

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Deloíze Lorenzet

**EXPANSÃO E DEMOCRATIZAÇÃO
DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA:
a oferta de Licenciaturas nos Institutos Federais
no estado do Rio Grande do Sul**

Porto Alegre

2017

Deloíze Lorenzet

**EXPANSÃO E DEMOCRATIZAÇÃO
DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA:
a oferta de Licenciaturas nos Institutos Federais
no estado do Rio Grande do Sul**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jaime José Zitkoski

Linha de Pesquisa: Universidade teoria e prática

Porto Alegre

2017

CIP - Catalogação na Publicação

Lorenzet, Deloíze

Expansão e Democratização da Educação Superior Brasileira: a oferta de Licenciaturas nos Institutos Federais no estado do Rio Grande do Sul / Deloíze Lorenzet. -- 2017.
288 f.

Orientador: Jaime José Zitkoski.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. Educação Superior. 2. Educação Profissional. 3. Formação de Educadores. 4. Democratização. I. Zitkoski, Jaime José, orient. II. Título.

Deloíze Lorenzet

**EXPANSÃO E DEMOCRATIZAÇÃO
DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA:
a oferta de Licenciaturas nos Institutos Federais
no estado do Rio Grande do Sul**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em: 04 de janeiro de 2017.

Prof. Dr. Jaime José Zitkoski – Orientador

Profa. Dra. Maria Elly Herz Genro – PPGEDU - UFRGS

Profa. Dra. Maria Estela Dal Pai Franco - UFRGS

Profa. Dra. Márcia Amaral Côrrea de Moraes - IFRS

Profa. Dra. Sirlei de Lourdes Lauxen - UNICRUZ

Aos meus pais: Adelia e Lodair Lorenzet, que sempre me incentivaram a estudar, a buscar ampliar meus horizontes por meio da educação. Guardarei para sempre os exemplos de doação, bondade, solidariedade e honestidade.

Ao meu companheiro, amigo e amor, Felipe Andreolla pelo seu apoio incondicional e por ser uma pessoa compreensiva nos momentos em que precisei me concentrar neste projeto de doutoramento. Você agrega energias, soma bons sentimentos e fortalece o desejo de bem viver.

Ao pequeno Lucas, que nasceu de modo ousado, demonstrando sua determinação, valentia, garra e vontade de viver, renovando as esperanças na humanidade e ensinando a mais significativa lição de amor.

Aos orientadores Maria Estela Dal Pai Franco e Jaime José Zitkoski, que me incentivaram e foram presenças inspiradoras na busca desta pesquisa. Vocês foram um auxílio seguro e competente neste período de investigação e de crescimento intelectual. Por meio dos vossos nomes dedico a todos os trabalhadores da educação, pois acredito que sem a educação não será possível transformar esta sociedade em um espaço mais democrático e com mais justiça social.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela vida, saúde, luz, sabedoria, serenidade, perseverança em superar todos os contratemplos e concluir essa pesquisa.

Estes agradecimentos são endereçados para inúmeras pessoas, mas algumas foram tão especiais e, por isso, necessito mencioná-las.

Agradeço a minha família, formada principalmente por meu companheiro Felipe Andreolla e por nosso filho Lucas Lorenzet Andreolla, que são meus amores, minha base, meu porto seguro, a razão do meu viver. Agradeço a minha mãe Adelia Pelegrini Lorenzet, por seu exemplo de coragem, esperança e alegria e ao meu pai Lodair Lorenzet pela sua fortaleza nos momentos difíceis, pela compreensão e incentivo. Vocês foram as pessoas que mais acreditaram em mim neste percurso.

Agradeço principalmente as orientações, o apoio, os esclarecimentos dos Professores Orientadores: inicialmente a Professora Dra. Maria Estela Dal Pai Franco e posteriormente, na continuidade, o Professor Dr. Jaime José Zitkoski, que não mediram esforços em compartilhar seus conhecimentos e experiências e com seriedade, empenho e comprometimento enriqueceram este trabalho e tornaram-se referências de profissionalismo a ser seguido. Vocês são ótimos pesquisadores, brilhantes educadores, profissionais de excelência, que fazem o melhor dentro das condições que possuem.

Bem como agradeço aos professores da banca avaliativa Dra. Maria Elly Herz Genro, Dra. Márcia Amaral Côrrea de Moraes e Dra. Sirlei de Lourdes Lauxen, que auxiliaram atenciosamente lendo, avaliando e sugerindo qualificadamente ajustes, na elaboração desta pesquisa. É necessário lembrar que suas experiências e conhecimentos partilhados aguçaram ainda mais o senso crítico, a análise com base na realidade e substantivamente contribuíram para o delineamento de algumas respostas, a elaboração de novas perguntas e alimentaram as esperanças, pois sem elas a caminhada seria muito mais desafiadora.

Agradeço ainda aos docentes Alceu Ferraro, Arabela Oliven, Célia Caregnato, Conceição Paludo, Marlene Ribeiro, Marília Morosini, Nalú Farenzena e Vera Peroni; e aos técnicos administrativos do PPGEDU – UFRGS e também a todos os colegas do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Bernardo Miorando, Cristina Zanettini, Elen Tavares, Elisa Daminelli, Iana de Lima, Luciana Novo,

Luciane Bordignon, Maria Alexandra Loor, Paola Purin, Priscila Bier, Sheila Miranda, entre outros, que contribuíram com o crescimento intelectual e este processo como um todo. Vocês foram mais do que profissionais, mais do que colegas, vocês são companheiros e amigos.

Agradeço carinhosamente a todos os agentes da pesquisa de campo, que dispensaram um tempo significativo para auxiliar nesta coleta de dados. Minha gratidão aos coordenadores de cursos de Licenciaturas, que confiaram neste trabalho e responderam ao questionário, disponibilizando também, documentos para a análise e com isso, enriqueceram esta tese com a reflexão da realidade. Minha gratidão também aos estudantes, que acreditaram nesta investigação e colaboraram, expondo aspectos de sua vida pessoal para que conhecêssemos melhor as suas origens sociais. Agradeço ainda especialmente aos servidores que ocupam os cargos de pesquisadores institucionais: Leíze Barbo Nemitz (IF Farroupilha), Margarida Prestes de Souza (IFRS) e Eleno Konsgen (IFSul). A todos vocês, vamos em frente! A educação necessita desta energia revigorante e de profissionais que cumpram com seu propósito de elevar o bem-estar humano, de transformar a humanidade. A educação é uma das ferramentas que tem o poder de criar uma ordem social na qual todos possam ter oportunidades iguais e viver com dignidade.

Como também agradeço aos colegas do Instituto Federal Sul Rio-Grandense, mais especificamente do Câmpus Avançado Novo Hamburgo: Angela Marques, Carlenia Lima, Dulce Souza, Erivelto de Matos, Gelson Corrêa, Luciano Almeida, Mauro Martins, Moisés Beck, Richard Martins, Rafael Schreiber, Rocelito Andrade, Wagner Kolberg, e de outros campus: Ana Souza, Angelita da Rosa, Carla Balestro, Chaianne Jirkowski, Claudia Schwabe, Eloisa Wiebusch, Itamar Hammes, Joseline Both, José Freitas, Katiusse Alves, Marja Brancini e Rita Costa que compreenderam, apoiaram e subsidiaram este projeto, em busca de maior formação profissional, para qualificar ainda mais o serviço público. Vocês diretamente observaram as angústias, as preocupações e apoiaram esta concretização deste projeto.

Por fim, agradeço a todos que leram fragmentos, capítulos e com suas opiniões e revisões sistemáticas me auxiliaram a avançar, em especial, as queridas amigas Ivania Cover e Carla Cristiane Martins Vianna. A todos minha sincera gratidão! De um modo ou de outro, todos vocês contribuíram com esta pesquisa em educação. Finalizo este agradecimento com algumas palavras emprestadas do filósofo colombiano José Bernardo Toro: “A educação sozinha não faz grandes mudanças, mas nenhuma grande mudança se faz sem educação”.

*Na compreensão da história
como possibilidade,
o amanhã é problemático.
Para que ele venha
é preciso que o construamos
mediante a transformação do hoje.
Há possibilidades
para diferentes amanhãs.
A luta já não se reduz
a retardar o que virá
ou a assegurar sua chegada;
é preciso reinventar o mundo.
A educação é indispensável
nessa reinvenção.
Assumirmo-nos como sujeitos
e objetos da história
nos torna seres da decisão,
da ruptura.
Seres éticos.
(FREIRE, 2000, p.40).*

RESUMO

A Educação Superior, a Educação Profissional e a Formação de Educadores têm se tornado objeto de vários estudos, principalmente pelas mudanças na ordem das legislações e das configurações demandadas pela sociedade, pela cultura, pela política, pela ciência e pela economia que permeiam tais áreas. Esta pesquisa envolve a temática expansão e democratização da Educação Superior e a oferta de cursos de Licenciaturas em Institutos Federais no estado do Rio Grande do Sul. O entendimento que possuímos é o da educação como direito subjetivo e, deste modo, acessível a qualquer cidadão, porém, evidenciamos entraves oriundos da falta de justiça social. Em virtude deste contexto, as pesquisas educacionais também precisam voltar seu olhar para este campo de luta, no enfrentamento desta dívida social. Frente a isso, o objetivo geral desta pesquisa é compreender e analisar o processo de expansão da Educação Superior Brasileira, na oferta de Cursos de Licenciaturas, por meio dos Institutos Federais nesta unidade federativa e problematizar sobre esta contribuição, neste fenômeno para a democratização da Educação Superior. Para abordar tal assunto, optamos por desenvolver cinco capítulos: o primeiro capítulo diz respeito à relação entre a história da Educação Superior e da Educação Profissional no Brasil; o segundo capítulo trata do contexto de expansão, democratização e interiorização da Educação Superior; o terceiro capítulo aborda a expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no estado do Rio Grande do Sul; o quarto capítulo enfoca a formação de educadores, por meio de Licenciaturas, ofertadas em Institutos Federais no estado do Rio Grande do Sul; e, por fim, no último capítulo centramos a análise nas origens sociais dos estudantes de Licenciaturas no contexto anteriormente explicitado. As principais referências teóricas foram obtidas na legislação e com o auxílio de pesquisadores, como: Bourdieu, no embasamento das origens sociais; Dias Sobrinho e Sousa Santos, no entendimento da democratização; Franco, Otranto e Ristoff nas concepções de expansão e interiorização da Educação Superior; Frigotto, em esclarecimentos sobre a Educação Profissional e Freire com a concepção de formação de educadores, entre outros. Nesta tese utilizamos alguns caminhos metodológicos com delineamentos quantitativos e qualitativos, tais como: a pesquisa bibliográfica, pela necessidade da alimentação teórica; a pesquisa documental, pela necessidade de analisar os marcos políticos-legislativos que regulamentam esta realidade; e ainda a pesquisa de campo com questionários semi-estruturados, enviados aos coordenadores de cursos e questionários estruturados, encaminhados aos estudantes de Licenciaturas para nos debruçarmos sobre este meio, utilizando dados concretos desta amostra. Tal estudo foi fortemente influenciado pelo sociólogo Pierre Bourdieu ao reconhecermos que a educação propicia oportunidades, mas dependendo das origens sociais haverá uma trajetória desigual a ser percorrida. Nas considerações finais descrevemos os principais resultados encontrados: a) houve uma expansão na Educação Profissional e na Educação Superior, uma substancial contribuição na oferta de Licenciaturas nos Institutos Federais analisados e ainda há espaço para maiores investimentos; b) as origens sociais dos estudantes desta amostra revelam baixas credenciais nos capitais cultural e econômico; c) são necessários programas que resgatem o prestígio social e a imagem dos educadores. Além de uma análise sobre os resultados, lançamos novos olhares para dar continuidade a futuros estudos e algumas propostas a serem analisadas como possíveis alternativas para o enfrentamento das constatações evidenciadas.

Palavras-chave: **Educação Superior. Educação Profissional. Formação de Educadores. Democratização.**

LORENZET, Deloíze. **Expansão e Democratização da Educação Superior Brasileira**: a oferta de Licenciaturas nos Institutos Federais no estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017. 288f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

ABSTRACT

Higher education, Professional education and Training of educators have become the subject of several studies, mainly by changes in the order of laws and the settings required by society, culture, politics, science and economy that permeate these areas. This research involves the thematic expansion and democratization of higher education and offer Undergraduate courses Federal Institutes in the state of Rio Grande do Sul. The understanding which we have is education as a subjective right and therefore accessible to all citizens, but, evidenced barriers arising from the lack of social justice. Under this context, educational research also needs to return your look for this battlefield, in addressing this social debt. Faced with this, the objective of this research is to understand and analyze the process of expansion of Brazilian higher education, in offering Undergraduate courses, through the Federal Institutes at this federal unit and discuss about this contribution, this phenomenon for the democratization of higher education. To explain this issue we chose to develop five chapters: the first chapter concerns the relationship between the history of Higher Education and Professional Education in Brazil; the second chapter deals with the context of expansion, democratization and internalization of higher education; the third chapter focuses on the expansion of the Federal Institutes of Education, Science and Technology in the state of Rio Grande do Sul; the fourth chapter focuses on the training of educators through Undergraduate, offered in Federal Institutes in the state of Rio Grande do Sul; and finally, in the last chapter we focus the analysis on the social origins of Undergraduate students in the context explained above. The main theoretical references were obtained from the legislation and with the help of researchers, as Bourdieu, in the basement of the social origins; Dias Sobrinho and Sousa Santos, the understanding of democratization; Franco, Otranto and Ristoff in the conceptions of expansion and internalization of higher education; Frigotto in clarification on Vocational Education and Freire with the design of teacher training, among others. In this thesis we use some methodological approaches with quantitative and qualitative designs, such as the literature, the need for theoretical power; documentary research, the need to analyze the political-legislative frameworks that contribute to this reality; and further field research with semi-structured questionnaires, sent to the coordinators of structured courses and questionnaires sent to Undergraduate students for turning our attention to this field of study, using concrete data in this sample. Such a study was strongly influenced by the sociologist Pierre Bourdieu when we recognized that education provides opportunities, but depending on social origins there will be an unequal trajectory to be covered. In the final considerations we describe the main results found: a) there was an expansion in Professional Education and Higher Education, there was a rich contribution in the offer of Undergraduate in the Federal Institutes analyzed and there is still room for greater investments; b) the social origins of the students in this sample reveal low credentials in the cultural and economic capitals; c) programs are needed that rescue the social prestige and image of educators. In addition to an analysis of the results, we launched new perspectives to continue future studies and some proposals to be analyzed as possible alternatives to address the evidenced findings.

Keywords: Higher Education. Professional Education. Teacher Training. Democratization.

LORENZET, Deloíze. **Expansão e Democratização da Educação Superior Brasileira**: a oferta de Licenciaturas nos Institutos Federais no estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017. 288f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Expansão dos Institutos Federais.....	113
Figura 2 – Mapa do Rio Grande do Sul e os campi do IF Farroupilha.....	118
Figura 3 – Mapa do Rio Grande do Sul e os campi do IFRS.....	119
Figura 4 – Mapa do Rio Grande do Sul e os campi do IFSul.....	121
Gráfico 1 – Porcentagem de matrículas da taxa bruta da Educação Superior Brasileira.....	96
Gráfico 2 – Porcentagem de matrículas da taxa líquida da Educação Superior Brasileira.....	96
Gráfico 3 – Porcentagem de matrículas em instituições públicas da Educação Superior Brasileira.....	97
Gráfico 4 – Matrículas em cursos de Licenciaturas no Brasil (2005-2009).....	148
Gráfico 5 – Matrículas em cursos de Licenciaturas no Brasil entre 2003-2014.....	149
Gráfico 6 – Matrículas e Número de Concluintes em cursos de Licenciaturas no Brasil (2005-2009).....	150
Gráfico 7 – Concluintes em cursos de Licenciaturas no Brasil, no período de 2003-2014.....	152
Gráfico 8 – Amostragem das respostas dos(as) coordenadores(as).....	157
Gráfico 9 – Amostragem das respostas obtidas dos(as) estudantes dos Cursos de Licenciaturas nos Institutos Federais no estado do Rio Grande do Sul.....	158
Gráfico 10 – Dados das vagas ofertadas em Licenciaturas nos Institutos Federais no estado do Rio Grande do Sul e o déficit desta oferta em 2016.....	166
Gráfico 11 – Edições da oferta de Licenciaturas nos Institutos Federais no estado do Rio Grande do Sul.....	174
Gráfico 12 – Amostragem dos Licenciandos(as) que responderam a esta pesquisa e sua origem institucional.....	192
Gráfico 13 – Amostragem da origem do curso dos Licenciandos(as) que responderam a esta pesquisa.....	197
Gráfico 14 – Condição do imóvel onde o(a) estudante reside.....	200
Gráfico 15 – Meio de transporte utilizado para frequentar as aulas.....	201
Gráfico 16 – Amostra da renda <i>per capita</i> familiar dos(as) estudantes em ordem crescente.....	202
Gráfico 17 – Recebimento ou não de Assistência Estudantil.....	205

Gráfico 18 – Descrição da atividade profissional e relação com seu sustento.....	206
Gráfico 19 – Nível de escolaridade dos Pais (pai-mãe).....	210
Gráfico 20 – Origem escolar do Ensino Médio, perfil de egresso dos(as) estudantes de Licenciaturas desta amostra.....	213
Gráfico 21 – Tipo de curso realizado no Ensino Médio.....	214
Gráfico 22 – Comparativo entre o conhecimento de Língua Espanhola e Inglesa.....	215
Gráfico 23 – Quantidade de livros lidos no último ano.....	216
Gráfico 24 – Gêneros Literários mais lidos pelos(as) estudantes da amostra.....	217
Gráfico 25 – Frequência da prática de atividades esportivas.....	218
Gráfico 26 – Assuntos mais lidos em jornal.....	219
Gráfico 27 – Meio de comunicação onde os(as) estudantes mais acessam informações.....	220
Gráfico 28 – Local onde os(as) estudantes da amostra acessam internet.....	220
Gráfico 29 – <i>Sites</i> mais acessados na internet.....	221
Gráfico 30 – Atividades realizadas no tempo livre.....	222
Gráfico 31 – Frequência da leitura de jornal em ordem decrescente.....	222
Gráfico 32 – Participação em Movimento Estudantil.....	223
Gráfico 33 – Participação em Organizações sociais.....	224
Gráfico 34 – Distância da residência até o campus do Instituto Federal onde estuda.....	226
Gráfico 35 – Localização dos(as) estudantes em relação à região metropolitana de Porto Alegre.....	227
Gráfico 36 – Faixa etária dos(as) estudantes da amostra.....	228
Gráfico 37 – Gênero dos(as) estudantes da amostra.....	229
Gráfico 38 – Estado civil dos(as) estudantes da amostra.....	231
Gráfico 39 – Número de irmãos(ãs).....	231
Gráfico 40 – Número de filhos(as).....	232
Gráfico 41 – Autodeclaração de cor.....	233
Gráfico 42 – Participação em Processo Seletivo anterior.....	234
Gráfico 43 – Acesso à Educação Superior.....	235
Gráfico 44 – Atuação no meio educacional.....	236

Gráfico 45 – Recebimento de bolsa.....	237
Gráfico 46 – Avaliação do prestígio da docência.....	239
Quadro 1 – Relação dos Institutos Federais no RS, seus campi e cursos de Licenciaturas....	159
Tabela 1 – Evolução do Número de Matrículas nas Instituições de Educação Superior por categoria administrativa (Pública e Privada) e Porcentagens de Matrículas no período de 1995 a 2013.....	78
Tabela 2 – Evolução das Instituições de Educação Superior, conforme a Categoria Administrativa Pública e Privada.....	79
Tabela 3 – Expansão das Matrículas nas Instituições de Educação Profissional correspondentes ao Ensino Médio de nível Técnico, segundo as Dependências Administrativas, nas categorias Federal, Estadual, Municipal e Privada.....	116
Tabela 4 – Matrículas no IF Farroupilha (2009-2016).....	163
Tabela 5 – Matrículas no IFRS (2009-2016).....	164
Tabela 6 – Matrículas no IFSul (2009-2016).....	165
Tabela 7 – Matriculados(as) com renda familiar mensal acima de 10 salários mínimos.....	203
Tabela 8 – Dados do nível de escolaridade dos pais em ordem crescente.....	211
Tabela 9 – Forma de acesso aos cursos de Licenciaturas nos Institutos Federais.....	225
Tabela 10 – Principal razão da escolha do curso.....	235

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

BSE – Biblioteca Setorial da Educação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAQ – Custo Aluno Qualidade

CEFET's – Centros Federais de Educação Tecnológica

CIEP – Centro Integrado de Ensino Público

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação

EAA – Escolas de Aprendizes Artífices

EAD – Educação a Distância

EB – Educação Básica

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENADE – Exame Nacional do Desempenho do Estudante

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EP – Educação Profissional

ES – Educação Superior

FACED – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

FIC – Formação Inicial e Continuada

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

FURG – Fundação Universidade do Rio Grande

GEU – Grupo de Estudos sobre Universidade

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas

IBOPE – Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatísticas

IF's – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

IF FARROUPILHA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha

IFRS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

IFSUL – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIFE – Programa de Apoio aos Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização Econômica para o Comércio e o Desenvolvimento

OMC – Organização Mundial do Comércio

PAC – Programa de Aceleração do Crescimento

PAE – Programa de Assistência Estudantil

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PEE – Plano Estadual de Educação

PIB – Produto Interno Bruto

PIBID – Programa Institucional de Iniciação à Docência

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios

PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil

POV – Plano de Oferta de Vagas

PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação

PROCAMPO – Programa de Oferta de Licenciatura em Educação do Campo

PRODOCÊNCIA – Programa de Consolidação das Licenciaturas

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROFUNCIONÁRIO – Programa Indutor de Formação Profissional em Serviço dos Funcionários da Educação Básica Pública

PRÓ-LICENCIATURA – Programa de Formação Inicial para Professores dos En
Fundamental e Médio

PROLIND – Programa de Formação em Licenciatura para Indígenas

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PROUNI – Programa Universidade para todos

RAP – Relação de alunos por professor

REPT – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades
Federais

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SEDUC – Secretaria do Estado de Educação do Rio Grande do Sul

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte

SESC – Serviço Social do Comércio

SESCOOP – Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo

SESI – Serviço Social da Indústria

SEST – Serviço Social de Transporte

SESU – Secretaria da Educação Superior

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

UAB – Programa Universidade Aberta do Brasil

UERGS – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

UFCSA – Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul

UFPEL – Universidade Federal de Pelotas

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa

UNB – Universidade de Brasília

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

UPF – Universidade de Passo Fundo

URJ – Universidade do Rio de Janeiro

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO:

1	INTRODUÇÃO.....	20
2	EDUCAÇÃO SUPERIOR E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: CONVERGÊNCIAS, DIVERGÊNCIAS E COMPLEMENTARIEDADES.....	26
2.1	A ORIGEM HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A IDEIA DE UNIVERSIDADE NO BRASIL.....	28
2.2	A ORIGEM HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A IDEIA DOS INSTITUTOS FEDERAIS NO BRASIL.....	44
2.3	CONVERGÊNCIAS, DIVERGÊNCIAS E COMPLEMENTARIEDADES ENTRE A EDUCAÇÃO SUPERIOR NAS UNIVERSIDADES E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NOS INSTITUTOS FEDERAIS NO BRASIL.....	55
3	CONTEXTO DE EXPANSÃO, INTERIORIZAÇÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA....	64
3.1	MARCOS POLÍTICO-LEGAIS DA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA.....	65
3.2	INDICADORES DA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA.....	74
3.3	DESAFIOS PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO RIO GRANDE DO SUL.....	86
4	O PROCESSO DE EXPANSÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL.....	99
4.1	MARCOS POLÍTICO-LEGAIS DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA.....	101
4.2	INDICADORES DA EXPANSÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA.....	110
4.3	A OFERTA DAS LICENCIATURAS NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA.....	122
5	FORMAÇÃO DE EDUCADORES E DE EDUCADORAS POR MEIO DE LICENCIATURAS OFERTADAS NOS INSTITUTOS FEDERAIS NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL.....	131
5.1	MARCOS POLÍTICO-LEGAIS DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS.....	132
5.2	INDICADORES DA EXPANSÃO DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES	

E EDUCADORAS.....	144
5.3 ANÁLISE ACERCA DA OFERTA DAS LICENCIATURAS NOS INSTITUTOS FEDERAIS.....	170
6 ORIGENS SOCIAIS DOS(AS) ESTUDANTES DE LICENCIATURAS EM INSTITUTOS FEDERAIS NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL X DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	192
6.1 CAPITAL ECONÔMICO.....	199
6.2 CAPITAL CULTURAL.....	207
6.3 CAPITAL SOCIAL.....	225
6.4 CAPITAL SIMBÓLICO.....	238
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	244
REFERÊNCIAS.....	260
APÊNDICE A – PESQUISA DIRECIONADA AOS COORDENADORES DE LICENCIATURAS.....	277
APÊNDICE B – PESQUISA DIRECIONADA AOS ESTUDANTES DE LICENCIATURAS.....	280

1 INTRODUÇÃO

*O conhecimento não se estende
do que se julga sabedor
até aqueles que se julgam não saberem;
o conhecimento se constitui
nas relações homem-mundo,
relações de transformação,
e se aperfeiçoa na problematização
crítica dessas relações.
(FREIRE, 2011, p.42).*

O tema desta tese envolve a contribuição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) no Estado do Rio Grande do Sul com a oferta de Licenciaturas num processo de expansão, interiorização e democratização da Educação Superior pública brasileira. Tal tema está articulado com a Linha de Pesquisa Universidade: teoria e prática¹.

O escopo desta tese envolve três grandes áreas a serem problematizadas dentro do campo da educação, pois, segundo Sánchez Gamboa (2006, p.65), “não se investigam temas, investigam-se problemas”. A situação-problema que serviu de horizonte para esta pesquisa é: no contexto de expansão e de interiorização da Educação Superior Brasileira e da Educação Profissional, quais as principais contribuições que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no estado do Rio Grande do Sul desenvolvem para a democratização da Educação Superior por meio da oferta de Licenciaturas? Em primeiro lugar, voltamos nossa atenção para a Educação Superior (ES), integrando sua expansão, interiorização e democratização. Em segundo lugar, buscamos compreender de modo mais detalhado a Educação Profissional (EP), pois o lócus da pesquisa são os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no estado do Rio Grande do Sul. E, em terceiro lugar, nos dedicamos a analisar a Formação de Educadores(as) para a Educação Básica (EB), pela investigação da contribuição na oferta de cursos de Licenciaturas, identificando as origens sociais destes(as) estudantes.

¹ Esclarecemos que a formatação desta tese está de acordo com o “Manual de Orientações” elaborado pela Biblioteca Setorial da Educação da UFRGS, com base na ABNT, citado nas referências (UFRGS, 2014).

Neste contexto amplo, diverso e fértil, em situações desafiadoras, outras questões visceralmente serão contempladas:

- Qual a trajetória da Educação Superior no Brasil? Qual a história da Educação Profissional no Brasil? Quais os pontos de convergência? Quais os pontos de divergência? Quais as complementariedades?
- O que estabelecem os marcos regulatórios sobre a Educação Superior, a Educação Profissional e a Formação de Educadores(as)? Quais as principais influências para a expansão da Educação Profissional e Tecnológica são decorrentes da aprovação da Lei Federal n. 11.892, de 2008, a qual cria os Institutos Federais? O que esta legislação expõe para a Educação Superior nos Institutos Federais?
- Cada Instituto Federal no Rio Grande do Sul está atendendo ao percentual exigido em lei na oferta de Licenciaturas? Como está o cenário na formação de educadores(as)? Quais as demandas que estas criações atendem? Como cada curso é escolhido? É utilizada a expertise das universidades na construção dos cursos? Tais cursos são ofertados com regularidade? Quais as contribuições, possibilidades e tensões vivenciadas pelos(as) coordenadores(as) destes cursos?
- Quais as mudanças proporcionadas por esta política, dentro dos Institutos Federais para a Educação Superior no estado do Rio Grande do Sul? Quais aspectos de resistências e de tensionamento podemos observar e propositivos podemos sugerir com este formato de expansão?
- Qual é a origem social destes(as) licenciandos(as), futuros(as) educadores(as)? Qual o capital econômico, cultural, social e simbólico que possuem? Esta iniciativa contempla a democratização ao acesso à Educação Superior?

Esta problemática é de grande relevância social, pois a nação brasileira possui maior concentração da educação com formatação federal nos grandes centros urbanos. Em contrapartida, em comunidades mais interioranas necessitamos da democratização da Educação Superior, carecemos desta oxigenação da educação, demandamos por Formação de Educadores(as), mais especificamente, nas áreas de Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química como uma das contribuições sociais, políticas e culturais que devem ser realizadas pelos Institutos Federais. A respectiva pesquisa também possui relevância científica, uma vez que a comunidade acadêmica conta com poucos estudos nesta temática atual, em um contexto

emergente. Ademais, seus resultados auxiliarão em novos direcionamentos para a trajetória da formulação de políticas públicas que regem a educação.

Um salto considerável foi dado, pois, em apenas uma década, duplicaram-se os números de matrículas na Educação Superior, entretanto, esta expansão alcançada não contempla, ainda, a democratização. Conforme comprovou a pesquisa de Lorenzet² (2011), há uma expansão desigual, onde pessoas com menor poder aquisitivo, nas classes populares, de descendência afro ou indígena, geograficamente localizadas no interior dos estados ou em regiões mais isoladas possuem consideravelmente maiores dificuldades de acessar a Educação Superior. Esta pesquisa também analisou que, em 2009, 74,4% das matrículas neste nível estavam vinculadas ao sistema privado e apenas 25,6% ocorriam em instituições públicas.

Sendo assim, o objeto de análise desta pesquisa será num contexto macrossocial³, (a nível nacional, de sistema) a expansão, interiorização e democratização da Educação Superior Brasileira, perpassando pela Educação Profissional e a Formação de Educadores(as). E, no contexto microssocial (a nível estadual, mais local) delimitando no estado do Rio Grande do Sul, investigando a oferta de cursos de Licenciaturas nos diferentes campi⁴ instituídos, dos Institutos Federais nesta unidade federativa e as origens sociais destes(as) estudantes.

O objetivo geral que buscamos alcançar nesta tese é compreender e analisar este processo de expansão e interiorização da Educação Superior Brasileira, na oferta de Cursos de Licenciaturas para a formação de educadores e educadoras, por meio dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no estado do Rio Grande do Sul e problematizar sobre esta contribuição, este papel neste fenômeno para a democratização da Educação Superior. Em relação aos objetivos específicos, projetamos:

- investigar os principais aspectos da trajetória da Educação Superior e da Educação Profissional no Brasil, bem como os aspectos de convergência, divergência e complementaridade existentes entre ambas;
- reconhecer o contexto da expansão da Educação Profissional e Tecnológica e identificar as mudanças provocadas no estado do Rio Grande do Sul, com a criação

² Dissertação defendida para o Mestrado em Educação na Universidade de Passo Fundo (UPF), intitulada: “*A Expansão da Educação Superior Brasileira: o tensionamento entre o público e o privado*”.

³ Em relação aos conceitos de macrocontexto e microcontexto ou detalhe, aconselhamos a leitura do artigo de Sally Power, referenciado posteriormente.

⁴ De acordo com o Ofício Circular n. 72, de 2015, expedido pela SETEC/MEC em 07/08/2015 após consulta a Academia Brasileira de Letras, seguiremos a orientação do uso do termo “campus” para indicar o Singular e do termo “campi” para referenciar o Plural.

dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia após a publicação da Lei n. 11.892 de 2008;

- constatar se a expansão de Institutos Federais no Rio Grande do Sul atende a demanda da formação de educadores(as) em cursos de Licenciaturas, em 20% das matrículas ofertadas;
- identificar como foi a escolha do curso de Licenciatura, como foi a construção do mesmo, se usou ou não a *expertise*⁵ das universidades, e as principais características de cada curso;
- inventariar sobre a origem social dos educandos e das educandas, das Licenciaturas nos Institutos Federais, estimando dados do capital econômico, social, cultural e simbólico para esmiuçar sobre o propósito da democratização da Educação Superior.

Em face disso, justificamos a escolha desta temática por ser uma preocupação significativa na trajetória acadêmica, abrindo espaço para a reflexão, a construção de novos conhecimentos e a continuidade da pesquisa na área. Já na trajetória profissional oportuniza investigar, testar hipóteses e conhecer a nova arquitetura da formação docente e da oferta de Licenciaturas, pelos Institutos Federais, principalmente, pois sua historicidade é marcada na base técnica e tecnológica. Outra razão que contribuiu na definição deste tema é por haver um engajamento com o Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU), cujo objetivo é realizar “estudos sobre os sistemas de Educação Superior e suas transformações no Brasil”; e ainda aprofundar o entendimento acerca das “políticas de Educação Superior e sua inter-relação com políticas da Educação Básica”. Além disso, em virtude do contexto de expansão dos Institutos Federais, por ser uma temática que trata de inovação, cujo enfoque buscará uma originalidade no cenário das pesquisas educacionais, desvendando contribuições, potencialidades e possíveis tensões.

Como procedimentos metodológicos utilizamos a pesquisa com delineamentos quantitativos e qualitativos, articulando a pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Neste sentido, a pesquisa de campo envolve os campi que ofertavam Cursos de Licenciaturas,

⁵ O termo *expertise* é originado da língua francesa, literalmente, o significado é periciar, mas pode adquirir também vários outros significados como avaliação, vistoria, experiência, competência, especialização e conhecimento. Nesta frase utilizamos *expertise*, no sentido de se apropriar das experiências, habilidades e conhecimentos adquiridos pelas universidades, como especialistas na oferta de licenciaturas, devido a sua tradição. Disponível em: <<http://www.significadosbr.com.br/expertise>>. Acesso em: 13 jun. 2015.

de acordo com o segundo semestre de 2015. Assim, foram localizados 34 cursos, concentrados em 20 campi no estado do Rio Grande do Sul e foram endereçados questionários aos respectivos coordenadores e coordenadoras destes cursos e aos estudantes destas Licenciaturas.

Esclarecendo um pouco mais os caminhos metodológicos, optamos pela utilização do arcabouço teórico de Pierre Bourdieu, uma vez que este sociólogo, numa perspectiva crítica, denuncia as estruturas dominantes como mentoras da reprodução social. Em sua obra “*O Poder Simbólico*”, destaca:

As diferentes classes e frações de classes estão envolvidas em uma luta propriamente simbólica para imporem a definição do mundo social mais conforme aos seus interesses, e imporem o campo das tomadas de posições ideológicas reproduzindo em forma transfigurada o campo das posições sociais. (BOURDIEU, 1989, p.11).

A própria obra expõe em nota explicativa que “as tomadas de posição ideológica dos dominantes são estratégias de reprodução que tendem a reforçar dentro da classe e fora da classe a legitimidade da dominação de classe.” (BOURDIEU, 1989, p.11). Bourdieu, em outra obra (2007, p.107), também revela que a distinção entre as classes e as condições de sobrevivência, ocorre pelo volume de capital econômico, cultural, social e também simbólico. Consideramos apropriado este enfoque, pois defendemos a democratização da Educação Superior, compreendida no sentido da oportunidade de acesso às camadas populares, às populações interioranas, aos discriminados em todos os segmentos. Cabe aqui ressaltar que o significado de democratização que nos orienta é o de universalização, de tornar acessível a Educação Superior, sua permanência e sucesso para toda a população, indistintamente do curso pretendido.

Em síntese, a metodologia desta pesquisa utiliza principalmente as concepções teóricas do sociólogo Pierre Bourdieu (2011), pois o mesmo defende a tese de que o campo universitário reproduz na sua estrutura o campo do poder da estrutura social e suas diferentes posições.

Estruturalmente esta tese está dividida em cinco capítulos. O primeiro capítulo diz respeito às relações existentes entre a história da Educação Superior e a da Educação Profissional, detalhando fatores de divergências, convergências e complementaridades.

O segundo capítulo está mais centrado na Educação Superior e é desenvolvido tratando da expansão, interiorização e democratização deste nível da escolaridade, destacando

os marcos legislativos, alguns indicadores desta expansão e alguns desafios para a democratização da Educação Superior no estado do Rio Grande do Sul.

O terceiro capítulo tem como foco a Educação Profissional, mais especificamente, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no estado do Rio Grande do Sul. Nesta parte também é dada ênfase aos marcos legislativos, aliado a isso são expostos alguns indicadores do processo de expansão deste tipo de Educação Profissional, debatendo sobre a oferta das Licenciaturas, com motivações e resistências.

O quarto capítulo dedica-se à formação de educadores e educadoras, considerando as Licenciaturas nos Institutos Federais no estado do Rio Grande do Sul, expondo os marcos legislativos e indicadores deste processo, apresentando ainda os resultados obtidos com os questionários enviados aos Coordenadores e Coordenadoras de Cursos e principais contribuições e desafios implicados na oferta das Licenciaturas.

O quinto capítulo debruça-se sobre as origens sociais dos(as) estudantes de Licenciaturas em Institutos Federais no estado do Rio Grande do Sul. Nesta parte são expostos os resultados das amostras pesquisadas sobre o capital econômico, o capital cultural, o capital social e o capital simbólico destes(as) estudantes. Também é problematizada a questão da democratização da Educação Superior.

Posteriormente são tecidas algumas considerações finais desta investigação, levantando outras questões a fim de suscitar novas reflexões e pesquisas. Uma vez que, conforme Freire, possuímos ciência de que a construção do conhecimento está em fluxo contínuo:

Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se ‘dispõe’ a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. (FREIRE, 1996, p.28).

2 EDUCAÇÃO SUPERIOR E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: CONVERGÊNCIAS, DIVERGÊNCIAS E COMPLEMENTARIEDADES

A história nunca se fecha por si mesma e nunca se fecha para sempre. São os homens, em grupos e confrontando-se como classes em conflito, que 'fecham' ou 'abrem' os circuitos da história. (FERNANDES, 1977, p. 5).

Este primeiro capítulo busca conhecer o percurso histórico da Educação Superior e da Educação Profissional no Brasil, cada um destes campos possui suas regras, suas influências, seus interesses e seus agentes que travam embates, lutas internas e externas pela sua conservação, defesa ou subversão. Para Bourdieu (1990, p.56), autor do conceito de campos, há o entendimento de que os campos se interpenetram e se inter-relacionam, como é o caso do campo escolar e do campo social, ambos distintos, mas não independentes.

Neste intuito, pretende-se investigar os principais aspectos da trajetória da Educação Superior no Brasil; os aspectos relevantes da história da Educação Profissional no Brasil; os pontos de convergência; os pontos de divergência; e, por fim, as complementariedades entre estas etapas educativas.

Nesta perspectiva, realizamos uma investigação bibliográfica para identificar as principais ideias da origem histórica da Educação Superior brasileira e, mais especificamente, da ideia de Universidade. E fizemos também uma retomada da origem histórica da Educação Profissional no Brasil, investigando a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, ou simplesmente, Institutos Federais estabelecendo, por fim, um comparativo entre estas instituições. Nesse sentido, partimos da premissa de que, ao conhecer a história da educação de um país, podemos entender seu projeto de nação e, além disso, ao percorrer as circunstâncias históricas, melhor compreendemos as vivências do passado, para articular com as constatações do presente e planejar as estruturas futuras.

