fornecer borracha àquela nação em guerra.

O fim da guerra é também o início da estagnação da Amazônia. A tímida ação política do período compreendido de 1912 a 1945 se restringiu a recuperar a economia da borracha abrindo um vácuo de inanição econômica que perdura o início da década de 1960, quando surge mais intensamente uma tendência mundial de ajustamento da acumulação capitalista. Em 1964 o governo militar brasileiro toma medidas para integração e ocupação da Amazônia, algo que mais tarde se revela mesmo como medidas para aprofundamento das relações do país com o capitalismo mundial. Segundo Baçal (2009) citando Hobsbawn, essas medidas acentuam o processo de internacionalização e transnacionalização da economia marcada pela expansão das multinacionais, por uma nova divisão internacional do trabalho, pelo aumento interesseiro do financiamento externo. A geopolítica mundial se movimenta no sentido de internacionalizar mercados ignorando fronteiras, ampliando as transações comerciais como operações para abastecer mercados mundiais.

Grandes fabricantes de produtos eletrônicos começaram a globalizar-se a partir da década de 1960. A linha de produção cruzava não hangares gigantescos num único local, mas o globo. Algumas delas paravam nas extraterritoriais “zonas francas” ou fábricas offshore que agora começavam a espalhar-se esmagadoramente pelos países pobres com mão-de-obra barata, e, sobretudo, feminina e jovem, outro novo artifício para escapar ao controle de um só Estado. Assim, uma das primeiras, Manaus, no interior da floresta amazônica, fabricava artigos têxteis, brinquedos, produtos de papel, eletrônicos e relógios digitais para empresas americanas, holandesas e japonesas (HOBSBAWN, 1997, p. 109).

Segundo Baçal (2009), a ONUDI, Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento Mundial é quem vai recomendar a estrutura básica para o funcionamento das zonas francas, incluindo aí, logicamente a de Manaus, que responde portanto á nova divisão internacional do trabalho, alocando na região empresas de capital transnacional cuja finalidade era explicitamente aumentar seus lucros, uma vez que a política de incentivos fiscais permitia maior lucro com menor investimento.

A história da Zona Franca de Manaus se deu primeiramente como entreposto aduaneiro: as mercadorias chegavam do exterior e eram depois desembarcadas e postas em circulação no mercado nacional. Em 1967 por meio de decreto no. 288 foi estendida como Zona Franca propriamente dita, um modelo sustentado pela política de incentivos fiscais federais, municipais e estaduais, cuja performance tem estreita ligação com a Educação Profissional no Estado do Amazonas.

CAPÍTULO 3

3 CULTURA PATRIMONIALISTA NO IFAM: ESTRUTURAS EPISTEMOLÓGICAS E PROPÓSITOS HISTÓRICOS

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que define as bases da política educacional brasileira para os próximos 10 anos, sancionado em 26 de junho de 2014 pela Lei 13.005, considera, em sua concepção, a ideia do patrimonialismo como questão que torna a tarefa do planejamento educacional bastante desafiadora. Na apresentação do documento lê-se que:

A complexidade do modelo federativo brasileiro, as lacunas de regulamentação das normas de cooperação e a visão patrimonialista que ainda existe em muitos setores da gestão pública tornam a tarefa do planejamento educacional bastante desafiadora. Planejar, nesse contexto, implica assumir compromissos com o esforço contínuo de eliminação das desigualdades que são históricas no Brasil.(PNE, 2015)

O PNE, como instrumento fundamental para a condução dos trabalhos em educação para os próximos dez anos, traz o reconhecimento de que o tema patrimonialismo constitui um assunto cujo histórico precisa ser estudado e certamente superado como cultura no conjunto das instituições educacionais, visto que impacta diretamente na aplicação das políticas públicas de educação no País.

Nesse sentido, o universo investigado e a exposição teórica tiveram o propósito de consubstanciar cientificamente a cultura patrimonialista existente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM. As relações do assunto com os aportes teóricos, com o empirismo revelado, com as bases documentais internas e de caráter federal serviram para se compreender as estruturas epistemológicas e os propósitos históricos de tal cultura apresentada como preponderante na instituição responsável pela concretização das políticas públicas federais de Educação Tecnológica no Estado.

Partindo-se desse entendimento, é possível dizer que uma teia de natureza teórica bastante complexa e convergente se espalha historicamente pelo Brasil quando se discute o

patrimonialismo como tema nacional. É possível vislumbrar por meio da composição ideológica e cultural de nossas raízes que essa categoria de análise acha-se na base da construção do país e do Estado Moderno Nacional. A literatura, a história e o direito, por exemplo, revelam-nos, em suas linhas basilares no país, que há uma matriz patrimonialista na gênese da nação brasileira.

A carta de Pero Vaz de Caminha, documento que inaugura a cronologia local a respeito das produções literárias, constitui uma metáfora da condição de dominados e dominante que subsidia o patrimonialismo como conceito. O referido documento é também um tratado que a história considera visceral das relações de dominação nas terras recém-descobertas e que se materializará mais efusivamente, para os termos de nossa exposição, nas entrelinhas da república, da era pré e pós-declaração da abolição do regime de trabalho escravo. No que diz respeito ao direito brasileiro, o código civil e o código penal mantêm ressonância patrimonialista na medida em que guardam subjetivismo quanto à imputação da pena e o exercício do direito para quem domina e quem é dominado. A esse respeito, Diniz (2013, p. 361, 362, 365) diz que:

[...] Desde o nascimento o ser humano pertence a alguns grupos, como família, comunidade local, classe, nação, Igreja, escola, clube, empresa, sindicatos etc. E em todos os grupos há normas disciplinadoras do comportamento de seus membros. A vida em sociedade exige o estabelecimento de normas jurídicas que regulem os atos de seus componentes; são os mandamentos dirigidos à liberdade humana no sentido de restringi-la em prol da coletividade, pois esta liberdade não pode ser onímoda, o que levaria ao caos. As normas de direito visam delimitar a atividade humana, preestabelecendo o campo dentro do qual pode agir [...]. As criaturas racionais, de certo modo, são “empurradas” na “legalidade” dessa vida social, o que ressalta a importância da norma jurídica [...]. Tem o poder político a função de organizar as atividades inter-relacionadas das criaturas racionais que compõem determinada comunidade [...]. A norma será jurídica no momento em que for declarada como tal pelo órgão incumbido de levar o grupo a seus fins, e se estiver entrosada com o ordenamento jurídico da sociedade política [...]. O Direito soluciona conflitos segundo valores do poder legiferante; assim sendo, ele instrumentaliza a ideologia do legislador.

Mais especificamente Aguiar (1990, p. 23), na obra “Direito, poder e opressão”, diz que:

O grupo situado nos níveis mais altos das relações verticais detêm o poder dominando e controlando os outros grupos e se apropriando do que é mais valioso e útil, daquilo que a sociedade produz. Desse modo, ele passa a deter nas mãos o privilégio de legislar, de ditar normas para si e para os outros grupos que terão de aceitar essas normas, ou porque elas guardam alguma compatibilidade com seus interesses, ou porque tais grupos, ignorando sua própria condição acreditam serem essas normas as melhores para a sociedade, ou ainda porque neles foi inculcada e

internalizada a crença de que são incapazes de governar, ou por último simplesmente pela força.

Sobre o Brasil, percebe-se que essa raiz se torna estrutura por meio de um processo de fecundação que nos interessa, na perspectiva de nossa tese. Leite (2002), em sua obra “O caráter nacional brasileiro: a história de uma ideologia”, lida com conceitos que nos ajudam a entender a semente que se torna raiz, na discussão do patrimonialismo como artéria de maior extensão e calibre do organismo social brasileiro.

Primeiramente o autor lida com a xenofobia e a xenofilia. Em ambos os casos vemos a relação entre quem domina e quem é dominado. Leite (2002) diz que se trata de duas reações quanto ao que vem de fora, ao estrangeiro, ao que pretensiosamente exercerá dominação. A primeira tem a ver com a aversão completa; ao sentimento que repulsa o *modus alienígena* até então desconhecido. O segundo liga-se à ideia de interesse pelo que se desconhece, à paixão desmedida, ao encantamento pela dominação do que vem de fora é considerado superior.

Talvez não seja absurdo supor que essas tendências antagônicas – de rejeição ou admiração do estranho – podem ser notadas entre os animais. De um lado, verificamos que muitos animais – pássaros, mamíferos e peixes – costumam marcar “seu” território e depois defendê-lo da invasão estranha. De outro lado, notamos que o animal, embora precise vencer ou superar temores, gosta de aventurar-se por territórios desconhecidos, investigar um ambiente novo ou estranho. Portanto, mesmo nos animais encontramos esse choque de tendências antagônicas, que é talvez a raiz mais profunda - ou biológica – das reações humanas correspondentes. Mas se em todos os seres humanos encontramos as duas tendências, algumas pessoas apresentam uma acentuação quase exclusiva de uma delas. Num caso, denominado xenofilia, a pessoa terá tendência a desprezar o seu grupo e seus padrões, ao mesmo tempo em que afirma a superioridade do grupo estranho. No segundo, denominado xenofobia, o seu sentimento será oposto, isto é, tenderá a rejeitar integralmente o grupo estranho e seus costumes (LEITE, 2002, p. 19-20).

Esses primeiros dois conceitos ajudam a elaborar a visão mais ampla do patrimonialismo, uma vez que inegavelmente, esses “sentimentos” marcaram a história primitivamente nacionalista. Fazendo um exercício de análise literária, é notável o encantamento da índia Iracema pelo branco Martim, na obra brasileira clássica Iracema, de José de Alencar, a qual se entrega ao colonizador a despeito das reações contrárias de toda sua tribo. Sem desejar empreender mergulho mais acentuado nas justificativas da questão, podemos dizer que há razões mais objetivas para uma tendência e outra (xenofóbica ou xenofílica), e é justamente esse objetivismo que tonifica o patrimonialismo de que tratamos. É plenamente compreensível, por exemplo, que Iracema ao comparar esteticamente o homem branco, o qual nunca vira, com seus conterrâneos, tenha visto nele valores os quais jamais vira

nos homens de sua tribo. Esse encantamento com os padrões estranhos se justifica, então, como acentua Leite (2002, p. 20): “É compreensível que o índio brasileiro, ao comparar seus instrumentos de trabalho com os utilizados pelos brancos, acabe por aceitar esses últimos”.

Outros dois conceitos importantes tratados por Leite (2002), que evoca William Graham Summer (1965) são o de etnocentrismo e autoritarismo. Etnocentrismo constitui o fato de o indivíduo considerar o seu grupo como o “centro de tudo”, isto é, como critério de avaliação. O etnocentrismo leva os indivíduos a exagerarem aquilo que em seus costumes faz distinção entre seu grupo e todos os outros, daí o embate entre civilizados e não-civilizados, expressões exageradas, distinção que por si só constitui um tema controverso no contexto da cultura. Ao conceito de etnocentrismo liga-se os conceitos de patriotismo e chauvinismo. Patriotismo constitui o sentimento que se opõe à noção medieval de catolicismo, que quer dizer universalidade; o chauvinismo seria o grau mais intenso do patriotismo, uma autoafirmação mais violenta do grupo. Citando Summer (1965), Leite (2002) diz que as massas são mais propensas ao patriotismo, enquanto que o cultivo intelectual e as viagens tornam os homens mais cosmopolitas. Contudo, o patriotismo, o nacionalismo, são movimentos que nascem nas classes mais ilustradas, na perspectiva de seus interesses, e só depois chegam às massas: são os grupos dominantes que impõem – pela educação, pelos vários meios de comunicação – o sentimento patriótico que desejam, o que poderia provar que não há mesmo espontaneidade nas massas populares quanto ao patriotismo qualquer que ele seja. Nota-se, portanto que a passagem de etnocentrismo para patriotismo é inevitável, restando estabelecer, conforme o caso, o grau e as consequências desse sentimento. Uma dessas consequências é o autoritarismo.

No nível psicológico, o conceito de autoritarismo é o equivalente ao conceito sociológico de etnocentrismo. Nos estudos sobre a personalidade autoritária – iniciados com os trabalhos de E. Fromm (1941) e Adorno et al. (1950) -, o foco de análise é não o grupo, mas o indivíduo. A personalidade autoritária caracteriza-se pelo julgamento negativo do grupo estranho; tende a atribuir a este todas as más qualidades, enquanto as boas são atribuídas ao próprio grupo. Poder-se-ia dizer que a personalidade autoritária manifesta um etnocentrismo extremo, embora os grupos excluídos sejam, frequentemente, subgrupos da sociedade mais ampla, por exemplo, negros e judeus (LEITE, 2002, p. 26).

Os estudos de Adorno (1954) vão dar conta da oposição entre natureza autoritária e democrática. Um fato interessante é que uma relação entre autoritarismo e desenvolvimento intelectual vai aparecer. Hyman & Sheatsley (1954) vão propor que essa correlação seja irrefutável: autoritarismo e pouca educação escolar se combinam, embora os autores não

neguem a existência de autoritarismo entre indivíduos de elevada formação intelectual, segundo Leite (2002).

Para Adorno (1954) a pessoa autoritária será quase sempre menos inteligente e, portanto, menos informada que a democrática. Ou ainda, sob outro aspecto, será mais sensível às técnicas de propaganda que difundem uma visão estereotipada de povos e raças. Nos grupos economicamente desprotegidos, podemos encontrar formas agudas de preconceitos, porque tais grupos são os mais ameaçados pela presença ou concorrência de outros. Nas classes mais elevadas, mais seguras de sua posição, haverá uma atitude paternalista, quando não de tolerância, em suas relações com grupos considerados inferiores ou piores. Leite (2002) diz que esse sentimento é sustentado pela educação, pela ação dos veículos de comunicação; impostos por grupos de liderança política e aceito pela comunicação de massa.

É importante esclarecer que, esse esforço de concatenação de ideias se justifica por considerarmos que tal abordagem atinge a brasilidade que nosso tema requer. Entendemos que estudos mais universais, imprescindíveis nessa consubstanciação, requerem um afunilamento teórico que nos remeta à história do povo brasileiro e suas práticas institucionais.

Não tem sido fácil definir uma origem teórica para o nacionalismo. Tampouco dizer de sua natureza benéfica ou maléfica. O que se pode dizer é que se sustenta muitas vezes irracionalmente à semelhança do movimento literário romântico que idealizava a figura do índio como herói nacional, sem a premissa da razoabilidade; uma busca mais apurada nos anais da literatura europeia e brasileira mostra o tema do nacionalismo muito próximo aos temas da insanidade. Alguns autores como Leite (2002) citam o nazismo, como exemplo do nacionalismo de essência pura.

Não seria demasiado dizer que o patriotismo mimetiza o nacionalismo, o qual assegura circunstância favorável ao estabelecimento do patrimonialismo, como base na xenofilia. Patriotismo, nacionalismo, patrimonialismo se convertem em questões localizadas, expostas não mais nos conflitos entre nações que não se conhecem, mas entre grupos sublocados, nas relações de poder orquestradas temporalmente nos cenário da exploração da mão de obra, nos aspectos humanos individuais, segundo os quais as pessoas se realizam como detentoras de poder, dando vazão às suas íntimas necessidades de sobrepor-se hegemonicamente aos seus pares, e ainda sob o manto da apropriação do bem notoriamente público.