A partir disso, aprimoramos a compreensão desta epígrafe quando Fernandes explicita que o processo de constituição histórico não ocorre com naturalidade. Entretanto, é constantemente permeado pelo confronto das classes em conflito, pela disputa, pela luta de interesses. Assim, há forças hegemônicas num embate com forças anti-hegemônicas. As

primeiras buscam fechar a história, num formato de manutenção e reprodução da ordem social. As segundas buscam abrir os circuitos da história, defendendo um processo de mudança, de transformação e de ampliação da inclusão e da justiça social.

Bourdieu ratifica que a sociedade é formada por tramas ou relações problemáticas, nestas é possível evidenciar uma estrutura historicizada subjacente ao social, onde observamos mecanismos de dominação e da própria consciência de classe que incorporam o *habitus*. Segundo Thiry-Cherques, “para Bourdieu, o *habitus* é um sistema de disposições, modos de perceber, de sentir, de fazer, de pensar, que nos levam a agir de determinada forma em uma circunstância dada.” (THIRY-CHERQUES, 2006, p.34). Tais estruturas são produto e produtoras, determinadas e determinantes, condicionadas e condicionantes. Esta dominação, para este pesquisador, pode ser por meio de lutas, embates e da violência bruta, quando há coação física sobre os corpos ou violência simbólica, quando há coação intelectual e espiritual sobre as consciências. O mesmo defende que tais “estruturas são produto de uma gênese social dos esquemas de percepção, de pensamento e de ação. Que as estruturas, as representações e as práticas constituem e são constituídas continuamente.” (BOURDIEU, 1987, p.147).

Deste modo, as estruturas educativas, a família, os demais agentes com os quais os educandos e as educandas convivem no meio onde habitam são reprodutores do *habitus*. As instituições educacionais neste contexto são reprodutores das desigualdades sociais e ainda legitimam inconscientemente tais reproduções. Para Bourdieu, as instituições educativas tendem a legitimar uma herança da cultura dominante ofertando um bom capital cultural ou onde este investimento familiar não é realizado não é efetivo, o sistema escolar tende a confirmar a ausência deste acúmulo. O capital cultural envolve a maneira de se apresentar em público, a posse de bens culturais, o conhecimento sobre obras de arte e ainda a posse de titulações acadêmicas. Tais titulações possuem um peso, um status diferenciado, se são de Educação Superior ou de Educação Profissional, e ainda, um reconhecimento específico de acordo com a área da formação.

Neste sentido, o capítulo busca atender algumas indagações: Como foi a origem histórica da Educação Superior no Brasil e da ideia de Universidade? Com quais objetivos iniciou suas atividades? Para que segmento social ou campo foi consolidada inicialmente? Quais interesses representava? Como foi a origem da Educação Profissional no Brasil e da ideia dos Institutos Federais? Com quais objetivos a Educação Profissional desenvolveu suas

atividades? Para que segmento social foi direcionada inicialmente? Quais interesses representava? Quais as afinidades existentes entre as Universidades Federais e os Institutos Federais? Quais as principais divergências entre estes dois modelos institucionais? Quais as complementariedades que possuem?

Para contemplar a estas situações-problemas, estruturalmente, este capítulo está composto em três partes: a primeira é referente à origem histórica da Educação Superior e da ideia de Universidade no Brasil, priorizando, neste caso, o projeto de Universidade pública e federal e contextualizando historicamente sua construção. Na segunda parte, há uma análise da origem histórica da Educação Profissional no Brasil, investigando a ideia dos Institutos Federais, iniciada pelas Escolas Técnicas, instrumentalizando a profissionalização. Na terceira parte deste trabalho, abordamos alguns aspectos de afinidades, alguns pontos em comum entre a Educação Superior e por extensão as Universidades e a Educação Profissional e mais especificamente os Institutos Federais e alguns fatores de divergência, tensionamento, existentes entre eles. Como também investigamos alguns aspectos de complementariedade nestas instituições educativas.

2.1 A ORIGEM HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A IDEIA DE UNIVERSIDADE NO BRASIL

A educação brasileira surgiu com certa precariedade. Inicialmente, seu objetivo estava um pouco deturpado do entendimento que possuímos, com base em Freire, na concepção de educar como prática da liberdade, como ferramenta para a autonomia. Contudo, seu nascimento transcorreu vinculado com interesses religiosos. No princípio, a justificativa mais relevante envolvia a necessidade de catequizar a população, não era a formação do agente, nem a elevação de um patamar cognitivo, de um estágio de menor dependência para outro com maior independência e libertação.

A Educação Básica inicialmente na história brasileira foi muito precária. A educação superior ocorreu de modo tardio. Basta recordar que os demais países possuíam séculos de experiências com o ensino superior. O pesquisador Benincá (2011, p.32) retoma as mais antigas universidades da Europa: Bolonha (Itália, 1088); Oxford (Inglaterra, 1096); Paris (França, 1170); Modena (Itália, 1175); Cambridge (Inglaterra, 1209); Salamanca (Espanha,

1218); Montpellier (França, 1220); Pádua (Itália, 1222); Nápoles (Itália, 1224); Toulouse (França, 1229); Siena (Itália, 1240); Múrcia (Espanha, 1272); Coimbra (Portugal, 1290); Complutense de Madrid (Espanha, 1293); Praga (República Checa, 1348) e Viena (Áustria, 1365). Aproximando um pouco de nosso espaço continental são reportados dados da América, com San Marcos – Lima (Peru, 1551); Cidade do México (México, 1551); Córdoba (Argentina, 1613); Harvard (Estados Unidos, 1636); Yale (Estados Unidos, 1701) e Princeton - Nova Jersey (Estados Unidos, 1746).

A Educação Superior no Brasil foi marcada por um processo tardio, de caráter elitista, construída para os mais elevados estratos sociais economicamente, configurando-se, desde sua origem, excludente, impedindo o acesso de outras classes sociais. Assim, como ressalta Ciavatta (2010, p. 160): “A universidade brasileira é fruto tardio do colonialismo”. De fato, este nível educacional era considerado uma ameaça aos interesses dos colonizadores. Estes colonizadores acreditavam que, se a Educação Superior fosse acessível para a população em geral, poderiam surgir movimentos de independência em relação à perpetuação da ordem vigente e proporcionar certo desconforto. Assim, cultivando seu interesse e protegendo seu modo de atuação com a colônia, estavam trabalhando em prol da manutenção da rígida ordem social.

Bourdieu (1989, p.83-84), na obra “*O Poder Simbólico*” explica que “a relação ordinária com o mundo social a que estamos acostumados, quer dizer, para o qual e pelo qual somos feitos, é uma relação de posse, que implica a posse do possuidor por aquilo que ele possui”. Este pesquisador retoma Marx ao sintetizar que, da mesma forma que a herança se apropria do herdeiro, também o herdeiro pode se apropriar da herança. Assim, o mecanismo social é composto por campos e em cada campo há estruturas constitutivas que tentam equilibrar as tensões para reproduzir o jogo e manter sua posição neste campo. Deste modo, inicialmente o campo da Educação Superior era herdado para a elite e destinado a este público, e este segmento social utilizou suas forças para manter sua hegemonia e controle sobre esta posse, compreendendo que esta certificação estava vinculada ao poder.

Em virtude deste contexto, os herdeiros das famílias portuguesas, dos mais altos estratos sociais eram reconduzidos a Portugal, para lá realizarem esta formação. Por isso, resgatamos com o pesquisador Rossato (2008), a História do Brasil-colônia. De acordo com Rossato, os valores desta sociedade eram bem primitivos: cultura oral, escravidão, patriarcado rural e burocracia colonial. Observamos:

A sociedade que se instalou era arcaica, baseava-se na cultura oral e fundava-se na escravidão, patriarcado rural e burocracia colonial. A educação, ministrada em latim, era predominantemente eclesiástica e não suscitava nenhum interesse. Destinava-se à manutenção de uma ordem social rígida e fechada. A Universidade de Coimbra era a universidade do império português e desempenhava o papel da força unificadora. Seguindo o modelo da Universidade de Paris e Salamanca seguia os padrões das universidades da época e até o século XVI esteve sob o controle dos jesuítas, dentro do espírito da contrarreforma e da Inquisição. A Universidade de Coimbra era também a universidade do Brasil e nela se formaram, nos três primeiros séculos, 2500 estudantes brasileiros. Com o Marques de Pombal a universidade foi reformada e, até a Independência do Brasil, a Universidade de Coimbra era a nossa universidade. (ROSSATO, 2008, p.7-8).

Assim, enfatizamos a ordem social rígida e fechada, sendo que os filhos da Corte Portuguesa, que tinham interesse por uma formação além da básica, eram encaminhados para a Universidade de Coimbra, retornando à Europa para obter o grau superior. Novamente eram reportados à cultura europeia, a fim de manter a situação do país como Colônia. Observamos que eram extremamente seletas as pessoas que conseguiam obter esta formação superior, com origens sociais dos mais altos níveis de capitais: social, cultural, econômico e simbólico.

Desta maneira, o ensino superior por ser uma formação mais aprofundada, que ampliava as possibilidades de entendimento e reflexão, ameaçava os interesses portugueses, pois possibilitava que houvesse uma revolta e iniciativas que fugissem do controle. Seguindo essa colocação, vemos que a Universidade no Brasil tem uma instalação bem tardia, em relação, por exemplo, a outros países latino-americanos que tiveram colonização espanhola ou inglesa, a instalação da mesma no Brasil foi quase três séculos posteriores. No contexto latino-americano, nosso país por ser colonizado por portugueses, teve uma implantação atípica do ensino superior. Isso é o que retrata Oliven, no artigo intitulado “*Histórico da Educação Superior no Brasil*”, vejamos:

Com relação às suas origens e características, o desenvolvimento do sistema de educação superior, no Brasil, pode ser considerado um caso atípico no contexto latino-americano. Desde o século XVI, os espanhóis fundaram universidades em suas possessões na América, as quais eram instituições religiosas, que recebiam a autorização do Sumo Pontífice, através de Bula Papal. O Brasil Colônia, por sua vez, não criou instituições de ensino superior em seu território até início do século XIX, ou seja, quase três séculos mais tarde. (OLIVEN In: SOARES, 2002, p.31).

Oliven traz a comparação dos países colonizados por espanhóis, como Argentina, Uruguai, Paraguai, Chile, onde há a implantação do ensino superior, amparado num cunho religioso, antecedendo em três séculos a sua tardia origem no território brasileiro, colonizado por portugueses.

No Brasil Colonial existia um ensino elementar, organizado pela Companhia de Jesus, oferecido com o intuito de cristianizar, catequizar os indígenas e preparar o clero. Em

contrapartida, também havia colégios bem instrumentalizados para educar os filhos da elite, com fundamentos da escola medieval, na língua latim e elementos do grego, para que posteriormente se endereçassem a Portugal e lá frequentassem a Universidade de Coimbra ou de Lisboa para continuarem articulando os interesses hegemônicos. Ao analisarmos estes procedimentos, inferimos que esta educação era fruto dos interesses burgueses e para manter tais interesses, era necessário que apenas um grupo seletivo se apropriasse deste nível de ensino para perpetuar a limitada reprodução desta classe social.

De acordo com Lisbôa (1993), em sua obra “*A ideia de universidade no Brasil*”, a partir de 1808, com a chegada da família real, foram criadas algumas escolas de formação isoladas para suprir as urgentes necessidades coloniais, as mesmas abordavam conhecimentos utilitários e correspondiam à demanda profissional da época. Este pequeno avanço educativo envolvia duas visões: de um lado ele era necessário, de outro lado, estava sendo constituída uma ameaça. O autor Ferraro (2009), em seu artigo “*Liberalismos e Educação. Ou por que o Brasil não podia ir além de Mandeville*⁶” escancara que o Brasil em relação às questões educativas, historicamente viveu no “Reino das Vagarezas”, em constante atraso em relação a outros países e marcado por rupturas em seus projetos. São as reconhecidas ações políticas divididas entre políticas de governo com duração mais pontual, limitada ou políticas de estado que alcançam maior perenidade e consistência.

Assim, apenas no início de 1800 foram criados alguns cursos isolados de nível superior. A autorização para a criação do Primeiro Curso de Educação Superior ocorreu através de uma Carta Régia, datada de 18 de fevereiro de 1808. Assim, surgiram cursos isolados na Academia Real da Marinha (1808), Academia Real Militar (1810), Academia Médico-cirúrgica da Bahia (1808) e Academia Médico-cirúrgica do Rio de Janeiro (1809). Dessa maneira, podemos observar a criação de Academias, cátedras, nos maiores centros urbanos como em Salvador e Rio de Janeiro, correspondendo às necessidades de profissionais que atuassem na Marinha e na área da Saúde.

Este modelo de ensino ocorria assim em faculdades isoladas, em cidades importantes, nos maiores centros urbanos e era focado para a elite, com o objetivo de formar e instruir intelectualmente a aristocracia masculina. Estas ideias podem ser relacionadas com a “Pedagogia da Doma”, descrita por Mandeville, retratadas por Ferraro (2009), segundo esta

⁶ Bernard Mandeville foi um filósofo e economista inglês, reconhecido internacionalmente por sua obra: “*A Fábula das Abelhas*”.

concepção as mulheres deveriam apenas ser instruídas para o ofício da costura e o governo da casa. Observa-se que ainda há resquícios desta desigualdade de gênero e muitas lutas ainda precisam ser travadas para a construção de uma outra cultura que respeite o ser humano em sua inteireza, independente de características específicas como a de gênero, cor, etnia ou outras.

A influência dada às faculdades isoladas era a do Modelo Francês, voltado ao ensino, em detrimento da pesquisa. Nestas faculdades cada docente assumia o ensino catedrático, de forma vitalícia, como “lente proprietário”, ou seja, o docente era incorporado ao sistema segundo sua formação naquela área específica do saber e atuava nela até o fim de sua vida. Assim, a educação superior neste período era caracterizada por esta particularidade, pois o docente apropriava-se de certa disciplina e perpetuava ao longo dos anos os mesmos ensinamentos e métodos.

Marx e Engels (1978) escrevem a obra “*Críticas ao Ensino Burguês*”, na qual tecem suas críticas ao modelo de ensino burguês na segunda parte deste capítulo intitulado “*Crítica da Especialização*”. Os autores defendem que, ao especializar-se, o indivíduo estará optando por uma habilidade em detrimento de todas as outras potencialidades. Ou seja, em uma sociedade de classes, há algumas especializações, mas existe uma constituição que tem por base a ignorância, na medida em que, ao se apropriar de um ofício limitado, irá se dedicar exclusivamente a ele e repetindo exaustivamente o mesmo ofício, este sujeito deixa de lado uma soma de conhecimentos que poderiam ser conquistados. Esta repetição é causada pela necessidade de obter condições materiais para garantir sua sobrevivência, entretanto, por causa de alguns formatos dos meios de produção como o sistema da linha de montagem, observa-se uma limitação no desenvolvimento de outros aspectos (intelectuais, laborais, emocionais, relacionais), atestando um desenvolvimento unilateral, mesquinho, brutal e mutilado.

Marx criticava o sistema de produção que fortemente influenciava a educação. Como consequência, o indivíduo no setor produtivo exaustivamente reproduzia mecanicamente, passava sua vida fazendo atividades repetitivas e maçantes, muitas vezes individualizadas. Este modo de produção tornava o sujeito embrutecido, um miserável como suas condições materiais, enquanto que um indivíduo que possuía uma vida com atividades abrangentes, diversas, criativas, com relações práticas com o mundo e levava uma vida multiforme, tinha a possibilidade de ter um pensamento mais amplo e com maior universalidade.

Dando sequência ao percurso histórico, no ano de 1823, houve uma Assembleia Constituinte no Brasil que propunha a criação de uma universidade ao Norte, em Olinda e outra ao Sul do país, em São Paulo, entretanto, pelas disputas entre as províncias e a inexistência de um projeto de nação unitário, tais ideias foram postergadas.

Vários discursos também foram emitidos revelando a necessidade da implantação de um curso jurídico. Houve uma disputa de propostas sobre qual seria sua localização ideal. Observa-se que em vários projetos educacionais sempre há uma contraposição de forças. Clamores emergiam da Bahia, local que mais possuía estudantes buscando formação em Coimbra, outros alegavam a necessidade de ser instalado no Rio de Janeiro, outros ainda queriam a criação nas Minas Gerais, por ser a sede mais populosa do Império. No entanto, obtiveram êxito São Paulo, Capital, no Convento de São Francisco e Pernambuco, na cidade de Olinda, no Mosteiro de São Bento. Observa-se a intrínseca relação entre formação e religião, uma inserida no espaço da outra, imbricada, influenciando o percurso e cotejando o direcionamento de seus rumos.

Segundo Morosini (2009), houve a criação de Cursos de Educação Superior isoladamente até a República, no Rio de Janeiro originaram-se nove, os seguintes: Academia de Belas Artes (1826), Faculdade de Medicina (1832), Academia Naval e Militar (1833), Escola Nacional de Música (1841), Escola de Aplicação do Exército (1855), Escola Central – Curso de Matemática e Ciências Físicas e Naturais (1858), Escola Politécnica do Rio de Janeiro (1874), Curso de Odontologia (1878) e Escola de Farmácia (1884).

Já na Bahia foram abertos apenas três: Faculdade de Medicina da Bahia (1832), Escola Superior de Agronomia em Cruz das Almas (1875) e Escola Politécnica (1888). No estado de Pernambuco dois cursos foram instituídos: Curso de Ciências Jurídicas e Sociais de Olinda (1827) e Faculdade de Direito de Recife (1854). No estado de São Paulo, de modo semelhante ao de Pernambuco, tiveram origem dois cursos: o primeiro de Ciências Jurídicas e Sociais de São Paulo (1827) e o segundo Faculdade de Direito de São Paulo (1854). No estado de Minas Gerais duas Faculdades foram abertas: Faculdade de Farmácia (1839) e Escola de Minas e Metalurgia (1875). E por fim, no estado do Rio Grande do Sul, foi criada apenas a Escola de Medicina Veterinária e Agricultura Prática, na cidade de Pelotas (1833).

Com a Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, pelo Marechal Manuel Deodoro da Fonseca, inicia-se para o Brasil uma nova etapa na forma de governo. Além deste cenário de inovação política e administrativa, temos a abolição da escravatura,

configurando a introdução da mão de obra livre. Ocorrem ainda as migrações, com vinda de outros colonizadores europeus para as terras brasileiras e uma primeira fase mais consolidada para a indústria.

Em relação a estes preceitos, Ferraro (2009) esclarece que o Brasil foi um país agrário, latifundiário, teimosamente escravocrata e assemelhou-se em muito às propostas conservadoras de Mandeville, que acreditava: “povo instruído é povo perigoso”. Nosso país possuiu uma doutrina liberal ‘revolucionária’, exigindo a emancipação política, porém, ao mesmo tempo, extremamente ‘conservadora’ quando o assunto era a manutenção da ordem social interna vigente e, neste sentido, surgiram diversas resistências. Assim, vários percursos com idas e vindas, pequenos avanços e diversas estagnações marcaram nossa historicidade em relação às políticas educacionais.

Observando este período inovador sob o regime de República, evidenciamos que também o ensino superior passou por algumas reformulações. Este era anteriormente preocupação apenas do governo central e, posteriormente, passou a ser defendido e consolidado também por governos estaduais, demonstrando uma abrangência em sua órbita, mantendo o cunho público, como uma preocupação social. Destas reformulações, temos a origem das três primeiras universidades brasileiras, porém estas não têm durabilidade. Fávero (2000) descreve da seguinte maneira:

Do ano de 1889, até a Revolução de 1930, o ensino superior sofreu várias alterações em consequência da promulgação de diferentes dispositivos legais. ‘Seu início coincide com a influência positivista na política educacional, marcada pela atuação de Benjamim Constant, em 1890 -1891’ (CUNHA, 1980, p.132). Tal orientação, em 1911, é ainda mais acentuada com a Reforma Rivadávia Correa, a qual instituiu também o ensino livre. Assim, embora o surgimento da universidade, apoiado em ato do Governo Federal, continuasse sendo postergado, o regime de “desoficialização” do ensino acabou por gerar condições para o surgimento de universidades, tendendo o movimento a deslocar-se momentaneamente da órbita do Governo Central para a dos Estados. Neste contexto, surge em 1909, a Universidade de Manaus, em 1911 é instituída a de São Paulo e em 1912 a do Paraná, como instituições livres. (FÁVERO, 2000, p.24).

Desta forma, comentando a criação destas instituições nos deparamos com sua curta duração de funcionamento. A Universidade de Manaus sobreviveu por apenas 11 anos, a Universidade de São Paulo funcionou por 6 anos e a Universidade do Paraná vigorou apenas por 3 anos; estas instituições foram identificadas como “Universidades Passageiras”, por causa da sua restrita durabilidade.

Frente ao exposto e à necessidade premente de instalar uma Universidade no Brasil, faremos um resgate do conceito e ideia de Universidade, ressaltando sua importância para a construção de um projeto de nação. Esta instituição surgiu na Idade Média com o nome de *studium*. Posteriormente, quem nela estudasse poderia lecionar em qualquer outro lugar, assim, seu nome passa a ser *studio generalia*, também usando o termo *Universitas*, que corresponde a faculdade ou conjunto de corpos de ensino. A origem da Universidade consolidou um fértil período de desenvolvimento. Lisbôa, assim, afirma: “o período em que surgiram as Universidades foi de grande prosperidade para o mundo. Tudo desabrochava, recriava-se a esperança no progresso econômico, social e político dos países.” (LISBÔA, 1993, p.18). Aliado a isso, há o entendimento que a universidade é indispensável a um povo, a uma sociedade que busca o progresso e o desenvolvimento.

Com o nascimento da Universidade o saber foi colocado ao alcance de mais pessoas, porém, segundo nos lembram Saviani e Duarte (2012, p. 2), “o acesso ao conhecimento dá-se de maneira profundamente desigual e seletiva”, nem sempre fortalecendo e engrandecendo a sociedade e principalmente a população como um todo.

Aprofundando esta ideia e ao analisarmos os países com maior desenvolvimento, com destaque social e cultural, veremos que esta história está fundida com a história das universidades mais tradicionais do mundo. Em outras palavras, o envolvimento da universidade com esta conquista foi essencial. O renomado educador Teixeira enfatizava que “a universidade é, pois, na sociedade moderna, uma das instituições características e indispensáveis, sem a qual não chega a existir um povo. Aqueles que não as têm, também, não têm existência autônoma, vivendo, tão-somente, como um reflexo dos demais.” (TEIXEIRA, 1998, p. 34). Ou seja, com estas palavras, este intelectual expressa a grandeza da universidade ao constituir uma nação, ao tornar a mesma pensante e ao projetar em seus cidadãos a autonomia, num projeto de conscientização e de maior liberdade. Com isso, compreendemos que a universidade não se constitui para se isolar da sociedade e para estar acima da mesma, mas, para estar envolvida, com responsabilidade técnica, compromisso social e político ao pensar os próprios problemas que permeiam seu contexto.

Com propriedade, Franco e Morosini (2005) colaboram com o raciocínio de que a Universidade está situada num tempo e espaço e é projetada pelo Estado e pela sociedade que a circunda. Da mesma forma, ela também projeta alterações neste Estado e nesta sociedade.

É notório que as mudanças da educação superior caminham junto às de outros segmentos/níveis educacionais e de distintos setores, interlocutores constituídos por fazerem parte do Estado e de seu aparato governamental. As políticas da educação superior, enquanto políticas sociais sofrem o impacto do modelo de Estado que lhes serve de lócus e suporte. A educação superior, entretanto, também imprime suas marcas no Estado/Sociedade, pela formação de quadros de profissionais, de técnico-científicos e de novas gerações de pesquisadores, e pela produção de pesquisa e prestação de serviços. (FRANCO; MOROSINI, 2005, p.30).

Contemporaneamente, a Universidade é identificada como o espaço por excelência do conhecimento, o lócus onde ocorre o coroamento do processo educacional, o núcleo fundamental de uma sociedade desenvolvida. Dentro desta instituição, são construídas as concepções de ciência, de inovação, de intelectualidade. Nesta perspectiva, Buarque assim concebe: “a missão da universidade, como aliás, de todas as demais instituições humanas, é de participar da realização do projeto civilizatório. À universidade cabe o papel de formar pensamento superior que colabore nessa missão: fazer um mundo melhor e mais belo.” (BUARQUE, 1994, p.208).

A universidade, e por extensão a Educação Superior, é a instância que está no topo hierárquico da trajetória educativa, consolida o princípio da superação, ao transcender uma visão de mundo elementar para outra mais bem organizada, ao aperfeiçoar a concepção de ser humano e de ciência, qualificando por diversos meios o acadêmico que nela está inserido.

Na universidade, como instituição humana, temos o encontro de diferentes sujeitos, agentes com diversas histórias de vida, oriundos de contextos sociais, políticos e culturais diferenciados. Nestas instituições também ocorre o encontro entre diferentes concepções disciplinares, com perspectivas de compreensão de mundo, muitas vezes paralelas, outras vezes, com dimensões plurais. Segundo Saviani e Duarte (2012, p.2), “ensina-nos, porém, a dialética, que as contradições não são tensões inertes e imobilizadoras, mas forças que impulsionam o movimento”, muitas vezes, favoráveis aos interesses da classe dominante, outras vezes, favoráveis aos interesses da classe trabalhadora, em movimento.

Com o auxílio do pesquisador Ristoff (2002), identificamos que o espaço universitário deve ser um espaço político, social e cultural máximo da educação, por meio dos processos de ensino e aprendizagem.

Uma universidade é antes de tudo uma instituição acadêmica, uma casa da educação. E, embora alguns pensem que não, é também um espaço político, social e cultural. Deve, pois, ser tratada como tal. Por ser uma instituição acadêmica, ela precisa favorecer os processos de ensino e aprendizagem, sustentar os esforços de pesquisa e ostentar uma atmosfera acadêmica multicultural, rica e diversificada. Da mesma forma, por ser uma instituição que presta sempre um serviço público, mesmo quando

financiado pelo setor privado, ela é um espaço político, social e cultural. Neste espaço estão reproduzidos, em miniatura, os representantes de grupos de interesse da sociedade como um todo, alguns mais, outros menos. É, pois, um cenário de tensão, de conflito de agentes, de agências, de métodos e técnicas, de propósitos, de ações de forças representativas de grupos de interesses. A eficiência, a eficácia e a efetividade institucionais dependem diretamente desta compreensão. (RISTOFF, 2002, p.17-18).

Conforme expressa Ristoff (2002), a universidade não é um espaço neutro, mas de tensões e embates, como instituição acadêmica representa os grupos de interesses, cujas forças detêm maior concentração de poder na sociedade. Ou seja, em um modelo organizacional como o da sociedade capitalista, ela utiliza também a ciência, o conhecimento para manter sua organização social. Marx destaca que “todo o sistema de ensino da sociedade capitalista assenta no racionalismo burguês.” (MARX, 1978, p. 35). Este modo de compreensão orienta e condiciona os encaminhamentos projetados para a educação.

Sendo assim, a universidade dentro da sociedade conquistou um espaço privilegiado, possui status. Outra articulação que podemos estabelecer é a de que, analisando o perfil desta instituição, podemos alinhar o projeto de nação com o qual ela está comprometida. Neste caso, sinalizamos que se a própria universidade teve uma trajetória excludente, esta atuação caracterizou também um processo social e histórico elitista, alienante, anacrônico e desigual. Como também, para Franco e Gentil, “as Universidades privilegiam diferentes objetivos, sejam eles mais de resultados, como a excelência acadêmica e de pesquisa ou de processos como a administração democrática” (FRANCO; GENTIL, 2007, p.50). Analisando o tipo de universidade e seus objetivos, identificamos os resultados que a mesma poderá obter e projetar em seu entorno.

A partir das concepções supracitadas, retornamos à origem da Educação Superior no Brasil, avançando para o nascimento da primeira universidade. Rossato (2006), com perspicácia, descreve a origem da Universidade no Brasil, num momento de mudanças, inquietações políticas, econômicas, culturais e sociais. Assim, apenas em 1920, sabendo que o país teve sua República assinada em 15 de novembro de 1822, quase um século depois é fundada a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), seguida, posteriormente, por outras criações isoladas, em localizações urbanas maiores.

Em 1920 foi fundada a Universidade do Rio de Janeiro e, em 1927, a Universidade de Belo Horizonte. Em 1934 foram criadas as Universidades de Porto Alegre e São Paulo e, em 1935, foi fundada por Anísio Teixeira a Universidade do Distrito Federal. Entre seus fundadores estavam aqueles que buscavam novos rumos para a educação, realizadores de reformas educacionais e idealizadores do ensino superior. [...] A universidade resultou da luta de intelectuais, educadores e políticos que se ressentiam da falta de universidades no país. Foi fruto da rejeição ao modelo

européu colonialista, surgiu num contexto de uma série de transformações (econômicas, políticas e culturais) e representou a concretização de um desejo de intelectuais e educadores que percebiam que sua criação fazia-se oportuna e necessária ao país. (ROSSATO, 2006, p.26).

Desta forma, analisamos que a Universidade nasce num momento de luta, da necessidade de produzir mão-de-obra mais bem qualificada para a crescente industrialização, na perspectiva de reforçar o fenômeno da urbanização, como iniciativa também de rejeição ao modelo europeu colonialista que era tido até então. A realidade que se instaurava era de um país que até então era essencialmente agrário, rumando radicalmente para a urbanização. Outra característica preponderante era de ser uma economia dependente da Metrópole, determinada por decisões alheias, tornando-se industrializada, independente e potencialmente com boas perspectivas de negociações no mercado interno. Assim, o que antes debatiam eram as situações problemáticas estrangeiras e agora voltam-se para as questões locais vigentes.

Deste modo, temos a descrição de Rossato (2006), reportando o motivo pelo qual a Semana de Arte Moderna de 1922, tornou-se significativa para o campo educacional.

O modernismo significou o rompimento com a cultura de dependência e uma reação contra os modelos estrangeiros. [...] Acima de tudo surgia uma nova maneira de ver o Brasil. Ao invés do comportamento tradicional de grande parte da intelectualidade brasileira voltada para o passado, os modernistas valorizavam o que era nacional. Por fim, segundo os modernistas, era preciso mergulhar na realidade brasileira e voltar às raízes de nossa cultura. O intelectual não podia estar alienado e desligado dos problemas da terra, mas deveria voltar-se para a vida social e cultural do seu país. (ROSSATO, 2006, p.15).

De acordo com estes apontamentos, analisamos que a Semana de Arte Moderna foi principalmente uma rejeição para a dominação cultural e para os modelos estrangeiros impostos, em vários âmbitos, como o literário, artístico, educacional, econômico e político. Estes jovens intelectuais, provenientes das camadas sociais médias, propunham um retorno à cultura interna, local, rompendo com a imposição externa. Com isso, também defendiam a independência de modelos estrangeiros buscando identificar e sugerir soluções para as problemáticas brasileiras. A partir deste movimento, houve uma nova concepção sobre o Brasil, o país passou a ser visto com outros olhos, passou a ser pensado diferentemente, pois, sua identidade foi modificada, neste período conseguiram construir uma consciência nacional.

Com todas essas articulações, os pedidos de melhoria e de especial atenção às necessidades educacionais começaram a surtir efeito. Assim, foram levadas em considerações as propostas e os desejos da população, nascendo reformas no sentido vertical, de baixo para cima, revelando o crescente nacionalismo que tomava conta do espírito do país.

Outro fator de extrema importância foi a elaboração do Estatuto das Universidades Brasileiras, o qual regeu esta etapa de ensino até o ano de 1961. Este Estatuto tornava as Universidades classificadas em duas categorias: a primeira era a Oficial, quando eram públicas, podendo ser municipal, estadual ou federal e a segunda era a categoria Livre, quando eram particulares.

Para o intelectual Minto (2006), essa Reforma de Ensino foi quem primeiramente viabilizou o espaço a ser ocupado pelas instituições privadas. Assim, recompondo este processo histórico, diagnosticamos que o Brasil teve apenas uma década com o único domínio do ensino superior público sendo ofertado exclusivamente pela sustentação do governo. A partir do ano de 1930, evidenciamos o surgimento efetivo de instituições particulares sendo que as mesmas ofereciam a formação e a profissionalização para quem tivesse condições de custeá-las.

A política educacional do regime militar alterou, de forma significativa, as dimensões do público e do privado no ensino superior brasileiro, em franco favor do setor privado. Dessa equação de proporções desiguais, resultou a montagem da anteriormente mencionada trama privatizante da educação brasileira. (MINTO, 2006, p.133).

A respectiva Reforma beneficiou os interesses da Igreja, que ansiava por ressocializar seu poder junto às elites, ofertando cursos superiores que fortalecessem os vínculos católicos junto aos dominantes. Desde o início da colonização, a Igreja foi muito influente na educação e precisava oficializar seu espaço, com a relação de ensino-aprendizagem.

O mesmo Estatuto das Universidades Brasileiras também estabelecia que as Universidades deveriam reunir ao menos três cursos distintos, entre eles: Direito, Medicina, Educação, Ciências, Engenharia e Letras. Esses cursos, sem integração, com autonomia didática, pertenceriam a uma Reitoria que seria a sede administrativa da Universidade. Este documento auxiliou na organização do ensino superior e permitiu a criação de Universidades com sistemáticas de funcionamento semelhantes.

Amparada nesta estrutura legislativa surge também a Universidade do Distrito Federal em 1935, localizada na atual cidade de Rio de Janeiro, que se tornara uma metrópole na época, com concentração da elite, carente de instituições profissionalizantes. O fundador da

mesma é Anísio Teixeira⁷, nome de expressão significativa quando abordamos o tema educação nacional e principalmente a temática: universidade.

Esta Universidade do Distrito Federal teve uma duração curta, de apenas 4 anos. Em 1939, o então ministro Gustavo Capanema⁸ encerra seus trabalhos, extinguindo-a e incorporando seus cursos junto com os da Universidade do Rio de Janeiro, que em 1937 recebeu a denominação de Universidade do Brasil, tida como modelo único a ser seguido de ensino superior nacional.

Deste modo, a partir desta instituição: a Universidade do Brasil, nas décadas seguintes, são criadas outras universidades, para suprir as necessidades sociais e econômicas da nação num cenário intenso de industrialização. É o que nos expressa a pesquisadora do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Fávero.

A partir da década de 50, acelerou-se o ritmo de desenvolvimento do país, provocado pelo processo de industrialização e pelo crescimento econômico. Simultaneamente às várias transformações que ocorreram tanto no campo econômico quanto no campo sociocultural, surgiu, de forma mais ou menos explícita, a tomada de consciência, por vários setores da vida nacional, da estagnação em que se encontravam as universidades brasileiras. Mas a partir dos anos 60 que as discussões sobre o problema adquirem expressão nacional. (FÁVERO, 2000, p.99).

Retomando esta citação, compreendemos que havia uma preocupação sendo tecida, um debate sendo instaurado buscando mobilizar, findar a estagnação e ampliar a qualidade da Educação Superior nacional. Neste contexto é que se processa uma das inovadoras Legislações: a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, trazendo o Título IX, referente ao “Ensino do Grau Superior”, pautando suas diretrizes em 21 artigos. A mesma busca ampliar a tarefa universitária para além do ensino, adicionando uma nova ênfase através da pesquisa. O modelo de universidade adotado até então era baseado estritamente no ensino catedrático, com essa reforma em processo, um caráter inovador estava sendo gestado ampliando seu leque de atuação. Tal modelo é implantado pelo pedagogo Anísio Teixeira que reporta ao Brasil sua experiência e estudos com John Dewey⁹ e, juntamente com Darcy Ribeiro¹⁰, foi

⁷ Anísio Spínola Teixeira (1900-1971) foi jurista, educador, escritor carioca. Defensor do Movimento da Escola Nova, representada por John Dewey, norte-americano, que enfatizava o desenvolvimento intelectual em escolas públicas, gratuitas e laicas. Foi um dos fundadores da Universidade do Distrito Federal.

⁸ Gustavo Capanema Filho (1900-1985) foi um dos Ministros da Educação que por mais tempo permaneceu no poder, de 1934 até 1945, na Era Vargas. Uma de suas principais fundações ocorreu em 1938 com a criação do INEP.

⁹ John Dewey, (1859 -1952), foi um filósofo e pedagogo norte-americano. Na área filosófica é um dos responsáveis pelo Pragmatismo e na área educacional destaca-se pelos ideais Progressistas na Educação, com o desenvolvimento do espírito crítico e do raciocínio dos educandos.

eleito o primeiro reitor. Seguindo esta orientação, é criada a Universidade de Brasília (UnB) em 1961, devido a mudança da capital do país para esta cidade que se torna o Distrito Federal, sede do Poder Republicano. A Universidade de Brasília destaca-se com uma estrutura integrada, flexível e moderna, incentivando a cultura e as tecnologias e o desenvolvimento científico nacional.

No que tange ao ensino superior, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, foi alterada pela Reforma Universitária de 1968, editada em 59 artigos com o aval do Presidente Artur da Costa e Silva. Para Aranha, na obra “*História da Educação*”, a Reforma Universitária de 1968 trouxe diversas modificações na LDB. Vejamos:

Extingue a cátedra, faz a unificação do vestibular e aglutina as faculdades em universidades para melhor concentração de recursos materiais e humanos, tendo em vista maior eficácia e produtividade. Institui também o curso básico para suprir as deficiências do 2º grau e, no ciclo profissional, estabelece cursos de curta e longa duração. Além disso, desenvolve um programa de pós-graduação. É feita uma reestruturação completa da administração, visando racionalizar e modernizar o modelo, com a integração de cursos, áreas e disciplinas. Uma nova composição curricular permite a matrícula por disciplina, instituindo-se o sistema de créditos. Para a nomeação de reitores e diretores de unidade não há exigência de que sejam pessoas necessariamente ligadas ao corpo docente universitário. (ARANHA, 1989, p.255-256).

Ou seja, pelo que nos traz esta autora, a Universidade perde grande parte de sua autonomia, pois decisões como a seleção e nomeação de pessoal passam a ser controladas externamente, com critérios questionáveis. Os objetivos infiltrados em sua atuação perseguem ideais de eficácia e produtividade, revelando um sistema de produção de bens, articulando seu exercício a um modelo de mercado. A matrícula em disciplinas isoladas vem possibilitar aos estudantes da rede privada o financiamento parcial de seus estudos, quando não possuíam condições de financiá-lo integralmente. No entanto, esta medida traz algumas desvantagens, como a não formação de grupos estáveis, como uma turma, não permitindo a interação, com evidente intenção de fragmentar a coletividade.

Outro avanço imprescindível, dado pela Reforma de 1968, foi a indissociabilidade dada ao ensino, à pesquisa e à extensão, sendo um modelo de universidade já consolidado entre os alemães. Esta reforma iluminou a penumbra do ensino superior e permitiu o desenvolvimento da docência, com a profissionalização em dedicação exclusiva, viabilizando a criação das pós-graduações e o aparecimento do espírito científico. Como também revelava

¹⁰ Darcy Ribeiro, (1922-1997), mineiro nascido em Montes Claro, foi um antropólogo e educador com articulação em importantes políticas educativas brasileiras. Defendia a importância da educação para o desenvolvimento nacional. Idealizou o Centro Integrado de Ensino Público (CIEP), onde atendiam crianças em tempo integral com ensino formal, cultural e recreativo.

um comprometimento social representado pela extensão, subsidiando carências expressas na sociedade.