3.1 A epistemologia weberiana: raiz teórica do patrimonialismo

Os trabalhos de Max Weber (1922) estão no centro de toda discussão sobre o patrimonialismo. O desenvolvimento de sua sociologia, ao mesmo tempo em que consubstanciou a sociologia moderna, fundamentou as análises das relações estruturais que mantém os organismos sociais em atuação. No caso do IFAM, o tratado sociológico de Weber, sua profunda análise das bases institucionais da sociedade acha uma peculiar aplicação que materializa incisivamente sua proposta de sociologia baseada nos indivíduos.

Pode-se dizer que Max Weber (1922) formula, ao propor sua sociologia compreensiva, cujo significado subjetivo leva à compreensão da ação do indivíduo, pelo menos duas grandes contribuições epistemológicas fundamentais. Antes de expor tais contribuições, fundamentais em nossa tese sobre o IFAM, é importante destacar que Weber entende a sociologia como uma ciência a qual visa à interpretação da ação social de forma que se obtenha uma explicação de suas causas, curso e efeitos. Nesse sentido, é a conduta humana primordialmente o foco; como os sujeitos/atores dessa ação vinculam ao que fazem um sentido subjetivo e como isso revela as intenções fomentadas entre aqueles envolvidos em tal ação.

A primeira contribuição epistemológica de Weber é a definição, portanto, de uma sociologia que dê conta da compreensão e importância do significado subjetivo da ação social. A segunda tem a ver com a relação entre conceito e realidade, em que se compreende que, embora a ciência não se constitua cópia da realidade, os conceitos estabelecidos, decorrentes do exercício da ciência dão conta de parte dessa realidade, uma vez que a realidade é uma permanente tensão entre indivíduos.

Nessa perspectiva, acha-se o racionalismo weberiano que lida com o Estado, com a violência do Estado, sua burocracia e dominação sobre os indivíduos. Como especificidade, esse racionalismo nos leva à discussão da legitimidade que faz dos sujeitos/atores seres submissos, cuja dominação os condiciona ao mando, à submissão e obediência.

A ação humana torna-se então basilar em Weber. O jogo entre ação dos indivíduos e ação coletiva se altera na dinâmica da existência e na tensão que as relações sociais promovem. Ao agir, os atores também buscam interpretar a ação racional do outro, e decidem (ou não!) pelos rumos que seguirão. Essa ação está identificada em relação aos fins, valores, afetividade e tradicionalismo, que levam à interpretação dos tipos de dominação. O rigor conceitual de Weber conduz, então, nesse particular, a uma grande questão sobre a dominação: por que os indivíduos, agindo socialmente, aceitam a dominação? Essa questão

vai, junto com o entendimento dos tipos ideais, constituir os instrumentos que permitirão a análise da ação humana.

Dominação, como veremos logo veremos, é um caso especial de poder. Como ocorre nas outras formas de poder, também e em especial na dominação, seus detentores não pretendem exclusivamente e nem mesmo em regra, perseguir, apoiados nela, interesses puramente econômicos, como conseguir para si um farto abastecimento de bens econômicos. Sem dúvida, o poder de disposição sobre bens econômicos – o poder econômico, portanto – é uma consequência frequente, muitas vezes deliberada e planejada, da dominação e, com a mesma frequência, um dos seus meios mais importantes (WEBER, 1970, p. 188).

É importante destacar que os tipos ideias de Weber constituem abstrações bastante expressivas, princípios extremamente úteis que muitas vezes se juntam numa determinada realidade social a fim de compreendê-la. No que diz respeito ao patrimonialismo no IFAM, ele se encontra bem no vértice da dominação, que pode ser legal, tradicional ou carismática.

Toda área da ação social, sem exceção, mostram-se profundamente influenciadas por complexos de dominação. Num número extraordinariamente grande de casos, a dominação e a forma como ela é exercida são o que faz nascer, de uma ação social amorfa, uma relação associativa racional, e noutros casos, em que não ocorre isto, são, não obstante, a estrutura da dominação e seu desenvolvimento que moldam a ação social economicamente mais relevantes do passado e do presente - o regime feudal, por um lado, e a grande empresa capitalista, por outro – a existência da “dominação” desempenha o papel decisivo (WEBER, 1970, p. 189).

Weber preocupa-se especificamente com aquilo que a seu ver diz respeito a uma equação dinâmica entre meios e fins, que é a racionalidade. Sua contribuição teórica, nesse particular, vai descrever quais as condições necessárias para o surgimento dessa racionalidade, que natureza apresenta, que consequências sociais e econômicas teria essa racionalidade nas esferas da sociedade. Weber argumenta que a ação humana sempre é realizada com vistas a determinadas metas (concepções afetivas daquilo que se deseja) ou valores (fenômenos culturais que possuem bases extra-científicas). A fim de obter tais metas e valores, o homem deve agir. E, agindo, segue por alternativas do curso de ação ao seu dispor, ou ainda seleciona, hierarquiza, numa dinâmica permanente que lhe obriga a tomar opções.

Segundo Weber, as opções devem ter natureza racional; e podem ser: a) tradicional, baseada em hábitos desenvolvidos por meio de prática remotas; b) baseada nas afeições e nos estados sensórios de quem age; c) baseada na crença no valor absoluto de um comportamento ético, estético, religioso ou de qualquer outra natureza; d) baseado na expectativa de

comportamento e objeto da situação externa e de outros indivíduos usando tais expectativas como “meios” ou “condições” para a consecução dos fins escolhidos por quem age.

A conclusão a que se chega a respeito do racionalismo weberiano é que o patrimonialismo constitui uma atitude potencialmente racional em sua essência quando se leva em conta a equação meios-fins. Quando Weber diz que diferentes sociedades revelam formas igualmente diferentes de liderança política, ele fortalece seu argumento com a lógica de que essa liderança requer manutenção, organização administrativa do poder que tem, o qual atua no sentido da racionalidade de suas estruturas mais importantes a fim de manter seu monopólio sobre a sociedade ou seus estratos. Nesse sentido, as motivações pelo poder e sua respectiva manutenção gera, segundo Weber, não apenas, no caso, a transformação do público em privado, do espaço comum em espaço apropriado; não apenas a ação deflagrada em busca da expropriação do alheio e comum, mas também corrupção, motivação política que se espalha sobre a administração na medida em que acontece a diferenciação de status e papéis funcionais, tornando-se finalmente numa – dentre outras - especialização no seio das organizações.

Esse princípio de racionalização é o que agrega de forma mais abrangente a ideia weberiana de sociedade e de segmento social. As estruturas institucionais, suas rotinas de sucesso ou insucesso, de crises ou prosperidade constituem a tendência mais geral da racionalização que se acha em Weber. O patrimonialismo é essencialmente racional no sentido de se valer dos instrumentos de poder, e ele toma forma como manutenção do poder conquistado, por outro lado, mostra faces de irracionalidade quando visto do lado de quem se submete ao papel de dominado.

Na sociologia weberiana, a Dominação, dentro da qual se acha a essência do patrimonialismo, é a imposição da vontade própria ao comportamento de terceiros. Embora vinculada a princípios econômicos, ela não escapa da realidade do Estado, como instituição reguladora da ação social.

Por “dominação” compreenderemos, então, aqui, uma situação de fato, em que uma vontade manifesta (“mandado”) do “dominador” ou dos “dominadores” quer influenciar as ações de outras pessoas (do “dominado” ou dos “dominadores”), e de fato as influencia de tal modo que estas ações, num grau socialmente relevante, se realizam como se os dominados tivessem feito do próprio conteúdo do mandato (WEBER, 1970, p. 191).

A Dominação que nos interessa é também a mesma que interessa a Weber. A que se caracteriza pela vinculação à “administração”.

3.2 Absolutismo monárquico: uma base da cultura patrimonialista

Dois momentos da história do Brasil são potencialmente importantes no esforço de se compreender historicamente o caráter patrimonialista da cultura institucional no IFAM. O ano de 1822 e o período de 1888-1889. O ano da declaração da independência do País não foi capaz de promover garantias democráticas e/ou republicanas; Ianni (2004) argumenta que a ilusão de um poder moderador monárquico suprimiu as ideias comprometidas com a abolição do sistema escravocrata, por exemplo. Dessa forma, os problemas gerados pela escravidão ganharam um tom conciliador, bem como as questões indígenas, agrárias e as de diversidades regionais. Esse tom conciliador tornou-se, segundo a lógica da fórmula monárquica, um *modus operandi* elaborado a fim de garantir a legitimidade necessária para que o novo regime advindo da independência continuasse sobrevivendo. Uma vez que não cessaram os clamores por um regime que realmente fizesse o país adentrar no ritmo de crescimento, e não cessaram as inquietações com o atraso da nação, as reformas institucionais e sociais passaram a ser empreendidas a fim de responder aos clamores populares. No entanto, o tom desses empreendimentos era o dos interesses do capitalismo mundial, à luz dos ensinamentos liberais, positivistas, segundo os quais a sociedade poderia transformar-se economicamente, culturalmente até. Ianni (2004) diz que foi aí então que a monarquia independente do Brasil nesse afã de se estabilizar mesmo a contra gosto da história sofreu um duro golpe

A Guerra do Paraguai foi mais um choque de amplas proporções para o conjunto do país, revelando na prática o anacronismo de tudo que se sintetizava no escravismo e na Monarquia. Todos os principais setores da vida nacional revelaram-se inadequados para a ocasião. Os recursos econômicos, as instituições políticas, a capacidade militar, a subserviência aos interesses ingleses etc mostraram-se de imediato graves, insuportáveis. Foi esse o momento em que o regime monárquico e o regime de trabalho escravo revelaram-se abertamente a sua inadequação. As forças burguesas que germinaram por dentro e por fora do escravismo e do manto monárquico compreenderam que cabia mudar alguma coisa (IANNI, 2004 p.14).

Por que esse período se torna então importante em nosso tema? Porque as estruturas políticas estavam movidas por uma mentalidade atrelada ao colonialismo português. Havia uma monarquia independente brasileira que, de fato, tinha essência portuguesa, lusitana. As relações com a sociedade guardavam traços do colonialismo ainda; a sociedade estava esgarçada, atravessada por diversidades, dificuldades regionais e raciais claras que culminavam em problemas sociais, econômicos, políticos e culturais que facilitavam o exercício do tom conciliador sob o manto patriarcal dos que tinham o poder monárquico.

O período de 1888-1889 marca uma trajetória de luta republicana, com a urgência flagrante de implementar a res pública no país, embalada pelas repercussões do descalabro monárquico espanhol, em 1868, e francês, em 1870. Ianni (2004) descreve essa fase como importante na construção de um pensamento capaz de pensar a realidade social, uma vez que as ideias econômicas, políticas, sociais em voga no País não se coadunavam com o ideal europeu. Contudo, as estruturas jurídico-políticas e sociais, pesadas como eram, revelaram-se ainda com sinais de um modo de pensar cunhado no colonialismo português. Eram assim as relações entre poder público com a sociedade.

O País abre um importante espaço nessa fase, pós-abolição da escravatura e da monarquia, no advento da república e do trabalho liberto, para os interesses econômicos na agricultura, na indústria e no comércio. Intensificam-se as lutas por conquistas mais democráticas. Muito embora essas convulsões intelectuais e populares tenham favorecido a imigração de trabalhadores para a lavoura e de artesão para a indústria; tenham ainda fermentado o surgimento de propostas sindicalistas, anarquistas e socialistas – e esses setores estivessem empenhados em democratizar o poder do Estado e as relações sociais, os antigos poderes escravocratas e monárquicos combinados com os setores burgueses emergentes faziam predominar na economia primária, a política pretensiosamente manejada, o patrimonialismo em assuntos públicos. Ianni (2004, p. 22) destaca

Predominavam a economia primária exportadora, a política de governadores manejados pelo governo federal e o patrimonialismo em assuntos privados e públicos. O liberalismo econômico prevalecia nas relações econômicas externas, nas quais sobressaía a Inglaterra. Nas relações internas, entre setores dominantes e assalariados, predominava o patrimonialismo. Um patrimonialismo que compreendia tanto o patriarcalismo da casa-grande e do sobrado como a mais brutal violência contra os movimentos populares no campo e na cidade. A repressão posta em prática em Canudos, na Revolta da Vacina, no Contestado e em outros movimentos sociais revelava algumas das possibilidades mais extremas de uma república simultaneamente liberal e patrimonial.

A sociedade se modificara. Mas desproporcionalmente, em desvantagem para as classes populares. O novo regime consagra as reivindicações dos trabalhadores, mas continua a remanejar pessoas, interesses, as demandas de negros, mulatos, índios e caboclos de acordo com sua vontade de que as relações entre o poder e o povo não se transformasse substancialmente. Ianni (2004, p. 24) diz que

Essa é a problemática de Euclides da Cunha, Rui Barbosa, Joaquim Nabuco, Alberto Torres, Sílvio Romero, Machado de Assis, Raul Pompéia, Lima Barreto e muitos outros, em movimentos sociais, partidos políticos e correntes de opinião pública.

Queriam compreender quais eram as perspectivas abertas com a República e o regime de trabalho livre. Mas eram obrigados a refletir sobre as heranças de séculos de escravismo, patriarcalismo, divisão entre brancos, negros e índios. Ocorre que continuavam fortes as heranças do período colonial e da época monárquica, altamente determinada pelas relações externas. A sociedade de castas, formada ao longo da Colônia e do Império, modificava-se de modo lento e desigual nas décadas da Primeira República.

Não seria arriscado dizer que o pensamento educativo brasileiro, em sua acepção ampla e restrita, vai receber tamanha influência; e isso vai incidir diretamente nas instituições e nos processos especificamente escolares em sua dimensão socializadora. A Nação do início do século XX ansiava pelo progresso, e as condições histórico-sociais estavam postas e inerentes aos papéis a serem desempenhados pelas instituições de ensino. Em meio aos anseios de enriquecimento e prosperidade material, as questões sociais atrapalhavam - ironicamente falando - os avanços internos; a ênfase no progresso levou à definição de alvos pragmáticos sobre a estrutura e o funcionamento das instituições escolares; passou a dar o timbre patrimonialista sobre o pensamento “pedagógico” a respeito dos objetivos teóricos e sobretudo empíricos da escola subordinando-a aos alvos pragmáticos atrelados aos anseios progressistas.

O Estado capaz de se ajustar juridicamente a fim de regular a seu modo as relações entre o soberano e os súditos foi formado pelos fragmentos de uma cultura tradicionalista muita anterior ao período da independência do Brasil. Faoro (2001, p. 27) diz que

As colunas fundamentais, sobre as quais assentaria o Estado português, estavam presentes, plenamente elaborados, no direito romano. O príncipe, com a qualidade de senhor do Estado, proprietário eminente ou virtual sobre todas as pessoas e bens, define-se, como ideia dominante, na monarquia romana. O rei, supremo comandante militar, cuja autoridade se prolonga na administração e na justiça, encontra reconhecimento no período clássico da história imperial. O racionalismo formal do direito, com os monumentos das codificações, servirá, de outro lado, para disciplinar a ação política, encaminhada ao constante rumo da ordem social, sob o comando e o magistério da Coroa.

O referido autor argumenta que o direito escrito romano formulado sob a ótica da influência do clero, dos costumes, do extenso território das práticas extralegais sobrepondo-se à ordem jurídica formalizada, fecundado pelos interesses, que se aproveitavam da armadura espiritual, esteticamente muito bem conservado por fora sob a perspectiva da linguagem bem elaborada, mas dilacerado moralmente em sua intimidade, serviu para que se justificasse privilégios, tornou-se instrumento ideal para o cumprimento da missão de afirmar o predomínio do Estado patrimonial: “o domínio do clero e da nobreza, empreendido pelo rei,

encontrou nesse instrumento os meios espirituais de justificação. A obra dos juristas e imperadores serviu a esse fim” (FAORO, 2001, p. 28).

A tradição romana vai, portanto, estimular profundamente, os soberanos portugueses: “o município português se filia à ordem romana, mas à sua feição ideológica, não à sua continuidade real. A forma, o modelo, a estrutura são romanos – o conteúdo, os fins a que se destina, as funções que desempenha são modernos, e, em muitos pontos, incompatíveis com o molde abstrato antigo” (FAORO, 2001, p. 30). O texto jurídico romano, orientado conscientemente para o reforço de um Estado patrimonial, servirá de esteio para ascensão do embrionário quadro administrativo do soberano, gene de uma cultura da propriedade.

Faoro (2004) argumenta que essa doutrina erguida sobre a tradição histórica – e recebida sem exame crítico de profundidade, infiltrou-se na teoria, ganhando o prestígio de ser considerada procedente, natural da ordem administrativa do Estado. Todavia, suas relações, processos e estrutura, na perspectiva dialética, marxista, constituem configurações sociais bem explícitas no que tange aos seus propósitos. Os séculos de escravismo e economia primária exportadora, os surtos de industrialização; o desenvolvimento das classes sociais sobre o passado escravista; o jogo das forças sociais internas, pressões econômicas e políticas externas, os desencontros entre tendências predominantes na sociedade civil e no poder estatal se revelam como bases de um Estado promissora moderno, mas patrimonial, cujos ecos soam na ordem administrativa pública brasileira atual. As relações entre o homem e o poder têm feição aguda, obstinadamente proprietária; o “soberano” e o “súdito” atuam sob o manto do tom conciliador monárquico, segundo o qual as relações contratuais republicanas, que ditam os limites do príncipe e asseguram os direitos e deveres do súdito ficam subjugadas à fronteira do comando patrimonialista, à ordem burocrática, com o soberano sobrepondo-se rigidamente ao cidadão.

Entre essa exposição, traçada segunda a lógica da história, e a realidade do IFAM hoje convulsionada por forças em permanente tumulto, permanece o laço de subordinação entre o rei e os súditos, sob a anuência da nobreza e do clero.

Há um aspecto bastante central, senão fundamental nessa concatenação a respeito da cultura patrimonialista existente no IFAM. Moore (1962) argumenta que a aquisição de poder – incluindo o poder pátrio sobre o bem público – constitui um processo cuja sequência temporal conduz à concentração de poder

[...] todas as sociedades passam por fases absolutamente idênticas ou até mesmo muito semelhantes sempre que se concentra poder. Um modo mais proveitoso de abordar o assunto talvez seja tentar analisar a série de problemas que se deparam aos

diferentes tipos de grupos sociais na estrada que conduz ao poder, e a variedade das soluções por eles tentadas em cada estágio da jornada. Embora o que eu tenha para dizer se refira essencialmente à aquisição do poder e da autoridade sobre toda a sociedade, muitas observações se aplicam igualmente à conquista do domínio sobre agrupamentos menores. O estabelecimento de nova e vigorosa administração numa empresa, numa universidade ou num sindicato, põe de manifesto reconhecíveis similaridades com fenômenos correspondentes na sociedade total (MOORE, 1962, p. 11).

O referido autor destaca três tipos principais de situações que servem para iniciar uma busca ativa de poder e centralização política. O primeiro caso é aquele em que a sociedade empreende nova série de atividades que, pela própria natureza requerem elevado grau de coordenação central; o segundo ocorre quando um choque externo ou a decadência interna produzem um movimento no sentido da compulsória reintegração da sociedade em padrões novos, ou parcialmente novos, de comportamento; o terceiro tipo se qualifica com a expressão “absolutismo monárquico”, quando os que dirigem um segmento de um sistema mal ordenado estendem, pouco a pouco, o seu controle sobre todo o sistema ou sobre parte substancial dele. Em cada um desses as demonstrações empíricas de suas características são reveladas pela História.

No primeiro caso, entre as atividades que requerem alto grau de coordenação central, Moore (1962) destaca a urgência da guerra; o desenvolvimento de sistemas de irrigação com ampla base territorial – o qual Marx considerou como o principal dentre os que promoveram o crescimento dos despotismos orientais; o desenvolvimento da indústria moderna. Nesses casos, há três características gerais: a) cada atividade exige a destinação de grandes somas de recursos humanos e naturais, em um processo contínuo que requer frequentes mudanças de direção; b) em cada atividade, grande número de pessoas tem de ser persuadido ou compelido ao arrepio de seus hábitos mais antigos e talvez até das suas inclinações naturais; c) em cada atividade, a unidade social capaz de mobilizar e controlar a maior soma de recursos leva vantagem competitiva.

É fato nessa lógica de poder que, ao exigir centralização, ele também promove o emprego da compulsão no ordenamento das rotinas. O risco de se personalizar cada vez mais as relações ao ponto de fusão entre o que é pessoal e o que profissional não é desprezível. Por outro lado, existem formas de se diminuir o emprego da compulsão na coordenação central de poder levando-a de concentração de poder para concentração de autoridade

[...] um dispositivo centralizado de mensagens numa frota de taxis priva o motorista individual da oportunidade de tomar certas decisões por conta própria. Isso representa uma forma, embora trivial, de tomada moderna e centralizada de

decisões. O sistema de mensagens fornece ao motorista uma série muito mais contínua de corridas do que a que seria possível sem o citado dispositivo. Nesse caso, como a tomada centralizada de decisões ajuda os indivíduos do grupo a realizarem os seus propósitos individuais, isto é, a ganharem dinheiro dirigindo táxi, há pouca ou nenhuma objeção ao sistema (MOORE, 1962, p. 14).

Contudo esse tipo de distinção requer conhecimento dos sentimentos subjetivos dos que mandam e dos que obedecem a fim de que o elemento da compulsão e o elemento da autoridade sejam aceitos reciprocamente.

A título de exemplo do segundo caso de origem de movimentos em busca de poder como choque externo ou interno, Moore (1962) cita que a essência desses choques está no fato de que as instituições humanas não conseguem satisfazer às expectativas de uma expressiva porção do povo que está à sombra delas. Na moderna sociedade industrial, por exemplo, um período de amplo e prolongado desemprego produz as mesmas consequências, quando o arrimo de família, literalmente, já não corresponde às expectativas nele depositadas pela própria consciência, pelos membros da família, pelos amigos e pelo resto da comunidade.

Moore (1962) diz que fontes externas e internas abalam as estruturas política e social de uma instituição ou meio através do fator objetivo do próprio nível de expectativa. O autor explica que a pobreza pode existir por séculos a fio e ser considerada como parte da natureza do cosmo, até que surja uma forma diferente de vê-la no contexto, o que pode ocorrer pelo simples contato com outra sociedade em que a pobreza seja mínima ou não exista. Assim, o fator subjetivo da mudança no nível das expectativas e os elementos objetivos da estrutura econômica e política movem as coisas, constituem a motivação e o combustível para busca pelo poder.

Externamente, a sociedade vê, com base nos acontecimentos, que precisa substituir as decisões tomadas por indivíduos de maneira mais difusa em toda sociedade por decisões tomadas por ela mesma. Uma vez que internamente torna-se flagrante a falência de um sistema social, busca-se retirar dos ombros das pessoas e dos grupos responsáveis por tal falência os instrumentos de poder. Nesses casos pelo menos três possibilidades se abrem: a autoridade central substitui os indivíduos, mantendo a política malograda; o poder é procurado por indivíduos ambiciosos ou

A incapacidade parcial de um conjunto de instituições de corresponder ao que delas se espera proporciona uma atmosfera favorável a exigências de uma revisão mais ou menos extensa do *status quo*. Nessa conjuntura, o curso futuro dos acontecimentos dependerá muitíssimo dos modelos de um mundo melhor que se tornem acessíveis a vários grupos estratégicos da população. Nesse meio tempo, os dirigentes poderão redobrar de esforços para impedir que a população obtenha acesso a quaisquer

modelos, exceto os da sua própria criação, cujas virtudes acentuarão em tons cada vez mais frenéticos (MOORE, 1962, p. 16).

A respeito da terceira forma pela qual se busca poder, de acordo com Moore (1962) pode ser denominada de “absolutismo monárquico”, por identificar-se de alguma forma com o exemplo precedente e não derivar necessariamente da desintegração do sistema social em voga. Sua característica principal se mostra quando o governante de uma parcela de um estado grande e mal organizado se impõe ao grupo mais amplo e lhe impõe “ordem”. Moore explica que fatores puramente pessoais, como a ambição de um dirigente capaz e energético, em condições favoráveis, bastam às vezes, a iniciar o processo de aquisição do poder em forma de absolutismo monárquico

Mormente nas fases iniciais, o absolutismo monárquico não parece impulsionado pelas correntes profundas da mudança econômica e social. Iniciado o processo, é possível estabelecer-se uma tradição, segundo a qual o monarca se obriga a expandir e consolidar a sua autoridade, incorporando várias classes e agrupamentos de interesses ao serviço do estado. E como o soberano que não consegue fazê-lo se arrisca a perder a autoridade, o processo se perpetua (MOORE, 1962, p. 16).

O autor frisa que durante o processo de extensão do poder, o governante em evolução tende a fabricar suas próprias racionalizações e doutrinas distintivas, a exemplo do direito divino dos reis. Também procura não interferir nas áreas consideráveis da vida social. Mesmo a despeito de suas pretensões ao poder absoluto, o governante mantém-se conservador, obedecendo o costume, compelido a respeitar privilégios, direitos adquiridos, não mostrando intenção – ou ainda – a menor capacidade de reconstruir a ordem social que revelam os movimentos revolucionários oriundos do momento de decadência social (MOORE, 1962).

3.3 O IFAM: cultura patrimonialista sob a lógica da institucionalidade

O que é o patrimonialismo? Na visão de Faoro (2001), cuja inspiração reside em Max Weber, é uma forma de poder institucionalizada num tipo de domínio, quando um governante ou comunidade política conduz, comanda e supervisiona os negócios públicos como negócio privados seus; em que a sociedade, se compreende no âmbito de um aparelhamento a explorar, a manipular, a tosquiar nos casos extremos; constitui uma forma mais flexível do

que o patriarcalismo é menos arbitrária que o sultanismo, mas que guarda característica em comum com ambas as formas (FAORO, 2001).

O pensamento de Weber constitui a base para a compreensão do patrimonialismo em sua essência mais flagrante. Em sua teoria política, o patrimonialismo constitui doutrina, forma de poder político; exercício cuja estrutura se esteia no tipo de “dominação tradicional”. No intuito de compreender como ocorre o fenômeno da dominação nas relações sociais, Weber mergulha nas formas, nos exercício de poder que se mantêm nos contextos sociais, e descobre que três tipos de autoridade: tradicional, carismática e reacional-legal.

À luz do pensamento weberiano, projeta-se o patrimonialismo no seio da dominação tradicional, compreendida em sua legitimidade cujo amparo se encontra na crença de que as ordens e os poderes tradicionais são produtos santificados, eternos, estabelecidos na ordem natural e santa das coisas. Quem exerce o poder foi investido para tal pela longa tradição, pela dominação com fulcro em uma autoridade que sempre existiu. Essa lógica move a coletividade que garante ironicamente a legitimidade da dominação. O patrimonialismo é, portanto, o exercício da dominação pelas vias de uma autoridade tornada legítima pela tradição histórica; é o poder individual exercido pelo governante subsidiado pelo aparelhamento administrativo dentro do qual este governante insere, com base eminentemente pessoal, seus escolhidos, pelos quais amplia seus poderes políticos nos territórios que delimita.

No âmbito do IFAM, essa lógica permite uma ideia bastante clara de um patrimonialismo que nasce nos parâmetros apresentados até aqui e que se modifica em função de sua própria essência epistemológica. O que se pode comprovar pela análise de documentos e leis é que o absolutismo monárquico cunhou história institucional do IFAM, deu luz ao patrimonialismo, que se adensou em cultura e que se modernizou aos anseios de uma economia capitalista.

3.1.1 IFAM: a história de uma cultura patrimonialista consolidada

Para os termos delimitadores desta tese, definiu-se o que hoje se conhece como Campus Manaus Centro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, como principal ponto de observação, por constituir-se durante os primeiros anos (2008-2013) o centro administrativo do IFAM e onde a instituição nasceu e se desenvolveu desde 1909.

O prédio, localizado na Av. Sete de setembro, 1975, no Centro da Cidade de Manaus, abriga desde 1942, o Lyceu Industrial de Manaus, que depois passou a ser Escola Técnica de Manaus, posteriormente Escola Técnica Federal do Amazonas – ETFAM, depois Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET-AM e, finalmente, até nossos dias, IFAM.

A primeira formulação de problema de tese remeteu inicialmente à que perspectiva teórico-educativa a cultura institucional existente no IFAM, estabelecida ao longo de sua história, tem contribuído para que atualmente a instituição se constitua num instrumento de viabilização de política pública para a promoção de educação profissional no Estado do Amazonas. Para compreensão dessa formulação a partir do significado de perspectiva, evocamos Panofsky (1999), que cita a Carta Nove das *Antiquarisch Briefe*, Lessing em que são enfatizados dois sentidos para perspectiva, os quais julgamos importante para confirmar tal formulação. Em sentido geral, perspectiva é:

A ciência da representação dos objetos numa superfície, da forma como surgiram ao olhar humano, visto de certa distância [...]. A perspectiva é [...] a ciência da representação de objetos e do espaço que os cerca e da maneira como esses objetos estão espalhados por diversos planos do espaço; (é a ciência de como) seriam (esses objetos), como seu próprio espaço, apercebidos pelo olhar, a partir de um plano único (SCRIFITEM apud PANOFKY, 1999, p.70).

Para Panofsky (1999), perspectiva constitui a expressão de uma visão do espaço específico que exprime uma concepção do mundo. A autora refere-se primeiramente ao universo contextual das artes e da matemática, contudo, percebe-se que a definição de perspectiva assume forma simbólica estruturante para os fins do presente estudo. O que se pode ver, portanto, por meio do que a pesquisa nos revelou é que o objeto IFAM, e os outros objetos, aquilo que o compõe como estrutura física e institucional ou organizacional, é resultante da lógica da ação pedagógica antecedendo a formação do pensamento pedagógico, lógica segundo a qual os atores envolvidos, principalmente professores e alunos, não participam criticamente do exercício do protagonismo referente às suas respectivas formações acadêmicas. Perspectiva é então, nesse caso, uma forma simbólica que permite observar o poder simbólico existente e como os elementos leis e ações documentadas em atas, regimentos e documentos institucionais dos períodos históricos mais marcantes o IFAM se convergem para o patrimonialismo. Bourdieu (2010) diz que

O poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, desse modo, a ação sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito

específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário (p. 14).

A detecção desse capital simbólico subsidia a tese da existência de patrimonialismo na instituição. Esse capital simbólico chamado poder patrimonialista está em na pesquisa bibliográfica, que o buscou legitimar no que tange às suas bases científicas. E a pesquisa documental complementou o trabalho fazendo-se basilar para comprovação da tese. O que se verificará a seguir é a síntese das buscas documentais e do reforço bibliográfico a respeito da cultura institucional do IFAM, no início de suas atividades como Escola de Aprendizes Artífices e depois nos períodos nos quais ocorreram suas principais mudanças institucionais, por força de lei federal.