Dessa maneira, a Reforma de 68 trouxe a expansão e a segmentação do ensino superior com um currículo basicamente eletivo, sendo que novas instituições foram criadas, principalmente no segmento privado e oferta de ensino noturno, atingindo um público até então afastado deste acesso. Conforme Soares (2002) destaca:

Como a pressão pelo aumento de vagas tornava-se cada vez mais forte, logo após 1968, ocorreu uma expansão do setor privado, que criou inúmeras faculdades isoladas, nas regiões onde havia maior demanda, ou seja, na periferia das grandes metrópoles e nas cidades de porte médio do interior dos estados mais desenvolvidos. Essa expansão do sistema ocorreu com a aquiescência do governo e, no ano de 1980, mais da metade dos alunos de terceiro grau estava matriculada em estabelecimentos isolados de ensino superior, sendo 86% em faculdades privadas. (SOARES, 2002, p.39-40).

Por meio desta concepção, observamos que ocorre uma diferenciação: as faculdades isoladas, do setor privado crescem demasiadamente em virtude da demanda e focam no ensino; as instituições públicas atendem a um menor número de alunos e são cumpridoras dos três enfoques: ensino, pesquisa e extensão, tornando-se as mais completas.

De modo geral, após a Reforma de 68, não foram criadas outras legislações representativas até a publicação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Sendo que as décadas de 70 e 80 vão alterando-se em períodos de estagnação e de pequenos aumentos no acesso ao ensino superior, findando a década de 80, com o seguinte panorama, transposto por Plank:

Em 1989, havia 1.570.860 estudantes matriculados em todas as instituições de educação superior do Brasil. Destes, aproximadamente 22% encontravam-se matriculados em instituições federais, 13% estavam em instituições estaduais e 5% frequentavam instituições administradas por municípios. Os restantes 60% de estudantes de nível superior encontravam-se matriculados em instituições particulares. (PLANK, 2001, p.128).

Conforme enfatiza Plank, encerra-se a década de 80, com uma diversidade de modelos de instituições de ensino superior. De acordo com a categoria administrativa, havia as públicas e as privadas. As primeiras financiadas pelo poder público, segmentadas em federais, estaduais e municipais, entretanto, a grande maioria das instituições eram de caráter privado, fomentadas e sustentadas por seus estudantes/clientes, possibilitando maior oferta. Desde então, observa-se a necessidade de ampliar o acesso e a democratização das políticas públicas na promulgação de medidas efetivas para o cumprimento da Educação Superior de caráter público, gratuito e de qualidade.

No Prólogo da obra “*Universidade no Brasil*”, a organizadora Morosini faz a seguinte consideração, em relação à Lei de Diretrizes e Bases de 1996:

Em 1996, com a aprovação da nova LDB – Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional, se oportuniza, pela flexibilização o surgimento de outros modelos universitários. Paralelo a isto o sistema de educação superior se expande aceleradamente. Durante dois séculos praticamente estes modelos se mantiveram presentes, basta lembrar que, no panorama maior, a instituição universitária é uma das poucas instituições que subsistem desde a idade média. (MOROSINI, 2006, p. 8).

Deste modo, outras arquiteturas acadêmicas e novos modelos organizacionais são formatados como as faculdades, centros universitários, instituições de ensino superior entre outros. Agregando novas informações, Franco (2009, p.116) confirma que atualmente vislumbramos a fase da expansão mais qualificada, pois está direcionada para a abertura de espaços aos que estariam possivelmente excluídos do sistema, propondo estratégias de equidade, justiça, inclusão e democratização ao acesso.

De acordo com Minto (2006), sintetizando o apresentado até então, herdamos uma Educação Superior elitista mantendo centralmente o poder cultural para garantir a hegemonia econômica.

Herdamos de nossa história uma universidade aquém daquela que muitos ousaram esperar. Uma história que não permite ilusões, mas que nos oferece um ensino adequado aos moldes de uma sociedade também repelida em suas possibilidades, despojada de muitas das mais elementares realizações sociais historicamente possíveis até mesmo nas sociedades comandadas pelo capital. O Ensino Superior surgiu já tardiamente no Brasil, nos moldes de umas poucas escolas superiores produzidas ao seu tempo e orientadas exclusivamente pelos interesses da elite. Elite esta cuja existência se associava a sua dependência e subserviência no plano internacional, incapaz de realizar as tarefas mínimas das revoluções burguesas, sobretudo nos moldes europeu ocidental e norte-americano. Orientação, porém, que diante do movimento contraditório e complexo da história seria, de certo modo, subvertida no processo de desenvolvimento do ensino superior e, posteriormente, da universidade brasileira, extrapolando seu caráter de ‘universidade das elites para as elites’. (MINTO, 2006, p.275).

Assim compreendemos que historicamente a universidade nasceu no Brasil tardiamente, consequência do colonialismo e era produzida e usufruída pela elite, comandada pelas forças do capital, segundo o modelo europeu e norte-americano, incapaz de construir um modelo próprio nacional.

Na parte subsequente priorizaremos a origem da ideia da Educação Profissional no Brasil e dos Institutos Federais.

2.2 A ORIGEM HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A IDEIA DOS INSTITUTOS FEDERAIS NO BRASIL

Na Educação Profissional temos a inter-relação entre as categorias trabalho e educação. Em razão disso, neste fragmento, investigaremos a origem da Educação Profissional no Brasil, pois a mesma viabiliza condições, educa, qualifica para o trabalho. Neste direcionamento, enfatizamos que o trabalho é uma categoria-chave para se compreender o sentido da educação, como ressalta Saviani (2012) ao atribuir à Gramsci a noção de trabalho como princípio educativo. Saviani retoma também ideias fundamentais de Marx, uma delas é que o trabalho produz as condições da existência humana e assim explica: “O trabalho é, pois, outra categoria central do marxismo. Tudo o que o homem é, é-o pelo trabalho.” (SAVIANI, 1998, p. 34). Ou seja, por esta ótica, o trabalho nos constitui individualmente e também nos humaniza coletivamente. Tanto é que muitas vezes ao sermos questionados sobre quem somos, nos apresentamos dizendo: sou pedagogo(a), sou professor(a), sou engenheiro(a), sou músico(a), entre outros. Ao investigarmos esta concepção, reconhecemos que, ao produzir seus meios de vida, o ser humano produz indiretamente sua própria vida material.

O elemento-chave para compreender os diferentes processos de produção da existência humana através dos tempos é o trabalho. Pelo trabalho humano a ciência avança, ao levantar hipóteses, confirmá-las ou refutá-las. (QUARTIERO; LUNARDI; BIANCHETTI, 2010, p. 297).

De acordo com o que estabelecem estes autores, o trabalho proporciona inclusive o desenvolvimento da ciência.

A partir da categoria trabalho, é essencial retomar que na sociedade capitalista, como Marx e Engels (1978, p. 11) destacam há a divisão do trabalho. Esta divisão provoca separações e, de modo consecutivo, algumas contradições sociais: entre quem exerce as atividades intelectuais e quem exerce atividades mais braçais, operacionais, entre quem apropriou-se da riqueza e quem passou por processos de empobrecimento, entre ocupações que dominam o saber e outras que permeiam o fazer. Frente a estas contradições, há um movimento da classe dominante e dos países mais fortalecidos economicamente de apropriarem-se e protegerem seu monopólio da ciência, da cultura e da arte a fim da manutenção desta situação.

A história da Educação Profissional federal é iniciada no Brasil recentemente, pela assinatura do Decreto n. 7.566, através do presidente Nilo Procópio Peçanha, em 23 de setembro de 1909, com a autorização para a criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices (EAA). O presente decreto estipula que cada escola deveria se localizar na época em uma capital brasileira. Este preceito possui uma exceção: no estado do Rio Grande do Sul, em virtude de nesta mesma época ter inaugurado o Instituto Técnico da Escola de Engenharias de Porto Alegre - Instituto Parobé, na capital, com organização e funcionamento semelhante às demais escolas federais. Por esta razão, neste período não foi criada outra instituição profissional a nível federal na capital deste estado¹¹. Tal instituto foi incorporado em 1911, como Escola de Aprendizes Artífices do estado do Rio Grande do Sul.

A justificativa premente da criação destas respectivas instituições era o ensino de ofícios, de acordo com as demandas e especificidades industriais naquele contexto de cada estado, uma vez que o país estava perdendo um pouco sua característica de economia agrário-exportadora e, com o capitalismo batendo a sua porta, estavam surgindo as primeiras indústrias com produção em escala industrial e carentes de profissionais. Seguindo esta perspectiva, o Decreto n. 7.566, de 1909, preconizava o preparo técnico, para “adquirir hábitos de trabalho profícuos”, que afastasse esta população “da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime”. Deste modo, uma característica marcante era a preocupação emergente na consciência nacional de ocupar os desprovidos economicamente para a aprendizagem de um ofício, uma profissão para que se tornassem úteis através do trabalho à sociedade.

Para Bourdieu (2001, p. 27), “as demandas sociais estão sempre acompanhadas de pressões, de injunções ou de seduções”. Ou seja, há um jogo de forças, projetos em disputa e tais pressões muitas vezes exercem uma influência coercitiva ou sedutora. É fato que, “quanto mais avançada estiver uma ciência, dotada, portanto, de uma aquisição coletiva importante, mais a participação na luta científica supõe a posse de um capital científico importante.” (BOURDIEU, 2001, p. 24). Com isso, entendemos que a revolução científica é facilitada aos que tem um capital científico, pois, para aqueles que estão carentes desta posse, há um processo social e histórico que ainda precisam percorrer, para alcançar um arcabouço de experiências científicas e maior qualidade.

¹¹ Este fator é determinante para que em 2008, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a capital gaúcha, Porto Alegre, seja a única da federação que não tenha nenhuma reitoria dos Institutos localizada em seu território.

Neste campo também está o imaginário social, segundo Bourdieu (2001, p. 55), a sociedade forja uma imagem social, confeccionando a representação que cada agente deve fazer-se enquanto pessoa e sua ocupação social, como rei, cavaleiro, trabalhador, padre, empresário, sindicalista, entre outros. Assim, a sociedade também impõe um título que faz com que o indivíduo aja segundo esta titulação, de acordo com a instituição que representa e também o intima a entrar no jogo e alimentar esta constituição. No jogo as disputas envolvem reconhecimento, poder, prestígio, salário, recompensa, troféus, títulos, condecorações, propriedade, autoridade, cargos, entre outras razões e formas para acreditar no investimento deste jogo.

De acordo com Ferraro (2009), a educação burguesa permite uma crítica em relação à escolaridade dos carentes, órfãos e mais necessitados, filhos do povo. O autor escreve desta maneira: “A Mandeville assustava a simples ideia de um povo instruído, que facilmente se poderia transformar em povo insatisfeito”. Nesse sentido, para Mandeville, o povo devia saber apenas o necessário para seu ofício, permanecendo na ignorância, para manter-se satisfeito, pois caso fosse instruído, teria outros desejos e estes provocariam a insatisfação e a revolta. Para Mandeville, a educação do povo deve ser restrita, pois a sociedade necessita do povo para fazer o trabalho duro e sujo. E, neste caso específico, a ignorância e a pobreza são fundamentais para manter esta estratégia de submissão.

Em relação a este fator, constatamos com Kunze (2009), em seu artigo “*O surgimento da rede federal de Educação Profissional nos primórdios do Regime Republicano Brasileiro*”, a seguinte perspectiva:

O público alvo referido era o considerado desdido da riqueza que, por essa condição, estava ‘sem horizontes’, à margem da sociedade e desvinculado dos setores produtivos, engrossando um grupo urbano periférico, obstaculizador do desenvolvimento do país e causador de medo. (KUNZE, 2009, p. 14-15).

Nas perspectivas desta autora, o pensamento nacional expressava que era preciso educar, atender, profissionalizar “os ex-escravos, mendigos, negros, loucos, prostitutas, rebeldes, desempregados, órfãos e viciados, que se avolumavam com o crescimento das cidades.” (KUNZE, 2009, p.15). Em sua origem, a Educação Profissional foi projetada para que transformasse este público “sem horizontes”, em “obreiros úteis”, ao invés de serem rebeldes com a Pátria. Observamos que historicamente esta modalidade de ensino foi instaurada para um público que estava à margem da sociedade, excluídos, discriminados, “inúteis” e necessitando de uma oportunidade.

De modo pertinente, Kunze esclarece:

Caracterizado pelos dirigentes públicos como ocioso, desfavorecido da fortuna, improdutivo, suscetível à criminalidade, causador do medo e da desordem social, esse grupo social tornou-se alvo nos projetos republicanos que visavam transformá-lo em um segmento útil à sociedade. Nesse contexto, a educação era entendida como a peça fundamental no processo de transformação desses chamados desocupados em futuros cidadãos republicanos úteis e contribuidores da ordem social e do desenvolvimento do país. (KUNZE, 2009, p. 22).

Em uma perspectiva crítica, analisa-se que a Educação Profissional surge com um caráter instrutivo, espécie de adestramento e, de maneira redentora, como forma de salvação para tornar útil à sociedade este segmento social. Assim, poderiam ser transformados a partir desta escolarização em cidadãos e colaborar com o desenvolvimento do país, este projeto cruelmente revelava que, até então, os mesmos não eram considerados portadores de cidadania e representavam atraso social.

Neste formato, a origem da Educação Profissional ocorreu com propósitos assistencialistas, com a finalidade de amparar, de ofertar outras condições para aqueles que estavam prejudicando o progresso e o desenvolvimento da sociedade. Ao observar este início, vamos reconstituir a trajetória da Educação Profissional no Brasil, com especial atenção aos movimentos políticos e históricos, ficando atentos, pois, segundo Engels no tópico que trata sobre “*A instrução burguesa dos operários*”, assim pontua: “o ensino burguês evolui segundo as necessidades ditadas pelo nível de desenvolvimento da indústria que explora os proletários.” (ENGELS In: MARX; ENGELS, 1978, p. 69). Ou seja, a indústria tem enorme poder, intensa influência nos percursos da história da Educação Profissional.

No nível macro, os cursos profissionalizantes tinham como objetivo o trabalho manual (artífice), braçal, os ofícios neste contexto histórico deveriam ser destinados aos pobres e humildes por meio da Educação Profissional, enquanto que o trabalho intelectual deveria ser reservado aos que já dispunham o poder, aos filhos da elite cuja formação consolidava-se com a Educação Superior. Além de ensinar um ofício (aprender a fazer), as habilidades de um trabalho, a Educação Profissional precisava ensinar a obediência às regras, para que tais trabalhadores fossem produtivos, ordeiros e qualificados para a sociedade industrial que sinalizava sua implantação e tinha excelente território com bom potencial de público consumidor para impulsionar sua consolidação e fortalecimento.

Na década de 1910, o Brasil possuía cerca de 3.500 indústrias, na década de 1920, contava com cerca de 13.000, uma das justificativas é que, com a Primeira Guerra Mundial

iniciada em 1914, o país fora prejudicado nas importações, em contrapartida, houve o incentivo para a produção interna, por meio da industrialização.

No ano de 1930, as Escolas de Aprendizes Artífices deixaram de fazer parte do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio e passaram a fazer parte do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Tal alteração ocorreu em virtude da publicação do Decreto n. 19.402, sob a supervisão da Inspetoria do Ensino Profissional Técnico, que em 1934, foi transformada em Superintendência do Ensino Profissional, no governo do Presidente Getúlio Vargas.

Dando sequência ao percurso histórico, em 1937, as Escolas de Aprendizes Artífices foram transformadas em Liceus Industriais recebendo um sensível aumento nos investimentos da Educação Profissional. Tal alteração está embasada na concepção de que a Educação Profissional era um elemento estratégico para o desenvolvimento da nação.

Posteriormente, com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Industrial em 1942, os Liceus Industriais passaram a ser chamados de Escolas Industriais. Esta lei também foi conhecida como Reforma Capanema, entretanto, neste período a Educação Profissional é admitida como equivalente ao Ensino Médio. Também foram criados exames de admissão para o ingresso às Escolas Industriais, e ainda o ensino foi fragmentado em dois ciclos: o primeiro era o básico e englobava as áreas industrial, artesanal, de aprendizagem e de maestria; e o segundo era o ciclo técnico industrial. Em relação à instrução, limitava-se apenas à área profissional, menosprezando as demais áreas cognitivas da formação geral. Marx assim declara:

A atrofia intelectual produzida artificialmente nos adolescentes em vias de formação, pela sua transformação em simples máquinas para fabricar mais-valia, deve ser cuidadosamente distinguida da ignorância natural que deixa o espírito inculto, sem corromper a sua faculdade de desenvolvimento, nem a sua fertilidade natural. (MARX, 1978, p. 65).

Por meio deste fragmento, podemos indagar se o adolescente em vias de formação profissional, neste período de equivalência com os estudos do ensino médio, possuía uma formação para a criticidade, para a conscientização das condições de trabalho ou era apenas considerado em seu potencial de produzir mais-valia? De acordo com o sociólogo Marx, essa “formação” propiciava a atrofia intelectual artificialmente em um estágio que era mais preocupante que a ignorância natural.

Neste mesmo ano de 1942, foi criado o Sistema S, pelo presidente Getúlio Vargas com o Decreto n. 4.048. O respectivo sistema contempla: o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) – criado em 1942, o Serviço Social da Indústria (SESI) – criado em 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC) – criado em 1946, o Serviço Social do Comércio (SESC) – criado em 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP) – criado em 1988, o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) – criado em 1991, o Serviço Social de Transporte (SEST) e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT), ambos criados em 1993 e, por fim, o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) – criado em 1972. Estas organizações surgiram em parceria público-privado, um sistema de convênio firmado entre governo e diferentes entes privados (sociedade civil), para atender a uma necessidade premente: a formação de profissionais qualificados. Os mesmos vieram reforçar o argumento de que, sem Educação Profissional, não haveria desenvolvimento para o País.

Nas palavras de Moura (2010), com a criação do Sistema S, é realizada a confirmação das políticas públicas serem coniventes com o repasse à iniciativa privada e a educação dual.

Também importa ressaltar que a criação do SENAI, em 1942, seguida do SENAC, em 1946, e dos demais S ao longo das décadas seguintes, revelam a opção governamental de repassar à iniciativa privada a tarefa de preparar mão de obra para o mundo produtivo. Assim, a partir dessa lógica, o ensino secundário e o normal formariam as elites condutoras do país e o ensino profissional formaria adequadamente os filhos dos operários para as artes e os ofícios. Portanto, ratifica-se o caráter dualista da educação e sua função reprodutora da estrutura social. (MOURA, 2010, p. 65).

Em 16 de fevereiro de 1959, o Presidente Juscelino Kubitschek sancionou a Lei n. 3.552, criando as Escolas Técnicas Federais. As mesmas ganharam status de autarquias com autonomia didática e de gestão, por meio do Decreto n. 47.038, de 16 de novembro de 1959. Esse mesmo Decreto, ao regulamentar a Lei n. 3.552, determinou que estas instituições passariam a compor a Rede Federal de Ensino Técnico, auxiliando o processo de industrialização do país. Nesta época, houve uma divisão, as escolas que qualificavam para a indústria e o comércio foram denominadas Escolas Técnicas Federais e as que preparavam para a agricultura foram chamadas Escolas Agrotécnicas Federais.

No ano de 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4.024, ocorre uma substantiva mudança, a articulação completa entre o atual Ensino Médio e a Educação Profissional. Tal prerrogativa foi uma conquista para a luta de classe trabalhadora e permitiu ao egresso deste sistema educativo o acesso ao ensino superior.

Pela primeira vez na história os “desfavorecidos” da Educação Profissional têm a possibilidade sinalizada de alcançar a instituição universitária, o nível de ensino superior até então vinculado à formação da elite. Nesta perspectiva, é indispensável considerar a visão de Engels, que a ciência, muitas vezes, não passa de um negócio e quem se apropria dela, passa a “trabalhar menos, mais agradavelmente, mais livremente e a ganhar mais.” (ENGELS, 1978, p. 44).

Através da Lei n. 4.795, de agosto de 1965, as Escolas Industriais foram transformadas em Escolas Técnicas Industriais, correspondendo a situação que exigia uma ampliação do número de profissionais mais qualificados e especializados, atraindo assim, de modo inédito, jovens de todas as camadas sociais para realizarem esta educação profissional. Contabilizando, no final da década de 1960, a Rede Federal contava com vinte e três escolas, distribuídas por vinte e um Estados, sendo que os Estados da Guanabara e de Minas Gerais possuíam duas escolas cada, cuja origem estava nas antigas escolas criadas em 1909. No começo da década de 1970, as Escolas Técnicas Federais ofertavam vinte e seis especialidades distintas de formação profissional.

De acordo com o pesquisador Lima Filho, em seu artigo: “*O Ensino Técnico - Profissional e as transformações do estado-nação brasileiro no século XX*”, compreendemos que:

No contexto das reformas educacionais conduzidas pela ditadura militar as escolas técnicas federais tiveram particular importância. Em primeiro lugar, em função da qualidade das instalações que possuíam, do seu quadro docente e de sua reconhecida experiência na preparação para o trabalho, passaram a ser consideradas instituições educacionais de referência para as demais escolas de 1º e 2º graus na implementação compulsória do ensino profissionalizante, conforme dispunha a Lei n. 5.692/71. Em segundo lugar, dentre as escolas técnicas federais que possuíam melhores instalações, algumas passariam a oferecer cursos superiores de curta-duração e mais integrados ao mercado de trabalho, com o propósito de constituir caminhos alternativos à universidade, em conformidade com as proposições que inspiraram a reforma educacional do ensino superior empreendida pela Lei n. 5.540/68. (LIMA FILHO, 2002, p.4).

Conforme o exposto, algumas escolas técnicas iniciaram a oferta de cursos superiores de curta duração. Outro efeito da promulgação da Lei n. 5.692, de 1971, foi que a Educação Profissional ampliou seu nível de preocupação nacional.

De acordo com a Lei n. 6.545, de 1978, algumas das mais renomadas Escolas Técnicas Federais (Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro e, mais tarde, durante o Governo Sarney, Bahia e Maranhão) transformaram-se em Centros Federais de Educação Tecnológica

(CEFETs). Esta mudança representou que essas instituições não atuariam mais apenas com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, mas passariam a se dedicar ao Nível Superior, com oferta de cursos de Graduação em Engenharia Industrial, Pós-Graduação, Cursos Tecnológicos, Licenciaturas Plena e Curta nas áreas de formação de professores e especialistas, Cursos de Extensão, Especialização e Aperfeiçoamento, e Pesquisas na área técnico industrial, conforme o Artigo 2º, da referida legislação. Na realidade, o governo do general Ernesto Geisel atribuía uma nova função às escolas que ministravam cursos de Engenharia de Operação, naquele momento em situação delicada porque a procura maior era a Engenharia Plena das universidades, assim, configurou-se o conceito da “Educação Tecnológica”.

Em relação ao surgimento dos CEFETs, Otranto (2012) no artigo: “*Reforma da Educação Profissional no Brasil: marcos regulatórios e desafios*”, assim explica:

Os primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) surgiram, em 1978, em decorrência do crescimento de três Escolas Técnicas que passaram a se destacar no cenário nacional dando origem aos Cefets do Rio de Janeiro, Paraná e Minas Gerais. Esses três abriram caminho, embora lento e altamente burocrático, para a transformação de outras Escolas Técnicas em Cefets, condição que passou a ser almejada pela maioria das instituições, devido ao maior *status* que desfrutavam na educação profissional brasileira. (OTRANTO, 2012, p.202).

Conforme a autora explicita, alcançar o status de CEFETs era um objetivo almejado pelas Escolas Técnicas, pois com esta identificação obtinham maiores investimentos.

Assim, este movimento foi consolidado por meio da Lei n. 8.948, de 08 de dezembro de 1994, na gestão do presidente Itamar Franco. Com isso, deflagrou-se um novo processo de mudança com uma nova fase, em que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando todas as Escolas Técnicas em CEFETs.

Paulatinamente foram conquistados avanços, assim, em 2004, todos os CEFETs foram alçados à categoria de Instituições de Educação Superior por meio do Decreto n. 5.225, de 1º de outubro de 2004, estabelecendo a prerrogativa de possuírem autonomia equivalente à das universidades.

Em 2005, através da Lei n. 11.184, o CEFET – Paraná foi transformado em Universidade Tecnológica, emergindo a mesma aspiração de outros CEFETs, pioneiros como o de Minas Gerais e o do Rio de Janeiro. Entretanto, apesar da organização e da pressão destes dirigentes ao então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, este status não foi alcançado, uma instituição “alternativa” estava sendo planejada.

De acordo com Otranto (2012, p. 202), “o governo pavimentava o caminho para outra proposta”, pois o Banco Mundial já sinalizava que o modelo de universidade de pesquisa existente era demasiado caro para países em desenvolvimento. Então, era necessário pensar alternativas menos onerosas, “que tivessem custos menores”, seguindo os preceitos dos Organismos Internacionais. Otranto (2012) ainda ressalta que o presidente Lula realizou um jogo político, “de início, não descartou explicitamente nenhuma possibilidade, alimentando esperanças”, porém o Ministério da Educação trabalhava planejando uma outra opção que fosse mais condizente com a realidade de país em desenvolvimento.

Dando continuidade a esta trajetória em 2007, é publicado o Decreto n. 6.095, sendo um marco regulatório que precede a nova configuração da Rede Federal que estava surgindo. Este documento estabelece uma nova organização institucional. Ele convida, por meio da Chamada Pública, n. 02, de 12 de dezembro de 2007, as instituições já existentes para a “agregação voluntária” aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com um prazo de 90 dias. Um clima de insegurança é instaurado, pois a aspiração inicial era a de alcançar o status de universidade e, com esta proposta, o argumento em pauta era da crise de identidade dos CEFETs, que assumiriam diversas responsabilidades.

A preparação para a criação destas instituições ocorreu com três programas, como ressalta Lima Filho, na obra organizada por Otranto:

[...] o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), o Programa Brasil Profissionalizado e o Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional. (OTRANTO, 2012, p. 204).

O PROEJA buscava e ainda persegue o objetivo de realizar uma aproximação entre escolarização e profissionalização, atuando com jovens e adultos visando ofertar e recuperar o direito à escolaridade básica. Ao ser instituído o PROEJA, o governo lançou a obrigatoriedade das instituições de Educação Profissional destinarem 10 % de suas vagas a partir de 2007 a este programa.

O segundo Programa: Brasil Profissionalizado - estimulava a inserção da rede pública estadual na oferta de Ensino Médio Profissionalizante, financiando para isso esta instalação. Entretanto, o que ocorre são investidas de Organizações Não-Governamentais e parcerias com o setor privado captando estes recursos. O respectivo programa Brasil Profissionalizado serviu de incubadora para o Programa Nacional de Apoio ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

O terceiro Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional como Reforma da Educação Profissional Federal ocorre incisivamente a partir de 2008, configurando-se como uma política pública de expansão, sem precedentes na história da Educação Profissional brasileira.

Frente a esta nova circunstância, Otranto (2012) relata:

Vale ressaltar aqui que a instituição que estava sendo proposta teria, necessariamente, que trabalhar com os dois níveis de ensino: educação básica e educação superior, e em diferentes modalidades, incluindo educação profissional e educação de jovens e adultos. Precisaria oferecer ensino, pesquisa e extensão, cursos superiores tecnológicos de graduação e pós-graduação, o que demanda corpo docente qualificado. De todas as instituições de educação profissional da época, os Cefets eram, sem dúvida, os mais qualificados para assumir essas tarefas. (OTRANTO, 2012, p.206).

Neste sentido, a inovação emergente concretiza-se com a Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. A mesma apresentava ao país uma nova arquitetura: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF). Estes possuíam novo arranjo em sua institucionalidade, contemplando um vasto leque de atuação, articulando ações entre Educação Superior, Educação Básica e Educação Profissional, em caráter pluricurricular e com múltiplos campi, comprometidos com o desenvolvimento local e regional. Na referida lei, em seu artigo 1º, fica esclarecido que a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica tornava-se 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.

Em relação à configuração dos Institutos Federais, é essencial compreender seu papel e sua institucionalidade, pois não são mais apenas escolas técnicas e nem são universidades, mas são um ponto de convergência que ofertam educação, ciência e tecnologia com o objetivo de auxiliar tanto na Educação Profissional, quanto na Educação Superior, uma vez que esta também possuía carências.

Deste modo, expressa na obra *“Concepções e Diretrizes - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia”*:

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. (BRASIL, 2009, p.5).

Analisando o excerto explicitado, observamos termos com matrizes conceituais contraditórias, como justiça social (proposta inclusiva) e competitividade econômica (a competição promove seleção e exclusão), caracterizando ainda com termos como “ágil e eficaz” – critérios substanciais nem sempre de simples e fácil concretização em processos educacionais.

Dando procedência neste documento acerca das concepções e diretrizes dos Institutos Federais, afirma que o Projeto agora em curso “reafirma que formação humana e cidadã precede à qualificação para o exercício da laboralidade e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se permanentemente em desenvolvimento.” (BRASIL, 2009, p.9).

Neste direcionamento, os Institutos Federais devem atuar com base no tripé: ensino, pesquisa e extensão, orientados para a produção de conhecimento, sua disseminação e disponibilizando os mesmos para a sociedade. Outras características primordiais devem ser a inovação e o aprimoramento tecnológico. Ao fazermos uma apreciação sobre a ousadia dessa proposta envolvendo diversidade, flexibilidade e com finalidades que visam à excelência nos damos conta da complexidade desta proposta que persegue resultados de educação qualificada e maior progresso para o país.

Frente a este cenário questionamos: por que alguns cidadãos precisam ingressar no mundo do trabalho tão precocemente em trabalhos mais precarizados enquanto outros cidadãos podem prolongar este ingresso e permanecer por mais tempo concluindo seus estudos para depois ingressar no mundo do trabalho em posições com maior prestígio? Ao levantar tais questões, destaca-se o aspecto da desigualdade social. As marcas deste fenômeno desigual ficam visíveis quando analisamos as origens sociais e percursos formativos em diferentes trajetórias que permeiam o exercício profissional e o reconhecimento social.

2.3 CONVERGÊNCIAS, DIVERGÊNCIAS E COMPLEMENTARIEDADES ENTRE A EDUCAÇÃO SUPERIOR NAS UNIVERSIDADES E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NOS INSTITUTOS FEDERAIS NO BRASIL

A história dos processos educacionais brasileiros não apresenta uma linearidade e nem constantes investimentos, pois ao longo de nossa trajetória vivemos avanços e retrocessos, muitas vezes atacando o conceito de educação. De fato, ao abordarmos o tema educação, concluímos que o mesmo é permeado por tensões, desafios e possibilidades. É válido também ressaltarmos o embate entre as estruturas hegemônicas e contra-hegemônicas que historicamente estão constituídas.

A educação básica, superior e profissional se definem no embate hegemônico e contra-hegemônico que se dá em todas as esferas da sociedade e, por isso, não pode ser tomada como um 'fator' isolado, mas como parte de uma totalidade histórica complexa e contraditória. (FRIGOTTO, 2010, p.25).

Para Saviani, esta história é complexa e contraditória. Somos um país que carrega em sua herança resquícios de uma sociedade dividida e cindida por senhores e escravos, patrões e empregados, ricos e pobres. A partir desta reconstituição histórica analisaremos, os pontos em comum, as convergências entre a Educação Superior, com ênfase nas Universidades Federais e a Educação Profissional, mais especificamente tratando dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Como pontos convergentes, temos: a) atuação no tripé: ensino, pesquisa e extensão com multiplicidade de ações; b) a contribuição da formação e qualificação profissional, tendo como premissa o trabalho como princípio educativo, uma vez que no Brasil esta constituição pode ocorrer nestes ambientes de maneira pública, gratuita e primando pela qualidade; c) ambas instituições vivenciaram processos de expansão, de interiorização e de democratização; d) mesma organização institucional em reitorias e campi; e) dificuldade em ambas de atuar na formação integral e interdisciplinar, transdisciplinar ou multidisciplinar. A seguir esmiuçaremos tais convergências.

O campo das convergências é aberto, uma vez que, relacionamente, ambos atuam com educação. Em primeiro lugar, as Universidades, conforme expressa no Artigo 52 da LDB, "são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano", tal artigo postula

sua sustentação no tripé ensino, pesquisa e extensão. Paralelamente, no Artigo 7º da Lei n. 11.892, de 2008, estabelece que os Institutos Federais têm por objetivos:

- II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
- III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
- IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos. (BRASIL, 2008, p. 6).

Nesta perspectiva, tanto as Universidades quanto os Institutos Federais possuem a finalidade de produzir e construir conhecimento (pesquisa) coerente com as necessidades sociais, precisam também divulgar e multiplicar este saber (ensino) e disseminá-lo subsidiando melhorias sociais (extensão), de forma democrática para que a população acesse estes conhecimentos e com eles supere as situações desafiadoras que vivenciam. Ou seja, as instituições anteriormente citadas têm como atividades-fim contemplar as três dimensões: ensino, pesquisa e extensão, para isso precisam pensar *com* a sociedade, ao invés de pensar sobre a mesma.

Outro fator que altera o envolvimento destas instituições em relação com as atividades de pesquisa torna-se evidente por meio de uma pequena diferenciação na nomenclatura, porém tal adjetivação diferencia e amplia o fosso na prática. No que diz respeito à pesquisa, as Universidades preconizam a pesquisa num conceito amplo e aprofundado em raízes teóricas, enquanto que os Institutos Federais devem fortalecer a pesquisa aplicada. Tal interesse busca a inovação, a aproximação com os arranjos produtivos locais, indústrias e empresas, a criação de patentes e a modernização da cadeia produtiva. Observamos que, mesmo assim, as duas propostas são complementares ao conceberem a educação como um fator estratégico para ampliar o desenvolvimento socioeconômico local e nacional.

Não restam dúvidas ainda que tanto as Universidades como os Institutos Federais atuam em múltiplas frentes, em uma pluralidade de ações. A Universidade como está em sua gênese, de acordo com Ciavatta (2010, p. 161) “é uma instituição que pretende abrigar a universalidade ou a rica diversidade dos saberes produzidos pela humanidade”, demonstrando com isso que abriga um variado leque de concepções. De maneira qualificada Ciavatta explica:

Como o nome diz, a universidade nasceu sob o signo do universo que, no passado remoto do Século XII, era tão universal que abrangia o divino. A descida do

conhecimento dos céus à terra, da divindade ao ser humano, operada pela ciência moderna, universalizou as instituições universitárias no sentido de um outro universo. Esse universo incorporou todas as descobertas humanas, toda a grandeza da ciência que vai dos astros ao mais profundo dos mares, das imensidões inimagináveis aos recônditos invisíveis do mundo das 'nano-grandezas'. Nesse processo extraordinário de luta entre a criação e a destruição a que assistimos hoje, manteve-se a ideia da universalidade do conhecimento no sentido de que a realidade não se compõe de fatos isolados, de pedaços, de partes estanques, mas de objetos, seres fenômenos, ideias em relação. (CIAVATTA, 2010, p. 160-161).

Neste sentido, compreendemos as amplas funções das universidades com dimensões do universo. De forma paralela, os Institutos Federais também desempenham uma multiplicidade de atribuições, voltados para a Educação Básica, atuando com a Formação Inicial e Continuada dos Trabalhadores, ofertando em suas vagas 50% do seu percentual dedicado ao Ensino Médio Profissionalizante Integrado ou Subsequente e a Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional, na modalidade PROEJA. Em relação à Educação Superior devem ofertar cursos Tecnológicos, Licenciaturas, além destes cursos podem ofertar bacharelados e engenharias, como também Pós-Graduação (*lato e stricto-sensu*).

Outro aspecto a ser pontuado é que ambas são instituições educativas e, deste modo, seus processos educativos devem ser pensados em conjunto com a realidade social, histórica e geográfica, buscando entender suas tensões e contradições na perspectiva de serem agentes de um projeto de desenvolvimento que envolva o comprometimento cultural, econômico, político e social.

Neste quesito, as Universidades e Institutos Federais fazem parte de uma estrutura científica e tecnológica. A tecnologia ocupa um papel central num projeto de nação que visa o desenvolvimento, pois a capacidade de inovação eleva a competitividade internacional. Assim, “a tecnologia será sempre um resultado complexo de escolhas efetuadas por sujeitos sociais em situações concretas.” (BAUMGARTEN, 2006, p.45). É relevante, porém, considerar que, com o advento da globalização, há uma diminuição das fronteiras e o Brasil consegue exportar matéria-prima, porém é dependente no setor tecnológico de países como os Estados Unidos, a Alemanha e o Japão, países que lideram o ranking nesta busca pelo aprimoramento tecnológico.

Em segundo lugar, tanto as Universidades Federais quanto os Institutos Federais atuam para a formação e qualificação profissional de maneira pública, gratuita e primando pela qualidade. Aproveitando as ideias de Franco, as Universidades e, podemos acrescentar os Institutos Federais, buscam estratégias, “para atender ao seu compromisso social de

instituição pública à serviço do público”. Lembrando das “demandas que melhoram a qualidade de vida da população, que geram empregos, que exigem empreendedorismo, que abrem oportunidades.” (FRANCO, 2009, p.136).

Neste sentido, é essencial que reconheçam o trabalho como princípio educativo. Neste caso, é indispensável partirmos do conceito de trabalho pelo fato de o compreendermos, como o faz Meszáros (1981), como uma mediação de primeira ordem no processo de produção da existência e objetivação da vida humana. A dimensão ontológica de automeadiação do trabalho é, assim, o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais. Deste modo, defendemos que tanto na Educação Superior quanto na Educação Profissional deve haver preocupação com o mundo do trabalho, na perspectiva de produção da existência e criação e preservação da vida. Porém, é preciso ir além da vida enquanto formação, trabalho e consumo, ampliando os sentidos da existência para um projeto de humanidade que envolva educação, trabalho enquanto produção e construção criativa, qualidade de vida, preocupação com as questões ambientais e de equidade, capacidade crítica e conscientização, consumo de bens necessários à existência e acesso a bens culturais.

Frigotto também reforça esta ideia do trabalho como direito do ser humano de “apropriar-se – transformar, criar e recriar, mediado pelo conhecimento, ciência e tecnologia – da natureza e dos bens que produz, para produzir a sua existência, primeiramente física e biológica e também cultural, social, estética, simbólica, afetiva.” (FRIGOTTO, 2002, p. 14). Ao interpretarmos essa concepção, reconhecemos que o trabalho assim como a educação tem uma importante missão de melhorar as condições de vida da população.

Em terceiro lugar, é emergente a sintonia entre Universidades e Institutos Federais no Brasil nos processos de expansão, interiorização e democratização, principalmente com a ascensão de um Estado mais democrático, vivenciado entre 2002 e 2015, com intensidade de investimentos, conforme sinalizam os dados do INEP com indicadores em expansão como matrícula e financiamento de instituições, com crescimento do setor público, preocupado com uma agenda de políticas públicas voltadas para a inclusão social e com uma retomada de projetos educacionais direcionados para a oferta de mais possibilidades na rede federal. Com afinidade, resgatamos a contribuição de Franco e Longhi (2009), ao enfatizar que algumas alterações substanciais estavam acontecendo no cenário das políticas públicas no âmbito federal.