Pode-se dizer que a cultura institucional do IFAM nasceu em sua inauguração, em 1910, conforme Mello (2009). Em nossa segunda formulação de problema de pesquisa indagamos de que forma o projeto nacional incorporado por Nilo Peçanha e Afonso Pena, na emergência de um Brasil republicano é verificado hoje no IFAM, como instituição estruturante da ordem nacional entendida no âmbito da Educação Profissional. O Decreto no. 7.566, de 23 de setembro de 1909, assinado por Nilo Peçanha, vice-presidente de Afonso Pena, falecido em junho de 1909, expressa em suas linhas a necessidade de escolas que pudessem contribuir para o progresso das indústrias. Sob a cisão clara de uma educação para ricos e outra para pobres, a ideia inicial era proporcionar à incipiente indústria brasileira operários instruídos e hábeis, que viriam evidentemente das camadas pobres da sociedade.

A observação histórica do período que vai culminar com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, sobretudo o período de luta pela abolição da escravatura, que vai revelar um ambiente promissor para o desenvolvimento científico do país, no qual se vê, por exemplo, o desempenho notável de Euclides da Cunha, como vimos nesse presente trabalho, mostra que o ambiente no país não poderia estar pressionado apenas pelos ideais de desenvolvimento industrial. Contudo, a Lei 7.566 significou a missão levada a termo de fazer um país de mestiços encontrar progresso. As instituições, até então imperiais, tornaram-se nacionais num rumo que bem poderia ser o do incremento à produção tecnológica – uma veia da Educação Profissional. Uma rápida busca pelos anais da história traz à tona que o país financiou o telefone, as pesquisas do telégrafo, a instituição dos correios, a ampliação da malha ferroviária.

A pesquisa trouxe a reflexão de que, talvez o ideal de desenvolvimento de Afonso Pena e Nilo Peçanha, como amostras do pensamento político brasileiro de então, não fosse o

do patrimonialismo como fim, mas como linguagem de um país de buscava se encontrar, influenciado por ser colônia, império, escravocrata. Aquele ideal, portanto, poderia seguir pela via de uma relação mais dinâmica com a sociedade, em que a educação pelo trabalho alcançasse primazia; no entanto as contingências envolvendo o capital e a perene luta do homem contra a exploração parecem ter ditado as regras do jogo em que estava a Educação Profissional. Chegamos à conclusão de que o Patrimonialismo também se desenvolveu, pelo menos no IFAM, na medida em que passou a tonificar mais efusivamente as relações e os rumos da instituição, sob a égide do capital.

Percebe-se, então, que em seu nascedouro, o IFAM é marcado pela concepção de escola para os pobres, pelo *ethos* da subalternidade e do distanciamento ainda que geográfico entre as classes e ainda pela pessoalidade no trato do ente público. A escola funcionou inicialmente em um lugar conhecido como Chácara Afonso de Carvalho, na periferia da cidade de Manaus, um prédio “inadequado ao ensino, insalubre e distante, sem nenhum tipo de transporte coletivo” (MELLO, 2009, p. 26). A escola estava subordinada ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, que nomeava o Diretor; a Diretoria Geral de Indústria e Comércio administrava e inspecionava a escola por meio da fiscalização do Diretor Agrícola do Amazonas. Em um telegrama ao Ministro, o primeiro Diretor Geral da Escola de Aprendizagem Artífices, Sr. Saturnino Santa Cruz de Oliveira, assim se pronuncia: “inaugurei escola com duas oficinas de alfaiataria e marcenaria, 14 allumnos. Saudações – Santa Cruz Oliveira, diretor” (MELLO, 2009, p. 26 [**grifo nosso**]). Ressaltamos o uso do verbo na primeira pessoa, como tônica que acompanha a linguagem institucional da Escola.

As relações funcionais internas eram preliminarmente pequenas e acentuavam a perspectiva patrimonial. Segundo Mello (2009, p. 107), “a estrutura administrativa era mínima, constituída pelo Diretor, um escriturário, um porteiro-contínuo, nomeados por portaria do Ministro”; e ainda os Mestres de oficinas, contratados por tempo não excedente a quatro anos, com vencimentos de 200\$ (duzentos réis mensais). Um dado importante na compreensão de uma relação patrimonialista que se funda é que a escola rendia dividendos ao seu staff e alunos, decorrente da produção de artefatos nas oficinas. Mello (2009, p. 26) diz que havia uma “quota referente à renda líquida de cada oficina, que era repartida em 15 quotas iguais, das quais uma pertencia ao Diretor, quatro ao Mestre da respectiva oficina e dez distribuídas por todos os alunos da oficina, em prêmios, conforme o grau de adiantamento de cada um e respectiva aptidão”.

Weber (2008) quando lida com a sociologia da autoridade carismática diz algo bem a propósito do que se observa na citação e Mello (2008). O referido autor diz

O poder patriarcal, especialmente, tem raízes no atendimento das necessidades frequentes e normais da vida cotidiana. A autoridade patriarcal tem, assim, a sua origem na economia, ou seja, nos ramos da economia que podem ser satisfeitos por meio de uma rotina normal. O patriarca é o “líder natural” da rotina cotidiana. E, sob esse aspecto, a estrutura burocrática é apenas a contra-imagem do patriarcalismo, transposta para a racionalidade. Como estrutura permanente com um sistema de regras racionais, a burocracia é modelada de forma a atender as necessidades previstas e repetidas por meio de uma rotina normal (WEBER, 2008, p. 171).

As atribuições do Diretor da Escola eram bem claras. Segundo Mello (2009, p. 92):

[...] presidir a reunião da congregação, superintender e fiscalizar os trabalhos; manter a ordem e a disciplina; cumprir e fazer com que fossem respeitadas as Leis, os regulamentos e as determinações do ministro de Estado, admitir e dispensar livremente o pessoal subalterno e aplicar ao pessoal docente, administrativo e discente as penalidades que fossem de sua alçada.

Uma das atas de reunião da congregação, datada de 25 de maio do ano de 1957, diz o seguinte:

Aos vinte e cinco do mês de maio do ano de mil novecentos e cinquenta e sete, às 11 horas, na sala da Congregação da Escola Técnica de Manaus, sob a presidência do Sr. Diretor, Professor Dário Farias de Lima, reuniu-se a Congregação da escola, com a presença dos professores: [...] havendo número legal, o Senhor Diretor expôs os motivos da reunião, comunicando primeiramente haver sido extraviada a caderneta da “Caixa Escolar” [...]. A seguir pediu, o Sr. Presidente, aos senhores professores, sugestões sobre regulamentos ou estatutos que orientem a Diretoria para aplicação do dinheiro recolhido pela “Caixa Escolar”, pois não havendo nada que esclareça nesse sentido, esta diretoria destina sempre essa importância, exclusivamente em benefício do aluno [...]. [...] Logo após, o Sr. Diretor falou sobre o Conselho de Disciplina que vinha funcionando com três membros da Congregação desta Escola, mas houve por bem a maioria dissolver o mesmo Conselho, por considerá-lo desnecessário, achando que cada professor tem autonomia para castigar o aluno [...]. Finalizando, o Sr. Diretor designou uma comissão [...] a fim de julgar o concurso entre alunos [...] “Alto Falante”, instituído pela Diretoria, destacando o vencedor, que será premiado com a importância de Cr\$ 100,00 (cem cruzeiro) oferecida pelo Sr. Diretor (ATA DA REUNIÃO ORDINÁRIA DA CONGREGAÇÃO DA ESCOLA TÉCNICA DE MANAUS, convocada para tratar dos assuntos abaixo discriminados, 25.05.1957).

Entende-se como muito importantes esses dados para a formação de uma cultura patrimonialista que se verá enraizada no IFAM, uma vez que o exercício de todas essas atribuições estabelecia também uma lógica de dominação bastante simbólica, acentuada pela atuação de Mestres de oficinas e não de professores propriamente dito, pessoal com alguma qualificação para o ensino primário e/ou secundário. Mello (2009) diz que foi um relatório conhecido como Relatório de João Lüderitz, engenheiro e Diretor do Instituto Técnico de

Porto Alegre (1910), que defendia a permanência integral de alunos na escola, que permitiu a contratação de Professores para o ensino primário:

Esse regulamento autorizou a contratação de Professores para o ensino primário e de dois serventes, além de estabelecer a atribuição de cada funcionário e a contratação de Professores-adjuntos quando o número de educando por oficina ultrapassasse a 50 alunos. Passou-se a exigir, para o curso primário e de desenho, Professores que possuíssem e demonstrassem “comprovada competência” e permitiu-se a contratação, no país, ou no exterior, de profissionais de reconhecida competência para dirigir as oficinas. Assim o corpo docente da Escola ficou constituído basicamente por Professores do ensino primário e Mestres de oficinas. A seleção desses Mestres de oficinas era realizada junto ao fabrico ou oficinas de serviços (MELLO, 2009, p. 27).

A referida autora afirma ainda que, para combater o problema de baixa frequência, motivo de preocupação constante dos gestores e autoridades, foi instituída, em 1913, a Caixa de Mutualidade, que previa que alunos do 1º, 2º, 3º e 4º anos recebessem respectivamente, pela frequência às aulas, diárias proporcionais em dinheiro a fim de estimular a participação às aulas. Weber (2008), a respeito da sociologia da autoridade carismática, a autoridade patrimonialista, diz que:

O atendimento de todas as necessidades que vão além da rotina diária teve em princípio uma base totalmente heterogênea, ou seja, carismática, quanto mais recuamos na História, tanto mais verificamos ser esse o caso. Isso significa que os líderes “naturais” – em épocas de dificuldades psíquicas, físicas, econômicas, éticas, religiosas ou políticas – não foram os ocupantes de cargos (apenas), nem os titulares de uma “ocupação” no sentido atual a palavras, isto é, homens que adquiriram um conhecimento especializado [...]. Os líderes naturais nas dificuldades foram os portadores de dons específicos do corpo e do espírito, dons esses considerados como sobrenaturais, não acessíveis a todos (WEBER, 2008, p.171).

Uma vez que a figura de quem exerce o poder patrimonialista é também carismática, teoria e prática institucional se entrelaçam nas declarações do autor.

A cadeia sucessória de Diretores vai então se apresentar, segundo Mello (2009), da seguinte forma: Saturnino Santa Cruz de Oliveira (1910-1913), Generico Gonzaga Maciel (1913-1917), Esmeraldo Américo Coelho (1917-1932), Antonio Carlos Mello Barreto (1932-1935), Luiz Paulo Sarmiento (1935-1947), Hildemar Pais Barbosa (1948-1951), Sylvio Serra de Menezes (1951-1953), Dario Farias Lima (1953-1961), Waldir Garcia (1961-1964), Guilherme Pinto Nery (1964-1964), Hugo Mário Tavares (1964-1965), Oyama César Ituassu da Silva (1965-1965), Dário Hernani Vizeu (1965-1966), José Ribamar Costa (1966-1969), José Roberto de Mello Barreto (1969-1970), Lupercínio de Sá Nogueira Filho (1970-1972),

Jorge Humberto Barreto (1976-1991), Raymundo Luiz de Salles Teixeira (1991-1995), Maria José Araújo Calmont (1995-1995), João Martins Dias (1995-1999), Raimundo Vicente Jimenez (1999-2006), João Martins Dias (2007-2008). Nesse período, o referido Diretor é elevado à condição de Reitor do Ifam e nomeia para Diretor de Sede - futuro Campus Manaus Centro - o Prof. Arone do Nascimento Bentes, que fica de 2007 a dezembro de 2010.

Verificou-se a procedência de avançar historicamente até as principais mudanças sofridas pelo IFAM, como proposto inicialmente, nos últimos vinte anos. Vale ressaltar o período de ditadura militar no país e sua participação para o enrijecimento de uma cultura com base no patrimonialismo, como se verificará a seguir.

Freitag (2005) diz que a educação sempre expressa uma doutrina pedagógica, a qual se baseia em uma filosofia de vida, em uma concepção de homem e sociedade. A autora diz ainda que, como instituição, a escola se torna porta-voz de uma determinada doutrina pedagógica; que as gerações adultas suscitam, através dessas instituições, certos estados físicos, intelectuais e morais nos alunos, indispensáveis à continuidade de uma dada sociedade; como fato social, a educação impõe-se coercitivamente ao indivíduo a fim de que este sofra a ação educativa, na perspectiva de que essa ação é independente de sua vontade, desenvolvidas, em determinado momento histórico, para que adquiram natureza própria, sejam internalizadas e reproduzidas perpetuamente na sociedade (FREITAG, 2007).

Ao se analisar a história centenária do referido campus, constatamos que em sua linha temporal a instituição perpassou por vários momentos do desenvolvimento histórico nacional, consolidando em sua doutrina a concepção patrimonialista, sobretudo no período conhecido como ditadura militar no Brasil (1964-1985). Todos os períodos foram importantes para a Instituição porque foram neles que se materializaram as mudanças institucionais oficiais mais prementes durante as quais a emergência por resultados econômicos significativos para o país era exigida por meio das ações educativas.

A análise da linha sucessória de Diretores no IFAM à luz das origens da Instituição desde Escola de Aprendizes Artífices, nos leva à conclusão de que sua gênese institucional é eminentemente patrimonialista de uma ordem nacional que se modificou ao longo dos anos. Para declarar isso, levamos em consideração as reais condições da instituição na prática de oferecer educação profissional; a observação como servidor efetivo desde o ano de 1998; a caracterização atribuída aos traços marcantes institucionais no conjunto de sua composição. A partir disso, foi possível avaliar as formas pelas quais a instituição tem-se apresentado a fim de atingir suas metas no Estado do Amazonas.

No terceiro problema de pesquisa propôs-se, à luz dos elementos conceituais que subsidiam uma teoria sobre o IFAM, observar como a cultura institucional se desenvolveu historicamente na configuração da instituição primeiramente como política republicana, depois como CEFET e IFAM até os presentes dias. Como política republicana deu-se ênfase à ideia de desenvolvimento em relação com o contexto de período pós-escravatura e de possibilidade de avanço científico pelo ambiente de investimento tecnológico que a história nacional registra. Como Centro Federal de Educação Tecnológica e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, tornou-se procedente avançar no estudo do percurso histórico da instituição.

Na administração de Luiz Paulo Sarmiento (1935-1947), a Instituição passou pelas mudanças de Escola de Aprendizes Artífices, Lyceu Industrial e Escola Técnica da Manaus. Nessa fase, pela importância que tem para a história da instituição, percebe-se que a figura do Diretor era bastante significativa no “esforço” de firmar a Escola como instituição de credibilidade junto à sociedade. Mello (2009, p. 44) escreve que “as ações da Superintendência do Ensino Profissional não foram suficientes para a melhoria dos resultados das Escolas em todo país, contribuindo para isso a falta de professores especializados, a escassez de recursos e a falta de preparo de alguns de seus Diretores”. É possível que esse preparo não fosse mais que a condução patrimonialista da instituição no intuito de fazê-la próspera economicamente, não como um projeto educacional.

Na forma de Escola Técnica de Manaus, no período de 1942 a agosto de 1965, de acordo com seu Regimento Interno (apud MELLO, 2009), a instituição revela sua lógica estabelecida como ente conduzido por uma orientação patrimonialista ligado aos interesses de um projeto de nação e de economia que subestimava a ação escolar com sua natureza específica; a Escola, de acordo com o referido documento, tinha como finalidade atender aos interesses do trabalhador, concretizando sua preparação profissional e sua formação humana; atender também aos interesses das empresas, nutrindo-as, segundo as suas necessidades crescentes e mutáveis, de suficiente e adequada mão de obra; atender aos interesses da nação, promovendo continuamente a mobilidade de eficientes construtores de sua economia e cultura. Diz o documento Organização e Direção de Oficinas Escolares, da Escola Técnica de Manaus, datado do ano de 1949, na I Parte, tópico 1, item I e II, ao qual tivemos acesso:

I. A organização e direção de uma escola industrial e suas oficinas têm muita coisa em comum com as empresas industriais e seus respectivos departamentos. Há, porém, diferenças e estas precisam ficar bem esclarecidas. Assim: 1. Uma empresa industrial funciona para obter lucros enquanto a finalidade de uma escola é produzir operários bem treinados para a indústria; 2. A indústria usa máquinas, equipamentos

e ferramentas que permitem maior rendimento e, por conseguinte, maior economia, enquanto a escola utiliza-os de modo a permitir uma instrução econômica; 3. A indústria procura criar novos produtos e a escola organiza novos programas de ensino para atendê-la em suas necessidades; 4. A indústria julga o seu sucesso pela extensão dos lucros e a escola pelo número de alunos empregados nas oficinas para que foram treinados. Resumindo, o professor deve ter em vista que sua oficina não é uma oficina de *produção* e sim uma oficina de *instrução*.

Há claramente definido as relações de subalternização da organização e estrutura curricular da escola em relação ao capital industrial, e ainda, como se verifica no texto de fonte primária, outras relações de subordinação e acatamento entre quem detinha o poder e quem obedecia. O referido documento expressa que “a oficina escolar deve reproduzir, tanto possível o ambiente industrial”. Baçal (2002), falando a respeito das relações humanas das empresas do Polo Industrial de Manaus, em pesquisa realizada na década de 1990, em seu trabalho intitulado “A periferia do capital”, revela os conflitos entre chefes e subordinados, numa lógica que em muito lembra o exercício do patrimonialismo exercido cinquenta anos atrás (da década de 1949). A referida autora diz que

As empresas pesquisadas mantêm estrutura similar de organização e funcionamento no processo de trabalho [...]. Na grande indústria produtora de eletroeletrônicos da ZFM, a organização do processo produtivo no “chão de fábrica” baseia-se em três ou quatro partes, a saber: a) corte, desenho e impressão do circuito (feito com cobre) nas placas de circuito impresso; b) inserção automática de componentes às placas de circuito impresso; c) inserção manual de componentes e d) acabamento e embalagem [...]. Todo operador, quando admitido pela empresa, tem que passar por um treinamento operacional, independentemente de ter experiência ou não (BAÇAL, 2002, p. 79-89).

Que relação se nota nestas duas passagens que se ligam através dos tempos? A relação patrimonialista fundada nas práticas da escola; as semelhanças físicas entre escola e indústria; a semelhança de orientação, sob a égide do capital, entre os poderes exercidos aqui e lá, entre a escola e a indústria.

Outros documentos como o Regulamento do Ensino Industrial datado do ano de 1959, do Ministério da Educação e Cultura por meio de sua Diretoria do Ensino Industrial, assinado por Clovis Salgado, reforçam a lógica do bem público administrado como bem particular com um toque nacional. Em uma espécie de missiva ao Presidente da república anexa antes dos regulamentos propriamente ditos, o tom é de primeira pessoa:

Tenho a honra de apresentar à elevada consideração de Vossa Excelência a Regulamentação da Lei 3.552, de 16 de fevereiro deste ano, que reorganizou o ensino industrial e deu nova estrutura às escolas da rede federal do Ministério da Educação e Cultura [**grifo nosso**].

A análise revela que o documento é pródigo em sugestões ligadas à postura patrimonialista como viés bem claro da submissão da escola ao mercado orientado pelo capital.

Impunha-se colocar a rede de escolas industriais e técnicas mantida pela União em condições de preparar eficientemente seus alunos para o exercício de empregos na empresa que realizam a produção, transformação e circulação da riqueza. Esse espírito que animou a elaboração e promulgação da aludida lei 3.552, de 1959, na qual se previu a realização para operários, de cursos intensivos a curto prazo, de um curso básico de nível médio, de quatro anos, e de cursos técnicos de quatro ou mais anos, para os centros industrializados. Outro aspecto da reforma, ora regulamentada, reside na necessidade de atribuir às escolas a capacidade intrínseca de gradual adaptação a situações industriais, em permanente evolução, e profunda e sensivelmente variáveis conforme as peculiares condições locais. Aconselhava-se, ainda, que a formação da mão-de-obra qualificada resultasse em uma real e eficaz associação entre a escola e a fábrica (REGULAMENTO DO ENSINO INDUSTRIAL, 1959).

Em 3 de setembro do ano de 1965, a Escola recebe a denominação de Escola Técnica Federal do Amazonas, por força da Portaria Ministerial no. 239, um ente institucional ligado ao Ministério da Educação e Saúde, subordinado à Divisão do Ensino Industrial. Recebeu o nome em destaque por força da Lei 4.759, de 20 de agosto de 1965, que dizia que as Universidades e Escolas Técnicas vinculadas ao Ministério da Educação e Cultura deveriam receber o nome de Federais e a denominação do Estado em que estivessem instaladas.

As relações entre o primeiro Diretor da Instituição como ETFAM e o Conselho de Representante, o qual será tratado mais adiante, nesse período inicial como Escola Técnica Federal do Amazonas – ETFAM, manteve seu caráter patrimonialista por força justamente do jogo o qual se denominou aqui como relação ausência-permanência no exercício da autoridade, com base na sociologia de Max Weber.

O Processo nº 215.445/66 apresenta relatório do supervisor das Escolas Técnicas Federais o qual apurava denúncias contra o Diretor-executivo (Diretor Geral) da ETFAM. Dentre os problemas apontados na denúncia, a ausência frequente do Diretor é bem destacada conforme o parecer nº 39/66 emitido pelo Diretor do Ensino Industrial ao Ministro de Estado da Educação: “A nosso ver, em que pese a indiscutível capacidade do Diretor, sua atuação não corresponde aos interesses da Escola, pela falta de dedicação. É muito solicitado para outros misteres e, através de palestras informais com funcionários de várias categorias, tivemos informação de que é comum a sua ausência da Escola por 4,5 a até 6 dias”. Esse fato chamou a atenção pela sua relação com o que Weber apresenta a respeito da sociologia da autoridade.

Tratando do problema anteriormente citado, a ata do dia 22 de setembro de 1966 expressa que uma das deliberações do Conselho de Representantes foi a resolução de exoneração do Diretor-Executivo. Se esse fato registrado revela a relação de ausência, outro a seguir mostra a relação de permanência. O Diretor mantinha residência física no espaço físico da Instituição. A residência do Diretor, hoje transformada em museu no Campus Manaus Centro, era estrategicamente um ponto existente não só para facilitar o controle da “ordem administrativa”, mas, sobretudo, para o exercício do poder ininterrupto, do controle das ameaças ao poder que o Diretor pessoalmente detinha. Ameaças contra a confiança recebida que exigia a concentração do poder, a permanência no locus do poder. Mello (2009) falando sobre a administração do Diretor Jorge Humberto Barreto, que dirigiu a instituição por 15 anos (1976-1991), e que morou em residência dentro da Instituição, assim se expressa:

Em sua gestão, a Escola se firmou na sociedade amazonense como referência em educação profissional. O Professor Jorge Humberto era um gestor inovador, articulado com o setor produtivo, promovia muitas atividades na Instituição com a presença de autoridades governamentais, empresários e políticos com a finalidade de divulgar o que a Instituição possuía de melhor para angariar apoio às suas realizações (MELLO, 2009, p. 94).

Weber (2008) falando sobre a sociologia da autoridade carismática diz que “as estruturas burocrática e patriarcais são antagônicas sob muitos aspectos e, não obstante, têm em comum peculiaridade muito importante: permanência (2008 p. 171). O autor se refere à contínua presença do poder na rotina diária dos que recebem voz e comando. Sob esse aspecto, o da permanência, o patrimonialismo no IFAM foi, por longo tempo, fortalecido.

Ao revelar a preponderância de uma cultura institucional patrimonialista, torna-se importante tratar de, pelo menos, três marcos legislativos concernentes à atuação do IFAM: a LDB 4.024/61; a LDB 5.692/71 e a LDB 9.394/96.

O que tal legislação construída nesse espaço temporal substancia? Ela se concentra em um período de mudanças radicais nos rumos da Educação Profissional no País, durante o qual a cultura patrimonialista se desenvolve com vistas muito mais claras à formação de mão de obra para ocupações industriais que se instalavam em Manaus. Segundo Melo (2009), o curso de Eletrotécnica é instituído em função da grande procura de mão de obra dessa especialidade por conta da instalação da Central Elétrica da Companhia de Eletricidade de Manaus. A principal questão deixada pela LDB 4.024 de 1961 é que ela não se mostrou forte para diminuir as diferenças entre o ensino secundário e o profissional. No Amazonas ainda prevalecia, apesar da LDB, a existência concreta de duas redes de ensino distintas.

A controversa LDB 5.692/71 revela-se, por sua vez, com uma conexão bem explícita com a consolidação de uma postura patrimonialista no IFAM na medida em que foi gerada em um momento de sucessivos atos constitucionais que limitavam os direitos e liberdades civis. Conseqüentemente, esse fato fortalecia no IFAM as relações de patrimônio na dinâmica das práticas educacionais em consonância com o ambiente militar de restrição, de ambiciosa medida de política educacional que visava a profissionalização universal do ensino de 2º grau. Nessa fase histórica, o IFAM passou a oferecer mais acentuadamente os cursos em sintonia com a indústria que se desenvolvia no Estado. Uma vez que a legislação obrigava o ensino profissionalizante para todos os alunos do 2º grau, os cursos profissionalizantes existiam na medida em que o país vivia o milagre econômico e instituía a profissionalização compulsória como configuração da perspectiva de uma racionalidade tecnicista, que, ignorando as realidades sociais, buscava a todo custo responder ao exigente mercado de trabalho. Sem se referir diretamente ao IFAM, Mourão (2014) expõe o contexto da referida LDB e permite que se esclareça a realidade política na Instituição, ao nos apresentar uma importante resistência aos desmandos patrimonialistas: os movimentos estudantis, bastantes atuantes no IFAM, nessa fase histórica.

Ao analisarmos a história de vinte anos de medo, violência, prisões políticas, inquéritos policiais militares, proibição do direito de greve, cassação de direitos políticos, exílio etc., vemos como a ditadura militar causou grandes danos aos brasileiros que viveram aquela época tão arbitrária, quando o governo usurpou o estado de direito da nação brasileira. Construir uma história frente a uma séria contradição entre ideologia política e o modelo econômico requer uma atenção extra para não deixar de relatar fatos tão importantes da nossa história. É possível construir uma história de luta durante a qual o povo sofreu com a pobreza causada pela migração de famílias da zona rural para as grandes cidades, que não tinham condições de acolher tanta gente. De um povo que teve seus direitos reprimidos por um regime político autoritário, que impôs duras medidas de repressão que iam desde torturas e mortes até “desaparecimentos” e “suicídios”. História que relata a reestruturação do movimento estudantil e as tentativas do governo de impedir a atuação do movimento no âmbito nacional, quando criou novas disciplinas no ensino educacional com intuito de manipular a opinião da população (MOURÃO, 2014, p. 67).

A estratégia do Governo militar implícita nas entrelinhas da 5.692/71 era justamente tornar o ensino de segundo grau o período final de formação das classes sociais dos trabalhadores formados para o mercado. A Educação Profissional era o ponto final daqueles que só poderiam almejar o trabalho de nível técnico. Uma vez que o país não conseguia dar resposta favorável às demandas do Ensino Superior, nem procurava uma política condizente com as necessidades de ampliação de vagas, melhoria de infraestrutura, sua meta consistia em

formar para o mercado, por meio de uma política autoritária, conflituosa, de censura que deixou suas marcas indeléveis na cultura institucional do IFAM, tornando-a preponderantemente patrimonialista.

Por sofrerem os revezes da repressão militar que se configurava no IFAM, configurado ainda como ETFAM, como uma cultura patrimonialista, os movimentos estudantis passaram a radicalizar internamente sua luta por um ensino profissional mais contextualizado com as pautas de lutas sociais que se encorpavam pelo país, sobretudo no que diz respeito às urgências concernentes ao ensino universitário. A orientação patrimonialista vai reforçar a ideia de que a formação para o trabalho está relacionada a rendimentos financeiros melhores, à condição pessoal mais desenvolvida transferindo as causas de insucesso da nação para o indivíduo e não para ordem social coletiva que se instalava graças ao modelo de produção presente.

A preponderância da cultura patrimonialista no IFAM movia-se sob a ideia de que a educação e o treinamento otimizavam a produção, o trabalho; que ambos constituíam um investimento capaz de levar o país além das desigualdades sociais tão prementes por meio do que conheciam como qualificação que conduziria à produção cada vez mais acentuada de bens.

O documento Regimento Interno da Escola Técnica Federal do Amazonas, datado de 1971, aprovado pela resolução no. 049/71, de 21 de junho, em seu artigo 53, ao falar sobre as competências do Diretor, diz que: “Ao Diretor compete 1) organizar: a) superintender e fiscalizar, direta ou indiretamente, todo serviço da Escola e assegurar a eficiência do ensino ministrado.” O documento diz ainda que o controle financeiro da escola cabia ao Diretor que podia “movimentar fundos assinando cheques sempre nominais com o Presidente do Conselho de Representantes ou seu substituto legal” (art. 17, ú.p.).

A ideia de bem público como bem particular mantém-se muito subjetivamente nas ações da escola também na década de 1980. O Documento Relatório de Atividades da Escola Técnica Federal do Amazonas, datado do ano de 1986 traz as ações da instituição ainda muito ligadas a um paternalismo de forte inclinação patrimonialista. Descrevendo as ações do Serviço Social da escola traz: “O Serviço Social desenvolveu as atividades seguintes: aquisição de passe estudantil – 31; aquisição de livro e/ou material escolar – 20; aquisição de uniforme escolar – 30; aquisição de medicamentos – 06; exames especializados – 03; aquisição de prótese dentária – 02; prestação de assistência aos alunos economicamente menos favorecidos da caixa escolar, visando garantir aos alunos necessitados continuidade

eficiência escolares (sic); participação na promoção de palestras e cursos objetivando a promoção e integração do aluno ou servidor”.

Cabe salientar que, a despeito da existência de conselhos representativos, a partir do ano de 1959, o histórico preponderantemente patrimonialista do IFAM manteve vigor. Embora com a premissa de primar pela “coletividade, pela gestão colegiada e participativa”, esses organismos internos, dadas as suas devidas atribuições e as relações subentendidas que mantinham com a figura do Diretor, funcionavam como reprodutores da lógica segundo a qual um bem público é concebido como particular. Percebeu-se que subjacente à existência de cada conselho estava o propósito de “demonstrar” os valores democráticos e participativos, mas a realidade mostrava que o tônus patrimonialista se verificou fortalecido, uma vez que esses organismos em suas práticas cuidavam daquelas questões mais ligadas ao ensino propriamente dito e que pouco, tinham a ver com a formação de um pensamento institucional capaz de concretamente promover os valores que legalmente deveriam estimular no âmbito da Instituição, tais como: “coletividade”; “gestão colegiada e participativa” “representatividade da comunidade”. As atribuições expressas nos documentos oficiais que criavam esses conselhos apresentam um ponto em comum bastante expressivo e identificador da ideia patrimonialista: a centralização, como no caso do Conselho Consultivo, Conselho Superior e Conselho Diretor, no Diretor. Extintos ou substituídos ao longo dos anos, esses organismos internos guardam pouca e inexpressiva reação ao modus preponderantemente patrimonialista de ser da gestão político-administrativa da Instituição, como foi explicado.