O setor público, depois de longo período sem alterações substanciais no número de Instituições de Educação Superior – IES e de matrículas, vem evidenciando nítida expansão – tanto nas unidades já existentes (através de programas de ampliação de vagas), quanto na instituição de novas IES federais – Universidades e novos Institutos Superiores, especialmente dirigidos à área tecnológica, o que permitirá, em pouco tempo uma alteração, para melhor, nos números da Educação Superior com a expectativa de que propicie maior acesso em especial, junto à população de menor poder aquisitivo. (FRANCO; LONGHI, 2009, p.4).

Em relação à Educação Superior, emergiram os Programas Prouni e Reuni. O Programa Universidade para todos (PROUNI) tem por objetivos a universalização da Educação Superior, a expansão e a democratização com oferta de Bolsas Parciais e Integrais. Conforme o SISPROUNI¹², somando as bolsas ofertadas do ano de 2005, ano de criação do programa até 2014, temos 2.227.038 estudantes contemplados. O segundo é o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) criado em 2007. O Reuni tem por objetivo ampliar o número de concluintes, reduzir a evasão, preencher as vagas ociosas e duplicar o número de matrículas, inclusive oportunizando cursos noturnos em Universidades Federais. Nesta direção, o Reuni atua para criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, por meio do melhor aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos existentes nas universidades federais. Analisando o Censo da Educação Superior Brasileira em 2006, possuíamos 1.209.304 matrículas em instituições públicas e no último Censo publicado em 2013, com dados referentes ao ano de 2012, atingimos 2.069.844 matrículas em instituições públicas revelando um generoso crescimento.

Em quarto lugar, tanto as Universidades como os Institutos Federais possuem a mesma organização institucional em reitorias e campi. Assim, ambos possuem uma institucionalidade com equiparação em relação à natureza jurídica, em autarquias com autonomia administrativa, financeira e patrimonial, composta por Reitoria como núcleo operacional central e campi onde são distribuídas suas atuações. Em relação aos servidores, ambos possuem Reitor, Pró-Reitores de Ensino, Pesquisa e Extensão, servidores docentes e técnicos-administrativos, recrutados por concurso público. Alguns serviços em ambos são terceirizados como a segurança, a recepção, a limpeza e a manutenção.

O quinto aspecto de que trataremos é a dificuldade de ambos atuarem numa perspectiva de educação integral (omnilateral), interdisciplinar, multidisciplinar ou transdisciplinar uma vez que historicamente a sociedade capitalista com a divisão do processo

¹² Para obter maiores informações, acessar o endereço eletrônico: <
http://prouniportal.mec.gov.br/images/arquivos/pdf/Representacoes_graficas/bolsas_ofertadas_ano.pdf> .

de produção e do trabalho impôs a divisão em especialidades e fazer a junção destas partes envolve um processo extremamente desafiador.

A concepção de interdisciplinaridade propõe um diálogo bem articulado entre as diversas áreas do conhecimento, reconhecendo que cada uma defende diferentes visões, nem superiores e nem inferiores umas das outras, mas visões que podem ser complementares. É complexo redirecionar alguns pensamentos cristalizados em relação às disciplinas, uma vez que a própria formação dos docentes transcorreu na linearidade das disciplinas isoladas e transcender para a interligação destas áreas vai além da simples soma das partes.

As pesquisadoras Franco e Oliveira (2009) descrevem com propriedade sobre esta forma de abordar o conhecimento:

A perspectiva de interdisciplinaridade que se almeja, passa necessariamente pela interface entre áreas do conhecimento envolvidas no processo de produção de conhecimento científico. Assim, o diálogo a estabelecer, é muito mais do que ‘ouvir o que os outros têm a dizer’. Dito de outra forma, o diálogo entre áreas e/ou disciplinas precisa ocorrer a partir do caráter intersubjetivo, que amplie a perspectiva e o ponto de partida das análises. As sínteses desse processo tendem a ser mediadas por conceitos que podem, em determinados pontos, se fundirem e em outros, se afastarem. As trocas metodológicas ocorrem uma em complementaridade à outra, nunca em detrimento. O ponto de convergência tende a ser a questão a resolver e para tanto, os caminhos devem ser construídos com diálogo efetivo. (FRANCO; OLIVEIRA, 2009, p. 224).

Conforme estas autoras explicitam, é essencial avançarmos para o diálogo entre as disciplinas de modo interdisciplinar, com articulação de saberes. Na contemporaneidade, os problemas são complexos e exigem novas formas de análise e síntese, novas formas de pensar e agir, através da colaboração científica das diversas áreas que somam para galgar novos caminhos. Nesse sentido, tanto a formação universitária quanto a Educação Profissional necessitam emitir esforços para desenvolver em seus educandos os princípios da compreensão da multidimensionalidade da vida e da sociedade, da cidadania, da ética, como seres sociais e políticos e ainda instrumentalizá-los com as habilidades vinculadas ao mundo do trabalho.

Na segunda parte deste tópico, trataremos das divergências, dos contrapontos, dos tensionamentos entre Universidades Federais e Institutos Federais. Abordaremos esta pauta na seguinte ordem: a) identidade diferenciada; b) historicamente foram consolidando um sistema dual (elite-trabalhadores; intelectual-técnico); c) supremacia da competição em detrimento da cooperação. A seguir, esmiuçaremos cada um destes aspectos.

O primeiro aspecto de tensão existente é uma questão de identidade. Quem atua nas Universidades geralmente possui um “status” consolidado, pois são instituições clássicas que

possuem uma tradição, enquanto os Institutos são mais recentes e possuem uma atuação inovadora. A autora Ciavatta revela “há ambiguidades na mística do saber universitário, no uso social da *grife* universidade” (2010, p. 170). Da mesma maneira, as Universidades direcionam suas atividades para a Educação Superior para a academia, enquanto os Institutos Federais tem uma ampla identificação, pois vieram para prestar colaboração em todos os setores que demonstravam fragilidades, com todos os níveis pela verticalização e transversalidade da Educação Profissional de atuarem na Educação Básica e Superior. Ao dialogarmos com cidadãos leigos sobre as universidades, facilmente as mesmas são identificadas, pois já existe um consenso, uma representação mental sobre sua institucionalidade. Entretanto, ao dialogarmos com cidadãos leigos sobre os Institutos Federais, é necessário detalhadamente explicar sobre sua identidade e muitas vezes o entendimento que emerge é o das antigas escolas técnicas.

Neste sentido, Wanderley qualifica a universidade da seguinte maneira:

A universidade é um lugar – mas não só ela - privilegiado para conhecer a cultura universal e as várias ciências, para criar e divulgar o saber, mas deve buscar uma identidade própria e uma adequação à realidade nacional. Suas finalidades básicas são o ensino, a pesquisa e a extensão. Ela é a instituição social que forma, de maneira sistemática e organizada, os profissionais, técnicos e intelectuais de nível superior que as sociedades necessitam. Situa-se na esfera da superestrutura, dentro da Sociedade Civil, mantendo vínculos com a Sociedade Política e a base econômica. Serve normalmente à manutenção do sistema dominante, mas pode também servir à transformação social. Deve ter ampla autonomia para cumprir as suas finalidades, garantindo o pluralismo de ideias e a liberdade de pensamento. Em alguns países cumpre papel destacado na formulação da política científica e tecnológica, na crítica das teorias que informam o desenvolvimento e no fornecimento de subsídios para a sua implementação e execução. Em todas as sociedades, mas principalmente nas dependentes, cabe-lhes exercer tarefas urgentes de compromisso social. (WANDERLEY, 1999, p. 11).

De acordo com Wanderley (1999), a universidade não é um lugar exclusivo, mas importantíssimo para conhecer a cultura universal, criar e divulgar o saber, sendo que possui o poder de escolha sobre sua atuação, como reprodutora ou transformadora das circunstâncias vigentes na sociedade, devendo primar pelo compromisso social.

Deste modo, é estabelecido que o saber, o conhecimento é uma premissa e a educação é considerada um bem público, sua atuação tem por objetivo preparar os cidadãos para o compromisso com a sociedade, ou seja, capacitar, profissionalizar, ampliar sua capacidade cultural e cognitiva para, posteriormente, retroalimentar uma sociedade melhor, mais igual, justa, digna, para todos viverem. Com perspicácia, Ciavatta (2010) indaga: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia tem em seu horizonte tornarem-se Universidades

Tecnológicas? Ofertando pistas na própria indagação que as instituições universitárias tem outro estatuto, outra identidade como ela mesma retrata e que houve o desejo ou talvez ainda exista de ascensão de muitos Institutos Federais a esta condição.

O segundo aspecto de tensionamento é que historicamente a Educação Superior e as primeiras Universidades nasceram para a elite da população, para a formação intelectual, enquanto a Educação Profissional e as primeiras escolas técnicas foram criadas para dar assistência aos desfavorecidos, desprovidos de cultura, de bens, de sorte, e que estavam na contraordem do sistema, como já foi analisado para possibilitar uma instrução técnica, ou seja, foram consolidando um sistema dual. De fato, os Institutos Federais vieram para dar continuidade a um projeto de nação inclusivo, como ressalta em 2011, o Secretário da Educação Profissional Eliezer Pacheco, na obra *“Os Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica”*.

Em síntese, esse novo desenho constituído traz como principal função a intervenção na realidade, na perspectiva de um país soberano e inclusivo, tendo como núcleo para irradiação das ações o desenvolvimento local e regional. O papel que está previsto para os Institutos Federais é o de garantir a perenidade das ações que visem a incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram aliados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil, o que legitima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma educação profissional e tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e da transformação social. (PACHECO, 2011, p. 21).

Cabe ressaltar o papel previsto aos Institutos Federais de promover o acesso democrático à educação aos setores sociais que estiveram à margem dos processos de desenvolvimento e modernização do país. De maneira perpendicular, Ciavatta (2010, p. 160), argumenta que, com base na divisão do trabalho de forma técnica e social, há uma disputa permanente, explícita ou latente pela separação entre formação geral e formação profissional, sendo que a primeira, a formação geral, é efetivada através da educação de nível superior, enquanto a segunda, a formação profissional, para o trabalho é realizada por meio da instrução profissional para as atividades mais manuais e técnicas. Nesta direção, a educação universitária é consolidada pela graduação e pós-graduação, enquanto a educação profissional possui uma conotação de corresponder mais imediatamente às necessidades do mercado, da indústria, principalmente por meio da qualificação inicial e dos cursos tecnológicos.

E, para finalizar, há um desafio a ser superado que centraliza a supremacia pela competição em detrimento da cooperação, gerando uma disputa de vaidades. As Universidades Federais e os Institutos Federais, muitas vezes demonstram uma disputa entre si por vaidades, certa competitividade em aspectos como financiamento e prestígio social.

Entretanto, como instituições-irmãs, concebidas e financiadas pelo sistema público federal deveriam atuar em maior parceria, em cooperação, uma contribuindo da melhor forma possível com a outra, com o objetivo de alavancar um projeto de nação mais qualificado.

Neste terceiro tópico, trabalharemos as complementariedades entre estas formas de educação e instituições: em primeiro lugar, destacamos que para o desenvolvimento de uma nação é necessária uma diversidade de formação e ofícios, assim, ambas complementam-se para qualificar a população. Frente a isso, atuam com o conceito de educação/formação (*Bildung*) como chance, oportunidade de desenvolver seres humanos por meio do conhecimento, da ciência. Esta formação é um processo infinito de desenvolvimento das próprias potencialidades, pois continuamente temos a capacidade de nos aperfeiçoar, de nos desdobrar intelectualmente e nos demais aspectos ao longo do tempo.

Em segundo lugar, enfatizamos que a democratização da educação é uma necessidade, assim, com a expansão e a interiorização, por meio destes processos, novas oportunidades de acesso estão sendo construídas, cujo resultado visa em última instância aprimorar a oferta do serviço público na área educacional.

Em terceiro lugar, ressaltamos o diálogo que deve existir entre estas formações, às vezes conservadoras, outras vezes inovadoras, a fim de focar no objetivo de educar seres humanos e colaborar com sua profissionalização.

No capítulo posterior, dialogaremos com foco no contexto de expansão, democratização e interiorização da Educação Superior brasileira.

3 CONTEXTO DE EXPANSÃO, INTERIORIZAÇÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

*Todo Estado democrático
haveria de promover esforços,
juntamente com a sociedade,
para interromper o círculo vicioso
da desigualdade socioeducativa.
(DIAS SOBRINHO, 2010, p.1229).*

O contexto emergente na Educação Superior Brasileira envolve a expansão, a interiorização e a democratização como caracterizações centrais na agenda deste tema. Tais elementos unem esforços para a superação da desigualdade social e a exclusão educacional. O Estado democrático deve representar o coletivo, e ainda, deve considerar a sapiência postulada por Sousa Santos (2003, p.56): “Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza”. Ao mesmo tempo, anuncia: “Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.” (SOUSA SANTOS, 2003, p.56). De modo afinado, também esta epígrafe ilustra a necessidade de interromper o círculo vicioso dos processos educativos discriminatórios.

De acordo com tais direcionamentos, a expansão só tem sentido se acontecer em todos os cursos, com qualidade para todos indistintamente, pertinência e relevância social e se não for para contemplar vagas ociosas. A democratização, preferencialmente, deverá estar ancorada no segmento público, principalmente pelas intensas desigualdades socioeconômicas que se perpetuam historicamente no Brasil e deve ir além do acesso, possibilitando a permanência e o sucesso escolar. E a interiorização deve ser plena, com instituições e cursos comprometidos com a inclusão e o desenvolvimento geográfico e social.

Para realizarmos uma compreensão mais substantiva, organizamos esta parte em três etapas: a primeira referente aos marcos políticos legais da Educação Superior, pautando alguns preceitos dos organismos multilaterais e algumas normativas nacionais. A segunda etapa aborda indicadores desta expansão da Educação Superior. E a terceira etapa busca

analisar alguns desafios para a democratização da Educação Superior no estado do Rio Grande do Sul.

3.1 MARCOS POLÍTICO-LEGAIS DA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Concebemos que a educação deve estar no centro do processo de desenvolvimento, embora no Brasil, apesar de grandes avanços, ainda estamos carentes por assegurar Educação Básica para todos, especialmente na Educação Infantil e no Ensino Médio. É essencial lembrar que até recentemente a obrigatoriedade de frequentar a Educação Básica ocorria dos 7 anos aos 14 anos de idade, apenas em 2009 houve a ampliação da obrigatoriedade e gratuidade de estar frequentando a Educação Básica dos 4 aos 17 anos de idade assegurada pelas políticas educacionais. Assim, devemos lutar para criar outras expectativas, considerando a mesma um direito social, bem público, conforme prescreve o cenário internacional através do Relatório da Unesco/Delors (1998)¹³.

Desta forma, a Educação Superior é reconhecida como mola que projeta a ascensão social e cultural, peça-chave na transformação das desigualdades sendo reivindicada como acessível a toda a população. Para Neves, Raizer e Fachinetti, a preocupação que devemos cultivar em relação ao direcionamento político educacional é: “Como ampliar o acesso e alcançar uma maior equidade com uma formação de qualidade é uma questão central da política educacional.” (NEVES; RAIZER, FACHINETTO, 2007, p.124). Esta questão nos auxilia a pensar na ampliação do acesso, num processo de equidade sem menosprezar o quesito qualidade como centrais na política educacional da Educação Superior brasileira.

Para os pesquisadores Genro e Zitkoski, o processo histórico das sociedades ocidentais criou também a noção de direitos sociais, para além dos direitos civis e políticos e mesmo dos direitos humanos. “Os chamados Direitos Sociais são eminentemente coletivos e respondem a necessidades materiais dos indivíduos em sociedade, como é o caso do acesso à saúde, moradia, educação, entre outros.” (GENRO; ZITKOSKI, 2014, p.240). Tais direitos

¹³“Nenhuma discriminação poderá ser aceita, ninguém pode ser excluído do ensino superior ou de seus campos de estudo, os níveis de graus e tipos de instituições em razão da raça, sexo, língua, religião, idade ou devido a qualquer distinção social ou econômica ou deficiência física.” (DELORS, 1998, p.16).

demandam uma revitalização dos projetos coletivos que lutam pela satisfação das necessidades humanas.

Diante disso, um dos direitos sociais em expansão é a Educação Superior. Conforme os autores Bikas Sanyal e Michaela Martin (2009), a expansão maciça deste nível de ensino se deve a duas razões: aumento da demanda social e necessidade econômica de mais recursos humanos qualificados. Dentro da ampliação da demanda social, também há cinco fatores que necessitam ser ponderados:

1. todos os países e todos os cidadãos querem se tornar membros da emergente sociedade do conhecimento;
2. a Educação Superior ajuda as pessoas a conseguirem melhores empregos;
3. a democratização das sociedades e a disponibilidade de aprendizado a distância, aprendizado eletrônico, educação em tempo parcial e educação para as necessidades especiais estão atraindo mais estudantes que de outra forma não poderiam estar ali;
4. na maioria dos países industrializados, um número crescente de pessoas da terceira idade estão buscando Educação Superior por si mesmas, isto é, pela cultura;
5. o programa 'Educação para Todos' adotado pelos estados-membros da UNESCO também está aumentando a demanda social por Educação Superior em níveis inferiores. (SANYAL; MARTIN, 2009, p.154).

De acordo com estes autores, também há vários perfis de estudantes: a) os que recém saíram da Educação Básica; b) estudantes mais maduros que estudam por causa do seu trabalho ou por prazer; c) estudantes que já concluíram um curso superior, mas buscam se destacar e estar altamente especializados; d) estudantes que querem diversificar sua ocupação profissional e buscam outro curso totalmente diferente da qualificação que já possuem; e) estudantes que ingressam na Educação Superior com projeto de intercâmbio e internacionalização para ter uma formação mais global; e, por fim, f) estudantes que gostam de alternar momentos de educação com os de trabalho.

Ao investigarmos as influências dos organismos multilaterais nas alterações da Educação Superior brasileira, nos deparamos com fortes investidas às recomendações do Banco Mundial, postuladas na publicação: *“Educação Superior: as lições da experiência”* (1994), como a diversificação, a diferenciação e até a cobrança de mensalidades e anuidades por instituições públicas. As pesquisadoras Santos e Moraes (2010) retratam que o Banco Mundial defende que o progresso social e econômico se alcança primordialmente mediante o desenvolvimento e a aplicação do conhecimento e da tecnologia e, neste sentido, a Educação Superior é primordial para qualificar a formação técnica e profissional.

Em consonância a este tema, Mancebo e Silva Júnior (2015) enfatizam que tais recomendações do Banco Mundial concretizam a intenção de um sistema de ensino dual, onde a formação universitária alcança outro status, uma vez que consolida tradição e prestígio não apenas no ensino, como também na pesquisa e extensão, com características de melhor estrutura e corpo docente consolidado. Enquanto que a formação da Educação Superior por meio dos Institutos Federais revela certo aligeiramento, geralmente, por serem ofertados cursos mais curtos, a exemplo dos tecnológicos e sequenciais e apresentarem maior afinidade com as demandas imediatas do mercado de trabalho e arranjos produtivos locais. Tais características reforçam mecanismos de perpetuação das desigualdades sociais, uma vez que coloca em desvantagem os agentes em relação ao ingresso mais estável no mundo do trabalho. Estes autores denunciam que a expansão do ensino superior público neste modelo: “Constituem-se em políticas que desviam o direito à educação para o direito à certificação de escolaridade.” (MANCEBO; SILVA JÚNIOR, 2015, p.90). Neste sentido, ainda revelam uma preocupação com os conceitos de “universalização”, democratização que por vezes de forma nebulosa são confundidos com “massificação” ao formar nas perspectivas restritas ao mercado de trabalho.

Otranto (2006) também auxilia a esclarecer que:

Se analisarmos o documento do Banco Mundial, de 1994, veremos o incentivo à diversificação da educação superior, amparado na crítica ao modelo de ensino superior baseado nas universidades de pesquisa que, segundo o Banco, são muito caras e inadequadas às necessidades e recursos dos países mais pobres (*WORLD BANK*, 1994). Instituições universitárias voltadas ao ensino e cursos superiores de curta duração que, no Brasil se transformaram nos Centros Universitários e Cursos Sequenciais por Campo do Saber, por exemplo, são consequências dessas indicações, que inspiraram a LDB de 1996 e legislação complementar. O documento do Banco Mundial de 1999, por sua vez, além de também destacar a necessidade de diversificação das instituições, defende que o sistema de educação superior dos países periféricos deve contar com poucas universidades de pesquisa, seguidas por universidades de formação profissional de quatro anos, institutos isolados e centros vocacionais e/ou de formação técnica com duração de dois anos (*WORLD BANK*, 1999). (OTRANTO, 2006, p.21).

Outros organismos também recomendam alguns preceitos, como o Banco Interamericano do Desenvolvimento (BID), o qual postula que em relação às políticas públicas o estado deve interferir minimamente na “crença de um quase-mercado onde competem as instituições mais capazes”. Auxiliando neste conjunto de ditames, a Organização Mundial do Comércio (OMC) enfatiza que a educação deve ser concebida como um serviço, comparável a qualquer outra mercadoria ou bem comercializável.

Já a Organização Econômica para o Comércio e o Desenvolvimento (OCDE), por meio da Declaração de Bolonha (1999), leva ao ensino superior características mercadológicas como a competitividade, a produtividade, o corporativismo europeu para “abrir suas portas ao mercado”, desburocratizando-a, encurtando seu tempo de formação, pois com o aligeiramento torna-se mais competitiva.

O autor Dias Sobrinho alerta que uma sociedade que produz “excluídos pela pobreza, violência, racismo, analfabetismo, desídia relativamente à saúde, educação, segurança, habitação e demais condições de vida digna é uma sociedade partida, conflituosa, intolerante, preconceituosa e injusta.” (DIAS SOBRINHO, 2010, p.23). Esta ruptura do tecido social eleva os índices de pobreza, marginalização, insegurança e violência. Frente a esta sociedade substantivamente desigual, o grande desafio que se instaura é construir uma Educação Superior democratizada.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em 1996, também conhecida como Lei Darcy Ribeiro, em seu capítulo IV, intitulado “Da Educação Superior” no Artigo 43, dispõe as seguintes finalidades:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

- I- estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II- formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III- incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV- promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V- suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI- estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e os regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII- promover à extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (BRASIL, 1996).

Dessa forma, observamos que as finalidades da Educação Superior são inúmeras e extremamente necessárias para uma sociedade que pretenda ser mais justa socialmente. Entretanto, restam as inquietações: será que as diferentes organizações acadêmicas cumprem

de maneira equitativa essas finalidades na íntegra ou apenas parcialmente? A educação é concebida como direito, bem essencialmente público, acessível a toda a população?

Ao responder essas questões, estão envolvidas as características da sociedade contemporânea. Entram em crise os paradigmas de cidadania, de democracia, num período em que, a nível planetário, ganhou força o discurso do individualismo, da meritocracia, em detrimento da coletividade, com o esvaziamento das perspectivas solidárias, democráticas e sociais. Frente a isso, Giolo (2009) alerta que a Educação Superior passa a ser:

Uma “mercadoria a ser adquirida” e a própria democracia se equivale a “um conjunto de práticas de consumo.” No entender de Michael Apple, “o que outrora foi um conceito e uma prática política apoiados numa negociação e diálogo coletivo é, hoje em dia, um conceito “totalmente” econômico. Atualmente, debaixo da influência do neoliberalismo, o verdadeiro significado de cidadania foi radicalmente transformado. [...] Cidadão é simplesmente um consumidor. O mundo é visto como um vasto supermercado. (GIOLO, 2009, p.2).

Deste modo, baseado neste receituário, o Brasil foi um dos países que rapidamente abriu as portas para essa nova tendência. A própria LDB, de maneira inédita, viabilizou a inserção de instituições com fins lucrativos, mercantilistas na Educação Superior. Em virtude disso, transcorridas quase duas décadas da LDB, temos a expansão bem visível, expressa em indicadores como: crescimento do número de vagas, de matrículas, de Cursos ofertados e do número de Instituições de Educação Superior.

Após a LDB de 1996, fica evidente um cenário de ampliação do acesso, tal cenário está marcado pela diversificação do sistema, com a criação de novos tipos de Instituições de Educação Superior, novos tipos de cursos, alguns mais rápidos, como os tecnológicos e os sequenciais, novas modalidades de cursos, como é o caso dos cursos de Educação a Distância, e ainda propostas de inclusão social e políticas afirmativas, tais como o PROUNI e a organização do acesso via cotas. Neste rol de iniciativas, observamos ainda uma grande expansão que se prolifera, sobretudo, por meio da categoria administrativa de instituições privadas, revelando um processo de ampliação de acesso, porém controverso à ideia de equidade, uma vez que, neste meio, nem toda a população consegue ingressar e cumprir com estabilidade financeira sua permanência em razão do comprometimento oneroso que é exigido.

Com base nestas considerações, o pesquisador Dalbosco (2015) também ratifica que há uma tendência mundial de buscar a Educação Superior por meio de uma racionalidade competitiva para alcançar principalmente êxito econômico, prestígio e reconhecimento social,

em detrimento de uma formação geral e cultural ampla, abandonando o caminho que conduz à formação democrática destas gerações. Há uma tendência em curso de qualificar para as competências e a imediata empregabilidade, por meio de cursos mais rápidos, excluindo da matriz curricular dos mesmos as disciplinas humanísticas, do pensamento crítico, da cidadania universal e da imaginação criativa. Dalbosco, assim, expõe:

A predominância da educação tecnológica voltada para a obtenção do lucro impulsiona as novas gerações para conseguir um bom trabalho e uma boa posição social. Essa pretensão é em princípio legítimo a todo o ser humano, pois trabalho e reconhecimento social são fontes da dignidade humana. Contudo, o problema surge quando esses ideais são absolutizados e a forma de vida orientada na busca obsessiva pela renda e pelo lucro torna-se excludente de outras formas de vida. Não há dúvida de que quando esta situação se acentua, ela põe em risco certos valores democráticos, uma vez que as novas gerações deixam de fazer experiências indispensáveis ao exercício ativo e reflexivo da cidadania. Se a parte mais importante de sua formação profissional for centrada só nos meios e nas estratégias para obtenção da renda e do prestígio social, então experiências coletivas, de cooperação social, visando o bem comum e a defesa da coisa pública, passam ao largo de seu caminho formativo. (DALBOSCO, 2015, p.127-128).

Conforme é possível analisar, a Educação Superior, por vezes, curva-se à tendência mercadológica globalizada, preparando pessoas aptas a gerarem renda, a serem produtivas para serem reconhecidas economicamente, entretanto, deixa aquém o convívio democrático, a formação ética, os princípios de cidadania, de cooperação social, o respeito às diversidades e às experiências coletivas, entre outros valores essenciais para uma sociedade mais justa.

Apesar de, nas últimas décadas, observarmos uma retração das políticas públicas mundiais, em relação aos investimentos estatais e uma ascensão do empresariamento, do empreendedorismo, da mercantilização, principalmente nas áreas humanas e, sobretudo, na área educacional, no Brasil, vivenciamos indícios de uma leve inversão e retomada de investimentos públicos. Tais ações são evidenciadas por meio da expansão, implantação, consolidação e fortalecimento de programas como: o REUNI (2003), o PROUNI (2005), o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) que visa o “desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.” (BRASIL, 2006). E, por fim, a revigoração da rede pública federal com a construção dos Institutos Federais.

Outro documento com expressiva força política é o Plano Nacional da Educação vigente, sancionado como Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, elaborado com metas para o decênio 2014-2024. O respectivo plano possui como meta de n. 12: “elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24

anos, assegurando a qualidade da oferta”. Seguindo este viés, possui como primeira estratégia, nesta meta: “otimizar a capacidade instalada da estrutura física e de recursos humanos das *instituições públicas de educação superior* mediante ações planejadas e coordenadas, de forma a ampliar e interiorizar o acesso à graduação.” (BRASIL, 2014, grifo nosso). E como segunda estratégia desta meta: “ampliar a oferta de vagas por meio da *expansão e interiorização da rede federal de educação superior*, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do Sistema Universidade Aberta do Brasil [...]” (BRASIL, 2014, grifo nosso).

É pertinente recordar que a elaboração dos Planos Nacionais de Educação no Brasil possuem uma elaboração participativa da sociedade, porém há um fosso entre o que é estabelecido como meta e sua efetiva implementação. Segundo balanço do último PNE, apenas um terço (1/3) de suas metas foram cumpridas. Para exemplificar o Plano Nacional de Educação, Lei n. 10.172 de 2001, com vigência entre o decênio 2001 e 2010, previa que 30% da população entre 18 e 24 anos deveria ter acesso e ingresso na Educação Superior, mas, em 2009, havia apenas 14,4% da população desta taxa líquida com acesso, não alcançando metade da meta quase no término do período estipulado para seu cumprimento. Outra meta estabelecia que 40% das matrículas na Educação Superior deveriam ser ofertadas pelo setor administrativo público, contudo, em 2010 este percentual alcançava em torno de 25%. Outro indicador de 2010 que retratava a imensa desigualdade de acesso ao ensino superior explicava que entre a população mais empobrecida, com renda mensal entre meio e um salário mínimo *per capita*, 5,6% acessavam este nível de escolaridade, enquanto que os jovens cujas famílias apresentavam renda *per capita* a partir de cinco salários mínimos ou mais este percentual era multiplicado 10 vezes, alcançando 55,6% da população. Esta última informação é reveladora ao observarmos que o acesso à Educação Superior é diretamente proporcional à renda e à condição econômica familiar.

Ao pensarmos as estratégias do PNE vigente, retomamos a ênfase dada por Ristoff (2008) na produção sobre os 10 anos após a publicação da LDB e suas diretrizes para a Educação Superior.

Se a palavra de ordem da década passada foi expandir, a desta década precisa ser democratizar. E isto significa criar oportunidades para que os milhares de jovens de classe baixa, pobres, filhos da classe trabalhadora e estudantes das escolas públicas, tenham acesso à educação superior. Não basta mais expandir o setor privado – as vagas continuarão ociosas; não basta aumentar as vagas do setor público – elas apenas facilitarão o acesso e a transferência dos mais aquinhoados. (RISTOFF, 2008, p.45).

De acordo com o esclarecimento dado por Ristoff (2008), a necessidade desta década é a democratização, contemplando as camadas populares, as populações afastadas dos grandes centros e estudantes oriundos do Ensino Médio público. A garantia ao acesso à Educação Superior, como direito subjetivo, fundamenta-se a partir de uma igualdade de oportunidades a toda população que deseja e tenha condições de cursar este nível de ensino, compensando a dívida histórica de exclusão, o débito político-social com as populações desfavorecidas.

As pesquisadoras Caregnato e Meinerz (2013) também problematizam o ambiente escolar da Educação Básica para pensar nas questões dos preconceitos e discriminações existentes e, por vezes, tomadas como naturais. Elas também sustentam seus argumentos com base em Bourdieu e assim explicam:

Pierre Bourdieu, no livro “*A miséria do mundo*” (1997), mostra que os indivíduos e camadas sociais marginalizadas, mesmo estando no interior da escola e percorrendo todos os anos escolares, não participam com as mesmas condições e não obtêm os mesmos benefícios da escola. Ele afirma que a escola ‘mantém no próprio âmago aqueles que ela exclui, simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas’ (BOURDIEU, 1997, p.485). No dia a dia da escola é possível verificar vários tipos de exclusões ou marginalizações – formas de discriminar -, as quais são praticadas a partir de diversos critérios sociais e culturais. O critério socioeconômico é recorrente, mas outras distinções associadas a essa fazem parte dos processos de exclusão praticados na/pela vida escolar das crianças, jovens e adultos. (CAREGNATO; MEINERZ, 2013, p. 37-38).

De acordo com estas concepções, é importante lembrar que a história da escolarização no Brasil é fortemente influenciada pelas questões da pobreza e das desigualdades socioeconômicas, perpetuando traços de inclusão precária e da dimensão elitista. Os indivíduos oriundos destes contextos mais empobrecidos não participam com as mesmas condições dos demais e nem se apropriam dos benefícios da escolarização como os demais. Sob este prisma, as autoras reconhecem que “nas sociedades complexas, as desigualdades ficam muitas vezes veladas, mas não deixam de existir.” (CAREGNATO; MEINERZ, 2013, p.41). Bourdieu afirma:

A posição central do sistema de ensino na reprodução de práticas e representações é relacionada com a aparente igualdade de oportunidades e questionada em função das diferenças de capital econômico, social e cultural entre os estudantes, as quais são decisivas em níveis superiores de formação. (BOURDIEU, 1989, p.2).

Bourdieu denuncia que este processo de escolarização não é neutro, mas marcado visceralmente por rigores desiguais, pois aparentemente há uma igualdade de oportunidades, entretanto, são desconsideradas as diferenças de capital econômico, social e cultural entre os estudantes.

Frente a isso, a sociedade que exclui é a mesma que tenta retratar esta dívida histórica integrando, mas de forma limitada e possibilitando maior acessibilidade e democratização ao conhecimento.

Neste sentido, algumas políticas afirmativas foram construídas, como a Lei n. 12.711, de 29 agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas Universidades e Institutos Federais, reservando 50% das vagas para estudantes que cursaram todas as séries do Ensino Médio em instituições públicas, cujas famílias possuam até 1,5 salário mínimo *per capita*, e ainda asseguram um percentual de ingresso aos autodeclarados negros, pardos e indígenas igual a porcentagem coletada pelo Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) mais recente.

De acordo com as concepções de Zitkoski e Albuquerque, o sistema educacional opera de forma equitativa quando garante que todos tenham oportunidades adequadas, sem quaisquer tipos de discriminação.

Por isso, Educação no seu sentido mais amplo aponta para um processo aberto e plural, no qual pensar Direitos Humanos implica em ter presente o outro, na sua singularidade, na sua diferença, em termos de reciprocidade. Significa apropriar-se de um conjunto de informações no qual a crítica é método que permite identificar vozes: hegemônicas, progressistas, subalternas, marginalizadas, conformistas, transformadoras, contraditórias, desviantes, silenciosas, silenciadas, polêmicas. (ZITKOSKI; ALBUQUERQUE, 2013, p. 164).

Neste direcionamento, encontramos a demanda por democratização, como um valor, um bem universal, uma oportunidade de empoderamento que dará vez e voz à população até então silenciada e sem oportunidade, e ainda a reivindicação por educação como uma luta política que também necessita ser travada. A expansão da Educação Superior brasileira, assim, estabelece envergadura entre outras razões, por observarmos maior reconhecimento pelo saber científico, ampliação da valorização dada na sociedade contemporânea para o conhecimento erudito e também por haver uma maior defesa dos direitos sociais. Neste sentido, as famílias investem neste projeto em busca de mobilidade social, cultural, econômica e simbólica, e os próprios estudantes reconhecem que a formação propicia condições, competências que os torna mais aptos para buscarem postos de maior prestígio no mundo do trabalho em constante transformação, em virtude também do célere acesso às informações da denominada sociedade do conhecimento e, por fim, abre caminho para ampliar o nível de conscientização sobre si e o lugar que ocupa no espaço geográfico, social e histórico.

Nesta perspectiva, os respectivos autores Zitkoski e Albuquerque confirmam que “o desafio é construirmos uma sociedade pautada na justiça social”, posteriormente, concluem: “é nesse horizonte que poderemos construir uma nova sociedade reinventando-se sempre com uma nova compreensão do poder. Uma sociedade que a gente tenha gosto de viver, de sonhar, de amar, de querer bem ao outro e de projetar o futuro.” (ZITKOSKI; ALBUQUERQUE, 2013, p.162).

Observamos nesta etapa que na sociedade brasileira ocorreu uma ampliação pela procura por Educação Superior, uma tendência nas sociedades, como estratégia de superação das contradições sociais, culturais e econômicas. Dando continuidade, passaremos à apresentação e análise de indicadores da expansão da Educação Superior.

3.2 INDICADORES DA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Introduzindo esta argumentação, rememoramos que a história da Educação Superior brasileira ocorreu tardiamente, passando a existir já com atraso a ser recuperado. Ao longo de sua história, a Educação Superior brasileira enfrentou várias resistências para sua implantação. Segundo Rossato (2006), na obra: “*A expansão do ensino superior no Brasil: do domínio público à privatização*”, o Brasil teve academias isoladas em 1890, e sua primeira universidade, a Universidade do Rio de Janeiro, apenas fundada em 1920, pois era considerada uma ameaça para o monopólio português, receosos que surgissem movimentos de libertação, mantendo a dependência política e cultural. Deste modo, para conservar seu colonialismo, foi postergada a vinda da universidade para o Brasil.

É imprescindível lembrar que, ao longo da história brasileira, diversas transformações ocorreram com a Universidade e, por extensão com a Educação Superior. Herdamos de nossa história uma Educação Superior tardia, restrita, orientada exclusivamente para a elite. Contemporaneamente, a reforma em curso na Educação Superior segue a tese apresentada por Chaves: “[...] o sistema de ensino superior deve se tornar mais diversificado e flexível, objetivando uma expansão com contenção nos gastos públicos.” (CHAVES, 2010, p.483). Neste sentido, atendendo a tais ordenamentos, evidenciamos os fenômenos da diversificação, da flexibilidade, do discurso de alguns organismos multilaterais de que a

mesma consiste num “gasto público” e, como consequência, materializa-se em nossa realidade acentuada privatização e mercantilização deste sistema de ensino.

A perspectiva histórica revela que o ensino superior surgiu de forma restrita, acessível aos mais altos estratos sociais, num formato de construção intelectual, sinônimo do poder político, econômico e cultural, no sentido de perpetuar as condições de hegemonia e manter a dominação, com espírito conservador. A universidade foi constituída para o núcleo pensante, para a elite, para quem mandava, negando o acesso historicamente dos que executavam, concentrados nas camadas populares. Após inúmeras transformações históricas, com a necessidade de aprimoramento profissional, obtivemos algumas alterações pontuais na sua constituição. Características como a urbanização, a industrialização, a reestruturação produtiva, a mundialização do capital e o redesenho do poder estatal causaram impacto na configuração da instituição com novas demandas para a universidade e para a Educação Superior do nosso país.

As diferentes fases de expansão que se processaram na história da Educação Superior brasileira correspondiam a demandas e propiciaram diferentes organizações e modelos. No período de 1945 a 1964, o país passou por notáveis mudanças políticas e, na busca do desenvolvimento, emergiram novas exigências tecnológicas e educacionais. Nesse período, o ensino superior brasileiro caracterizou-se pela expansão em todos os aspectos, com o crescimento do número de universidades e o aumento do número de instituições particulares. Na década de 1970, houve uma interiorização, na década de 1980, surgiram os cursos universitários de férias, voltados à formação de licenciados, na década de 1990, emergiu a educação sequencial, cursos tecnológicos e a distância. Nesta década, alguns fatores como produtividade, eficiência, flexibilização, diversificação, diferenciação apareceram orientados pela lógica do capital, por vezes com significação neoliberal, em detrimento de concepções sociais, coletivas, políticas, literalmente, como bem público, de acesso como direito subjetivo¹⁴.

¹⁴ Para obter maiores informações, sugerimos a leitura da Dissertação: *A Expansão da Educação Superior Brasileira: o tensionamento entre o público e o privado*. Disponível em: http://www.upf.tche.br/ppgedu/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=10&Itemid.

Com estas configurações e o enfraquecimento da intervenção estatal, concretizou-se uma acentuada expansão, com predomínio da privatização do financiamento nas universidades e instituições de Educação Superior. Assim, o conhecimento passou a ser comercializado como empreendimento com boas perspectivas de lucro, adentrando num espaço mercantilista em que o sujeito-consumidor passa a ser considerado o cliente deste produto negociável. Esta faceta é criticada por muitos teóricos favoráveis à ideia de conhecimento como bem público, de direito social igualitário e sem justificativas para ser acessível apenas aos que tem poder de compra. Um destes estudiosos é Rossato, em sua obra: “*Século XXI: saberes em construção*”, assim destaca:

A educação superior torna-se um espaço extremamente disputado considerando que o atual contingente deve triplicar em período relativamente curto. A história tem mostrado que, após períodos de contensão, tem ocorrido um crescimento acentuado. A própria proposta do Ministério da Educação visa atender a novos setores sociais e novas camadas da população, pretendendo expandir significativamente o acesso ao ensino superior. Uma observação cabe neste momento: que expansão, com que características? (ROSSATO, 2006, p.6).

De acordo com sua argumentação, após o período de contensão, temos o crescimento acentuado, primordialmente no setor privado, considerando o conhecimento produto comercializável, portanto, é essencial refletir: que expansão é adequada ao nosso país? Quais as características para que essa expansão contemple a democratização? São bem-vindos os setores sociais populares, estas camadas que apenas neste momento alcançam a formação de nível superior?

Conforme as pesquisadoras Franco e Morosini (2005, p.31), a Educação Superior, nas últimas décadas, passou por fases identificadas como a expansão das Instituições, a expansão da Pós-Graduação e a expansão do Sistema como um todo. Nesta constatação, as autoras indagam: “a pergunta que se impõe é se a expansão continuará desordenada, isto é, sem uma inserção num plano maior, considerando a diversificação do sistema e das instituições.” (FRANCO; MOROSINI, 2005, p.33).

Conforme relatamos, a elitização da Educação Superior causou séria problematização, sendo questionada como forma de exclusão. Neste sentido, um dos maiores desafios assumidos pela educação é atuar como protagonista na superação das desigualdades e exclusões. Bem como, após um período de contensão ao acesso e à permanência na Educação Superior, é essencial outro período de expansão, e outro ainda mais qualitativo de democratização que busca como premissas a equidade ao acesso, à permanência e ainda a

inclusão social. Uma vez que, de acordo com o exposto na Constituição Federal, a educação é direito de todos, indistintamente.

Neste cenário é oportuno retomar que, conforme prescreve a LDB (1996), cabe à União estabelecer a organização da Educação Nacional sobre a Educação Superior. No Artigo 8º, assim fica explícito:

VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;
VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;
IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino. (BRASIL, 1996).

Na respectiva legislação, acima mencionada, também é afirmado que o sistema federal de ensino compreende: a) as instituições de ensino mantidas pela União; b) as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada; e c) os órgãos federais de educação.

Para esclarecer como ocorre o acesso à Educação Superior brasileira e ilustrar o tensionamento entre o público e o privado, reportamos aqui uma tabela relativa às matrículas em Instituições Públicas e Privadas. É importante lembrar que Instituições de Educação Superior Públicas são as mantidas a nível Federal, Estadual e Municipal, ou seja, criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo poder público. Enquanto que as Instituições de Educação Superior Privadas são aquelas mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, também subdivididas em categorias: particulares em sentido estrito, comunitárias, confessionais e filantrópicas, sendo que muitas delas também recebem incentivos públicos ao aderirem a programas como o PROUNI.

Organizamos esta tabela considerando o octênio presidencial de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e, posteriormente, temos um primeiro indicador da gestão de Dilma Rousseff, que iniciou seu primeiro mandato em 2011, sendo reeleita em 2014, entrando no segundo mandato em 2015, porém, em 13 de maio de 2016, o vice presidente Michel Temer assumiu interinamente a presidência.

Tabela 1: Evolução do Número de Matrículas nas Instituições de Educação Superior por categoria administrativa (Pública e Privada) e Porcentagens de Matrículas no período de 1995 a 2013.

ANOS	Total de Matrículas	%	IES Púb.	%	IES Priv.	%
1995	1.759.703	100	700.504	39,81	1.059.163	60,19
1998	2.125.958	100	804.729	37,85	1.321.229	62,15
2002	3.479.913	100	1.051.655	30,22	2.428.258	69,78
2006	4.676.646	100	1.209.304	25,86	3.467.342	74,14
2009	5.954.021	100	1.523.864	25,59	4.430.157	74,41
2011	6.739.689	100	1.773.315	26,31	4.966.374	73,68
2013	7.305.977	100	1.932.527	26,45	5.373.450	73,55
Crescimento 1995/2002 $\Delta\%$	97,76%		50,13%		129,26%	
2002/2013 $\Delta\%$	109,95%		83,76%		121,29%	

Fonte: (BRASIL, MEC/INEP. Sinopses da Educação Superior: 1995/1998/2002/2006/2009/2011/2013).

Pesquisando a evolução das matrículas pela página eletrônica do INEP, por meio dos Resumos Técnicos, produzidos a partir dos Censos da Educação Superior, podemos afirmar que nos períodos investigados sempre houve o maior percentual de matrículas em instituições na categoria privada, demonstrando inclusive um crescimento neste setor. No octênio presidencial de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), as matrículas públicas cresceram 50,13%, enquanto que as privadas cresceram 129,26%, demonstrando a fortaleza deste setor que se apropria do espaço, em virtude da ausência de vagas no sistema público.

No octênio presidencial de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), e na continuidade da gestão petista por Dilma Rousseff, observamos a ampliação da porcentagem em matrículas na categoria pública de 50,13% para 83,76%, uma excelente ampliação, enquanto que as privadas mantiveram sua expressão majoritária, com leve depressão de 129,26% para 121,29% de crescimento.

Outrossim, após 2009, há uma leve diminuição de incidência privada e uma pequena retomada de crescimento nas instituições públicas. Mesmo assim, dados do Censo da Educação Superior de 2009, realizado sob coordenação do INEP, indicam que a média de disputa em relação ao número de candidatos por vaga nas instituições públicas foi de 6,57 candidatos para cada vaga, ao passo que para as instituições privadas a incidência média entre todos os cursos foi de 1,31 candidatos por vaga ofertada, indicando que o ingresso em instituições públicas possui maior seletividade. Cabe neste momento lembrar que o Plano

Nacional de Educação (2014-2024) prevê, em sua meta n.12, elevar a expansão de matrículas para pelo menos 40% no segmento público, assegurando a qualidade da oferta. Observando a tabela anterior apresentada com dados dos últimos 20 anos, podemos afirmar que o setor público mais perdeu espaço que conquistou, com isso confirmamos que esta meta detém certa ousadia.

Para obtermos uma comparação em relação à evolução das instituições de Educação Superior, também trazemos os dados concatenados pelo INEP, absorvendo os mesmos segundo o critério da Categoria Administrativa Pública ou Privada.

Tabela 2: Evolução das Instituições de Educação Superior, conforme a Categoria Administrativa Pública e Privada.

ANOS	Total de IES	%	IES Púb.	%	IES Priv.	%
1995	894	100	210	23,49	684	76,51
1998	973	100	209	21,48	764	78,52
2002	1.637	100	195	11,91	1.442	88,09
2006	2.270	100	248	10,93	2.022	89,07
2009	2.314	100	245	10,59	2.069	89,41
2011	2.365	100	284	12	2.081	88
2013	2.391	100	301	12,58	2.090	87,41
Crescimento 1995/2002 $\Delta\%$	45,39%		-7,69%		52,57%	
2002/2013 $\Delta\%$	46,06%		54,36%		44,94%	

Fonte: (BRASIL, MEC/INEP. Sinopses da Educação Superior: 1995/1998/2002/2006/2009/2011/2013).

Por meio desta tabela podemos identificar que no período inventariado houve uma parte majoritária de instituições na Educação Superior privada, demonstrando ainda a efetiva necessidade de ampliação de investimentos na área pública, para ampliar as oportunidades nesta constelação. Neste sentido, no octênio presidencial de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), tivemos uma brusca diminuição do investimento público reduzindo o número de instituições, conforme comprova o percentual negativo de -7,69%, de 210 instituições foram reduzidas para 195 instituições públicas (municipais, estaduais e federais) enquanto foi dada continuidade ao fenômeno da fértil expansão do setor privado em 52,57%, das 684 instituições privadas existentes contabilizaram-se 1.442 instituições.

Por meio deste recurso, também compreendemos que no octênio presidencial de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), e na continuidade da gestão petista por Dilma Rousseff,

observamos uma continuidade nas políticas públicas de investimento neste setor, conduzindo a um crescimento de 54,36%, ou seja, de 195 instituições públicas passamos a contar com 301, em contrapartida, em tal período, as instituições privadas tiveram uma leve retração no exponencial crescimento que vinham vivenciando, contabilizando o índice de 44,94%, de 1.442 para 2.090 instituições.

No “*Resumo Técnico da Educação Superior*”, publicado em 2014, com a análise de dados de 2012, há a seguinte colocação:

A caracterização da situação da educação superior possibilita uma visão prospectiva da condição da população brasileira no que se refere à sua escolaridade, sugerindo caminhos a serem seguidos pelos gestores públicos, a fim de que os cidadãos possam ter acesso e condições de permanência no sistema educacional. Com o aumento da demanda pelo acesso à educação superior, o governo brasileiro vem implementando políticas de ampliação da rede de ensino, fomentando o segmento público e incentivando o acesso ao setor privado. (BRASIL, 2014, p.37).

Esta colocação permite compreender que estes dados nos dão um panorama prospectivo da Educação Superior e ainda auxiliam no entendimento da implementação de políticas no segmento público e incentivo ao acesso ao setor privado.

Em 2016, em meio ao conturbado processo de governo e crise política, instaura-se um processo de impeachment contra a presidenta Dilma Rousseff. Frente a esta circunstância, em 09 de maio de 2016, dois dias antecedendo a eminência de seu afastamento do cargo, a presidenta assinou um projeto de lei que previa a criação de mais 5 universidades federais. É importante lembrar que, anteriormente, à gestão do Partido dos Trabalhadores à frente da presidência, o país contava até o ano de 2002, com apenas 45 universidades federais, após 2003, são criadas mais 18 universidades federais formando 63 instituições e, com este projeto, a previsão é de tornarem-se 68 universidades federais. As novas instituições previstas são:

- Universidade Federal de Catalão, em Catalão, Goiás;
- Universidade Federal de Jataí, em Jataí, Goiás;
- Universidade Federal do Delta do Parnaíba, em Parnaíba, Piauí;
- Universidade Federal do Norte de Tocantins, em Araguaína, Tocantins;
- Universidade Federal de Rondonópolis, em Rondonópolis, Mato Grosso¹⁵.

¹⁵ Dados obtidos pela página eletrônica do Ministério da Educação: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=36031>>. Acesso em: 12 mai. 2016.

Mesmo com tais iniciativas públicas, o panorama que prevalece é o da fortaleza do sistema privado. Conforme Catani e Oliveira (2002, p.13), o crescimento se dá desordenadamente, porque: 1) se concentra na rede privada; 2) acontece por meio da abertura de vagas em cursos relativamente baratos; 3) ocorre nos cursos, nas cidades e regiões onde já há maior oferta de vagas; 4) está implicando em perda da qualidade na Educação Superior. Observando o que esses autores sinalizam, podemos confirmar que a expansão privada só solidificou ainda mais as desigualdades, pois, em primeiro lugar, negou o acesso às camadas populares, que não são “bons consumidores em potencial”, pela dificuldade do poder de compra, mantendo o perfil excludente; em segundo lugar, não oportunizou o acesso aos cursos considerados mais elitizados, permanecendo a desigualdade; em terceiro lugar, não adentrou nas assimetrias regionais, nem propiciou a interiorização; e, por fim, o modelo lucrativo, de baixos custos, da educação de massa com o advento da concorrência mercantil comprometeu a qualidade.

À Educação Superior é atribuída a tarefa central de viabilizar a formação de cidadãos, os quais poderão contribuir nas melhorias sociais, como agentes pensantes e comprometidos com a conquista da cidadania e da democracia tecendo uma espiral de relações. Entretanto, esta Educação Superior não está democratizada, universalizada, permanecendo restrita a uma parcela minoritária da população. Na tentativa de melhorar este índice, há uma demanda por expansão e encontramos um cenário de diversidade, com uma heterogeneidade de modelos, de organizações acadêmicas. De acordo com Musselin (2011), este sistema, no contexto mundial, está marcado por duas grandes evoluções: expansão quantitativa e diferenciação dos sistemas de ensino superior. Em virtude disso, também o ensino superior tem se tornado objeto de estudos, investigações, análises, pesquisas, pois a legislação, as políticas educacionais estão projetando novos contornos e configurações.

O especialista Dias Sobrinho tem um pensamento apropriado para essa questão do envolvimento entre sociedade, educação e políticas públicas. O mesmo afirma: “como tudo o que é humano e, portanto, social, como é o caso da educação, se banha em valores e ideologias e tem uma significação ineludivelmente política.” (DIAS SOBRINHO, 1999, p.61). Assim, há uma intencionalidade neste percurso e cenário, tais políticas não são neutras e nem aleatórias. Deste modo, o imbricamento existente entre as questões sociais, educativas e a política demonstram os rumos que serão dados para a sociedade.

Ao investigarmos o artigo “*Expansão da Educação Superior e arquiteturas acadêmicas: tensões e desafios*”, as autoras Franco, Morosini, Oliven, de Deus e Ribeiro (2012) confirmam que:

[...] a Educação Superior brasileira tem passado por distintas fases de expansão, qualificadas por demandas e estratégias, que transitam pela interiorização, pela expansão do sistema como um todo, pela expansão qualificada na equidade, fases essas explicitadas por um conjunto de regulações. (FRANCO, *et al*; 2012, p.119).

Retomando a concepção destas autoras, a Educação Superior brasileira, para ser interpretada, precisa ser reconhecida através de um processo, que integra o sistema como um todo, em distintas fases marcadas pelo conjunto regulatório, expresso em Decretos, Planos Nacionais, Programas e Leis, entre outras políticas públicas concretizadas em demandas e estratégias acerca desta etapa de escolaridade.

De acordo com Franco, Morosini e Segenreich, no artigo: “*A Expansão da Educação Superior no Brasil, pós LDB/96: organização institucional e acadêmica*” (2010), “a expansão da Educação Superior é um fenômeno mundial. Pouquíssimas são as nações que já alcançaram o patamar universal nas taxas da Educação Superior”. Em outras palavras, a ampliação e o acesso democrático à Educação Superior é uma demanda global, com raras exceções de países desenvolvidos.

Confirmando esta demanda, a Sinopse ou Censo da Educação Superior organizado pelo INEP, constatou que, em 2013, cerca de 17,6% da população brasileira conseguiu adentrar na Educação Superior, revelando que para cerca de 82% da população dos 18 aos 24 anos, faixa etária investigada, este acesso ainda era restrito, por diversos fatores. Um destes fatores impeditivos é a não-conclusão da Educação Básica, pois pesquisas comprovam os altos índices de abandono e repetência. Os pesquisadores Shiroma e Lima Filho explicitam que historicamente “as políticas educacionais não favoreceram que alunos das classes trabalhadoras realizassem um percurso educacional capaz de garantir o direito à conclusão da Educação Básica com formação integral.” (SHIROMA; LIMA FILHO, 2011, p.727). Tais políticas fortalecem a desigualdade social ao estarem marcadas por um “passado colonial e escravocrata, da configuração de um capitalismo tardio e subalterno, de uma burguesia aferrada à prática de ações patrimonialistas sobre o Estado, privatizando o público a serviço dos interesses das elites políticas e econômicas.” (SHIROMA; LIMA FILHO, 2011, p.727).

Em outra pesquisa, Franco, Morosini e Ribeiro (2014, p.182) expõem que no Brasil há uma expansão da Educação Superior por via alternativas, ao destacarem que em relação à

formação de educadores podemos investigar diferentes arquiteturas acadêmicas, como: universidades, centros universitários, faculdades ou institutos federais. Há ainda alternativas na modalidade presencial ou por meio da modalidade de educação a distância.

Segundo Durham (2005), a explicação para o aumento da demanda pela Educação Superior foi causada pelo enriquecimento e a ampliação da classe média, como consequência do fértil período de desenvolvimento econômico que passou o Brasil, e ainda, associado a isso, houve as novas oportunidades ocupacionais com setores mais modernos da economia e da tecnoburocracia estatal.

A partir destes argumentos, percebemos que a conquista da formação superior é avaliada como alternativa de grandiosa relevância por nossa sociedade, aspirando maior desenvolvimento. Outro aspecto que favorece esta busca é em razão do mundo do trabalho e em virtude de haver postos de trabalho que demandam profissionais altamente qualificados. Há ainda razões pessoais de cada cidadão em buscar a inserção na sociedade do conhecimento. Frente a estes aspectos, avançamos defendendo que, para garantir a democratização, torna-se necessário um fortalecimento do comprometimento estatal, para que esta formação superior se constitua como bem público, direito social democratizado, em cooperação, através de uma rede colaborativa, deixando de ser considerada privilégio para ser direito de todos e de todas. Para Sguissardi (2009):

A questão central é como fundamentar uma política de educação superior, que, primeiro, resista à avalanche neoliberal para estancá-la; segundo, sem voltar a formas anacrônicas do passado, organize e execute ações que façam da universidade um efetivo direito público da cidadania, acessível a todos, como parte de um Estado não privatizado. (SGUISSARDI, 2009, p.137).

Tal movimentação corresponde a uma avalanche neoliberal e causou um tensionamento acerca dos critérios de qualidade, pois evidenciam-se processos de enxugamento curricular, com redução do tempo de formação, acarretando o aligeiramento da titulação, perfazendo um quadro de características que desgastam a ideia tradicional concebida de universidade¹⁶, apesar de nunca ter possuído um modelo único, próprio, exclusivo. De modo similar, Franco e Morosini (2011) retratam que a universidade vive pressões por políticas re-formatadoras e, assim, explicam:

Por um lado, a universidade é uma das instituições que permanece praticamente intocável desde a Idade Média. Por outro lado, nos últimos anos, a universidade é

¹⁶ Para as autoras Leite e Lima: “Os espaços da universidade são lugares por excelência da produção do conhecimento científico. As atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão são responsáveis não só pela produção, mas também pela disseminação do conhecimento.” (LEITE; LIMA, 2012, p. 126).

alvo de questionamentos, dos mais diversos setores e grupos da sociedade, que exigem mudanças, sejam elas ancoradas na diversidade do acesso sob a lógica da inclusão, ou ainda no desenvolvimento científico e tecnológico, sob a lógica da inovação e da inserção internacional. (FRANCO; MOROSINI, 2011, p.43).

Conforme exposto, as universidades vivem momentos de tensão, cenários desafiadores, seja pelo cotejamento de políticas internacionais, seja por demandas locais. Assim, compreendemos que a universidade está em crise, conforme sinaliza Sousa Santos (1997), ela está envolvida em uma crise tridimensional. Dando continuidade, esmiuçaremos cada uma destas dimensões.

A primeira crise é de hegemonia, na medida em que vive o dilema de manter suas características iniciais e de conviver com a ascensão de modelos diferenciados de instituições que descaracterizam seus parâmetros, pois são fortemente influenciadas pela vocação empresarial – como uma dimensão perdida da universidade tradicional vive nesta contradição de adaptar-se a outros padrões como a produção da cultura popular, conhecimentos instrumentais, voltados ao trabalho e à aplicabilidade. O pesquisador Goergen assim interpreta: “Diante do surgimento das novas instituições que também se encarregam de fomentar e disseminar o conhecimento, a universidade se vê obrigada a partilhar com elas seus encargos e tarefas.” (GOERGEN, 2002, p.70).

A segunda crise é de legitimidade, a sociedade contemporânea impõe a construção de uma nova identidade, provocada pelo fato da universidade deixar de ser o espaço máximo, privilegiado da função científico-acadêmica e política e a necessidade social de oportunizar o acesso às camadas populares. O acesso restrito à elite perde centralidade e abre espaço para a massificação da produção de saberes.

E, por fim, a terceira crise é a institucional, uma vez que a universidade vive a tensão de concorrer com as demais instituições na busca por incentivos e sustentação financeira, precisando construir vínculos de parceria com a sociedade civil para manter-se na sociedade, precisando adequar-se a critérios de eficiência e produtividade. Ou seja, a universidade está “sob a espada de Dâmocles”,¹⁷ enfrentando desafios e tentando manter-se estruturada diante das pressões externas.

De acordo com estes escritos, observamos que a universidade está mergulhada em uma crise, em movimento cíclico em que uma influencia a outra, alterando a ideia de

¹⁷ “Dâmocles, na narrativa da mitologia grega, era um cortesão da corte de Dionísio que amava viver, mas tinha sempre por cima de si uma espada presa unicamente por um tênue fio que, a qualquer momento, poderia romper-se e trespassar seu corpo.” (GUARESCHI; GUARESCHI; GENRO. IN: FUHR, 2013, p.28).

universidade. Esta crise tridimensional é um desafio a ser enfrentado socialmente, tendo em vista que esse embate emergiu pelas características neoliberais, de acúmulo de capital, pautadas na ambição econômica e mercadológica que influenciaram muitas universidades. Neste modelo, elas são prestadoras de serviços, em prol de seus empreendedores, distorcendo sua histórica função e vínculo de responsabilização social.

O teórico Sousa Santos (2004, p.92) sugere que, para enfrentar esta crise, é essencial que a universidade crie uma nova institucionalidade, baseada em rede. Ao ser organizada uma rede colaborativa, de compartilhamento, há uma proposta inicial de fortalecer a universidade e multiplicar o espaço de excelência em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Assim, poderá reunir pesquisadores, seja na organização de eventos: conferências, simpósios, seminários ou congressos, ou ainda, produzindo publicações significativas e incorporando novos grupos, novos integrantes, afirmando-se como espaço de diálogo das problemáticas sociais, como temas centrais que a universidade precisa refletir e propor estratégias em prol do bem-estar social, reestabelecendo o “vínculo político orgânico entre a universidade e a sociedade”.

A universidade usufrui de um espaço importantíssimo na sociedade, bem como não está alheia ao que acontece socialmente, mas está presente nesta complexidade caracterizada por um emaranhado de circunstâncias. As universidades, dentre as instituições de ensino superior, como demonstra Lauxen, “são consideradas espaços para construção, disseminação e produção de saberes e culturas, e, dessa forma, colaboram na promoção da transformação social, numa sociedade cada vez mais globalizada e em constante transformação.” (LAUXEN, 2014, p.139).

Em contrapartida à expansão na trajetória privada, que causou a crise da ideia de universidade, esmiuçada com a ajuda de Sousa Santos, temos agora uma nova ordem evidenciada em movimento reivindicatório, há a demanda pela democratização, por meio do princípio da inclusão, ampliando o acesso e a permanência na Educação Superior pública.

No próximo tópico, dialogamos acerca do processo de democratização da Educação Superior, delimitando para o espaço territorial do estado do Rio Grande do Sul.

3.3 DESAFIOS PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO RIO GRANDE DO SUL

O primeiro ponto que precisamos esclarecer diz respeito ao conceito de democratização, pois nesta tese este conceito forma outro pilar junto aos conceitos de expansão e interiorização, sustentando a estrutura deste estudo. Este termo vai além do acesso, além da expansão e interiorização, pois, considerando apenas a expansão e interiorização, não garantimos a democratização. O conceito de democratização envolve a participação de todos e todas em igualdade de condições a fim da elevação da capacidade de conhecimento, compreensão e consciência. Tal denominação contempla, também, a permanência, a responsabilidade social, o diálogo de ofertar cursos de acordo com a demanda comunitária, que considerem seu desenvolvimento social, cultural e econômico. Outro aspecto a ser considerado é o do direito de realizar qualquer opção de curso superior, erradicando qualquer forma de discriminação.

Frente a estas informações iniciais, é oportuno refletir sobre os dizeres de Ristoff acerca do senso democrático e das desigualdades: “[...] na ideia democrática a educação superior é para todos e não apenas para grupos privilegiados. Apesar dos avanços nos últimos anos, o campus brasileiro continua sendo um espelho que distorce a realidade.” (RISTOFF, 2012, p.9). Tal constatação explicita que o campus brasileiro é um espelho distorcido, pois, não retrata a realidade como é e hipertrofia desigualdades existentes. O autor explica que na sociedade brasileira cerca de 12% da população recebe mais que dez salários mínimos de renda *per capita*. Entretanto, tal indicador se multiplica ao analisarmos cursos como o de Medicina, que concentrava 67% dos estudantes com esta condição socioeconômica, e o curso de Odontologia alcançava 52% de estudantes com esta renda.

Neste sentido, estudantes mais empobrecidos, com renda *per capita* de até 3 salários mínimos, representavam na sociedade brasileira 50% da população e destes apenas 11% conseguiam acessar o curso de Odontologia e 9% desta população em 2012 conseguiam adentrar no curso de Medicina, demonstrando que o capital econômico é um obstáculo para a democratização. Em relação à identificação por cor, também há distorção, segundo o Censo, havia, em 2012, 52% da população autodeclarada branca, entretanto nos dez cursos mais disputados no processo seletivo e que ingressaram estavam mais de 77% da população identificada como branca, demonstrando as oportunidades desiguais. Outra discrepância

observada é em relação aos estudantes egressos de escola pública. Estas constatações orientaram a política de cotas, mas ainda há outras alternativas que precisam ser pensadas.

É necessário elucidar que, no regime econômico-político capitalista, os imperativos que estão disseminados são o de “cada um cuidar da sua vida”, “cada um por si”, “cada um fazer a sua parte”, “cada um esforçar-se para obter suas conquistas”, levando ao individualismo, à responsabilização individual e à meritocracia. Instaura-se uma crise nos paradigmas do coletivo e dos direitos sociais. Evidenciamos a incipiente caminhada do processo de democratização da educação, principalmente no nível de escolaridade superior ao observarmos os índices de competitividade, o árduo processo de seleção em determinados cursos, entre outras situações que deveriam ser impensáveis como as de discriminação e exclusão.

Neste intuito, a educação que não possui pressupostos teóricos bem elaborados, embasados com rigorosidade tende apenas a conservar, a reproduzir este sistema de formação, comprovadamente excludente, com dívidas geográficas, de gênero, de etnia, com seleções desiguais entre os capitais: cultural, econômico, social e simbólico. Assim, é urgente indagar sobre o modo com que a educação tem contribuído para a conscientização, para a (des)ideologização, para o (des)encobrimento, para a politização a fim de assumir um papel crítico e democratizar a mesma com sentido emancipatório, para a autonomia e o autogoverno.

Frente ao disposto, os sujeitos e concomitantemente agentes envolvidos nos processos educativos precisam indagar: como nos tornamos quem somos? O que estamos fazendo? A favor de quem estamos? Contra a que resistimos? Por que lutamos? Como podemos qualificar o sentido de viver juntos? Quais políticas educacionais podemos construir? Qual educação é possível construir? Qual o sentido da educação na vida das pessoas? Será que os processos educativos atuais permitem que as pessoas “educadas” consigam se “autogovernar”? Será que o modelo neoliberal de Estado mínimo condiz com o projeto de democratização? Ao pensar em cada uma destas questões, um dos modos de chegar à resposta é pelo diálogo, observando o próprio termo que já transmite a ideia da dualidade de pensamento, até avançar qualitativamente para um debate mais fortalecido, com argumentos mais consistentes e, quem sabe, alcançar um consenso.

Segundo a Secretaria da Educação Superior (SESU)

O processo de democratização compreende reverter o quadro no qual ir à universidade é opção reservada às elites. A definição de um projeto para a Educação Superior deve entender esta como bem público, destinada a todos indistintamente, inserida no campo dos direitos sociais básicos, tratada como prioridade da sociedade brasileira, sendo que a universidade deve ser a expressão de uma sociedade democrática e multicultural, em que se cultiva a liberdade, a solidariedade e o respeito às diferenças. (BRASIL, 2015, p.19).

Tal definição abriga a caracterização de processo inclusivo, seja para camadas trabalhadoras, para gênero, etnia, delimitação geográfica, egressos da Educação Básica pública, como bem público e retrata que a Educação Superior é um direito social. Por ser um direito social, há um ente que possui o dever de gestar este direito, neste caso, o Estado, pois o poder público possui esta responsabilidade em ofertar Educação Superior com base em critérios como justiça social, envolvendo a amplitude, o processo democrático e a sustentabilidade necessárias para qualificar esta oferta.

Segundo Sousa Santos (2004), há três crises que afetam a universidade, já esmiuçadas anteriormente, também descritas na obra: *“A Universidade no Século XXI”*, são elas: de hegemonia, de legitimidade e de instituição. Para ele, as mesmas devem ser enfrentadas através da ecologia de saberes, a fim de superar a monocultura e o imperativo do saber científico. Esta alternativa está conectada com a valorização dos conhecimentos populares e este sociólogo incentiva a produção do conhecimento contra-hegemônico. Além disso, defende que os sujeitos excluídos desse direito ou invisibilizados pela ótica produtivista hegemônica, adentrem à universidade e ao ensino superior. De acordo com o autor:

a ecologia de saberes é, por assim dizer, uma forma de extensão ao contrário, de fora da universidade para dentro da universidade. Consiste na promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais (indígenas, de origem africana oriental, etc.) que circulam na sociedade. (SOUSA SANTOS, 2004, p.76).

Por meio desta compreensão, observa-se que há conhecimentos considerados mais centrais e mais valorizados, como no caso dos países europeus e há saberes que muitas vezes, são considerados periféricos, como Sousa Santos usa a denominação das epistemologias do sul, superando a matriz colonizadora. Sua sugestão é para reconhecermos que as diferentes culturas não ocidentais já possuem um processo de conhecimento que precisa ser compartilhado e valorizado também, por dentro do sistema universitário, assim, é preciso promover diálogos significantes entre os diferentes tipos de saberes à luz da transformação social emancipatória.

Em outra obra, Sousa Santos (2007) enfatiza a renovação da teoria crítica e a reinvenção da emancipação social, apontando que há perdas de direitos e uma crise social gestada pelo modelo eurocêntrico e de razão indolente, incapaz de produzir novas ideias. Frente a esta “Sociologia das Ausências”, Sousa Santos propõe a “Sociologia das Emergências”, uma superação por meio da ecologia dos saberes, das temporalidades, do reconhecimento, da “transescala”, das produtividades com utopias realistas. Já no prefácio da obra organizada por Sousa Santos e Chauí (2013, p. 13-15), há a retomada do discurso do Fórum Social Mundial de Porto Alegre, onde Boaventura enfatiza a criação da “Universidade Popular”, pois, após um século de Educação Superior elitista, esta proposta seria uma “contrauniversidade”, com o propósito de “dar o melhor ao maior número” de cidadãos.

Para o pesquisador Dias Sobrinho, o Estado precisa cumprir com sua atribuição a fim de combater as assimetrias econômicas, e defendendo este bem, apesar da sua constatação.

A defesa da educação superior como bem público vem sofrendo severos golpes desde as últimas décadas do século passado. O neoliberalismo se consolidou globalmente como cosmovisão que determina a racionalidade da sociedade. Com apoio ideológico e financeiro de organismos multilaterais foram formuladas e postas em prática várias estratégias de reforma da educação superior com o objetivo principal de aliviar a responsabilidade e a participação do financiamento público e alimentar a expansão das empresas privadas mercantilistas. Os argumentos mais comumente esgrimidos pelos defensores da privatização e da mercantilização, com a anuência dos governos, são bastante conhecidos em várias partes do mundo: as universidades são inoperantes, corporativistas, demasiadamente onerosas, resistem a prestar contas à sociedade, são avessas à *accountability*, não atendem às necessidades da indústria e da população em geral, etc. (DIAS SOBRINHO, 2013, p.111).

Estas críticas prezam de um lado pelo Estado mínimo, entretanto, por outro lado, observamos que a temática democratização entrou com força na agenda política, defendida tanto por alguns organismos multilaterais, a exemplo da UNESCO, como por movimentos sociais, militando pelo fortalecimento da Educação Superior pública. Esta luta é justificada por ampliar este bem comum, elevando o potencial de desenvolvimento social, político, cultural e econômico, aspectos imprescindíveis para crescermos socialmente.

Outro aspecto apontado na reflexão de Dias Sobrinho (2013) diz respeito ao financiamento da educação brasileira. É importante pontuar que, no próprio Plano Nacional de Educação, há expressões que revelam uma mudança. Quando fica explícito “Regime de Cooperação”, há o entendimento de que só são cooperadores os entes públicos nas esferas municipal, estadual e federal. Entretanto, o último Plano Nacional de Educação, com vigência para o decênio 2014-2024, possui a expressão “Regime de Colaboração”, neste sentido é mais amplo e engloba a dimensão da participação da sociedade civil e a intervenção do privado em

modalidades da educação, que, por serem direito social, a princípio, deveriam ser ofertadas pelos entes públicos. Esta expressão reforça ainda mais o tensionamento público X privado, pois o que está em disputa não é a colaboração, mas, sim, o dilema, os interesses entre direito social X mercantilização dos processos educacionais.

Outro fator que também envolve o financiamento e a democratização diz respeito ao percentual do Produto Interno Bruto (PIB) aplicado à educação. Historicamente observa-se uma reincidência no entendimento de que é fundamental investir em educação. Segundo o MEC no ano 2000, foram investidos 3,9% do PIB em educação e, no ano de 2013, último indicador, alcançou o coeficiente de 5,2%. De acordo com o PNE (BRASIL, 2014), há um indicador de investimento por estudante. De modo geral, este percentual demonstra uma evolução, de pouco mais de R\$ 2.000,00 por estudante para o ano 2000 é maximizado para R\$ 6.200,00 por estudante para o ano de 2013. Observa-se que em 13 anos este coeficiente triplicou, porém é preciso esclarecer que este quantitativo diz respeito aos estudantes de todas as modalidades e sabemos da enorme distinção de investimento existente, por exemplo, entre um estudante que frequenta os Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica e outro estudante pertencente à Educação Superior, em cursos que demandam infraestrutura diferenciada, laboratórios específicos, tecnologia de última geração, referencial bibliográfico atualizado e refinada formação docente.

Após considerar este contexto, é interessante destacar que a Meta n. 20 do PNE 2014, que corresponde ao financiamento, ficou com a seguinte redação: “Ampliar o investimento público em Educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do País no 5º ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio.” (BRASIL, 2014). Ou seja, 7% do PIB em 2019 e 10% do PIB aplicado na educação em 2024.

Para alcançar esta Meta 20, o PNE propõe 12 estratégias, sendo elas: Fonte de financiamento, Salário-educação, Fundo social do Pré-sal, Controle social, Investimentos e custos por aluno, Custo Aluno Qualidade (CAQ) inicial, Implementação do CAQ, Definição do CAQ, Cooperação, Complementação de recursos, Lei de responsabilidade educacional e Critérios para distribuição de recursos adicionais. Tais estratégias precisam garantir a meta estabelecida, entretanto, passados dois anos desta aprovação, observamos um cenário econômico diferente. Atualmente, no segundo semestre de 2016, evidencia-se o agravamento do processo de crise, transcorrem outras mudanças, inclusive, considerando o mercado

financeiro internacional. Para exemplificar este fato, quando foi estabelecido este PNE, os fundos sociais do Pré-sal eram vistos com um valor bem significativo, porém, com a elevação do dólar e a redução do barril de petróleo, este fundo tende a diminuir seu potencial de recurso. Avaliamos que há avanços por vincular esta renda à educação, porém há retrocessos ao analisarmos a retração deste fundo.

Ao adentrarmos no cenário econômico internacional, alguns termos são evidenciados como: globalização e neoliberalismo. Brevemente, conceituaremos uma caracterização específica de cada um destes neologismos. Para Harvey (2015, p.98), o fenômeno da globalização é semelhante “a um trem desgovernado que por onde passa, espalha destruição”, este geógrafo explica que empresas multinacionais estão fortalecidas e colocam em crise processos de produção locais e a territorialização. No cenário da Educação Superior, grandes corporações ficam conhecidas, como a Kroton Educacional e a Anhanguera Educacional, que realizaram processo de fusão ficando com mais de 800 unidades e mais de um milhão de matrículas no ensino superior no Brasil. Outras empresas também possuem dimensões de matrículas grandiosas, como a *Laureate*, a Iuni Educacional S.A, a *DeVry* muitas delas com ações na Bolsa de Valores de São Paulo, cujo mercado ultrapassa limites de crise e revela forte ascensão. Para Chaves, no Brasil fica evidente a formação de oligopólios “grandes empresas privadas que controlam a maioria desta oferta educacional.” (CHAVES, 2010, p. 496). Tais corporações compreendem a educação como *commodity* e vão comprando instituições menores, provocando a desnacionalização da educação. Há relatos de que algumas destas instituições ministram aulas para até 80 alunos em sala de aula, ofertando uma “educação pobre para os pobres”, pois atingem as classes econômicas que estão na base da pirâmide socioeconômica, também identificadas como classes C, D e E.

Sousa Santos (2004, p.27) reconhece este processo de globalização hegemônico e aponta que uma das saídas é o processo de globalização contra-hegemônico, por meio de ações rebeldes, locais e globais, coletivas e articuladas, promovendo resistências a estas formas de poder. Avançando, Sousa Santos (2004, p.59-60) acredita que esta resistência deve necessariamente passar pela universidade pública, pela implantação de uma globalização alternativa, contra-hegemônica da universidade como bem público. Conscientemente, assume que este é um projeto político altamente exigente e que precisa ser sustentado por forças sociais organizadas, disponíveis e interessadas em protagonizá-lo. São apontados três protagonistas: a própria universidade pública, o Estado Nacional e os cidadãos e as cidadãs individualmente ou coletivamente organizados.

De modo convergente, Neves, Raizer e Fachinetto (2007, p.125) expõem que a “globalização é um fenômeno complexo e multifacetado, sobretudo contraditório”, pois ela busca desenvolver um processo de integração das sociedades, mas com a desintegração dos Estados, colocando empresas multinacionais como atores centrais e desapropriando os cidadãos de projetos e movimentos sociais como protagonistas.

O conceito de neoliberalismo é tido por Gentili (2010, p.1) como um “complexo processo de construção hegemônica”, este processo é também caracterizado pela “pedagogia *fast food*”, pela “*mcdonaldização* da educação”, como uma “ofensiva neoliberal contra a educação das maiorias”. Para os neoliberais, o Estado tem um caráter estruturalmente ineficiente para gerir as políticas públicas, assim, a educação, entre outros direitos, deve ser transferida do poder público para o mercado, pois, segundo os idealizadores desta concepção neoliberal, este possui estratégias competitivas e autorreguladoras acerca desta oferta. Tal fato regride o entendimento de educação da perspectiva de um direito social, para a condição de uma mera propriedade, para a prestação de um serviço regulamentada por regras puramente comerciais.

Em suma, os governos neoliberais deixaram (e estão deixando) nossos países muito mais pobres, mais excludentes, mais desiguais. Incrementaram (e estão incrementando) a discriminação social, racial e sexual, reproduzindo os privilégios das minorias. Exacerbaram (e estão exacerbando) o individualismo e a competição selvagem, quebrando assim os laços de solidariedade coletiva e intensificando um processo antidemocrático de seleção “natural” onde os “melhores” triunfam e os piores perdem. E, em nossas sociedades dualizadas, os “melhores” acabam sendo sempre as elites que monopolizam o poder político, econômico e cultural, e os “piores”, as grandes maiorias submetidas a um aumento brutal das condições de pobreza e a uma violência repressiva que nega não apenas os direitos sociais, mas, principalmente, o mais elementar direito à vida. (GENTILI, 2010, p.16).