Mello (2009) elenca dezessete conselhos da Instituição, entre os anos de 1959 a 2008, os quais são apresentados a seguir com suas respectivas atribuições. A referida autora expõe nominalmente os conselhos os quais são transcritos a seguir.

Conselho de Representantes: criado pelo Decreto No. 47.038 de 16 de outubro de 1959. Era um órgão consultivo, formado por seis membros (um representante da escola; um professor de fora dos quadros da escola; dois industriais; um representante do Conselho Regional e Química; um professor da Escola de Engenharia ou representante do Ministério da educação e Cultura) escolhidos pelo Presidente da República, mediante proposta elaborada pelo Ministério da Educação e Cultura, uma vez ouvida a Diretoria do Ensino Industrial. Suas atribuições eram nomear o Diretor da Escola entre os nomes de uma lista tríplice; assinar com o Diretor os cheques para movimentação financeira; administrar a escola em conjunto com Diretor Executivo; aprovar orçamentos, contratar pessoal, realizar despesas, aprovar organização dos cursos. Conforme Livro de Atas do Conselho de Representantes da Escola

Técnica de Manaus, o referido Conselho de Representantes foi instalado na Escola n dia 27 de janeiro de 1961.

Conselho de Professores: também criado pelo Decreto no. 47.038 de 16 de outubro de 1959, que regulamentou o Ensino Industrial no País e estabeleceu suas finalidades. Os capítulos VI e VIII da referida lei dão conta em seus artigos, das determinações do Conselho de Representantes e do Conselho de Professores. Como órgão consultivo e de deliberação, de caráter didático-pedagógico, O Conselho de Professores era constituído em conformidade como regimento escolar. O texto da lei diz que o seu presidente nato deveria ser o Diretor da Escola. As atribuições eram, entre outras, elaborar seu regimento; elaborar o currículo escolar, observar as normas deste regulamento e as diretrizes expedidas pela Diretoria do Ensino Industrial; orientar e coordenar os estudos sobre elaboração de programas e sistemas de exames de verificação de conhecimentos e os concursos para provimento de vagas; aprovar os programas das diferentes matérias; apreciar os assuntos de sua alçada e os que lhe forem encaminhados, exercendo as atribuições conferidas pelo respectivo regimento e pelo da escola, inclusive o de propor emendas ao mesmo; fixar o número de vagas nos diferentes cursos, tendo em vista a capacidade didática da escola; escolher, por votação uninominal e secreta, em três escrutínios, três nomes, entre os professores em exercício na escola, para a constituição da lista destinada à nomeação de um dos componentes do Conselho de Representantes.

Conselho Pedagógico: criado pela Portaria no. 318, de 14 de outubro de 1988, em substituição ao Conselho de Professores, para tratar de assuntos pedagógicos. O Diretor era membro nato. Eram suas atribuições: aprovar calendário escolar, analisar, sugerir e aprovar normas pedagógicas de interesse do corpo docente e discente; assessorar a Direção em assuntos pedagógicos.

Conselho Técnico Consultivo: foi criado pelo Decreto no. 75.079, de 12 de dezembro de 1974. O Diretor Geral compunha o Conselho juntamente como Diretor de Ensino; docente efetivo escolhido pelos pares; técnico-administrativo escolhido pelos pares; discente, escolhido por seus pares, além de representantes das federações (agricultura, comércio e indústria) e um egresso. As atribuições eram colaborar para o aperfeiçoamento do processo educativo, com informações da comunidade; zelar pela boa execução da política educacional da escola; aprovar a prestação de contas do Diretor Geral; aprovar regulamentos; acompanhar a execução orçamentária anual.

Conselho Superior: criado pela Portaria Ministerial no. 523, de 15 de outubro e 1987, com base no Decreto no. 94.664, de 23 de julho de 1987. Constituíam-se num órgão normativo

responsável pela política de pessoal da Escola. Suas ações visavam ao aperfeiçoamento dos recursos humanos e à aplicação do Plano Único de Classificação e retribuição de cargos e salários, conforme a Lei no. 7.596, de 10 de abril de 1987. Constituído pelo Diretor-Geral e este o presidia. Era responsável pela regulamentação da carreira do magistério, regime de trabalho dos docentes, carga-horária, normas para avaliação de desempenho docente e a constituição da Comissão Permanente do Pessoal Docente e Comissão Permanente do Técnico-Administrativo,

Conselho Diretor: a Lei no. 2.855, de 02 de dezembro de 1998 estabelece que a finalidade do órgão era colaborar para o aperfeiçoamento do processo educativo com informações da comunidade e zelar pela correta execução da política educacional da Escola. O Diretor Geral fazia parte desse conselho.

Conselho Técnico-Profissional: órgão consultivo e de avaliação dos objetivos da Instituição. O Decreto no. 2.855, de 12 de dezembro de 1998 estabelecia que esse Conselho deveria subsidiar a Diretoria Geral nos assuntos a respeito da integração da Escola com os setores produtivos.

Conselho Técnico-Pedagógico: criado em substituição ao Conselho de Professores, tinha o Diretor Geral como membro nato. Em linhas gerais tinha a atribuição maior de ser o órgão de deliberação didático-pedagógico da Instituição.

Comissão Permanente do Magistério foi criada pelo Decreto-Lei no. 85.712, de 16 de dezembro de 1981 e extinto em 1987 pelo Decreto no. 94.664, de 23 de julho de 1987 que estabeleceu a Comissão Permanente do Pessoal Docente, que, por sua vez foi normatizada pela Portaria Ministerial no. 475, de 26 de agosto de 1987, regulamentada pelo Conselho Superior por meio da resolução no.004, de 12 de agosto de 1988, atualizada pela resolução no. 003 do CONDIR, de 18 de abril do ano 2000.

A Comissão Permanente de Pessoal Técnico-Administrativo também foi instituída pelo Decreto no. 94.664, de 23 de julho de 1987. Prevista no Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos, instituída por meio da resolução no. 001 do Conselho Superior, de 15 de junho de 1988, tinha ingerência do Diretor Geral. Extinguiu-se em 2005 por força do Plano de Carreira dos Servidores Técnico-Administrativos em Educação, fazendo surgir a Comissão Interna de Supervisão, criada pela Lei 11.091, de 12 de janeiro de 2005, para supervisão do Plano de Carreira dos cargos técnicos-administrativos em educação.

A Lei 10.861, de 14 de abril de 2004 estabelece a Comissão Própria de Avaliação integrada ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Os membros são designados pelo Diretor Geral. No IFAM, foi instruída por meio da Portaria no. 401 do

Gabinete da Diretoria Geral, de 25 de agosto de 2004. Visava à avaliação dos cursos e desempenho de alunos.

Pode-se falar ainda da Comissão de Ética (Decreto no. 1.171/94) instituída pela Portaria do Gabinete da Diretoria Geral da Instituição no. 506, de 25 de setembro de 2006; Conselho Técnico-Científico, Comissão Permanente de Exames (Portaria no. 265 do Gabinete da Diretoria Geral, de 27 de maio de 2002, estabelecida para realizar os processos seletivos de alunos para a instituição e a Comissão Permanente de Concursos Públicos (Portaria no. 427 do Gabinete da Diretoria Geral da instituição, de 20 de agosto de 2008) criada para realização dos concursos públicos para servidores.

Ao longo da história observa-se que os conselhos existentes no IFAM seguem a perspectiva patrimonialista visto que, mesmo em caráter colegiado todos são consultivos e, fundamentalmente não discutem, nem decidem de maneira colegiada o pensamento político organizacional e pedagógico da escola. Mesmo quando são identificados como deliberativos, mostram-se centrados na figura do Diretor. A título de exemplificação pode-se verificar na sua penúltima estrutura CEFET-AM a competência de seu Conselho Diretor, artigo 8º:

Ao Conselho Diretor compete:

- I. Homologar a política apresentada para o CEFET pela Direção-Geral, nos planos administrativos, econômico-financeiro, de ensino, pesquisa e extensão;
- IX. Autorizar, mediante proposta da Direção-Geral, a contratação, concessão onerosa ou parcerias em eventuais áreas rurais e infra-estrutura, mantida a finalidade institucional e em estrita consonância com legislação ambiental, sanitária, trabalhista e das licitações;
- XII. Deliberar sobre outros assuntos de interesse do CEFET-AM levados à sua apreciação pelo Diretor-Geral.

Em pleno século XXI, em meio a um processo crescente de redemocratização do país, ainda se verifica estruturas do sistema federal de ensino com viés tão particularizado. Note-se que as palavras “homologar”, “autorizar”, “deliberar” reafirmam a lógica patrimonialista da Instituição, quando, no teor do referido documento, ligam-se às decisões do Diretor.

Os anos 1990 e 2000 são marcados pelo envolvimento da instituição nos programas de governo que visavam à formação profissional da população em idade escolar ou ainda fora dela. Nesse período, em 26 de março de 2001, a Instituição transformou-se em Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas – CEFET-AM. Nessas ocasiões, o tema das competências ganhou destaque nacional e as formulações do governo davam conta de buscar instituir as questões da profissionalização nesse tempo. Percebemos que o tema foi conduzido às práticas institucionais sob a perspectiva do patrimonialismo. A título de informação, o

termo competência foi inicialmente utilizado a partir dos estudos de Perrenoud (1999), como consequência das alterações no mundo social, econômico, político e cultural, que por sua vez exigiram mudanças no interior da escola, mudanças muito pouco discutidas, mais impostas do que resultado de reflexões à luz da formação do pensamento pedagógico. Em 1999 o MEC editou um documento que sintetizava a questão ao qual denominaram *Referenciais para Formação de Professores*, em que o termo Competência foi definido como a

[...] capacidade de mobilizar múltiplos recursos, dentre os quais os conhecimentos teóricos e experiências da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho. Apóia-se, portanto, no domínio de saberes, mas não apenas dos saberes teóricos, e refere-se à atuação em situações complexas [...], distingue-se do conceito behaviorista [...]. Trata-se de uma competência que se define em ato, num saber agir que necessita ser reconhecido pelos pares e pelos outros e cuja constituição pode – e deve – ser promovida em termos coletivos (p. 61, 62).

A partir dessa conceitualização, o CEFET/AM estabeleceu, sem encaminhamentos coletivos, sem discussões aprofundadas no seio da Instituição, seus “novos” projetos educacionais. A escola doravante passou a dirigir suas ações de formação profissional para a preparação para o enfrentamento das situações da vida diária e profissional. Indo além de uma pedagogia centrada na formação do pensamento, nos conhecimentos, centrou-se naquilo que se convencionou chamar de *situações-problema*. A condição de servidor-professor do quadro efetivo permitiu a observação dessa dinâmica de difusão de preceitos considerados “novos”, sem a participação reflexiva da comunidade escolar.

A expressão Competência foi então usada para definir objetivos, conteúdos e avaliação da aprendizagem. Os programas de formação passaram a exortar a mobilização de um conjunto de recursos cognitivos para atuação em situações concretas. Era necessário saber, saber-fazer e saber-ser. No ensino por competências, as disciplinas convertiam-se em competências específicas. Essas competências deveriam ser desenvolvidas em muitos casos com suas terminalidades no intuito de, segundo o documento do MEC, “desenvolver a capacidade de identificar, compreender e resolver questões complexas envolvidas na vida profissional com autonomia, responsabilidade, sensibilidade e democracia.”

O termo terminalidade, nesse contexto, tinha a ver com a inserção de alunos nos setores da produção. Era um conceito funcional e operacional que significa o envolvimento do aluno na prática profissional “in loco”, ou seja, no “chão da fábrica” mesmo, lugar para o qual foi eventualmente preparado com um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências, visando otimizar sua vivência profissional no que diz respeito à interação com

os demais segmentos da empresa e visando, conseqüentemente, a elevar sua produtividade no trabalho.

Durante a construção dos programas de formação de cada curso técnico, eram definidas as terminalidades com base nas observações das demandas de produção nos setores de bens ou de serviços. Ao fim de cada período do programa o aluno poderia receber uma certificação específica que teoricamente comprova se houve o desenvolvimento de determinadas competências para o desempenho daquela atividade profissional a que o curso propõe formar. Nesse contexto torna-se bastante apropriada a reflexão de Freitas (2014)

O lugar e a função da educação no pensamento de Marx e Engels emergem de suas análises sobre o modo capitalista de produção e seus mecanismos de reprodução. Na esfera ideológica da organização e da manutenção da sociedade burguesa, a educação se inscreve no nível da reprodução das relações de dominação de classes que se prolonga e em todos os níveis de sociabilidade, a partir da configuração de uma formação social tipicamente capitalista. O homem e a cultura são produções históricas e sociais no sentido de afirmar que a criação de uma atmosfera intelectual desenvolve-se no conjunto de forças sociais, políticas e econômicas que lhe são propícias. Há, portanto, uma ontologia própria no modo de ser do homem e das instituições da sociedade capitalista; a educação nesse quadro é um dado histórico, uma relação social, um elemento constitutivo da reprodução ampliada, uma expressão fenomênica da desigualdade, um instrumento a serviço dos interesses do capital e da luta pela emancipação da classe trabalhadora e dos oprimidos (FREITAS, 2014, p. 50).

Na perspectiva do patrimonialismo podemos perceber que a lógica desenvolvida era a da educação como veia do modo de produção capitalista, segundo a qual a materialidade da existência humana constitui uma doutrina de base material. Freitas (2014) esclarece que os homens dessa forma, são produtos das circunstâncias e da educação: homens modificados são produtos de uma educação modificada. A autora argumenta que são os homens que modificam as circunstâncias e que a educação, ela mesma, necessita ser educada. Na lógica capitalista e, nesse caso, também patrimonialista, “a educação e a pedagogia são concretamente descritas como partes constitutivas da produção e das modificações que o homem lhe imprime em sua materialidade” (FREITAS, 2014, p. 51).

Importante destacar que para a implantação do processo educacional nos termos das competências, houve a contribuição de organismos internacionais que tinham participação nas questões do ensino. Dentre eles, destaca-se a UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, que desenvolveu ações de grande abrangência na parceria com o MEC, no âmbito do Acordo de Cooperação Técnica, Científica e Educacional, assinado com o Governo Brasileiro em 1982. O Acordo celebrado proporcionava a interação entre o Organismo e as investidas do Governo na área da educação. Constituiu, entre outras

atividades, uma assistência técnica para projetos nos segmentos educacionais. Dessa forma, no que diz respeito ao ensino profissionalizante, referiu-se à competência como princípio básico da educação intimamente ligada ao desenvolvimento humano, entendido como aprimoramento das capacidades humanas ligadas aos raciocínios, discernimento, reflexão e significado das responsabilidades. Para a UNESCO, dentro da concepção de competências, educar significava permitir a exploração dos conhecimentos adquiridos nos primeiros anos da vida escolar, atualizando-os, enriquecendo-os sempre a fim de adaptar-se às mudanças por que passava o mundo.