Na ótica neoliberal exposta por Gentili (1998, p.23), para a educação sintetizar quantidade-qualidade é necessário “institucionalizar o princípio da competição e do mérito” como reguladores do sistema escolar enquanto mercado educacional. Esta intensificação da meritocracia e da competitividade demonstra que o sistema educacional reproduz a sociedade dualizada, marcada pela miséria e pela discriminação, concretizando por dentro do próprio sistema o fortalecimento da exclusão.

A saída para enfrentar o neoliberalismo está em encontrar alternativas democráticas. É essencial compreender que a democratização perpassa a inclusão de estudantes cujas origens sociais foram historicamente discriminadas da Educação Superior. Além disso, a democratização passa pelo viés de atuar contra qualquer forma de desigualdade social, buscando consolidar mecanismos de acesso e permanência que promovam a justiça social.

Este processo precisa abrir as portas das instituições de Educação Superior para as camadas sociais trabalhadoras, para a igualdade de gênero, para os segmentos étnico-raciais até então discriminados, para as localizações geográficas desassistidas, para os cursos e instituições que tradicionalmente não são plurais e diversos, pois, apenas com esta transformação, o campus brasileiro poderá refletir a sociedade e sua caracterização multifacetada.

Dias Sobrinho (2013) desenvolve o aspecto da democratização como um processo de inclusão, onde todos devem ter acesso e condições de permanência.

A democratização da educação, entendida como indução da expansão do acesso e aumento da matrícula estudantil, apresenta um grande valor como política de inclusão de grupos historicamente marginalizados. Porém, a democratização não deveria limitar-se à expansão do acesso a cursos de graduação, sem preocupar-se efetivamente com a qualidade da formação e dos conhecimentos. Se a oferta educativa é de baixa qualidade e as condições de permanência são precárias, ocorre uma “democratização excludente”. Essa expressão, provocadora e paradoxal, serve para recuperar o argumento de que todos, independente de sua condição social e econômica, têm direito não a qualquer educação, mas sim a uma educação de qualidade. (DIAS SOBRINHO, 2013, p.120).

Por meio deste excerto, aprofundamos a percepção de que também existe uma democratização excludente, ou seja, por dentro do sistema, como no caso dos estudantes que concluem o Ensino Fundamental e são analfabetos funcionais, demonstrando que efetivamente a democratização ao acesso não corresponde à aprendizagem e à condição de alcançar o sucesso escolar. Outro exemplo de democratização excludente, ou ainda desigual, é que há uma intensa oferta de cursos que nem sempre possuem uma absorção de seus egressos. Há um quantitativo de pessoas que tiveram acesso à formação superior, entretanto, o curso realizado possui certa saturação no mundo do trabalho, sendo que os estudantes exercem outros ofícios para manter um vínculo empregatício, como outras tarefas no setor da prestação de serviços ou comércio, a exemplo de atuações como: garçons, camareiras, frentistas, atendentes, vendedores, cabeleireiros, entre outros, pois não encontram ocupação condizente com a titulação que conquistaram em nível superior.

Outro aspecto importantíssimo sobre a essência dos processos democráticos foi desenvolvido por Sousa Santos (2003), em sua obra: “*Democratizar a democracia*”, cuja ideia fundante é a participação. Há um reconhecimento da importância da participação direta dos cidadãos, a partir de uma articulação entre Estado e sociedade. Para que esta relação seja consolidada com base na justiça social, é importante a criação de espaços decisórios em combinação com mecanismos de democracia liberal representativa. Neste ponto, existe a percepção de que a prática democrática fortalece e valoriza a própria democracia, tendo um

caráter pedagógico, pois apenas a democracia representativa não gera comprometimento. As formas de ação direta como mobilizações, passeatas, ocupações, caminhadas, fóruns, debates, movimentos de rua, organizações profissionais, a existência de um conjunto de reivindicações mais amplas ou ainda resistências, paralisações, também produzem um efeito de engajamento, por mais que algumas forças hegemônicas tentem desqualificá-las ou ainda negar seu reconhecimento.

De modo geral, estas articulações demonstram que a democracia está viva, em movimento, e é formada por oscilações entre situações que envolvem lutas, negociações, tensões, conflitos, desafios, pressões, perdas, conquistas e possibilidades. Acerca da participação democrática, Lorenzet, Corrêa e Martins (2016, p.138) afirmam que a gestão democrática está no ordenamento legal, desde a Constituição Federal e, posteriormente, é ressaltada na própria LDB. Tal pressuposto não deve ser restrito aos processos educativos, mas deve alcançar as práticas sociais, ampliando as oportunidades de participação efetiva, de posicionamento consciente, buscando maior desconcentração e descentralização do poder na tomada de decisões que contemplem a sociedade.

Dando continuidade, enfatizaremos acerca da oferta da Educação Superior pública disponível aos estudantes no solo gaúcho. O estado do Rio Grande do Sul é o mais meridional do Brasil e é o quinto mais populoso do país. Há algumas décadas atrás, possuía uma educação de referência, entretanto, este prestígio foi sendo minimizado e várias situações desafiadoras surgiram, principalmente, em relação à Educação Básica. A Educação Superior acontece após a conclusão deste nível elementar, neste caso, segundo dados da Secretaria do Estado da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC), publicados no “*Diagnóstico da Educação Básica no Rio Grande do Sul*”, em 2013, a taxa de acesso ao Ensino Médio da população de 14 aos 17 anos era de 85,6%, sendo que a taxa de conclusão deste nível de ensino era de 56,2%.

Ao investigarmos a Constituição Estadual do Rio Grande do Sul, há poucas sinalizações para a oferta da Educação Superior, apenas introduzidas por Emendas Constitucionais em 2012, são elas: a) no Artigo 199, amplia o dever do Estado com o Inciso IX, o qual direciona: “prover meios para a oferta de cursos regulares no ensino superior público”; b) no Artigo 201, em seu parágrafo 3º, “o Estado aplicará 0,5% (meio por cento) da receita líquida de impostos próprios na manutenção e desenvolvimento do ensino superior público e, através de crédito educativo e de bolsa de estudos, integral ou parcial, no ensino

superior comunitário, cabendo à lei complementar regular a alocação e fiscalização deste recurso”.

Em relação à Educação Superior pública estadual, não observamos um projeto com envergadura consolidado atualmente, uma vez que a única universidade mantida pelo estado, a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), criada apenas em 2001, demonstra traços de retrocesso ao invés da sua afirmação. Em 2016, alguns municípios estão apenas finalizando determinados cursos para encerrar suas atividades nestes locais, para exemplificar esta triste constatação, ilustramos este fato que está sendo vivenciado no município de Novo Hamburgo, pertencente ao Vale do Rio dos Sinos, na região metropolitana de Porto Alegre.

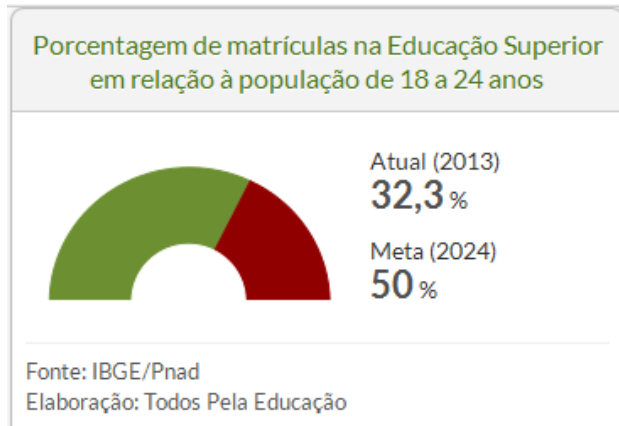
Segundo a página eletrônica, a UERGS está estruturada sob a forma de “fundação de direito privado, multicampi, com sede e foro na Capital do Estado, conforme seu Estatuto, decreto n. 43.240, de 15 de julho de 2004, instituída e mantida pelo poder público estadual” e também vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia. De acordo com esta página, os dados mais recentes apresentados no primeiro semestre de 2015, revelam que era composta por 3.926 estudantes, 262 docentes e 195 funcionários.

Também há outras universidades públicas, mantidas pelo ente federativo, como a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA), a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), a Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG), a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e outras duas bem recentes: a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e a Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS) que atuam nesta unidade federativa. Além dos atuais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia com permissão de ofertar Educação Superior e da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que também possui polos interiorizados como ofertantes da Educação Superior, mais especificamente na modalidade de ensino à distância.

Para sistematizar um comparativo entre a situação nacional da oferta da Educação Superior e a situação do estado do Rio Grande do Sul, recorreremos ao Observatório do Plano Nacional da Educação, elaborado em 2014, contemplando dados de 2013.

O primeiro dado investigado corresponde à taxa bruta de matrículas na Educação Superior. O índice do Brasil, em 2013, era de 32,3%.

Gráfico 1: Porcentagem de matrículas da taxa bruta da Educação Superior Brasileira

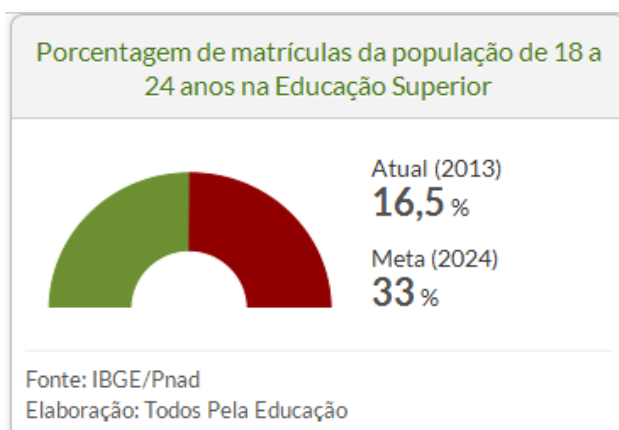


Fonte: (BRASIL, Observatório do PNE, Meta 12, 2014).

Conforme o Dossiê por localidade do Observatório do Plano Nacional de Educação, na unidade federativa do Rio Grande do Sul, o indicador mais atual foi compilado em 2013 e correspondia a 39,9% da população em geral que possuía acesso à Educação Superior; tal indicador estava bem acima do índice nacional. Cabe retomar que, no Plano Estadual de Educação, a meta para 2024 é de elevar este percentual para 55%.

O segundo dado investigado corresponde à taxa líquida de matrículas na Educação Superior, ou seja, foi considerada apenas a população em idade entre 18 e 24 anos. O índice do Brasil nesta taxa líquida é de 16,5%.

Gráfico 2: Porcentagem de matrículas da taxa líquida da Educação Superior Brasileira



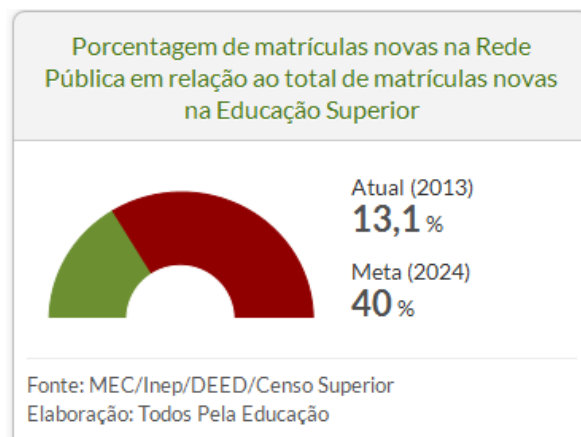
Fonte: (BRASIL, Observatório do PNE, Meta 12, 2014).

O estado do Rio Grande do Sul, segundo dados de 2013, possuía 20,1% da população com idade entre 18 e 24 anos com acesso à Educação Superior, também este índice é superior

ao indicador nacional. A meta estabelecida no Plano Estadual de Educação sancionado em 2014 é para alcançar a taxa líquida de 37% deste recorte de faixa etária populacional até o ano de 2024.

O terceiro indicador corresponde às matrículas na Educação Superior no segmento público. A última taxa compilada foi em 2013, do total de matrículas, apenas 13,1% no Brasil são ofertadas na categoria administrativa pública. A meta brasileira é alcançar até 2024, 40% deste coeficiente.

Gráfico 3: Porcentagem de matrículas em instituições públicas da Educação Superior Brasileira



Fonte: (BRASIL, Observatório do PNE, Meta 12, 2014).

Analisando dados do estado do Rio Grande do Sul, em 2013, possuía 31,3% de suas matrículas na Rede Pública da Educação Superior, deste modo, no Plano Estadual de Educação, manteve o indicador nacional de elevar até 40% das matrículas no segmento público.

Outro aspecto relevante a ser explicitado é sobre a formação docente para a Educação Básica neste estado, pois, conforme a Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, em 2013, havia 19,7% dos docentes em exercício apenas com formação de Ensino Médio, sendo 11,6% destes com Ensino Médio Normal ou o antigo Magistério e 8,1% apenas com Ensino Médio regular; a maior parte, 79,3%, já havia conquistado a titulação correspondente à formação superior. Detalhando um pouco mais esta formação superior, é explicitado que destes: 89% possuem formação em Licenciatura, 7% possui outra graduação, sem ser Licenciatura, mas com formação pedagógica complementar e 4% possui apenas curso

superior de graduação, sem estar vinculado a cursos superiores de formação continuada que envolvam a área de Licenciatura.

As informações expressas neste tópico, em síntese, ilustram a necessidade de investir na Educação Superior e superar as dificuldades existentes. Tal investimento deve ser em regime de cooperação, principalmente entre o ente federativo e o estado do Rio Grande do Sul, superando este processo fragmentado.

Dando procedência, avançamos por meio do próximo capítulo com a apresentação e a análise da expansão dos Institutos Federais, no estado do Rio Grande do Sul.

4 O PROCESSO DE EXPANSÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

A expansão da educação profissional e tecnológica integra-se à agenda pública que prevê a presença do Estado na consolidação de políticas educacionais no campo da escolarização e da profissionalização. Assume, portanto, o ideário da educação como direito e da afirmação de um projeto societário que corrobore para uma inclusão social emancipatória. (BRASIL, 2010, p.14).

Neste capítulo, nosso objetivo é focar a análise dos aspectos referentes à expansão da Educação Profissional, por meio da expansão da rede federal de Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia. Para alcançar este propósito e a fim de conhecer um pouco este cenário, faremos um resgate histórico pontual dos três institutos de Educação Profissional existentes no Rio Grande do Sul: IFFarroupilha, IFRS e IFSul.

O IF Farroupilha foi criado em 2008, a partir da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul, de sua Unidade Descentralizada de Júlio de Castilhos, da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete e do acréscimo da Unidade Descentralizada de Ensino de Santo Augusto. O CEFET de São Vicente do Sul foi criado em 1954, como Escola de Iniciação Agrícola, transferido em 1968, como Colégio Agrícola da Universidade Federal de Santa Maria. Em 1985, obteve a denominação de Escola Agrotécnica Federal de São Vicente do Sul. Em 2002, foi transformada em CEFET e, em 2008, incorporada como Campus São Vicente do Sul ao IF Farroupilha. O Campus Júlio de Castilhos iniciou suas atividades em 2008. O Campus Alegrete iniciou suas atividades em 1954, como Escola Agrotécnica Federal do Alegrete, colaborando com famílias de agricultores. O Campus Santo Augusto iniciou suas atividades letivas em 2007, como Centro de Educação Profissional mantido pela Fundação Vale do Rio Turvo para o Desenvolvimento Sustentável e, em 2008, foi incorporado como campus do IF Farroupilha.

O IFRS foi criado a partir da junção de algumas instituições: CEFET de Bento Gonçalves, Escola Agrotécnica Federal de Sertão, Escola Técnica (até então vinculada à UFRGS), Colégio Técnico Industrial Prof. Mário Alquati de Rio Grande e Escola Técnica de Canoas. O CEFET Bento Gonçalves iniciou suas atividades em 1960, como Colégio de Viticultura e Enologia de Bento Gonçalves. Em 1985, alterou sua denominação para Escola Agrotécnica Federal Presidente Juscelino Kubistchek e, em 2002, aceitou a implantação do CEFET Bento Gonçalves. O Campus Sertão iniciou seu funcionamento em 1963, como Escola Agrícola de Passo Fundo. Em 1968, denominou-se Colégio Agrícola de Sertão. Em 1979, passou a denominar-se Escola Agrotécnica Federal de Sertão. Em 2008, é transformada em Campus de Sertão pertencente ao IFRS. Já a Escola Técnica da UFRGS tem a existência mais antiga destes campi, iniciando suas atividades em 1909, como Escola de Comércio de Porto Alegre, sendo incorporada em 2008, como Campus Porto Alegre. Este campus atua com vasta experiência em Cursos Técnicos de: Contabilidade, Administração, Secretariado, Informática, Transações Imobiliárias, Comercialização e Mercadologia, Segurança do Trabalho, entre outros. O Campus Rio Grande surgiu em 1964, como Colégio Técnico Industrial, a partir de 1969, foi vinculado à FURG e, em 2008, foi incorporado ao IFRS. O Campus Canoas foi criado em 2007, como Escola Técnica Federal de Canoas e já em 2008 passou a compor o IFRS.

O IFSul iniciou suas atividades em Pelotas em 1930, como Escola de Artes e Ofícios quando o município o instituiu como Instituto Técnico Profissional para auxiliar na formação profissional de meninos pobres. Em 1942, foi autorizada a criação, pelo então Ministro da Educação Gustavo Capanema, da Escola Técnica de Pelotas. Em 1945, Getúlio Vargas veio para sua inauguração e a mesma passou a ofertar cursos de curta duração de: Forja, Serralheria, Fundição, Mecânica de Automóveis, Máquinas e Instalações Elétricas, Aparelhos Elétricos, Telecomunicações, Carpintaria, Artes do Couro, Marcenaria, Alfaiataria, Tipografia e Encadernação. Em 1953, passa a oferecer o primeiro curso técnico em Máquinas e Motores. Em 1965, denomina-se Escola Técnica Federal de Pelotas. Torna-se, a partir deste período, uma Instituição especializada e referência na oferta de Educação Profissional de Nível Médio, formando grande número de alunos nas habilitações em Mecânica, Eletrotécnica, Eletrônica, Edificações, Eletromecânica, Telecomunicações, Química e Desenho Industrial. Em 1999, transformou-se em CEFET. E, em 2008, adere à proposta e passa a ser o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-grandense.

Deste modo, organizamos esta parte fragmentada em três eixos de análise: o primeiro diz respeito aos marcos político-legais dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; o segundo trata dos indicadores da expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e o terceiro compreende o debate sobre a oferta das licenciaturas por meio dos Institutos Federais no estado do Rio Grande do Sul.

4.1 MARCOS POLÍTICO-LEGAIS DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

A Educação Profissional Federal Brasileira surge por meio do Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909, do então Presidente Nilo Peçanha, como saída para ocupar a população de miseráveis, prostitutas e desocupados que ficavam à margem da sociedade e, assim, podiam ser úteis com a instrução de um ofício. Sua origem está no direcionamento socioeconômico oposto ao público-alvo da criação da Educação Superior Brasileira, de cunho elitista, como foi analisado no primeiro capítulo.

O pesquisador Moura (2010, p.61) relata que crianças em estado de mendicância eram encaminhadas para estas instituições para aprenderem um ofício. Entre as atividades estavam a instrução primária para: tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, etc. Após esta aprendizagem, os estudantes permaneciam alojados por ali trabalhando nas oficinas por três anos, com dois propósitos: a) pagar a aprendizagem recebida; e b) formar um pecúlio que lhe era entregue na sua saída.

Em linhas gerais, o trabalho manual, braçal, deveria ser destinado aos pobres e humildes por meio da Educação Profissional, pois na sociedade desta época os trabalhos manufatureiros eram ligados ao regime escravista, enquanto que o trabalho intelectual deveria ser reservado aos filhos das camadas mais elevadas da pirâmide social, econômica e cultural.

Diversas foram as mudanças pelas quais passaram as instituições de Educação Profissional, política, estrutural e historicamente, como Aprendizes de Artífices, para os Liceus Industriais, para as Escolas Industriais, para as Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas, Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) até alcançar a institucionalidade atual os Institutos Federais (IFs). À luz destas reformulações, a preocupação que se instaura é: será que os Institutos Federais conseguem se consolidar como

uma política de estado, mais duradoura e perene ou são mais uma política de governo e mais um modelo de travessia para outro formato?

Hodiernamente, diversos termos emergem quando pensamos as questões que envolvem o trabalho, tais como: reestruturação produtiva, flexibilidade produtiva, empregabilidade, empreendedorismo, competências, descentralização de atividades laborais, revolução tecnológica, trabalhos atípicos ou informais, entre outros. Estas caracterizações revelam nova morfologia do trabalho e crise do trabalho na sociedade capitalista, reafirmando a ideia de que crianças e jovens das classes trabalhadoras devem qualificar-se desde cedo para conquistar um trabalho remunerado. Entretanto, como já não há empregos (visão reducionista do trabalho) para todos, instaura-se uma tensão desde a formação mais elementar, desde a Educação Básica que já tem como objetivo qualificar para o trabalho.

Para Bourdieu e Wacquant (2002), está em evidência uma nova língua, onde existe uma crescente “vulgata” de utilizar termos como: globalização, flexibilidade, governabilidade, empregabilidade, nova economia, tolerância zero, multiculturalismo, fragmentação, entre outros. Para estes autores, o domínio desta nova vulgata planetária pertence a “uma nova bíblia do Tio Sam” e não deixa de ser um “imperialismo simbólico”, “uma artimanha da razão imperialista”, na medida em que coloca em desuso termos extremamente pertinentes e de forma alguma obsoletos, como: capitalismo, classe, exploração, dominação, desigualdade.

Neste sentido, resgatamos também o entendimento desenvolvido por Frigotto:

Os processos educacionais tem o mercado e o capital como medida de tudo, em função do privilégio de poucos. Mas a história vem mostrando que eles podem constituir-se em instrumento de crítica em relação a essas relações sociais e, também, promotores de uma nova sociedade que afirme o ser humano como medida de todas as coisas e os bens do mundo como bens de uso de todos os seres humanos. (FRIGOTTO, 2002, p.24).

Com base nesta afirmação, compreendemos que as relações de mercado e do capital não devem ser a medida de todos os processos educacionais. Possuímos o entendimento de que a educação, a ciência, a tecnologia não podem subordinar-se aos valores neoliberais, tendo em vista que, os Institutos Federais são instituídos também para ocupar um espaço e uma função social, retomando princípios como a solidariedade, a generosidade, a igualdade como condição de democratização do conhecimento retomando o trabalho como categoria central na existência humana.

Em face disso, nos dispomos a investigar a expansão da rede federal, como política pública educacional inclusiva, por meio da Lei n. 11.892, de 2008, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia com os seguintes objetivos:

- expandir, ampliar, interiorizar e consolidar a rede de Institutos Federais, democratizando e ampliando o acesso de vagas na Educação Profissional, Tecnológica e Superior;
- promover a formação de profissionais qualificados, fomentando o desenvolvimento regional e estimulando a permanência de profissionais qualificados no interior do Brasil;
- potencializar a função social e o engajamento dos Institutos como expressão das políticas do Governo Federal na superação da miséria e na redução das iniquidades sociais e territoriais.¹⁸ (BRASIL, 2009).

Frente a isso, brevemente, explicitaremos algumas ideias sobre os Institutos Federais, pois é essencial conhecer esta nova institucionalização. Na sociedade contemporânea está o reconhecimento do papel da educação como instrumento de mudança social, possibilidade de ascensão. Posteriormente a reivindicações e anseios de diversas entidades da sociedade civil, pela ampliação da oferta de vagas na Educação Superior pública, ao enfatizarem a carência existente por formação qualificada, há uma expansão da Rede Federal por meio dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Conforme enfatizam os autores Frigotto e Ciavatta (2003), as características de globalização, reestruturação produtiva, sociedade do conhecimento e empregabilidade demandam mudanças. Os Institutos Federais são retrato de uma política educacional que veio para dar respostas a estas mudanças educacionais e fortalecer o cenário da educação ofertada pelo sistema federal.

Segundo a pesquisa de Otranto, os Institutos Federais criados a partir de 2008 “são, em última análise, mais um modelo alternativo à universidade de pesquisa, que vem sendo implementado na América Latina, nos últimos anos, a partir do incentivo explícito do Banco Mundial.” (OTRANTO, 2010, p.102). Na proposta deste Banco, há a alegação de que estas instituições são de menor custo em comparação com o ambiente universitário. Como modelo alternativo, possui outro estatuto, sua autonomia é mais limitada, uma vez que 80% das suas matrículas devem atender a níveis de ensino estabelecidos pelas legislações que regem esta institucionalidade. Do seguinte modo: 50% das matrículas devem ser ofertadas para cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, 20% das matrículas devem ser disponibilizadas para cursos de Licenciaturas, 10% das matrículas devem ser oferecidas na modalidade de cursos

¹⁸ Dados da apresentação “*Expansão da Educação Superior, Profissional e Tecnológica: mais formação e oportunidades para os brasileiros*”.

para o programa PROEJA e, por fim, apenas 20% do total deste quantitativo é de livre iniciativa.

Em consonância ao que já foi apontado, Otranto (2012, p. 215) também tece suas preocupações com os Institutos Federais, por serem novos, com *missões polivalentes* e também necessitarem cumprir com o percentual de ofertar 20% de suas matrículas em Licenciaturas, sendo que não possuem tradição nem acúmulo de experiência para atuar na formação docente, uma vez que parte do seu próprio quadro docente só tem formação técnica, não possuindo formação pedagógica ou licenciatura. É oportuno pontuar que os cursos destacados na normatização estão: Matemática, Física, Química e Biologia, os três primeiros cursos pertencem a área das Ciências Exatas, havendo dificuldades inerentes ao próprio currículo dos cursos afastando estudantes a ingressarem e concluírem os mesmos.

Ao adentrarmos no conceito de otimização, os Institutos Federais têm como meta que, para a atuação de cada docente, esteja vinculada a em média de atendimento de vinte educandos(as). Para exemplificarmos, um campus com quadro composto de 20 servidores docentes deve ofertar 400 vagas para estudantes; um campus composto por 30 servidores docentes deve ofertar vagas para 600 matrículas de estudantes e, assim, sucessivamente, atendendo à diversidade de modalidades expostas anteriormente no somatório do instituto a que pertencem. Constata-se que os campi de pequeno porte vivenciam uma situação delicada, com dificuldade de diversificar seu quadro de atuação e oferta de cursos.

Esta preocupação não é exposta para as universidades, apenas os Institutos Federais precisam cuidar da Relação Aluno-Professor (RAP), buscando “eficiência”. Observamos, com isso, que parte significativa da carga horária dos docentes de Institutos Federais é preenchida com o ensino, atuação prioritária, assim, existe uma delimitação no ordenamento legal para o engajamento na extensão e pesquisa aplicada.

Na Lei n. 11.892, sancionada em 2008, está estabelecida a atuação referente ao ensino superior entre seus objetivos, no Artigo 7º, num diversificado leque, como prescreve o Inciso VI, o qual promulga o seguinte:

VI - ministrar em nível de educação superior:

- a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
- b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

- c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
- d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e
- e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica. (BRASIL, 2008)¹⁹.

Conforme descreve, os Institutos Federais atuarão em cursos Superiores de Tecnologia, de Graduação (Licenciatura e Bacharelado) e em cursos de Pós-Graduação nos âmbitos *Lato Sensu*, em forma de Especializações e *Stricto-Sensu*, nas perspectivas do Mestrado e Doutorado. Por esta razão, a oferta de ensino superior estende o compromisso dos IFs com os cursos de formação de educadores, somando esforços para reduzir o enorme déficit entre a demanda e a oferta de licenciaturas em nosso país.

Para o pesquisador Porto Júnior, é importante salientar que essas transformações, que trazem novos desafios para os Institutos Federais, possuem aspectos positivos. Um destes aspectos é a “verticalização da estrutura da oferta de cursos que permite o desenvolvimento da pesquisa e da extensão envolvendo os vários níveis de ensino”, enriquecendo pedagogicamente o processo de aprendizagem, além de trazer novas parcelas da sociedade para o meio educacional, sobretudo, com a modalidade da EJA. Outra alternativa democrática que vem sendo implantada é o acesso por reserva de vagas atendendo à legislação que direciona esta política com caráter equalizador. Como também “a valorização da titulação na carreira dos servidores, tanto docentes como técnico-administrativos em educação, tem permitido uma oxigenação dos debates no interior dessas instituições de ensino, permitindo uma problematização maior a respeito dos rumos da rede.” (PORTO JÚNIOR, 2014, p.49).

Porém os desafios também são apresentados por Porto Júnior, quando enfatiza que “tais potencialidades por vezes esbarram na carência de pessoal e na prática de colocar os interesses particulares acima dos interesses públicos na definição das prioridades da Instituição.” (PORTO JÚNIOR, 2014, p.49). Dessa forma, tornam-se mais complexas as disputas por uma concepção de identidade, escolha de cursos, de recursos físicos e humanos. A própria estrutura administrativa costuma ser um entrave para uma verticalização solidária das estruturas de ensino, pesquisa e extensão, gerando novos conflitos no interior dos Institutos. Além disso, o autor explica que a falta de experiência do quadro de servidores é um

¹⁹ Dados retirados da Lei 11.892, da página eletrônica do Planalto, disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>.

fator limitante, uma vez que mais da metade dos servidores entraram há pouco tempo em exercício profissional nos institutos e possuem marcas de experiências da sua formação em vivências universitárias. “Não menos importante é a existência de uma cultura universitária em crescimento na Rede Federal de EPT, decorrente, sobretudo, do grande número de novos servidores [...] com menos de 5 anos desde sua posse e sua formação não é oriunda das antigas escolas técnicas ou CEFETs.” (PORTO JÚNIOR, 2014, p. 178).

Neste sentido, muitas características dos núcleos universitários são trazidas, como o entendimento da divisão do período letivo por semestres, o uso por alguns docentes da denominação de “cadeiras” ao invés de “disciplina”, entre outros.

De acordo com a pesquisadora Assis (2013), além de contemplar o emaranhado das exigências de atuação descritas anteriormente, os Institutos Federais também precisam manter o foco na justiça social, na competitividade econômica, na inovação, na geração de novas tecnologias e no compromisso de respeitar os arranjos produtivos locais.

Vale neste momento destacar, segundo Almeida, “a inovação se dá no terreno da produção e do mercado sob a forma de um novo produto ou novo processo, valendo-se de vários encadeamentos e colocando em ação um conjunto muito heterogêneo de conhecimentos, alguns mais codificados, outros tácitos.” (ALMEIDA, 2014, p.23). Neste caso, percebemos que a inovação coaduna o novo com os interesses do mercado, ou seja, está associada ao fator econômico, com superioridade ao invés dos conhecimentos científicos e tecnológicos. Igualmente é preciso conhecer que a construção da identidade de cada campus ao longo do tempo deve ser orientada pelos arranjos produtivos e o desenvolvimento regional, partindo deste pressuposto sua vocação empreendedora. Esta atuação deve ser considerada para compreendermos as relações construídas com os respectivos entornos socioeconômicos e a tradição da produção daquela região para entender o eixo tecnológico a ser cultivado em cada inserção.

De acordo com o MEC, há doze diferentes eixos tecnológicos²⁰ padronizados, cada um abriga diferentes cursos a serem desenvolvidos na modalidade de Formação Inicial (FIC), Formação Técnica de Nível Médio ou Tecnológicos. Com isso também é possível universalizar a adoção da nomenclatura, a carga horária, o campo de atuação e o perfil do egresso. Assim, o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, com a aprovação do Parecer n. 11,

²⁰ Maiores informações estão disponíveis por meio do endereço eletrônico: <http://pronatec.mec.gov.br/cnct/eixos_tecnologicos.php>. Acesso em: 18 jul. 2015.

de 2008, emitido pelo Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica uniformizou os cursos a serem ofertados, pautando os seguintes eixos:

- ambiente e saúde;
- controle e processos industriais;
- desenvolvimento educacional e social;
- negócios;
- informação e comunicação;
- infraestrutura;
- militar;
- produção alimentícia;
- produção cultural e design;
- produção industrial;
- recursos naturais;
- segurança; e
- turismo, hospitalidade e lazer.

Para o ex-secretário da Educação Profissional, Eliezer Pacheco, os Institutos Federais surgem para se colocar ao lado de outras instituições universitárias, mesmo tendo outras atribuições, articuladas com a verticalização do ensino, como a Educação de Jovens e Adultos, a Formação Inicial e Continuada dos Trabalhadores, a Formação de Nível Médio e Superior.

[...] a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica se coloca ao lado de outras instituições que historicamente vêm trabalhando nesse campo, como é o caso das universidades e faculdades isoladas; e embora o faça sem deixar de lado outras atribuições, peculiaridades e potencialidades próprias das Instituições de Educação Profissional e Tecnológica, compreende que pode tornar mais substantiva a sua contribuição para superar as dificuldades hoje colocadas em relação à oferta de cursos de licenciatura no Brasil. (PACHECO, 2011, p. 39).

Podemos observar que esta oferta busca superar dificuldades levantadas, colocadas na questão da formação da docência. Neste caso, o ex-secretário coloca que os Institutos Federais não surgem para disputar espaço, mas, sim, para dar uma substantiva contribuição.

Para Pacheco, os Institutos Federais surgem com imensa função social e dimensão política para corresponder aos anseios de combater as desigualdades estruturais de toda ordem. Assim, revela:

Como agentes políticos comprometidos com um projeto democrático e popular, precisamos ampliar a abrangência de nossas ações educativas. A educação precisa estar vinculada aos objetivos estratégicos de um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social: uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social. (PACHECO, 2011, p.5).

Ao concluir este texto, Pacheco aposta que “na esquina do tempo, essas instituições podem representar o desafio a um novo caminhar na produção e democratização do conhecimento.” (PACHECO, 2011, p.24).

Reforçando tais posicionamentos de que os Institutos Federais são espaços de ensino novos, do ponto de vista da sua institucionalização, nos apoiamos na pesquisa de Amaral, Moraes e Okuyama ao ratificarem “contudo, é mister que consigam tramar as redes sociais de tal forma que os verdadeiros destinatários de sua ação não fiquem excluídos do processo de formação que lhes é oferecido.” (AMARAL; MORAES; OKUYAMA, 2013, p.7). Neste sentido, os Institutos Federais devem oportunizar o acesso e a democratização da educação a um público até então alienado desta possibilidade. Uma vez que tais autoras, posteriormente, concluem nesta investigação que, apesar dos avanços demonstrados pelas políticas públicas voltadas para a Educação Profissional, “ainda permanecem concepções históricas arraigadas à formação instrumental para o mercado de trabalho, não levando em consideração efetivamente a construção da cidadania no educando.” (AMARAL; MORAES; OKUYAMA, 2013, p.10). Esta constatação é preocupante, revela que ainda há concepções limitadas e reducionistas da formação profissional para tarefas instrumentais, para a empregabilidade que não impulsiona o propósito da emancipação humana e de serem agentes promotores da justiça social.

Nesta perspectiva Bauman, ao descrever suas preocupações “*Sobre educação e juventude*” (2013, p.25), alerta que a educação precisa ampliar os horizontes, para capacitar os educandos e as educandas, “segundo as realidades que tenderão a enfrentar”, cabe, assim, propiciar ensino de qualidade²¹, sendo que “o ensino de qualidade precisa provocar e propagar a abertura, não a oclusão mental”. Deste modo, devemos ficar atentos para evitar a obstrução,

²¹ Qualidade educacional no sentido de que todos os indivíduos tenham acesso a padrões aceitáveis de aprendizagens e a todas as manifestações culturais humanas.

o fechamento, a miopia intelectual. A formação necessita ultrapassar a simples instrução e avançar para ser integral, omnilateral.

Frente ao exposto, Escott e Moraes (2012) resgatam as concepções do documento: *“Proposta em discussão: Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica”* (BRASIL, 2004) e, assim, pontuam que a Educação Profissional e Tecnológica envolve dimensões mais amplas e complexas:

O referido documento defende que a educação profissional e tecnológica deverá ser concebida como um processo de construção social que ao mesmo tempo qualifique o cidadão e o eduque em bases científicas, bem como ético-políticas, para compreender a tecnologia como produção do ser social, que estabelece relações sócio-históricas e culturais de poder. A educação, portanto, despontaria como processo mediador que relaciona a base cognitiva com a estrutura material da sociedade, evitando o erro histórico de se transformar em mercadoria e de considerar a educação profissional e tecnológica como adestramento ou treinamento. Seria esse finalmente o caminho para superar a dualidade entre formação intelectualizada e formação instrumental? Seriam os Institutos Federais o lócus de construção de possibilidades de mudanças, de rupturas com a racionalidade instrumental? (ESCOTT; MORAES, 2012, p.1499-1500).

Com isso, esclarecemos que a Educação Profissional e Tecnológica deve atuar sob alguns prismas: científico, ético, político, social, histórico, econômico e cultural, ultrapassando as visões do adestramento e treinamento. Ao afirmar tais avanços legais, as autoras indagam acerca da possibilidade de superar a dualidade da formação intelectualizada e instrumental e a construção dentro destas instituições de processos de transformação social e de ruptura com esta racionalidade apenas instrumental.

Além destes marcos, é importante ressaltar a meta n. 11, pertencente ao Plano Nacional de Educação, Lei n. 13.005, de 2014, que indica “Triplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público.” (BRASIL, 2014). No contexto atual, as matrículas públicas neste segmento da Educação Profissional de nível médio compreendidas as formas integrada, concomitante e subsequente correspondem a 1.741.528 e tal meta solicita triplicar este quantitativo até o ano de 2024. Neste formato, atualmente as vagas públicas correspondem a 11,7% e a meta acima pretende elevar para 50% em 2024, demonstrando certa ousadia. Para alcançar tal meta, a primeira estratégia aponta para a expansão da Rede Federal Científica e Tecnológica como responsável para promover esta meta. Com isso, possivelmente este enfoque deve ser uma prioridade para os Institutos Federais. Entretanto, de acordo com a Lei n. 11.892, de 2008, as matrículas dos Institutos Federais devem seguir uma proporção, caso for triplicado o número de vagas e matrículas do nível médio profissional,

será também triplicada a necessidade de matrículas em Licenciaturas e formação pedagógica para estes docentes da Educação Profissional, como também será triplicado o quantitativo de matrículas da EJA.

A seguir, dialogamos sobre indicadores da expansão destas instituições.

4.2 INDICADORES DA EXPANSÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

O Brasil recebeu diversas influências para reformular suas políticas públicas da Educação Profissional, como descrevemos na parte anterior. Vivenciou momentos de continuidades e descontinuidades. Um dos estudiosos que se dedica a compreender amplamente tais políticas é Lima Filho. Para ele:

[...] tanto do ponto de vista quantitativo, pela expansão das instituições e da oferta, quanto do ponto de vista qualitativo, pela nova institucionalidade, diversidade de programas e modalidades ofertadas, apresenta elementos de continuidades e descontinuidades com a concepção histórica de constituição de modelos de educação profissional e tecnológica específicos, demandando a realização de estudos e pesquisas que tratem da investigação das reformas e políticas educacionais da educação profissional e tecnológica, da natureza e objetivos de suas instituições. (LIMA FILHO, 2009, p.143).

Conforme este pesquisador argumenta, tais circunstâncias carecem de investigações acerca destas políticas educacionais que contemplam a Educação Profissional e Tecnológica.

Segundo a pesquisadora Kuenzer (2003, p.50), temos a necessidade de formação de um trabalhador de novo tipo, ao mesmo tempo capaz de ser político e produtivo, atuando intelectualmente e pensando praticamente, um trabalhador crítico, criativo e autônomo intelectual e eticamente, capaz de acompanhar mudanças e educar-se permanentemente.

De modo similar, Grabowski e Ribeiro (2010) também emitem seu parecer, considerando a Educação Profissional impulsionadora da inclusão social, do desenvolvimento econômico, da geração de trabalho e renda, assim afirmam:

Urge conceber ainda a educação profissional, na perspectiva estratégica de política, como fator de inclusão social, de desenvolvimento econômico, de geração de trabalho e renda, dentre outras dimensões de natureza pedagógica, social e epistemológica. Neste último campo, o epistemológico, trata-se de construção do conhecimento como trabalho não meramente técnico, mas científico e cultural. Na sociedade a estratégia política realça as relações conflituosas que são responsáveis pela produção e apropriação dos conhecimentos. Na dimensão pedagógica, objetiva

formar e educar cidadãos e profissionais com autonomia ética, política, intelectual e tecnológica. (GRABOWSKI; RIBEIRO, In: MOLL, 2010, p.279).

Segundo estes pesquisadores, a Educação Profissional torna-se um diferencial nesta sociedade desigual, que auxilia no empoderamento dos cidadãos e das cidadãs ao construir um corpo de conhecimentos técnicos, científicos e tecnológicos e poderá incluir os mesmos socialmente, contribuindo com o desenvolvimento do país. Em razão disso, pensamos que a formação profissional deve ampliar horizontes com uma base fortalecida de formação geral, científica e cultural como sugerem os autores, dialogando com a ética profissional para desempenhar com excelência qualquer função que vierem a exercer no mundo do trabalho.

Em virtude desta revitalização da concepção do trabalhador, tivemos alguns programas e algumas políticas que alteraram significativamente o contexto da Educação Profissional no Brasil. Avaliando o que expressa na Lei Federal n. 11.892, promulgada em 2008, temos uma formação de uma rede federal de Educação Profissional e Tecnológica, composta por 38 Institutos Federais, a Universidade Tecnológica do Paraná, dois CEFET RJ e MG, de Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e do Colégio Pedro II. Pacheco e Silva (2009) contribuem ao explanar sobre o cenário que antecede a expansão e transformação em Institutos Federais:

Em 1998, o governo federal proíbe a construção de novas escolas federais. Ao mesmo tempo, uma série de atos normativos direcionaram essas instituições para a oferta de cursos técnicos à responsabilidade dos estados e da iniciativa privada. Apesar da resiliência dessas instituições, a separação da educação técnica do ensino médio e a orientação para a educação superior acentuam as segmentações existentes. Grande parte do esforço pedagógico passa a ser direcionado ao acompanhamento dos cursos de ensino médio com o objetivo de preparar candidatos de excelência para o ensino superior. De outro lado, a oferta no nível superior oscila entre propostas com viés mais acadêmico, em especial nas engenharias, e cursos superiores de tecnologia cada vez mais fragmentados. Após sete anos de embate, em 2004 inicia-se a reorientação das políticas federais para a educação profissional e tecnológica, primeiro com a retomada da possibilidade da oferta de cursos técnicos integrados com o ensino médio seguida, em 2005, da alteração na lei que vedava a expansão da rede federal. (PACHECO; SILVA, 2009, p.7-8).

Cabe lembrar que, em 1998, o presidente em exercício era Fernando Henrique Cardoso e a política que orientava a Educação Profissional e Tecnológica distanciava-se da função social e democratizante que posteriormente entrou em curso.

É fundamental resgatar que o conceito de Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica foi instituído recentemente, aparece primeiramente no PNE de 2001, mencionando a rede federal de escolas técnicas, rede de escolas federais de nível técnico e tecnológico, rede de escolas de educação profissional e agrotécnicas. Todas estas instituições

estão ligadas ao órgão federal: MEC e presentes em todo o território nacional. O termo rede abrange o funcionamento, a organização, com múltiplos enfoques. Pode ser compreendido como um entrelaçamento, unindo, fortalecendo, tomando mais espaço e representatividade. Para Pacheco e Silva, “trata-se de uma rede, pois congrega um conjunto de instituições com objetivos similares, que devem interagir de forma colaborativa, construindo a trama de suas ações tendo como fios as demandas de desenvolvimento socioeconômico e inclusão social.” (PACHECO; SILVA, 2009, p.16).

A estrutura dos Institutos Federais é multicampi, ou seja, não há um instituto que possua um único campus, todos são formados por um conjunto de unidades. Cada campus, independentemente de sua vinculação, de sua criação ou localização, possui as mesmas atribuições e prerrogativas, atuando junto ao sistema no qual está integrado. O que pode diferenciar um campus do outro é a vocação, o eixo tecnológico que adotou, correspondendo ao arranjo produtivo local.

Observando o histórico de criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, temos que, até o ano de 2002, havia 140 campi implantados, em 120 municípios atendidos. No ano de 2010, a página eletrônica do MEC retrata 354 campi instalados, em 321 municípios atendidos. Em 2014, há o registro da contabilização de 562 campi e 512 municípios atendidos. Em 2016, a rede conta com 38 Institutos Federais, dois CEFETs, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, o Colégio Pedro II e 22 escolas técnicas vinculadas a universidades federais. No apagar das luzes do governo da presidenta Dilma Rousseff, na iminência da autorização do processo de impeachment e seu afastamento do cargo, em 09 de maio de 2016, é realizada uma cerimônia onde o Ministro da Educação em atividade, Aloizio Mercadante, assinou as portarias autorizando o funcionamento de mais 41 campi de Institutos Federais. Com esta autorização, a rede federal atinge a marca de 644 unidades distribuídas pelo território brasileiro.

A seguir, ilustramos esta expansão na territorialidade brasileira, as marcas em amarelo representam os campi existentes até 2002. As marcas em verde são campi criados até 2010. As marcas em vermelho são os campi criados até 2014.

Por meio desta figura, visualizamos a intensa pulverização de Institutos Federais em regiões como a Sul, Sudeste e Nordeste, enquanto que a região Norte e Centro-Oeste apresentam menor incidência destas instituições.

Figura 1: Expansão dos Institutos Federais



Fonte: (BRASIL, MEC, 2015).²²

Analisando este mapa, podemos ver que todos os estados possuem a presença dos Institutos Federais, sendo que em algumas unidades federativas esta implantação foi mais intensa, correspondendo também ao coeficiente populacional. Avaliando a expansão desta rede federal, o MEC expõe que prioriza três critérios:

- Dimensão Social;
- Dimensão Geográfica; e
- Dimensão Desenvolvimento.

Em relação a esta primeira dimensão social, coloca como prioritária a universalização de atendimento aos Territórios da Cidadania, o atendimento aos municípios populosos e com

²² Mapa projetado na página eletrônica: <<http://painel.mec.gov.br/academico/mapaSupProf/acao/P>>. Acesso em: 18 jul. 2015.

baixa receita per capita, integrantes do G100²³ e os municípios com percentual elevado de extrema pobreza.

No que diz respeito à segunda dimensão, a geográfica, os critérios adotados são o atendimento prioritário aos municípios com mais de 50.000 habitantes ou microrregiões não atendidas, a universalização do atendimento às mesorregiões brasileiras, aos municípios em microrregiões não atendidas por escolas federais e a interiorização da oferta pública de Educação Profissional e de Educação Superior.

Outra característica é que os institutos localizam-se primordialmente nas dimensões interioranas, cerca de 85% dos campi, em contrapartida, apenas 15% estão localizados em capitais. Tal indicador atende aos critérios de democratização e interiorização da presença federal, como também à desconcentração e descentralização da oferta dos grandes centros urbanos, auxiliando no desenvolvimento local e regional, princípios explicitados no documento “*Um novo modelo em Educação Profissional e tecnológica: concepções e diretrizes*”.

A primeira fase dessa expansão, iniciada em 2006, teve como objetivo implantar escolas federais de formação profissional e tecnológica em estados ainda desprovidos dessas instituições, além de outras preferencialmente em periferias de metrópoles e em municípios interioranos distantes de centros urbanos, em que os cursos estivessem articulados com as potencialidades locais de geração de trabalho. Na segunda fase da expansão, iniciada em 2007, que veio sob o tema “Uma escola técnica em cada cidade-polo do país”, está prevista a implantação de 150 novas unidades de ensino, totalizando a criação de 180 mil vagas ofertadas na educação profissional e tecnológica. (BRASIL, 2010, p. 14-15).

Em relação à terceira dimensão, do desenvolvimento, o MEC explicita: priorizar municípios com Arranjos Produtivos Locais identificados e que em seu entorno possuam grandes investimentos.

A Educação Profissional Federal multiplicou-se entre 2003 e 2010, principalmente alavancada pelo Decreto n. 5.154, de 2004. Este decreto possibilitou a oferta da educação integrada, conciliando a formação geral, sólida formação básica e técnica, aprendizado profissional tanto no Ensino Médio Profissionalizante quanto na Educação de Jovens e Adultos. Esta legislação e as políticas formuladas pelo MEC, segundo Souza (2013), foram influenciadas “pela ação de um grupo específico de professores e intelectuais. [...] Entre eles,

²³ Grupo das 100 cidades brasileiras com receita *per capita* inferior a R\$1.000,00 e com mais de 80 mil habitantes.

Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos, sendo que esta última trabalhou diretamente na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, no MEC”.²⁴

É essencial reconhecermos que a expansão da Educação Profissional vivenciada entre 2003 e 2014 ocorreu sem precedentes na história da educação brasileira, desta modalidade de ensino. É coerente afirmarmos que a Educação Profissional, Científica e Tecnológica ocupou espaço prioritário na agenda das políticas públicas proporcionando profundas alterações neste campo, ao longo deste período.

O número de campi quase triplicou no período, sobretudo a partir de 2007, quando foi implementado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), considerado o “Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) da Educação” e ganhou ênfase a política neodesenvolvimentista²⁵ (fortalecendo as políticas assistenciais de combate à pobreza) no governo Lula, como estratégia de enfrentamento das questões sociais pautadas em proporcionar oportunidade, equidade e justiça. A intencionalidade deste projeto parece ser adequada, porém, ao ser financiada principalmente pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), esta iniciativa revela uma face preocupante: a da dependência do capital internacional e, com isso, a necessidade da contrapartida brasileira de seguir aos ditames de tais investidores. A expansão no número de matrículas foi realizada em consonância com a política de crescimento econômico e desenvolvimento social do governo.

²⁴ Dados disponíveis na página: <<http://www.unicamp.br/unicamp/ju/590/lacunas-marcam-expansao-da-educacao-profissional-tecnica>>. Acesso em: 19 jul. 2015.

²⁵ De acordo com a pesquisadora Souza, o neodesenvolvimentismo é condicionado ao desenvolvimento econômico e “parece querer conciliar os pressupostos neoliberais, com a garantia de um vantajoso processo de acumulação de capital nos países dependentes, com pressupostos desenvolvimentistas progressistas, que querem desenvolvimento capitalista e resolução dos problemas mais fundamentais da população.” (SOUZA, 2013, p.36).

Tabela 3: Expansão das Matrículas nas Instituições de Educação Profissional correspondentes ao Ensino Médio de nível Técnico, segundo as Dependências Administrativas, nas categorias Federal, Estadual, Municipal e Privada.

Anos	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2002	652073	77.190	220.853	26.464	327.566
2003	629722	82.943	181.485	22.312	342.982
2004	676093	82.293	179.456	21.642	392.702
2005	747892	89.114	206.317	25.028	427.433
2006	806498	93.424	261.432	27.057	424.585
2007	780162	109.777	253.194	30.037	387.154
2008	927978	124.718	318.404	36.092	448.764
2009	1036945	147.947	355.688	34.016	499.294
2010	1140388	165.355	398.238	32.225	544.570
2011	1250900	189.988	447.463	32.310	581.139
2012	1362200	210.785	488.543	30.422	632.450
2013	1441051	228.417	491.128	30.130	691.376
Crescimento 2002/2013 $\Delta\%$	121,00%	195,92%	122,38%	13,85%	111,06%

Fonte: (BRASIL, Censo Educação Básica/INEP/MEC, 2002-2013).

Por meio desta tabela, é possível confirmar o processo de expansão do oferecimento do Ensino Técnico de Nível Médio, especialmente do crescimento exponencial das matrículas na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, pois a mesma alcançou um lugar e um ritmo acelerado de desenvolvimento no âmbito das políticas educacionais. Entretanto, esta tabela demonstra a grande fatia comandada nesta oferta pela categoria privada, somando as categorias públicas, chegamos a 52,04% enquanto que a categoria privada responde por 47,96%.

Consideramos que toda esta expansão na rede federal, é necessária para o Brasil alcançar um estágio de maior desenvolvimento, entretanto, severas críticas são formuladas em virtude da falta de consolidação, da ausência de infraestrutura adequada, das obras inacabadas, dos laboratórios precários, das salas de aula insuficientes, do déficit de recursos humanos, entre outros pontos que delimitam os contornos da qualidade desta ampliação.

Para Pacheco, Pereira e Domingos Sobrinho (2010, p.79), os Institutos Federais nascem com alguns limites, mas também com possibilidades, assim, “pelo menos no seu formato jurídico-institucional, procurando distinguir-se da universidade clássica (embora nela se inspirem), assumindo uma forma híbrida entre Universidade e Cefet” representando uma desafiadora novidade para a educação brasileira.

A pesquisadora Lima (2013, p.91) investigou no Brasil os dados de 2012, analisando que neste ano havia 329 (trezentos e vinte e nove) cursos de Licenciaturas ofertados nestes 38 Institutos Federais. Destes havia 31 (trinta e um) cursos de variedades diferentes de Licenciaturas. E ainda do total de cursos, 72% envolviam as áreas prioritárias, expressas na Lei n. 11.892, de 2008. Os cursos de Licenciatura em Matemática correspondem a 22% do total, os cursos de Licenciatura em Química perfazem 21% do total, os cursos de Licenciatura em Física somam 15% do total e os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas alcançam 14% do total. Como também 38% destas Licenciaturas eram ofertadas na região Nordeste do Brasil, vindo a atender ao maior déficit de docentes que encontra-se nesta região.

Outra informação relevante é de que, entre estas Licenciaturas, 88% destinavam-se a formações diversas para a Educação Básica e apenas 12% correspondiam a cursos para a Educação Profissional. Outras características foram encontradas, como: 96% destes cursos de Licenciaturas eram presenciais e 59% destes cursos de Licenciaturas eram desenvolvidos no período noturno, auxiliando, assim, as classes trabalhadoras que provavelmente, durante o período diurno, exerciam atividades profissionais.

Neste sentido, Lima afirma que é pertinente a preocupação de que “a formação em instituições de Educação Profissional e Tecnológica torne-se tecnicista, devido às suas históricas implantações de políticas que visam à configuração técnica e pragmática de formar o trabalhador para o mundo produtivo.” (LIMA, 2013, p.99).

Para a pesquisadora Kuenzer, “as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e das relações sociais neste final de século puseram em curso novas demandas de educação, estabelecendo contornos de uma nova pedagogia.” (KUENZER, 1999, p.4). Tais alterações fundamentam a necessidade de pesquisarmos a constituição de cursos de Licenciatura nos contextos da Educação Profissional, pois esta inserção é inovadora em um contexto diferenciado. A pesquisadora Lima (2012) também chama a atenção que a formação de professores nestas instituições pode ter currículos mais flexíveis, em sintonia com o mundo produtivo, frente a isso, é preciso ter cuidado, em razão de que muitas vezes, uma perspectiva mais técnica poderá não dar espaço para uma formação mais crítica-emancipadora.

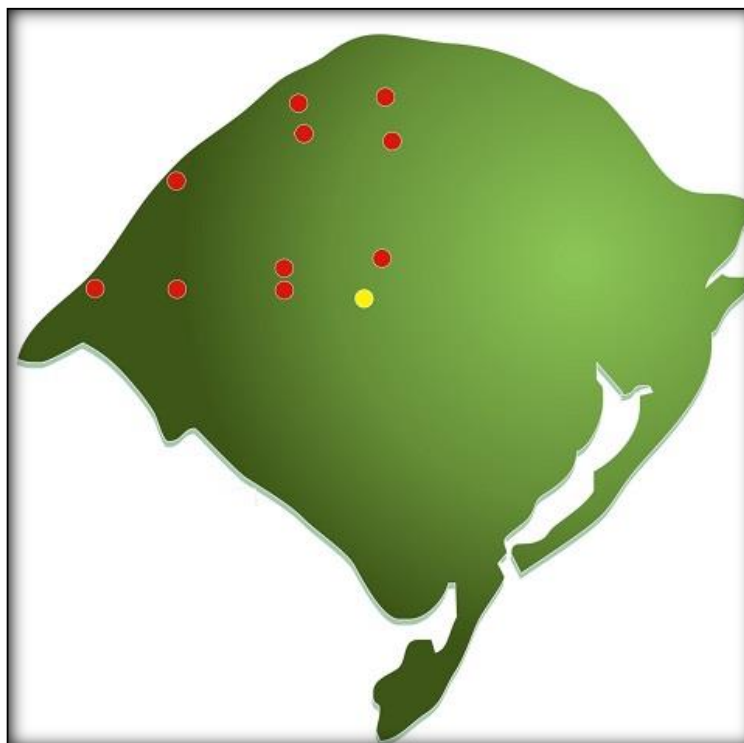
Um dos critérios orientadores do processo de negociação para a criação dos institutos foi o limite geográfico, a territorialidade das unidades federativas. Os Institutos Federais não podem construir campi, unidades ou adotar instituições fora do estado onde está localizada sua reitoria. Nesta perspectiva, a interiorização também é enfatizada ao buscar o

desenvolvimento do território enraizado nas estruturas sociais, econômicas e culturais locais, buscando o diagnóstico, a sintonia, as potencialidades, incrementando a produção, o fortalecimento de organizações sociais e das identidades regionais, até então descobertas pela rede federal.

Neste sentido, confirmando o processo de expansão e interiorização, esclarecemos que no estado do Rio Grande do Sul contamos com três Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Na continuidade, os mesmos são descritos, com detalhamento da localização de suas reitorias, a localização de seus campi e a missão institucional que os orienta.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha²⁶ (IF Farroupilha), com Reitoria em Santa Maria, está localizado mais nas regiões Central e Noroeste do estado. É constituído por 11 campi: Alegrete, Frederico Westphalen, Jaguari, Júlio de Castilhos, Panambi, Santa Rosa, São Borja, Santo Ângelo, Santo Augusto, São Vicente do Sul e Campus Avançado Uruguaiana*. A fim de colaborarmos com a localização geográfica, disponibilizamos o mapa com marcações destes campi.

Figura 2 – Mapa do Rio Grande do Sul e os campi do IF Farroupilha:



Fonte: (IF Farroupilha, 2015).²⁷

²⁶ Dados oriundos da página eletrônica: <<http://www.iffarroupilha.edu.br/site/>>. Acesso em: 31 mai. 2015.

²⁷ Mapa pesquisado em: <<http://www.svs.iffarroupilha.edu.br/site/>>. Acesso em 30 set. 2015.

O IF Farroupilha possui como missão: “Promover a educação profissional, científica e tecnológica, pública, por meio do ensino, pesquisa e extensão, com foco na formação integral do cidadão e no desenvolvimento sustentável.” (IF FARROUPILHA, 2016)²⁸. De acordo com esta missão, fica explícita a preocupação com a formação integral do cidadão.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul²⁹ (IFRS), com Reitoria em Bento Gonçalves, está localizado mais nas regiões Nordeste e Leste do estado e, em 2016, possui 17 campi: Alvorada*³⁰, Bento Gonçalves, Canoas, Caxias do Sul, Erechim, Farroupilha, Feliz, Ibirubá, Osório, Porto Alegre (Centro), Porto Alegre (Restinga), Rio Grande, Rolante*, Sertão, Vacaria*, Veranópolis* e Viamão*. Para facilitar na localização, disponibilizamos o mapa.

Figura 3 – Mapa do Rio Grande do Sul e os campi do IFRS:



Fonte: (IFRS, 2015)³¹.

O IFRS possui como missão institucional:

Promover a educação profissional, científica e tecnológica, gratuita e de excelência, em todos os níveis e modalidades, através da articulação entre ensino, pesquisa e

²⁸ Missão institucional do IF Farroupilha, extraída do endereço: <<http://www.iffarroupilha.edu.br/miss%C3%A3o,-vis%C3%A3o-e-valores>>. Acesso em: 02 ago. 2016.

²⁹ Dados obtidos por meio da página: <<http://www.ifrs.edu.br/site/>>. Acesso em: 31 mai. 2015.

³⁰ Os campi com o símbolo (*) estão em processo de implantação.

³¹ Mapa pesquisado na página eletrônica: <<http://ingresso.ifrs.edu.br/2015/>>. Acesso em: 30 set. 2015.

extensão, em consonância com as demandas dos arranjos produtivos locais, formando cidadãos capazes de impulsionar o desenvolvimento sustentável. (IFRS, 2016)³².

Conforme explicita em sua missão, há a preocupação em atuar em todos os níveis e modalidades de ensino. Outro aspecto que se destaca é a importância atribuída ao desenvolvimento sustentável.

Entender como ocorre esta instalação territorial é um fator complexo, para exemplificar, aqui no estado do Rio Grande do Sul, o IFRS com Reitoria em Bento Gonçalves possui um campus em Rio Grande, a uma distância de 442 km. Enquanto que o IFSUL possui Reitoria em Pelotas, a 75 Km de distância do município de Rio Grande. Como também o IFSul possui campus em Passo Fundo, a uma distância de 494 Km, enquanto que a Reitoria do IFRS em Bento Gonçalves ficaria a 175 Km ou ainda a Reitoria do IF Farroupilha, Santa Maria está a uma distância de 278 Km de Passo Fundo. Observamos que a proximidade em relação aos municípios não é um dos critérios respeitados, havendo uma espécie de disputa pelo domínio daquele espaço. Entender esta logística é bem complicado, observa-se que muitos campi foram implantados por questões políticas, desatentos a outras especificidades.

Este distanciamento entre algumas Reitorias e seus respectivos campi, muitas vezes, é prejudicial, pois há uma dificuldade de dialogar, de se encontrar e de afinidade entre a identidade e os arranjos produtivos locais daquele espaço em relação aos demais. Muitas vezes, também gera alguns transtornos em relação ao deslocamento para reuniões, provocando o ônus de gerar diárias e encarecendo a participação pelo custo do transporte e desperdício de tempo para a viagem.

Na região metropolitana, também há intensa disputa, pois os municípios de Porto Alegre, Canoas, Alvorada e Viamão são campi do IFRS, enquanto que os municípios de Gravataí, Sapucaia do Sul e Novo Hamburgo pertencem ao IFSul. De modo geral, o aspecto territorialidade parece ter sido mais respeitado pelo IF Farroupilha.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense³³ (IFSul), com Reitoria em Pelotas, está localizado mais nas regiões Sul e Leste do estado. Em 2016, está constituído por 14 campi: Bagé, Camaquã, Charqueadas, Gravataí, Avançado³⁴ Jaguarão*

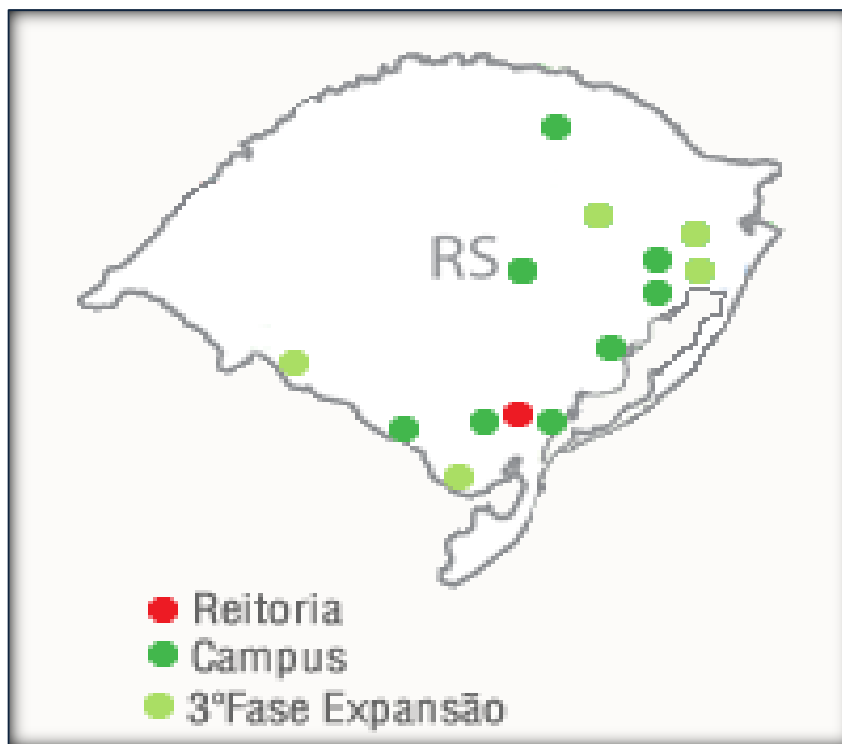
³² Missão institucional do IFRS. extraída da página eletrônica: <<http://www.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=246&sub=2382>>. Acesso em: 02 ago. 2016.

³³ Dados retirados da página: <<http://www.ifsul.edu.br/>>. Acesso em: 31 mai. 2015.

³⁴ Os Campi Avançados geralmente estão administrativamente vinculados a outro campus ou a reitoria. Seu foco é a oferta de atividades de ensino (cursos técnicos e de formação inicial e continuada) e de extensão.

(campus binacional), Lajeado, Avançado Novo Hamburgo*, Passo Fundo, Pelotas, Pelotas - Visconde da Graça, Santana do Livramento (campus binacional), Sapiranga, Sapucaia do Sul e Venâncio Aires.

Figura 4 – Mapa do Rio Grande do Sul e os campi do IFSul:



Fonte: (IFSUL, 2015).³⁵

O IFSul possui como missão:

Implementar processos educativos, públicos e gratuitos, de ensino, pesquisa e extensão, que possibilitem a formação integral mediante o conhecimento humanístico, científico e tecnológico e que ampliem as possibilidades de inclusão e desenvolvimento social. (IFSUL, 2016)³⁶.

Analisando a missão do IFSul, observamos sua preocupação em realizar processos públicos, totalmente gratuitos, desde a inscrição para o processo seletivo não é cobrado nenhum valor. Outro aspecto é o foco em atuações para a inclusão e o desenvolvimento social, com destaque para atividades de extensão como incubadora de projetos sociais.

Por meio desta exposição, evidenciamos que, a partir de 2008, nosso Estado foi contemplado com a implantação de três Institutos Federais, com três reitorias e progressivamente, em menos de uma década, oxigenou seu sistema com mais de quarenta

³⁵ Mapa extraído da página eletrônica: <<http://www.ifsul.edu.br/>>. Acesso em: 30 set. 2015.

³⁶ Missão institucional do IFSul pesquisada na página eletrônica: <<http://www.ifsul.edu.br/instituto>>. Acesso em: 02 ago. 2016.

novas unidades (campi) dos Institutos Federais, distribuídos principalmente pelo interior do estado. É extremamente necessária que aconteça esta pulverização e interiorização de instituições federais, entretanto, Verдум (2015, p.184) aponta que, em razão disso, os campi mais afastados possuem alta rotatividade de docentes que ingressam e, após um curto período, solicitam remoção ou redistribuição para centros maiores, dificultando a formação de uma identidade do campus e dos cursos.

De modo geral, reconhecemos que este processo de expansão dos Institutos Federais tenta reparar dívidas históricas com a população majoritariamente sofrida, com a classe trabalhadora do Brasil. Nesta dimensão, ao priorizar o investimento em educação pública, gratuita e de qualidade para espaços desassistidos, busca reforçar as políticas sociais democratizantes, plurais e inclusivas.

4.3 A OFERTA DAS LICENCIATURAS NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Este tópico tem por objetivo entender como ocorreu a oferta das Licenciaturas nos Institutos Federais, pesquisando acerca da formulação desta atribuição. Justificamos que esta também foi uma das razões que influenciaram os investimentos nos Institutos Federais e fortaleceram o processo de expansão. Assim, nos questionamos sobre qual foi o percurso histórico transcorrido para a formação do trabalhador em educação? Conforme expressa Pimenta, o papel da formação teórica é oferecer aos docentes perspectivas que ampliem seu nível de entendimento, de conscientização sobre os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e identitários, com o objetivo de transformação social.

O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. (PIMENTA, 2005, p. 26).

Para adentrar nesta questão, é importante realizar algumas considerações acerca de como são formuladas as políticas públicas, mais delimitadamente as políticas públicas educacionais. Ou seja, aquelas que envolvem o campo regulatório da educação. Papel importante nesta tarefa é o assumido por nossos representantes em governos democráticos, como vereadores(as), prefeitos(as), deputados(as), governadores(as), senadores(as) e

presidente(a), porém não são os únicos atores envolvidos nesta arena. Há outros atores com voz ativa, como cidadãos, associações, pesquisadores, movimentos sociais, partidos políticos, a mídia, influências de organismos multilaterais, entre outros.

É essencial esclarecer que as formulações políticas envolvem as diferentes lutas dentro deste campo e, muitas vezes, conquista, alcança importância na agenda, quem possui maior empoderamento, maior prestígio, “o grito mais forte” nem sempre correspondendo à prioridade dos direitos humanos ou às lutas dos movimentos sociais, entretanto, às vezes, buscando beneficiar determinado segmento e rebaixando outros.

Outro fator necessário a ser considerado, é que existem alguns vazios entre as reivindicações, a formulação da política, sua implementação e a execução. Muitas vezes as políticas são incorporadas com êxito e outras vezes há resistências, pouca credibilidade entre seus agentes ou até certa distorção, boicote, retrocessos no momento de sua efetivação comprometendo o resultado esperado.

Dadas essas condições, é mister considerar que as políticas saem do texto e avançam para o contexto, assim, dizem respeito às plataformas, projeções, programas, reivindicações, demandas, propósitos e/ou ações envolvendo diversos interesses. Neste tópico, trataremos mais especificamente das políticas que estabeleceram a formação de educadores, por meio de cursos de licenciaturas nos Institutos Federais.

Um fato relevante ocorreu marcando esta trajetória, por meio da publicação da Portaria Ministerial n. 339, em 1970, criando os Esquemas I e II. Estas instituições de Educação Profissional passaram a ofertar os chamados Esquema I e Esquema II, como formações mais rápidas e menos onerosas, conhecidas ainda, como Licenciaturas com formação especial para trabalhar no Ensino Médio, (na época Segundo Grau) e ainda de cursos emergenciais que vinham para sanar os desafios da época na tentativa de conciliar a formação geral e específica profissional. De modo mais explicativo, o Esquema I, com carga horária mínima de 600 horas, tinha por objetivo oferecer a formação ou complementação pedagógica aos portadores de diploma de curso superior (bacharelado) que quisessem dar aulas. Enquanto que o Esquema II, com carga horária de 1480 horas, oferecia formação pedagógica aos portadores de diploma técnico que tivessem o mesmo propósito, além de ampliar conhecimentos relacionados às disciplinas específicas de conteúdo técnico. Em 1977, esta experiência entrou em declínio, surgiram os primeiros indícios das Licenciaturas com a criação dos três primeiros CEFETS.

De modo geral, o histórico de oferta de Licenciaturas em instituições federais de Educação Profissional é recente. A experiência dos Institutos Federais em ministrar cursos de Licenciatura para a formação de educadores iniciou-se em 1978, por meio da Lei n. 6.545 de 30 de junho. Nesta respectiva legislação, havia a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica.

No documento, Lei n. 6545, promulgado em 1978, é exposto em seu Artigo 2º que os Centros Federais de Educação Tecnológica tinham por objetivo, ministrar ensino em grau superior: “a) de graduação e pós-graduação, visando à formação de profissionais em engenharia industrial e tecnólogos”; e ainda, b) “de licenciatura plena e curta, com vistas à formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas no ensino de 2º grau e dos cursos de formação de tecnólogos.” (BRASIL, 1978). A denominação “Licenciatura”, por meio de título acadêmico envolve uma licença, uma autorização, uma permissão, concessão profissional para atuar na educação e no ensino.

Tratava-se, enfim, de Licenciaturas Curtas, com pequena duração, entre 1200 horas e 1500 horas, que habilitavam docentes para atuar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (na época com outras denominações). Já as Licenciaturas Plenas possuíam carga horária maior, entre 2200 horas e 2500 horas, e habilitavam para toda a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Estas formas de Licenciaturas surgiram no Brasil, pela LDB de 1971, num contexto em que havia a exigência de uma formação rápida e generalista para atender a uma nova demanda de professores. A implantação inicial desses cursos deveria se dar prioritariamente nas regiões onde houvesse uma maior carência de professores. Porém, esses cursos, que deveriam ter uma vida curta, se proliferaram por todo o País. A formação em Licenciatura Curta recebia críticas por ser deficitária em vários sentidos. Estas denominações de cursos de Licenciaturas Curtas e Plenas foram extintas com a promulgação da LDB de 1996, cuja exigência fixava-se na Licenciatura, de graduação plena.

No ano de 1993, em virtude da aprovação da Lei n. 8.711, os CEFETs ficaram limitados a ofertar formação em Licenciatura apenas para a qualificação de docentes em áreas especializadas do Ensino Técnico e Profissional. Esta restrição tem durabilidade limitada, uma vez que no ano 2000, o Decreto n. 3.462 ampliou esta atuação para a formação docente das disciplinas científicas e tecnológicas do Ensino Médio e da Educação Profissional. Com

isso, cursos de licenciaturas foram implantados novamente. Entretanto, o imperativo existente era o de “fazer mais com menos”, pois, em muitos CEFETs, não havia laboratórios, acervo bibliográfico, nem quadros docentes para dar conta destes projetos de cursos, assim, cursos com carga horária reduzida foram criados apenas para atender às pressões do MEC.

Posteriormente, o cenário político foi alterado, as instituições de Educação Profissional passaram a receber uma oxigenação em seus investimentos e observou-se, a partir de 2003, uma ampliação do quadro docente, dos servidores como um todo, do número de cursos, uma ampliação das respectivas cargas horárias e melhorias na infraestrutura.

Neste novo contexto, surgiu o Decreto n. 5.224, promulgado em 1º de outubro de 2004, retomando a questão das Licenciaturas e realizando a mudança, a passagem para os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). Esse Decreto, em seu Artigo 4º, previa as finalidades dos CEFETs e descrevia em seu inciso VII – “ministrar cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, nas áreas científica e tecnológica.” (BRASIL, 2004). Observamos que a história da Educação Profissional foi iniciada em 1909, voltada aos aprendizes e artífices e dando continuidade perseguindo a operacionalidade. Diversos arranjos já ocorreram, centrados em sua vocação de formação profissional e tecnológica, frente a isso, nossa preocupação recai sobre a formação docente, por ser complexa e delicada, necessitando ser problematizada, com a articulação entre a teoria e prática.

De acordo com Otranto, Segenreich e Maués, em estudo realizado, demonstram alguns aspectos de possibilidades e outros desafiadores na formação de educadores nos Institutos Federais. Como possibilidades, temos que “os Institutos Federais são, em última análise, um novo lócus de formação docente e, como tal, precisam firmar um compromisso educacional respeitoso com essa formação.” (OTRANTO; SEGENREICH; MAUÉS, 2015, p. 64). Em outras palavras, as autoras expressam que estas instituições representam uma nova arquitetura acadêmica, pública e gratuita formando uma nova alternativa e atuando como coadjuvantes no processo de democratização e qualificação docentes. Neste mesmo trabalho publicado, as autoras constatarem que concomitantemente sua atuação é um tanto desafiadora, “ressaltamos que estamos falando em formação de professores para a Educação Básica, em instituições que não têm tradição tampouco pesquisas na área e que, em muitos casos, não contam com professores licenciados para ministrar as disciplinas pedagógicas.” (OTRANTO; SEGENREICH; MAUÉS, 2015, p. 63). Concluindo, as autoras pontuam:

[...] o estudo, demonstra o crescimento na oferta das licenciaturas nos Institutos Federais, o que nos leva às reflexões se a falta de tradição e de pesquisas neste campo no interior dessas instituições, não poderia comprometer a qualidade da formação. Por outro lado, constatamos que as instituições tradicionais na oferta de cursos de formação docente – como, por exemplo, as universidades, centros universitários e faculdades de educação – não estão atraindo alunos em número suficiente para as licenciaturas e que, nesse sentido, os Institutos Federais poderiam ser uma alternativa. (OTRANTO; SEGENREICH; MAUÉS, 2015, p. 65).

Conforme observamos, é explicitado que os Institutos Federais são uma alternativa para a formação de educadores, entretanto, é levantada a questão se eles estão preparados para desempenhar este papel.

É fato que possuímos uma escassez na formação de educadores, como revelou o Censo do INEP (2009), que há um déficit de mais de 235 mil professores apenas para o Ensino Médio no Brasil, em especial nas disciplinas de Física, Química, Matemática e Biologia. Scheibe (2009) e Castro (2008) revelam que há baixa atratividade nesta carreira, em virtude da desvalorização docente e das frágeis condições de trabalho, demonstrando uma deterioração progressiva. Lima (2012, p.13-14) também pontua que frente a tanta escassez na formação de professores é possível afirmar que é razoável, se não for óbvia, a emergência desta elaboração política. Outro aspecto desenvolvido por Lima é de que parte dos docentes que já estão formados desistem deste trabalho por ser desgastante, podendo gerar sofrimento e problemas no equilíbrio psicológico, ainda por ser tão intenso que ocupa seu espaço-tempo doméstico, provocando exaustão emocional e perda da própria identidade profissional.

Para Franchi, “os professores vivem tempos difíceis e paradoxais. Apesar das críticas e das desconfianças em relação à sua competência profissional, exige-se deles quase tudo.” (FRANCHI, 1995, p.80). A pesquisadora aponta para os salários cada vez mais baixos e degradados, a jornada de trabalho múltipla e dispersa, a inadequação dos critérios da carreira profissional, as condições de trabalho que retratam problemas cruciais e históricos. Todos estes fatores corroboram para que a autora conclua que: “as últimas décadas, sobretudo, não foram fáceis para os professores tendo-se acentuado progressivamente os fatores de mal-estar profissional.” (FRANCHI, 1995, p.80).

Observa-se, assim, que os Institutos Federais são a alternativa para fomentar e corresponder a esta demanda de formação. Entretanto, entre o estabelecimento legislativo e a efetiva oferta, diversos processos foram vivenciados. Talvez uma das lacunas tenha ficado pela não abertura ao diálogo, na gestão democrática na construção desta proposta, pois foi uma definição orquestrada pelos agentes que construíram tal ordenamento sem ouvir e

estabelecer um vínculo participativo com os próprios Institutos Federais. Com isso, buscamos pensar no diálogo como um fundamento da democracia, uma categoria central para a construção da participação. Não apenas como simples conversa, mas com levantamento de dados, confronto de ideias, concessões e resistências, campo de disputa, entendimento das condições, organização dos espaços e fortalecimento das relações pedagógicas. Por fim, compreendemos que o diálogo em países democráticos deve ser um compromisso político para promover o desenvolvimento social. Ao passo que os agentes, ao depararem-se com o texto político (legislação), e de certo modo, não preparados com uma imposição normativa e discordando do que rege o mesmo, podem apresentar resistências na sua implementação.