O MEC, então, estabeleceu as competências a serem desenvolvidas no ensino profissional. As mesmas deveriam ter um período de formação que considerasse a construção do saber nas esferas da sala de aula e do relacionamento com a comunidade e com o setor produtivo. A finalidade orientava-se a garantir uma relação entre a escola e a comunidade e entre a escola e os setores de produção. Tais competências deveriam, por extensão, promover o autodesenvolvimento e aprimoramento profissional valorizando a ética, o contexto social, econômico, político e cultural do país.

Com respeito à organização do trabalho pedagógico, orientado pela sensibilidade e responsabilidade, investigação e promoção do desenvolvimento integral dos alunos, deveria ocorrer com base na autoridade e na confiança, plenamente associado à realidade do educando. Utilizando procedimentos, técnicas e metodologias flexíveis para a promoção da aprendizagem com qualidade, deveria estimular a participação coletiva e cooperativa nos diferentes contextos da prática profissional, inclusive nas relações com a comunidade.

A questão principal sobre a preponderância do patrimonialismo no IFAM nessa fase de sua história é que se presenciou a consagração do elo entre educação e trabalho ou do trabalho e a educação no termos de um desdobramento do espírito da dominação de classes, do espectro do capitalismo envolto no exercício do poder segundo o qual o ente público torna-se privado.

O ano de 2008 termina com a assinatura, no dia 29 de dezembro, da Lei 11.892, que criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no País, inclusive o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – o IFAM.

A respeito desse fato de relevância, é importante retomar ao processo de instituição do IFAM, para análise de sua última configuração institucional. O Ministério da Educação, por meio da Chamada Pública no. 002/2007, destinada a receber propostas para constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, estabeleceu, segundo o texto oficial da referida Chamada, que “a implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e

Tecnologia –IFETs constitui-se em uma das ações de maior relevo do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, na medida em que tornará mais substantiva a contribuição da rede federal de educação profissional e tecnológica ao desenvolvimento socioeconômico do conjunto de regiões dispostas no território brasileiro, a partir do acolhimento de um público historicamente colocado a margem das políticas de formação para o trabalho, da pesquisa aplicada destinada à elevação do potencial das atividades produtivas locais e da democratização do conhecimento à comunidade em todas as suas representações”.

Para se comprovar se o intento expresso no documento citado teve êxito seria necessário outro estudo. Todavia, o referido documento diz que o objetivo da Chamada era a “análise e seleção de propostas de constituição do IFETs”. Uma proposta de tal natureza deveria, segundo, a praxe democrática, ser amplamente discutida a fim de ser elaborada como resultado da participação da comunidade. Não foi o que foi constatado no IFAM. Viu-se implícito no documento, que havia ainda certa urgência em dar cabo da ação. O item 2.4 diz que “todas as propostas de constituição de IFET que forem selecionadas pela Secretaria de Educação Tecnológica serão incorporadas em um único Projeto de Lei”. Bem mais que dar agilidade aos trâmites legais, marcados por flagrantes burocracias, tal atitude, fortaleceu as posturas preponderantemente patrimonialistas na medida em que não permitiram no âmbito do IFAM, um momento de maior reflexão do papel institucional no passado, no presente e no futuro que despontava então. Ficou suplantada uma oportunidade de se discutir o modelo de gestão centenário que precisa ser substituído. A fim de se observar como essa cultura patrimonialista permanece até os dias atuais, é procedente observar o teor da Portaria do IFAM no. 373, de 31 de agosto de 2009, publicada no Diário Oficial da União no dia 01/09/2009 (nº 167, Seção 1, pág. 29):

O REITOR PRO TEMPORE DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS – IFAM, nomeado pela Portaria MEC no. 22, de 7 de janeiro de 2009, publicada no DOU de 8 de janeiro de 2009, Seção 2, página 11, no uso das atribuições legais que lhe confere a Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, resolve:

I. Aprovar, *Ad referendum* do Conselho Superior, o Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, conforme consta no processo no. 23042.00080/2009-64, em anexo.

TÍTULO I, CAPÍTULO I (DA INSTITUIÇÃO)

Art. 2º. O IFAM é regido pelos atos normativos mencionados no caput do art. 1º., pela legislação federal e pelos seguinte instrumentos normativos:

- I. Estatuto;
- II. Regimento Geral;
- III. Resoluções do Conselho Superior;
- IV. Atos da Reitoria.

TÍTULO II, CAPÍTULO I (DOS ÓRGÃOS COLEGIADOS)

Art.9º. O Conselho Superior, de caráter consultivo e deliberativo, é órgão máximo do IFAM, tendo a seguinte composição:

I. O Reitor, como presidente;

[...]

Art. 10 – Compete ao Conselho Superior:

[...]

XIV – deliberar sobre assuntos de interesse do IFAM levados à sua apreciação pelo Reitor.

Percebe-se que a centralização do poder na figura do gestor máximo da Instituição, no caso do Reitor, torna-se contínua. Seu papel como centro do comando pode ser visto nos artigos em destaque, por meio das ações “aprovar ad referendum”, “presidir”, “submeter” à apreciação, as quais revelam ainda de maneira subjacente sua influência nas decisões de um órgão hierarquicamente superior, com poder “deliberativo” e “consultivo”.

De acordo com o Estatuto do IFAM no artigo 8º., sua organização administrativa compreende:

I.COLEGIADOS:

a) Conselho Superior;

b) Conselho de Dirigentes.

II. REITORIA

a) Gabinete;

b) Pró-reitorias

[...]

O referido documento diz no Art.9º. que o Conselho Superior [...] “é o órgão máximo do IFAM”. Como órgão máximo, como colegiado, seu papel deliberativo deveria compreender a participação coletiva não apenas no quórum de estrutura física, mas também na essência de suas motivações no que tange à administração. A título de informação, a pesquisa não localizou registros de reuniões durante as quais ocorresse a discussão a respeito da autonomia dos Conselhos e sua relação com a atuação da figura do Reitor, cujos poderes se viram ampliados para os campi que passaram a integrar a Instituição configurada como IFAM.

A análise, à luz dos objetivos da pesquisa, dos Relatórios de Gestão do IFAM dos anos de 2009 e 2010, documentos que tornam públicos as ações desenvolvidas nos respectivos anos da administração, mostram que os referidos documentos concentram suas apresentações aos gastos com estrutura física. O Relatório do ano de 2010, em sua Apresentação diz que:

Habitualmente, todas as ações empreendidas pela Instituição acham-se rigorosamente atreladas aos princípios constitucionais da Lei 9.394/96 – das Diretrizes e Bases da Educação Nacional e demais legislações que regem a Educação Profissional e Tecnológica, políticas desenvolvidas pelo Ministério da Educação. A execução das atividades e o desempenho da Gestão tiveram suas bases

na Missão, Visão e Valores Institucionais, de acordo com os Objetivos Estratégicos e as Diretrizes, expressos no Planejamento Estratégico, através dos quais foram estabelecidas as Metas do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Note-se que o fundamento da execução das atividades e o desempenho da Gestão estão em orientações como “Missão”; “Visão” “Valores Institucionais”; “Objetivos Estratégicos”; “Diretrizes”; “Planejamento Estratégico” “Metas do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)”, as quais deveriam decorrer de um processo reflexivo discutido amplamente com toda comunidade. Contudo, o mesmo documento, expressa que está submetido ao crédito financeiro e político que recebe da “sociedade, a genuína mantenedora do bem público”. A título de informação, a pesquisa não localizou registros de reuniões durante as quais essas orientações fossem discutidas coletivamente.

A ausência de registros de reuniões coletivas de discussões sobre os assuntos Institucionais vistos anteriormente, da comunidade do IFAM é sintomático de uma cultura patrimonialista. Os documentos analisados são incontestáveis do ponto de vista da pesquisa ao revelarem a preponderância patrimonialista em uma cultura que se amplia assim como fisicamente se amplia o IFAM. O Regimento Geral do IFAM, o Estatuto do IFAM, constituem-se provas de que ainda hoje se vive sob a lógica do bem público considerado como particular. Certamente esse *modus vivendi* institucional tem consequências, entre outras, inibe a produção intelectual e o empoderamento de seus atores (alunos, professores e técnicos) no exercício da participação coletiva na Instituição, ao mesmo tempo que reflete a atuação institucional no que diz respeito ao desenvolvimento de sua atuação diante das Políticas Públicas Federais de Educação Profissional no Estado do Amazonas.

CONCLUSÃO

Ao fim de uma jornada de intensos estudos, de franca busca de informações, de profundas e extenuantes leituras, de caminhos e descaminhos, de orientação serena e firmemente empreendida, percurso até natural na elaboração de uma tese doutoral, encontrar, finalmente um porto, um ancoradouro, uma materialidade delimitada pelo esforço bem logrado que configurou a abstração encontrada um pouco aqui um pouco ali, tornando-a um material tangível, posto para as devidas avaliações, é, sem sombra de dúvida muito gratificante, por mais usada que seja a expressão.

Pierre Bourdieu (2010) diz que construir um objeto científico é, antes de mais e, sobretudo, romper com o senso comum, o que para ele é o que é comum a um grupo ou conjunto de agentes. O referido autor diz que é romper representações partilhadas por todos, quer se trate dos simples lugares-comuns da existência vulgar, quer se trate das representações oficiais, frequentemente inscritas nas instituições, na objetividade das organizações sociais e nos cérebros. Como é possível romper com isso de que trata Bourdieu? Um dos caminhos é certamente a pesquisa, que em Educação ganha feições qualitativas profundas capazes de levar, como é o presente caso, à comprovação do mundo social como produto do homem e suas ideias.

O caminho percorrido a fim de decifrar esse mundo em particular que foi o objeto IFAM, permitiu entender conceitos, noções classificatórias, noções comuns, noções eruditas que nos levaram, por sua vez, à lógica da promoção da Educação Profissional no Estado do Amazonas pela esfera federal; à lógica da tradição patrimonialista como disciplina, como ação que conferiu evidências resultantes de coincidências entre as estruturas objetivas e as estruturas subjetivas da instituição em nosso Estado.

Não se observou muito claramente um conflito entre a concepção pública do ente institucional e a prática particular de gestão, segundo a qual o bem estatal é tratado como se privado fosse. Viu-se o conceito patrimonialista concretizado historicamente e solidificando-se ao longo das décadas, de forma que o capital político decorrente do exercício do poder no IFAM constitui uma forma de capital simbólico, um crédito outorgado e recebido na crença, no reconhecimento, nas incontáveis operações da instituição no seu papel social de promover educação profissional, operações nas quais os agentes institucionais conferem a uma pessoa, a um grupo, os poderes que eles reconhecem. Quem exerce o poder retira então dessa confiança

que recebe sua força mandatária e a espraia aos seus mandantes por meio de uma espécie de contrato cuja racionalidade questionável beira à magia, liga-se à identificação segunda a qual todas as esperanças de concretização de interesses mútuos se materializam.

Chegou-se à conclusão de que o exercício do poder patrimonialista no IFAM se alicerçou culturalmente desde sua criação e essa orientação patrimonialista foi determinante de uma cultura que ainda se vê na instituição até os dias de hoje, no modelo de administração, na prática educacional, refletido em sua estrutura organizacional e decisória.

Como instituição que passou relativamente em tão pouco tempo à condição de Instituto Federal, ganhando dimensões agigantadas por todo o Estado do Amazonas, o IFAM vem atuando à semelhança de agências de desenvolvimento. No IFAM prepondera o ativismo patrimonialista, de acordo com o qual um jogo cênico se desenrola. Uma atenção especial é concedida à representação de virtudes como a sinceridade, o desinteresse, a abnegação, a capacidade técnica com o objetivo de se garantir uma representação do mundo social a fim de impor um ideal aceito por aqueles que ajudam a manter o poder.

Procurou-se retratar nos três capítulos da tese a forma como se percebe o IFAM sob a lógica patrimonialista impregnada em sua cultura institucional desde sua criação. A identificação de tal lógica materializou-se na pesquisa empreendida que mostrou um status institucional ligado a uma ordem nacional responsável por um padrão de ensino rijo pedagógica e disciplinarmente, que acompanhava uma economia em desenvolvimento, em um país cujos problemas sociais ameaçavam o referido projeto de nação desenvolvida, que buscava preparar jovens – sobretudo pobres – para o exercício da cidadania e para os desafios urgentes do país.

Foi possível detectar uma relação de subalternidade premente na estrutura institucional do IFAM. Subalternidade expressa ora como classe ora como grupo subalterno, na dinâmica da organização e funcionamento da instituição; subalternidade vista por meio da dialética entre a história institucional, os documentos que a criaram e modificaram ao longo dos anos e a observação de suas práticas, o que permitiu a construção de uma identidade coerente com as hipóteses e com a tese, finalmente. A esse respeito Nóvoa (1995, Apud TEIXEIRA 2002 p. 272) diz que o “funcionamento de uma organização escolar é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio, nomeadamente entre os grupos com interesses distintos”.

Os dois primeiros capítulos subsidiaram a forma como se percebeu o IFAM, ao longo da pesquisa. Evidenciando teoricamente os traços de sua cultura patrimonialista, foi apresentado um painel de sua realidade institucional, procurando sempre conjugar os

elementos ou características que constituem seus traços como instituição social com o papel de promover educação profissional no Amazonas. A identificação dessas características viabilizou a descrição de uma cultura patrimonialista inegavelmente forte, capaz de guiar seus passos, suas reais condições no conjunto de sua composição, que a levam a responder às demandas geradoras das políticas públicas das quais procedem.

A Educação Profissional promovida pela esfera federal no Estado do Amazonas iniciou seus passos como política pública decorrente de uma lógica da ocupação, de combate à ociosidade de jovens das camadas sociais de base, num contexto de um projeto de nação em desenvolvimento, na perspectiva da subalternidade, segundo a qual as condições estabelecidas para oferta de ensino eram consideradas como privilégio, que permitia a escolarização e a aprendizagem de uma profissão como saída da pobreza e de outros problemas sociais. Em Manaus, capital do Estado do Amazonas, o que os alunos produziam nas oficinas estudantis da Escola de Aprendizes Artífices estava longe de alcançar o mercado como produção industrial. A escola era resultado de políticas traçadas por quem a via de fora como mera concretização de uma política social. E o exercício de gestão era também o exercício do poder concentrado no Diretor.

Essa disposição que criou a Educação Profissional Federal no Estado é matriz da cultura patrimonialista no IFAM. Muito embora, sob o foco de um ambiente intelectual altamente promissor para o desenvolvimento científico do país herdado de D. Pedro I, em que a história comprova o financiamento do telefone, as pesquisas com o telégrafo por conta da urgência de instauração dos Correios, a instalação da malha ferroviária e a criação de institutos como Pedro II, com uma tendência à pesquisa, o que se percebe, à época, foi a intenção de se estabelecer no país ilhas de excelência, ressaltando uma preferência pelos estados do Sudeste do país que vai se intensificar pelas décadas seguintes.

É importante salientar que apesar de a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica nascer no ano de 1909 com a instituição de 19 Escolas de Aprendizes Artífices, no governo de Nilo Peçanha, sua lógica é fundamentalmente política. Daí a concentração de tais ilhas de excelência em determinadas regiões cujos poderes políticos são muito mais expressivos que outros. Aliás, toda discussão da Educação Profissional Federal no Amazonas revela-se eminentemente política, inclusive, seu caráter patrimonialista.

Notou-se que a lógica da institucionalidade da cultura patrimonialista do IFAM nasce de uma orientação primeiramente nacional, depois se modifica internamente com o passar dos

anos, evoluindo com a instituição aos moldes dos interesses do capital e dos cenários mundiais, pessoais.

A base teórica desenvolvida, erguida da teoria weberiana, antropológica e dialética, serviu não apenas à comprovação do que a história da instituição nos revelou, mas também à proposição de uma nova perspectiva institucional, uma nova prática social, partindo de nova disposição de pensamento que atinja os desdobramentos, a dimensão estratégica de gestão da escola como ente executor de política pública de educação profissional no Estado do Amazonas.

Foi revelada a preponderância da cultura patrimonialista no IFAM. Observa-se, contudo, no desenrolar da pesquisa, que as orientações patrimonialistas atingiram, de alguma forma, as concepções de gestão existente na instituição; levou a um recrudescimento dos mesmos antivalores da base da cultura patrimonialista levando à aceitação de tal cultura como inquestionável.

Como pesquisa científica, não se objetivou a identificação do patrimonialismo como mazela humana individual, como julgamento tácito de atores ou situações. Não se visou à identificação de indivíduos, mas de uma lógica historicamente erguida e responsável por práticas atuais e que em análises específicas explicam e justificam conflitos internos, dificuldades na resolução de problemas de ordem administrativa e pedagógica.

Foi possível ver, com o aprofundamento da pesquisa e a análise do recorte do que era empiricamente observado no seio da instituição, que tal cultura, no âmbito da realidade do poder exercido, é, conseqüentemente geradora de uma cultura específica de antivalores os quais se manifestam na ausência do diálogo, ou ainda, no diálogo equivocado em que tão-somente as conseqüências da postura patrimonialista eram discutidos, nunca as causas, as condições sob as quais em tempo algum os problemas característicos surgiriam.

Por meio da contextualidade histórica, observa-se que o poder patrimonialista requer relativa “honra” que faz de quem o exerce vulnerável às “ameaças” contra confiança recebida. “Suspeitas”, “calúnias”, “escândalos” feitos para justamente desacreditar, para desmentir, requerem o máximo de concentração da ordem, o máximo de não delegação de trabalhos essenciais como os de decisão estratégica, daí o trabalho ininterrupto, a jornada intensa de permanência no *locus* do exercício do poder, como se verificou no caso da residência do gestor máximo da Instituição, que durante o período de 1942 a 1990 ocorreu em prédio dentro dos limites geográficos da escola. Esse procedimento é estruturante para que se conserve e se acumule o crédito recebido, o que justifica toda prudência, todo silêncio, dissimulação, impostos politicamente pelo status do poder patrimonialista.

A existência do patrimonialismo no IFAM, como se verificou na tese, permite recomendar novos caminhos para a Instituição, na perspectiva do que preconiza a LDB 9394/96 no que tange à participação democrática da coletividade nas decisões institucionais, podendo promover alterações nos costumes, desencadear a elaboração de um pensamento novo e de uma prática cultural diametralmente oposta à cultura patrimonialista, mais contextualizada com os pressupostos educacionais segundo os quais o pensamento complementa, se entrelaça à prática, com foco em uma cultura fundamentada na na ampliação das esferas decisórias, na realidade de alunos, professores e técnicos, como fator de elevação dos níveis de qualidade do trabalho institucional prestado pelo IFAM à sociedade do Estado do Amazonas.

Recomenda-se aqui a reflexão no âmbito do IFAM sobre o seu papel histórico como Instituição responsável por política pública federal de Educação Profissional, no Amazonas. O conhecimento histórico do IFAM é extremamente necessário a todos que integram a Instituição. É primordialmente esse conhecimento que poderá permitir a construção de um novo padrão social de relações, uma nova racionalidade, com a observância da necessidade de democratizar a gestão escolar cada vez mais, à luz de uma pedagogia em que sejam respeitados os direitos de cidadãos e cidadãs, uma vez que a gestão de fato participativa e democrática pode tornar o pensamento e a prática patrimonialista uma questão superada no passado institucional.

REFERÊNCIAS

- ACANDA, Jorge Luis. **Sociedade civil e hegemonia**. Trad. Lisa Stuard. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.
- ADORNO, T. W. **Indústria cultural e sociedade**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- _____. **Sobre a indústria da cultura**. Coimbra: Angelus Novus, 2003.
- _____. **Educação e emancipação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- _____; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- AGUIAR, Roberto A. R. **Direito, poder e opressão**. São Paulo: Alfa-Omega, 1990.
- ALENCAR, José. **Iracema**. São Paulo. Ática. 2010.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. 2. ed. Editora Universidade de Brasília, 1985.
- BAÇAL, Selma. **A periferia do capital: na cadeia produtiva de eletroeletrônicos**. Manaus: EDUA, 2007.
- _____. **Reestruturação Produtiva e qualificação profissional na Zona Franca de Manaus**. 2. ed. Manaus: EDUA, 2013.
- _____. (Org.). **Trabalho, educação, empregabilidade e gênero**. Manaus: EDUA, 2009.
- BARBOSA, Lívia. **Culturas e Empresas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- BAUER, Martin W, GASKEL, George (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BENCHIMOL, Samuel. **Amazônia – formação social e cultural**. 3. ed. Manaus: Valer, 2009.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Trad. ÁVILA, Myriam; REIS, Eliana Lourenço de Lima; GONÇALVES, Gláucia Renate. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BÍBLIA SAGRADA. Português. Trad. João Ferreira de Almeida. Sociedade Bíblica do Brasil.
- BRASIL. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: concepção e diretrizes**. Brasília: 2008.
- _____. Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – **LDBEN 1996**.
- _____. Lei 5.692/71 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – **LDBEN 1971**.
- _____. Lei 4.024/61 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – **LDBEN 1961**.

_____. **Lei 11.892.** Trata da Criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

_____. **Lei 7.596.** Altera dispositivos do Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, modificado pelo Decreto-lei nº 900, de 29 de setembro de 1969, e pelo Decreto-lei nº 2.299, de 21 de novembro de 1986, e dá outras providências.

_____. **Decreto nº 2.208,** de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. **Decreto nº 7.566.** Créa nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizagem de Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito.

_____. **Decreto nº 2.855.** Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos de Direção e Funções Gratificadas das Escolas Técnicas Federais, e dá outras providências.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** 14. ed. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. 6.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2014), Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf> Acesso em 03/11/2014.

CIAVATTA, Maria; REIS, Ronaldo Rosas. **A pesquisa histórica em trabalho e educação.** Manaus: EDUA, 2010.

CACNCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas:** estratégias para entrar e sair da modernidade. Trad. CINTRÃO, Heloísa Pezza; LESSA, Ana Regina. Trad. da Intr. Gênese Andrade. 4 ed. 3 reimpressão. São Paulo: USP, 2008.

CASTRO, Silvio. A carta de Pero Vaz de Caminha. O Descobrimento do Brasil. Porto Alegre. L&M, 2009.

CIAVATTA, Maria; REIS, Ronaldo Rosas (Orgs.). **A pesquisa histórica em trabalho e Educação.** Brasília: Liber Livro, 2010.

CUNHA, Luiz Antonio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata.** São Paulo, Ed. UNESP, 2005

DESCARTES, René. **Discurso do método.** Tradução: Ciro Mioranza. São Paulo: Escala Educacional, 2006.

DINIZ, Maria Helena. **Compêndio de introdução à ciência do direito:** introdução à teoria geral do direito, à filosofia do direito, à sociologia jurídica e à lógica jurídica; norma jurídica e aplicação do direito. 24.ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

DOWBOR, Ladislau. **O que é capital**. 10.ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

ECO, Humberto. **Como se faz uma tese**. Tradução: Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Perspectiva, 2005.

FAORO, Raymundo. Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro. Edição revista. 3ed. Globo, 2001.

FERRETI, Celso João; SILVA Jr. João dos Reis. **O institucional, a organização e a cultura da escola**. Prefácio de Newton Duarte. São Paulo: Xamã, 2004.

FINGER, Almeri Paulo (Org.). **Gestão Universitária: novas abordagens**. Curitiba: Champagnat, 1997.

FLEURY, Maria Tereza Leme, FISCHER, Rosa Maria. **Cultura Poder nas Organizações**. São Paulo, Atlas S.A, 1995.

FREITAG, Barbara. **Escola, estado e sociedade**. 7.ed. São Paulo: Centauro, 2005.

FREITAS, Maria Ester de. **Cultura Organizacional: evolução e crítica**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2006.
_____. **Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GADOTTI, M. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Ática, 2005.

_____, M. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo, 2004.

GEERTZ, Clifford. **Nova luz sobre a antologia**. Trad. Vera Ribeiro; ver. téc. Maria Claudia Pereira Coelho. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GONDIN, Neide. **A invenção da Amazônia**. Belém: Editora Açai, 2013.

HENRI, Denis. **História do Pensamento Económico**. Lisboa: Horizontes, 1993

HUBERMAN, Leo. **História da Hiqueza do Homem**. ed. 21º. Rio de Janeiro: LTC, 1986.

IANNI, Octavio. **A ideia de Brasil moderno**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2005.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 24ª. Imprensa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

LATOURE, Bruno. **Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica.** São Paulo: Editora 34, 2013.

LEITE, Dante Moreira. **O caráter nacional brasileiro: história de uma ideologia.** 7.ed.revista. São Paulo, UNESP, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 6. ed. revista e ampliada. São Paulo: Heccus, 2013.

LOUIS, Marmoz; FREITAS, Marilene Corrêa da Silva; ARAÚJO, Wagner Paiva de. **Educação e pauperização: tradições, referências, aplicações.** Manaus: Valer, 2014.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

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

MANHEIM, Karl. **Ideologia e Utopia.** Trad. Sergio Magalhães Santeiro. Revisão Técnica Prof. César Guimarães. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

MARMOZ, Louis; FREITAS, Marilene Corrêa da Silva; ARAÚJO, Wagner Paiva de. **Educação e Pauperização: tradições, referências, aplicações.** Manaus-Am: Editora Valer, 2014.

MARTIN, W. Bauer; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

MARX, K, ENGELS, F. **A ideologia alemã.** SP: Editora Moraes, 1977.

_____. **Crítica da educação e do ensino.** Moraes Editores, 1982.

_____. **Manifesto Comunista.** SP: Boitempo Editorial, 1998.

MAX, K. **Contribuição para a crítica da economia política.** Lisboa: Estampa, 1973.

_____. **O capital.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana.** Trad. Humberto Mariotti e Lia Diskin. 8 ed. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MELLO, Maria Stela Vasconcelos Nunes de. **De Escola de Aprendizes Artífices a Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas: cem anos de história.** Manaus: Editora, 2009.

MOORE. 1962.

MORIN, Edgar. **O método 3: o conhecimento do conhecimento.** Trad. Juremir Machado da Silva. 4 ed. **Porto Alegre:** Sulina. 2008.

MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. **A fábrica como espaço educativo**. São Paulo: Scortecci, 2006.

_____; BENTES, Arone do Nascimento; ALMEIDA, Carlos Augusto Gomes; NOGUEIRA, Silvia Cristina Conde. **A educação profissional na região norte: reflexões e críticas**. Manaus: EDUA, 2013.

NUNES DE MELLO, Maria Stela Vasconcelos. **De escola de aprendizes artífices a Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas: cem anos de história**. Manaus, 2009.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

PANOFSKY, Erwin. **A Perspectiva como Forma Simbólica**. Tradução de Elisabete Nunes. Lisboa: Edições 70, 1999.

PERRENAOUD, Phillippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre. Artmed. 1995

PINTO, Fátima Cunha Ferreira; FELDMAN, Marina; SILVA, Rinalva Cassiano. **Administração escolar e política da educação**. Piracicaba-SP: UNIMEP, 1997.

PISTRAK, M. Fundamentos da escola do trabalho. SP: Expressão Popular, 2000.

POPPER, Karl. **O mito do contexto: em defesa da ciência e da racionalidade**. Rio de Janeiro: Edições 70, 2009.

RANIERI, Jesus. **Trabalho e dialética: Hegel, Marx e a teoria social do devir**. São Paulo: Boitempo, 2011.

REZENDE, Antonio (Org.). **Curso de filosofia**. 13. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

RICOEUR, Paul. **Hermenêutica e ideologia**. Organização, tradução e Apresentação Hilton Japiassu. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **Amor e justiça**. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

SACHS, Ignacy; LOPES, Carlos; DOWBOR, Ladislau. **Crises e oportunidades: em tempos de mudança**. Imperatriz/MA: Ética, 2010.

SILVA, Caetana Juracy Rezende (Org.). **Institutos Federais Lei 11.892, de 29/12/2008: comentários e reflexões**. Natal: IFRN, 2009.

SILVA, Marilene Corrêa. **O paiz do Amazonas**. 3. ed. Manaus: Valer, 2012.

_____. **Metamorfoses da Amazônia**. 2. ed. Manaus: Valer, 2013.

SILVEIRA, Amélia; COLOSSI, Nelson; SOUSA, Claudia Gonçalves de (Orgs.). **Administração Universitária: estudos brasileiros**. Florianópolis: Insular, 1998.

SMITH, Adam. **Inquérito sobre a natureza e as causas da riqueza das nações**. 3 ed. V. 01. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Síntese de história da cultura brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

SOKOLOWSKI, Robert. **Introdução à fenomenologia**. Tradução: Alfredo de Oliveira Moraes. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

TEIXEIRA, Lucia Helena Gonçalves. **Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas públicas**. Campinas, SP: Autores Associados, ANPAE, 2002.

WEBER. Max. **Ciência e Política: duas vocações**. Trad.: Leonidas Hegenberg e Octany Silveira da Mota. São Paulo: Cultrix, 2011.

_____. **Ensaio de sociologia**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

_____. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e existência**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1979.

_____. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. 2 v.

_____. **Consciência e realidade nacional**. Rio de Janeiro. ISEB, 1960. 2 v.

_____. **Ideologia e desenvolvimento nacional**. Rio de Janeiro. ISEB, 1956.

WHITE, Leslie; A. DILLINGHAM, Beth. **O conceito de cultura**. Trad. Teresa Dias Carneiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009.

DOCUMENTOS CONSULTADOS:

Ata da reunião ordinária da Congregação da Escola Técnica de Manaus, convocada para tratar sobre os atos da Diretoria Geral da Instituição em 1957.

Concepção e Diretrizes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Manaus-Am, 2008.

Memorando sobre inspeção geral do Ensino Profissional Técnico. Manaus-Am, 1932.

Memorando 596. Trata sobre a portaria n° 187. Manaus-Am, 1943.

Organização e Direção de Oficinas Escolares. Escola Técnica de Manaus, 1949.

Regimento e Regulamentos do Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas. Gabinete do Diretor-Geral. Manaus-Am, 2007.

Regimento Interno do Conselho Superior da ETFAM. Manaus-Am, Conselho Superior da ETFAM de 1971.

Regimento Interno do Conselho Superior da ETFAM. Manaus-Am, Conselho Superior da ETFAM de 1987.

Relatório de Atividades da Escola Técnica Federal do Amazonas. Manaus-Am, 1986.

Resolução n° 003-CONSUP/IFAM, de 26.06.2009. Dispõe sobre a aprovação do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, elaborado pela Comissão instituída pela Portaria n° 089 – GR/IFAM/09, 04 de março de 2009.