Atualmente, a formação de docentes em cursos de Licenciaturas ofertados em Institutos Federais é uma realidade em expansão, ancorada na política governamental com a aprovação da Lei n. 11.892, de 2008, que cria a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e como principais atores os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), a partir da integração e agregação de várias instituições profissionais existentes (CEFETs, Escolas Agrotécnicas, Escolas Vinculadas às Universidades Federais, Escolas Técnicas). Flach (2014) esclarece que “a abertura de cursos desta modalidade representa uma novidade para muitas destas novas instituições, que não possuem experiências consolidadas neste cenário de cursos”. Ou seja, são instituições que viveram diversas mudanças e simbioses, ocupando um espaço múltiplo no setor educacional com missões também novas.

Além disso, com a proposta em curso de ofertar Licenciaturas, os educadores e as educadoras dos Institutos Federais também são desafiados a sair de suas formações específicas, a repensar seu fazer pedagógico e estabelecer estratégias para formar outros formadores. Com base nestas definições, possivelmente, as Licenciaturas em instituições de Educação Profissional são diferenciadas, sua matriz curricular pode contemplar arcabouços teóricos sobre o trabalho e a educação, pois está em sua essência, ou mesmo, pode estar ancorada na premissa do trabalho como princípio educativo.

Para a pesquisadora Lima, há normatizações sobre a implantação desta formação nos Institutos Federais “acompanhadas de diretrizes políticas, mas desacompanhadas de um processo crítico-reflexivo que possibilite uma adesão consciente.” (LIMA, 2012, p. 16). Neste caso, além do ordenamento político, é preciso um processo crítico e reflexivo a fim de compreender a necessidade e promover o engajamento neste projeto. Um documento

orientador é o intitulado: “*Contribuições para o processo de construção dos cursos de Licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*”, publicado pelo MEC. De acordo com o referido documento, seu propósito fica explícito:

O presente documento tem como objetivo apresentar algumas contribuições para a construção dos cursos de Licenciatura dos Institutos Federais, de forma a contemplar simultaneamente as demandas sociais, econômicas e culturais diversificadas e a formar um professor destinado a atuar na Educação Básica e/ou Profissional, garantindo a construção de sólidas bases profissionais para uma formação docente sintonizada com a flexibilidade exigida pela sociedade atual, numa perspectiva integradora, dialógica e emancipatória, comprometida com a inclusão social. (BRASIL, 2010, p.3).

As características que emanam do documento são a flexibilidade, a integração, a ação dialógica, emancipatória e comprometida com a inclusão social. O referido documento destaca que tais licenciaturas precisam envolver um Núcleo Comum, formado por: a) Núcleo Básico, com saberes mais “instrumentais”; b) Núcleo Pedagógico, com saberes integradores ao longo da formação; e c) Núcleo Específico que aprimore a transposição didática. Além deste eixo orientador, há um Núcleo Complementar, formado por disciplinas complementares, a Prática Profissional, por meio de estágios ao longo do curso e a exigência de Monografia. Neste mesmo tópico que trata dos princípios norteadores, é exposta a necessidade de:

[...] imbricado em tal estruturação está o pensar em um profissional da educação capaz de desenvolver um trabalho reflexivo e criativo, que seja fundamentado fortemente nas bases conceituais e epistemológicas comuns e específicas ao campo pedagógico e às áreas de conhecimento e de atuação docente e, ainda, apto a promover transposições didáticas contextualizadas que permitam a construção da autonomia dos educandos. (BRASIL, 2010, p.5).

Além destes princípios norteadores, há um rol de pressupostos políticos pedagógicos, como: comprometimento com a escola pública e um projeto de inclusão, necessidade de tomar a realidade social como ponto de partida, entendimento de que o protagonista do processo educativo é o ser humano, necessidade de prática educativa na formação do profissional, desenvolvimento do trabalho educativo com saberes correlacionados e articulados entre si, incentivo ao professor vir a ser o pesquisador de sua prática, compreensão do processo de construção do conhecimento, elaboração de um currículo flexível, processo dinâmico envolvendo a totalidade do saber e fazer pedagógico, coerência entre a formação e a atuação profissional, desenvolvimento de postura conceitual, procedimental e atitudinal, entendimento da avaliação como processo permanente e sistemático.

Neste documento, ainda é reforçado que o professor e as professoras são “os profissionais do ensino que têm como principal tarefa cuidar da aprendizagem dos

estudantes.” (BRASIL, 2010, p.7). Ao tratar do perfil do egresso dos cursos de Licenciaturas ofertadas nos Institutos Federais, evidencia que estes profissionais devem demonstrar “uma sólida base comum científico-tecnológico-humanística, relacionada aos campos de saber de sua formação, seguida de aprofundamento de conhecimentos específicos nas habilitações oferecidas pelo curso.” (BRASIL, 2010, p.8).

Por fim, o referido documento sugere três possíveis cenários de estruturas curriculares. O primeiro com carga horária total de 2.800 horas, distribuídas em: 400 horas para Prática Pedagógica, 400 horas para Estágio, 1.050 horas para o Núcleo Comum, 750 horas para o Núcleo Específico e 200 horas para o Núcleo Complementar. Os demais cenários não alteram a carga horária da Prática Pedagógica e do Estágio, mantidas com a mesma quantificação. O segundo cenário possui carga horária de 3.200 horas, ampliando para 1.250 horas para o Núcleo Comum, 850 horas para o Núcleo Específico e 300 horas para o Núcleo Complementar. O terceiro cenário disponibilizado contempla 3.600 horas como carga horária total, acrescentando 1.450 horas para o Núcleo Comum, 1.050 horas para o Núcleo Específico e 400 horas para o Núcleo Complementar.

Outro aspecto que acreditamos ser um desafio é que grande parte dos Institutos Federais ainda são formados pela constituição técnica, geridos por muitos profissionais com formação em Bacharelado que atuam principalmente em cursos técnicos, não atendendo a este outro projeto de ofertar Licenciaturas que está em curso. No caso do IF Farroupilha, os Reitores de 2009 até 2016 foram: a) Carlos Alberto Pinto da Rosa, com Bacharelado em Zootecnia e Mestrado em Agronomia; b) Jesué Graciliano da Silva, com formação de Graduação e Mestrado em Engenharia Mecânica; c) Carla Comerlato Jardim, Graduada em Medicina Veterinária, Mestra em Educação Agrícola e Doutoranda em Zootecnia. O cargo de Pró-Reitores de Ensino foi desempenhado por: a) Tanira Marinho Fabres, Licenciada em Ciências da Natureza e Mestra em Fitotecnia; b) Denirio Itamar Lopes Marques, Licenciado em Ciências Biológicas, Mestre e Doutor em Biologia; c) Sidinei Cruz Sobrinho, Graduado em Direito e Licenciado em Filosofia, Especialista em Direitos Humanos e Mestre em Filosofia. Observamos que os Pró-Reitores de Ensino são licenciados.

No caso do IFRS, a gestão foi liderada de 2009 a 2015 por: a) Cláudia Schiedeck Soares de Souza, Licenciada em Letras, com MBA em Gestão Educacional e Mestra em Letras. Em 2016 quem assumiu esta competência foi Osvaldo Casares Pinto, Graduado em Engenharia Civil, Licenciado em Matemática, Mestre e Doutor em Engenharia Civil. Neste

período, assumiram a Pró-Reitoria de Ensino: a) Sergio Wortmann, cuja formação é Bacharelado, Mestrado e Doutorado em Engenharia Mecânica; b) Amilton de Moura Figueiredo, Licenciado em História, Especialista em Ciência Política, Mestre em Gestão Educacional e Doutor em Educação; e, mais recentemente c) Clarice Monteiro Escott, Licenciada em Pedagogia, Mestra e Doutora em Educação. Entre os Reitores, houve licenciados entre os Pró-Reitores de Ensino também.

No caso do IFSul a função de Reitor foi desempenhada por: a) Antonio Carlos Barum Brod, Bacharel em Direito com formação em Licenciatura para disciplinas Especializadas do Segundo Grau (Ensino Médio); e b) Marcelo Bender Machado, com Graduação em Licenciatura Plena – Esquema II, Especialista em Educação e Informática Industrial e Mestre em Engenharia Elétrica. Os Pró-Reitores de Ensino foram: a) Odeli Zanchet, Licenciado em Física, Graduado em Engenharia Civil e Especialista em Educação; e b) Ricardo Pereira Costa, Licenciado e Especialista em Geografia com Doutorado em Antiquidades e Humanismo. Nesta trajetória de gestão, também houve a contribuição de licenciados.

Outro fator que vem a constituir um entrave é o ordenamento legal, por ser deliberado de forma vertical (de cima para baixo), demonstrando a ausência de processos democráticos, de diálogo, debate e uma tomada de decisão de modo horizontal, que não seja imposta e arbitrária, mas que deveria ser construída em parceria.

Investigando dados recentes, contemplados na Sinopse Estatística da Educação Superior de 2014, publicada pelo INEP em 2016, observamos que, entre os Institutos Federais e CEFET no Brasil, os mesmos ofertaram 409 cursos de Licenciaturas, com 43.410 matrículas em licenciaturas, tiveram 4.564 concluintes, foram abertas 17.335 vagas novas e, após o ingresso, ainda detinham 4.603 vagas remanescentes, ou seja, sem serem preenchidas, por diversos fatores. Considerando este panorama, observa-se que os Institutos Federais, de um modo geral, assumiram esta tarefa, pois em pouco mais de 5 anos já possuem mais de 400 cursos estruturados em todo o país, sendo que das 17.335 vagas ofertadas, cerca de 25% delas estavam em aberto, demonstrando falta de afinidade entre oferta e ocupação.

Dando prosseguimento, realizaremos um resgate sobre a formação de educadores e educadoras nos Institutos Federais no estado do Rio Grande do Sul.

5 FORMAÇÃO DE EDUCADORES E DE EDUCADORAS POR MEIO DE LICENCIATURAS OFERTADAS NOS INSTITUTOS FEDERAIS NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores, assim como não se pode pensar num futuro sem poetas e filósofos. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. (GADOTTI, 2003, p.17).

Dando continuidade ao desenvolvimento desta tese, canalizamos este espaço para a reflexão acerca da formação de educadores e de educadoras por meio de Licenciaturas a serem ofertadas nos Institutos Federais no estado do Rio Grande do Sul. Os educadores e as educadoras são profissionais indispensáveis em uma sociedade que tenha um projeto humano, justo, que busca a construção da ciência, do desenvolvimento social, cultural, político, econômico, pois, segundo esta epígrafe, são profissionais que formam e transformam. O tema formação docente é de suma importância num contexto onde observamos projetos tão míopes de políticas educacionais que perpassem a valorização destes profissionais, demonstrando visões reducionistas, flexíveis, empobrecidas, num contexto onde cursos de Licenciaturas estão sendo extintos, muitas vagas ociosas e um descrédito instaurado nesta profissão.

É essencial pontuar que, a partir dos organismos multilaterais apontarem para a erradicação do analfabetismo na década de 1990 e para a universalização da Educação Básica, o Brasil passou a investir nestas propostas, fortalecendo a oferta da Educação Básica, alcançando bom percentual de acesso, principalmente para o Ensino Fundamental. Cabe contrapor que o acesso nem sempre condiz com a permanência, a aprendizagem, o sucesso escolar e a conclusão desta etapa. Outra medida tomada que altera este cenário significativamente é que, até o ano de 2013, a escolarização obrigatória era dos 7 anos aos 14 anos, ou seja, 7 anos e, a partir da promulgação da Lei n. 12.796, de 2013, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a escolaridade obrigatória passa a ser dos 4

aos 17 anos, amplificando para 13 anos o tempo de escolarização obrigatória e que deve ser provida gratuitamente, nos níveis da Pré-escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Este processo de democratização estabeleceu a necessidade de maior demanda por profissionais docentes atuando na área com a devida formação. Dourado (2008) analisa a complexidade do sistema educacional brasileiro e as políticas de diferenciação e diversificação da oferta da Educação Superior e conclui que:

A expansão com qualidade da educação básica pressupõe, entre outras ações, uma política direcionada e orgânica para a formação de professores. Tal perspectiva analítica sinaliza para o redimensionamento de políticas, ações e programas que contribuam para a garantia desta organicidade do campo da formação, envolvendo a formação inicial e continuada de professores. (DOURADO, 2008, p.909-910).

Dourado aponta como proposta a construção de um sistema nacional de formação para os profissionais da educação, com uma base comum, priorizando a necessária expansão da Educação Superior pública. Neste estudo, resgata os investimentos e a ampliação de matrículas que ocorreram nas Universidades públicas, nos Institutos Federais Tecnológicos e na Universidade Aberta do Brasil (UAB), pontuando que tais iniciativas deveriam ser adotadas como políticas de estado para combater a realidade desigual traduzida no cenário educacional.

A partir destas considerações, desenvolveremos o entendimento sobre a expansão das Licenciaturas nos Institutos Federais na unidade federativa do Rio Grande do Sul. A fim de contemplar este propósito, dividiremos esta parte em três subdivisões. A primeira parte abordará os marcos políticos legais da formação de educadores e educadoras, a segunda subdivisão enfocará os indicadores desta expansão de formação docente nos Institutos Federais no estado do Rio Grande do Sul e a terceira parte enfatizará os principais limites e desafios implicados na oferta das Licenciaturas nos Institutos Federais.

5.1 MARCOS POLÍTICO-LEGAIS DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS

A formação docente possui suas orientações políticas pertencentes aos direcionamentos políticos educacionais. Neste campo, entender esta formação de política pública é crucial para analisar os avanços, os silêncios, as disputas, as concessões,

reivindicações e a organização deste espaço como um todo. Ainda podemos inferir sobre as formas, a equidade, o reconhecimento social, a importância atribuída aos educadores como atores e atrizes que contribuem diretamente com a educação. Uma vez que, não basta conhecer apenas as postulações estabelecidas, é necessário também compreender as carências que ainda precisam ser contempladas.

[...] compreender as políticas governamentais em relação aos docentes pode iluminar aspectos da relação opaca entre legisladores e gestores dessas políticas e as novas postulações de grupos sociais que reivindicam para si, de diferentes formas: equidade, reconhecimento social e dignidade humana. (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p.25).

Assim, observamos a complexidade desta compreensão, pois envolve a própria dignidade humana, além da formação (inicial e continuada), da constituição da identidade da categoria, dos planos de carreira, das condições de trabalho, da atratividade, entre outros aspectos que estão sendo desafiadores para quem é trabalhador e trabalhadora em exercício da docência.

As discussões, debates e pesquisas na área da formação docente foram alavancadas, principalmente, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) sancionada em 1996, que delimitou a obrigatoriedade para a década entre 1997 a 2007 de todos os docentes possuírem curso de nível superior, em Licenciatura. Junto com tal obrigatoriedade, esta lei também expôs flexibilidade institucional e de modalidades, abrindo caminho para a diversificação e diferenciação, principalmente observando o avanço da privatização e da modalidade de educação a distância.

De acordo com o pesquisador Saviani (2009), a LDB proporcionou em relação à formação de educadores um “nivelamento por baixo”, pois permite a “formação de segunda categoria, mais barata e mais aligeirada”. Saviani alerta que é proclamado aos quatro ventos que vivemos na “sociedade do conhecimento”, exaltando a importância decisiva da educação para a sociedade, porém as decisões políticas demonstram que a educação está longe de ser prioridade, pois há a redução de custos, a intensificação do trabalho, a precarização docente e diminuição dos investimentos. Neste meio, Fernández Enguita (2007, p.110) revela que há uma feminização do corpo docente e o perfil da origem destas profissionais vem a ser o de mulheres oriundas das classes trabalhadoras, em virtude também da precária valorização.

Tais constatações se proliferam no cenário de 2016, em um momento de crise, com crescimento do desemprego, da violência, onde o slogan do governo federal era “Pátria

Educadora”, contradizendo os profundos cortes orçamentários que afetavam visceralmente a educação brasileira.

Esclarecemos que a escolha dos conceitos educadores e educadoras não é aleatória. Utilizamos tal concepção com fundamentação teórica em Freire, possivelmente o maior educador brasileiro, com relevante trajetória e reconhecimento internacional. Freire preferia o termo *educador(a)*, pois etimologicamente é o profissional que “tira de dentro”, consegue fazer vir à tona a potencialidade latente de aprendizagem de cada ser humano, enquanto que *professor(a)* possui origem etimológica do latim e seria “aquele que professa”, fala diante dos outros, numa relação vertical. Outras denominações também são utilizadas, como corpo docente, trabalhadores da educação ou ainda profissionais da educação. Do mesmo modo, optamos pelo termo *educando(a)*, que designa o protagonista da aprendizagem, ao invés de utilizarmos a denominação *aluno(a)* que em sua origem etimológica significa “ser sem luz”, que necessita ser iluminado por outros. Com enorme consciência, Freire na obra “*Extensão ou Comunicação*” alertava:

A educação, pelo contrário, em lugar de ser esta transferência do saber – que o torna quase ‘morto’ – é situação gnosiológica em seu sentido mais amplo. Por isso é que a tarefa do educador não é a de quem se põe como sujeito cognoscente diante de um objeto cognoscível para, depois de conhecê-lo, falar dele discursivamente a seus educandos, cujo papel seria o de arquivadores de seus comunicados. A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados. (FREIRE, 2011, p. 91).

Por meio deste pensamento, observamos que a educação é um processo vivo, construtivo de conhecimento, de comunicação, de diálogo, como encontro entre seres interlocutores que em suas diferenças perseguem a ciência, a aprendizagem. Desta maneira, didaticamente o(a) educando(a) não é considerado(a) como ser passivo, *tábula rasa*, arquivador(a) de comunicados.

Dando sequência a esta reflexão, abordamos algumas iniciativas políticas, alguns programas aprovados para atender ao princípio da formação docente. Destacamos, nesta etapa, os programas de formação inicial que propiciam o fomento às Licenciaturas, como o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), o Programa de Formação Inicial para Professores dos Ensinos Fundamental e Médio (Pró-Licenciatura), o Programa de Formação em Licenciatura para Indígenas (PROLIND), o Programa de Oferta de Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID),

criado por meio do Decreto n. 7.219, de 2010, e a nova formatação do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), incluída pela Lei n. 12.202, de 2010, para quem cursa Licenciatura. Outra iniciativa é o Programa de Apoio aos Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (LIFE), que fomenta a formação docente, criado pela Portaria n. 104, de 13 de julho de 2012.

O primeiro programa que explicaremos, criado em 2006, é o Prodocência³⁷, que “visa ampliar a qualidade das ações voltadas à formação de professores, com prioridade para a formação inicial desenvolvida nos cursos de licenciaturas das instituições federais e estaduais de Educação Superior”. Este programa de Consolidação das Licenciaturas “financia projetos voltados para a formação e o exercício profissional dos futuros docentes, além de implementar ações definidas nas diretrizes curriculares da formação de professores para a Educação Básica”. Os principais objetivos deste programa são: contribuir para a elevação da qualidade da Educação Superior, formular novas estratégias de desenvolvimento e modernização do ensino no país, dinamizar os cursos de licenciatura das instituições federais de educação superior, propiciar formação acadêmica, científica e técnica dos docentes e apoiar a implementação das novas diretrizes curriculares da formação de professores da Educação Básica.

Analisando a página da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tivemos abertura de Edital para este programa em 2007, 2008, 2010 e 2013. Também foi realizado o I Seminário Nacional do Prodocência em 2011, como momento de debate e conhecimento de alguns dados do cenário do trabalho docente, investigados junto ao Ministério do Trabalho e Emprego. Neste evento foi discutido acerca do Sistema Educativo brasileiro, defendendo a formação dos profissionais da educação, especialmente a profissionalização docente, porém, num contexto contraditório, uma vez que enfatiza a importância dessa formação, entretanto, mantém a realidade da miséria, do empobrecimento social e cultural dos(as) docentes. Indicadores foram expostos para repensar esta situação, pois 83% dos(as) docentes no Brasil estão vinculados(as) ao sistema público e 77% dos ocupantes dos postos de trabalho como docentes são do gênero feminino. Outros dados foram explicitados em relação ao nível de atuação: 77% são docentes da Educação Básica, 16,8% da Educação Superior, 5,6% da Educação Profissional e 0,6% da Educação Especial.

³⁷ Dados obtidos através de pesquisa no endereço:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12244&Itemid=86>.
Acesso em: 30 mai. 2015.

Segundo Arroyo, “todos somos professores, pertencemos ao professorado, mas há hierarquias, há níveis e graus e há imagens bastante diferenciadas de ser, diferenças de salários, de titulação, de carreira, de prestígio.” (ARROYO, 2000, p. 29). Tais diferenças são acentuadas, por exemplo, se compararmos a titulação e a remuneração de docentes da Educação Básica com os da Educação Superior. Há um *status* e um trato social altamente diferenciado entre quem realiza seu exercício profissional em escola ou em universidade. Dando continuidade, o autor afirma que ser professor ou professora é carregar uma imagem socialmente construída. Nesta imagem socialmente construída, é que observamos uma diminuição do reconhecimento e até certo descrédito.

O segundo programa que enfatizaremos é o Pró-Licenciatura³⁸. Este programa ofereceu “formação inicial a distância a professores(as) em exercício nos Anos/Séries Finais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio dos sistemas públicos de ensino”, a formação era gratuita, propiciando inclusive bolsa de estudos. Sua realização aconteceu “em parceria com instituições de ensino superior que implementam cursos de licenciatura a distância, com duração igual ou superior à mínima exigida para os cursos presenciais, de forma que o professor-aluno mantenha suas atividades docentes”. Deste modo, o programa apropriou-se como ponto de partida “da ação do professor na escola em que desenvolvia seu trabalho, de forma que sua experiência do dia a dia servisse de instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica”.

Para aderir aos editais do Pró-Licenciatura, um dos pré-requisitos era de que fossem criados consórcios. Neste sentido, em dezembro de 1999, aconteceu a criação da Unirede, como uma rede de Universidade Virtual Pública do Brasil, este consórcio envolveu 18 universidades públicas interessadas em ofertar cursos de Licenciaturas no formato da educação a distância. O Pró-Licenciatura enfrentou dificuldades no repasse das verbas e no pagamento das bolsas. Este programa, em 2009, migrou para a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

O terceiro programa a ser destacado é o Prolind, programa de apoio à formação superior de professores(as) que atuavam em escolas indígenas de Educação Básica. Este programa estimulou “o desenvolvimento de projetos de curso na área das Licenciaturas Interculturais em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais”. Sua principal

³⁸ Informações selecionadas da página do MEC:< <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=708>>. Acesso em: 30 mai. 2015.

finalidade foi “formar professores para a docência no Ensino Médio e nos Anos Finais do Ensino Fundamental das comunidades indígenas”.

Este programa de Licenciaturas voltadas aos povos indígenas foi uma alternativa inclusiva frente a um percurso histórico de exclusão étnica deste povo ao acesso à Educação Superior. As lideranças indígenas demonstraram em diversos momentos seu interesse em obter esta formação superior partindo da problematização, reflexão e pesquisa dos saberes indígenas, avançando interculturalmente e cientificamente. Além deste acesso, foram solicitados mecanismos de apoio e acompanhamento aos estudantes indígenas a fim de garantir sua permanência e êxito.

O quarto programa, o PROCAMPO³⁹, teve por premissa apoiar “a formação inicial de professores em exercício na educação do campo e quilombola, assegurando condições de acesso aos cursos de licenciatura destinados a atuação docente nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio”. Este programa teve a sinalização de ser ofertado através das Universidades Federais e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Há dois diferenciais neste programa, o primeiro é a organização curricular, “cumprida em regime de alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade”, e o segundo é a habilitação para docência de modo multidisciplinar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio em uma das áreas do conhecimento: “linguagens e códigos, ciências humanas, ciências da natureza, matemática e ciências agrárias”. A proposta pedagógica de formação do PROCAMPO, é construída com a participação social, possui como base a realidade dos povos do campo e quilombola e a especificidade da organização e oferta da Educação Básica às comunidades rurais.

O programa PROCAMPO atendeu parcialmente às reivindicações dos movimentos sociais do campo, pois tal formação deve ocorrer profundamente vinculada à compreensão das condições de vida dos sujeitos camponeses, em sala de aula e espaços de gestão e em processos escolares e não-escolares, defendendo o não-fechamento das escolas do campo, processo acentuado desde os anos 2000. Há resistências em algumas redes públicas para a liberação dos(as) docentes, há relatos de docentes que precisam providenciar e custear um substituto para seu trabalho. A maior preocupação está em manter o espaço de luta pela terra, da oferta do direito à educação e de resistência ao agronegócio, que vem assumindo um

³⁹ Informações pesquisadas no site:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18784&Itemid=817>.

Acesso em: 30 mai. 2015.

movimento hegemônico e provocando ainda mais fragilidades aos camponeses ao impor sua lógica produtiva.

O quinto programa, o PARFOR⁴⁰, foi um programa emergencial que surgiu por meio do Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, em seu artigo 11, inciso III previa que sua organização deveria ser em regime de colaboração entre os entes federativos: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os Estados, Municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior. Para contemplar a formação de professores, foram desenvolvidos três formatos: 1) Licenciatura: para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública da Educação Básica que ainda não tenham formação superior ou, que mesmo tendo essa formação, se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula; 2) Segunda Licenciatura: para professores(as) licenciados(as) que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de Educação Básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais licenciados(as) que atuam como tradutor intérprete de Libras na rede pública de Educação Básica; 3) Formação Pedagógica: para docentes ou tradutores(as) intérpretes de Libras graduados(as) e não licenciados(as), que se encontram no exercício da docência na rede pública da Educação Básica.

Inicialmente o PARFOR tinha como proposta a oferta de cursos em instituições cuja dependência administrativa fosse pública, porém, posteriormente, também permitiu a oferta e repasse orçamentário para instituições privadas. E ainda ampliou sua oferta para Primeira Licenciatura, Segunda Licenciatura, Formação Pedagógica, Formação Continuada como curso de extensão e de Especialização. Uma das situações desafiadoras do PARFOR é ele é destinado a professores e a professoras em exercício, e estes precisam conciliar esta formação com as demandas já existentes no seu local de trabalho, sem serem dispensados(as) de suas atividades de sala de aula e muitas vezes precisando viajar para os espaços de formação. Recentemente, em 2015, a CAPES, através deste programa, abriu vaga para 47 mil docentes realizarem sua formação.

O sexto programa, o PIBID⁴¹, foi uma iniciativa consolidada por meio do Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010, para o incentivo ao aperfeiçoamento e à valorização da formação de professores e de professoras para a Educação Básica. Deste modo, concedia

⁴⁰ Informações oriundas do *site*: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em: 30 mai. 2015.

⁴¹ Dados retirados da página eletrônica: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespihid>>. Acesso em: 26 mai. 2015.

bolsas a alunos e alunas de licenciatura, participantes de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de Educação Básica da rede pública de ensino. A finalidade era que os projetos deveriam promover a inserção dos estudantes e das estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica, para que desenvolvessem atividades didático-pedagógicas, sob orientação de um(a) docente da licenciatura e de um(a) professor(a) da escola. O PIBID, em 2015, ofertou bolsas de Iniciação à Docência de R\$400,00, de Supervisão de R\$765,00, de Coordenação de Área de R\$1.400,00, de Coordenação de área de gestão de processos educacionais de R\$1.400,00 e de Coordenação Institucional de R\$1.500,00. Houve uma variação do programa que foi o PIBID Diversidade, que incentivava a formação de educadores(as) indígenas e de escolas do campo. Apenas no ano de 2014, este programa ofertou 90.254 bolsas.

Uma das características de destaque do PIBID é que a formação ocorria em concomitância com a docência, em paralelo com um(a) docente experiente na Educação Básica, alavancando efetivamente a oportunidade de ação-reflexão-ação como exercício da práxis, com possibilidade de reflexão sobre as reais condições do trabalho escolar, as condições objetivas do docente, a infraestrutura escolar, a estrutura organizativa e seu funcionamento, a relação entre docente e discentes, as relações de poder existentes, a aplicação das políticas educacionais, entre outros aspectos, que vinculam saberes e fazeres, observando avanços e desafios.

A sétima proposta coadjuvante ao incentivo para cursar Licenciatura foi a nova formatação do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)⁴², para quem cursava graduação em instituições privadas. A Lei n. 12.202, de 14 de janeiro de 2010, autorizou aos docentes em exercício na rede pública a abaterem sua dívida com este financiamento através do seu trabalho, descontando a cada mês trabalhado 1% da dívida, incluindo juros, sem ônus financeiro. O docente pode estar atuando em qualquer nível da rede pública: municipal, estadual ou federal, com vínculo de no mínimo 20 horas semanais, podendo ser efetivo ou contratado. Para formalizar este pedido do abatimento, o professor deve estar com seu cadastro atualizado na Plataforma Freire e no Educacenso. Observamos que é outro incentivo, pois, ao trabalhar por 100 meses na rede pública, terá sua licenciatura quitada.

⁴² Informações coletadas por meio do endereço:< <http://sisfiesportal.mec.gov.br/abatimento.html>>. Acesso em: 23 mai. 2015.

Analisando o FIES, observamos que é um bom incentivo, pois, ao longo do curso, os(as) estudantes pagam a cada trimestre o valor de R\$150,00, podendo iniciar os pagamentos das mensalidades após 18 meses da conclusão do curso, ou seja, não é exigido o imediato ressarcimento, ofertando um período de carência para que os(as) estudantes tenham tempo para ingressar e exercer a atuação profissional condizente com a titulação recebida.

Em dezembro de 2015, foi publicada a Portaria n. 13, na qual havia alguns critérios para a concessão do FIES: a) disponibilidade orçamentária e financeira do FIES; b) preferência para cursos cuja avaliação do SINAES tenha atribuído conceitos 5 e 4; c) cursos das áreas de saúde, engenharia e licenciatura, Pedagogia e Normal Superior, com 70% do número de vagas de cada microrregião; d) cursos com relevância social por microrregião.

No ano de 2016, desde o primeiro semestre, o FIES contou com novas regras para os beneficiários:

- Os(as) estudantes precisam ter nota mínima de 450 pontos no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem);
- Os(as) estudantes não podem ter obtido nota zero na redação do Enem;
- Quem já foi beneficiado(a) com financiamento do FIES não poderá solicitar novo financiamento;
- Quem já possui curso superior completo não pode solicitar o FIES, ficando reservado para estudantes que estão realizando seu primeiro curso de Educação Superior;
- Quem é beneficiário(a) de bolsa integral do ProUni não pode participar do FIES;
- E, por fim, não podem participar do FIES estudantes cuja renda familiar mensal bruta *per capita* seja superior a 2,5 salários mínimos.

Tais regras anteriormente descritas ocasionaram um enxugamento deste programa, uma vez que, ao estabelecer critérios mais rigorosos, há uma delimitação do público que pode acessar este financiamento.

A oitava iniciativa de fomento federal que destacamos foi o programa LIFE⁴³. Por meio de Edital, lançado pela CAPES, as instituições que ofertavam no mínimo duas

⁴³ Dados pesquisados na página: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/life>>. Acesso em: 24 mai. 2015.

Licenciaturas que utilizavam laboratórios podiam concorrer para a seleção de propostas que tivessem “por objetivo a criação de laboratórios interdisciplinares de formação de educadores”. Tais laboratórios deveriam constituir “espaços de uso comum das licenciaturas nas dependências de Instituições Públicas de Ensino Superior, destinados a promover a interação entre diferentes cursos de formação de professores, de modo a incentivar o desenvolvimento de metodologias”. Os projetos selecionados recebiam “recursos de custeio e de capital para a aquisição de bens e materiais permanentes, destinados à criação de laboratórios interdisciplinares de formação de educadores”, com o objetivo de investir em “espaços interdisciplinares que proporcionassem o atendimento das necessidades de formação de diferentes cursos de licenciaturas”.

Além destes programas que já possuem sua implantação, ainda observamos outros movimentos com proporções significativas no âmbito das políticas de formação de educadores e educadoras, como as iniciativas descritas por Freitas.

A criação das licenciaturas nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFET), historicamente destinados à formação técnico-profissional e à expansão das licenciaturas prioritariamente a distância via Universidade Aberta do Brasil (UAB) são iniciativas que - consideradas suas especificidades, as reivindicações históricas dos educadores e as deliberações das Conferências Nacionais de Educação - vão conformando as ações no campo da formação de professores à lógica tecnocrática do afastamento das licenciaturas do campo científico da educação, realizando alterações no caráter da formação e no tempo destinado aos estudos pedagógicos. (FREITAS, 2014, p.440).

Para Freitas, estes rumos demonstram um distanciamento das Licenciaturas do campo científico da educação e uma redução dos estudos pedagógicos, a autora afirma que tais investidas se direcionam para a lógica tecnocrática.

As iniciativas anteriormente descritas foram produzidas para dar respostas a um cenário de crise educacional, de baixa qualidade da Educação Básica, de condições de trabalho inadequadas ao corpo docente, baixos salários que causam a baixa atratividade à carreira e aos cursos de Licenciatura. Para Scheibe, “as pesquisas sobre a profissão do professor revelam exaustivamente uma série de problemas e desafios para a elevação do estatuto socioeconômico da categoria.” (SCHEIBE, 2010, p.984).

O educador Saviani alerta que não podemos separar estes fatores desafiadores do contexto da formação de educadores. “Não podemos nos furtar de chamar a atenção sobre a questão da formação docente”, dissociando-a do “grave problema das péssimas condições de trabalho da maioria dos educadores da educação básica e da baixa atratividade da carreira,

traduzindo na jornada de trabalho extenuante e nos salários inadmissíveis.” (SAVIANI, 2009, p.153). Para o autor:

[...] Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos. (SAVIANI, 2009, p.153).

Segundo este posicionamento, a atratividade para a formação de educadores(as) está deixando a desejar, em virtude da precariedade das condições de trabalho.

No estado do Rio Grande do Sul, tal situação também é extremamente preocupante, em virtude de que iniciamos o ano letivo de 2015 com um déficit de 900 educadores⁴⁴ e há uma dificuldade para fazer essa reposição. Como também o Secretário Estadual de Educação, em exercício em 2015, Vieira da Cunha, afirmou que dos 80.000 docentes do estado, cerca de 25%, 20.000 são contratos temporários. O secretário apresentou que, somente no primeiro semestre de 2015, 1.730 professores foram desligados. Desses, 1.305 se aposentaram⁴⁵. O restante faleceu ou solicitou exoneração. Outra informação que revela um diagnóstico cruel, possivelmente influenciado pelas condições de trabalho é que, na rede estadual do Rio Grande do Sul, tivemos, no primeiro semestre de 2015, cerca de 1.150 docentes afastados em licença saúde. É essencial também pontuar que o estado do Rio Grande do Sul descumpra o piso nacional estabelecido por meio da Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008, não pagando o percentual mínimo exigido. Outra medida que revela o descaso com este servidor público é que, desde o segundo semestre de 2015, os servidores sofreram o parcelamento salarial e tal prática está sendo recorrente em 2016.

Ao adentrar na questão da formação dos(as) educadores(as) internacionalmente, evidenciamos que é um problema de grandes proporções, e não apenas com fronteiras nacionais, pois, em 1990, a UNESCO anunciou o déficit de 35 milhões de professores no mundo para se atingir os objetivos do projeto Educação para Todos até o ano de 2015. E, assim, Shiroma (2009) trouxe para reflexão um excerto do documento da UNESCO:

Em todos os países, a oferta de educação é um dos mais caros serviços financiados pelo governo. Isto se deve, principalmente, ao número substancial de alunos e estudantes a serem educados e, conseqüentemente, ao alto custo da formação de professores que precisam ser empregados. Além disso, há os custos relativos à infraestrutura educacional que inclui prédios escolares, equipamentos e material

⁴⁴ Dados absorvidos da reportagem: <<http://gaucha.clicrbs.com.br/rs/noticia-aberta/estado-comeca-ano-letivo-com-falta-de-mais-de-900-professores-131228.html>>. Acesso em: 17 jul. 2015.

⁴⁵ Dados pesquisados em: <<http://www.radioguaiba.com.br/noticia/sem-dar-prazo-seduc-promete-concurso-publico-para-professor-no-rs/>>. Acesso em: 17 jul. 2015.

didático, transporte e provimento de serviços da administração central. O resultado é que a gestão dos serviços da educação é responsável por um dos maiores orçamentos do governo. Estes recursos devem ser gerenciados com eficiência, eficácia, habilidade e sensibilidade e o máximo retorno deve ser obtido deste maior investimento. Em muitos países em desenvolvimento, mais de 90% do orçamento da educação tem sido gasto com os salários dos professores [...] (SHIROMA, 2009, p.377).

Conforme bem aponta a citação, a UNESCO, como outros organismos multilaterais afirmam que o gasto com formação é oneroso aos cofres públicos e necessitam de “eficiência”, “eficácia” e “maior retorno”. E, ainda, a educação é considerada um serviço, não a concebem como um investimento ou um direito. Podemos compreender que, frente a estas influências, o Brasil também pulverizou a diversificação dos processos formativos, possuindo uma heterogeneidade de modelos.

Outra iniciativa que retrata elevada influência externa é a aquisição de formatos de regulação e avaliação, com grandes provões padronizados para testar as “competências e habilidades”, mas nem sempre preocupadas com o preparo essencial para o exercício profissional e com as condições de trabalho das instituições de ensino nas mais diversas realidades brasileiras. Entre os “aconselhamentos”, podemos citar a publicação do Banco Mundial que sugere que a avaliação docente deve acontecer por meio dos resultados, da meritocracia e da performance, assim definido: “Inclusão de indicadores de educação nas estratégias de assistência ao país, especialmente com foco na qualidade e resultados de aprendizagem; suporte para monitoramento sistemático e avaliação de performance [...]” (BANCO MUNDIAL, 2006, p.72).

Sintetizando, Shiroma explica que, ao analisar uma série de documentos internacionais, observou algumas tendências: “ênfase na formação de competências para a gestão, avaliação e gratificação por desempenho e *accountability*, entendida como responsabilização pelos resultados.” (SHIROMA, 2009, p.384). Tais orientações levam tensão para a categoria docente, pois o desempenho é desigual dependendo da realidade e do público de estudantes onde ocorre a atuação. Estes critérios para a área educacional são inadequados, uma vez que priorizam a competitividade e a lógica mercadológica.

A próxima parte retrata alguns indicadores da expansão da formação de educadores e educadoras, explicitando razões da ampliação desta demanda.

5.2 INDICADORES DA EXPANSÃO DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS

É imprescindível resgatar que a formação dos educadores e educadoras não é algo simples e reducionista, porque deve incorporar um corpo de conhecimentos de uma área específica e outro da formação didático-pedagógica. Frente a isso, Zabalza expõe que: “o exercício da profissão docente requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes a sua didática e ao encaminhamento das variáveis da docência.” (ZABALZA, 2004, p.145). Entre estas variáveis, podemos citar que é fundamental compreender acerca do planejamento, objetivos, metodologias, concepções epistemológicas, abordagem curricular, avaliação, conhecimentos das áreas da História da Educação, Psicologia Escolar, Filosofia Educacional, Sociologia da Educação, Legislações deste campo, entre outros aspectos.

Segundo constatação anterior, no terceiro capítulo, sobre indicadores da expansão da Educação Superior, analisamos que houve uma expansão heterogênea, com parco crescimento das instituições públicas na gestão de Fernando Henrique Cardoso e o aumento exponencial de instituições privadas. Para Otranto, Segenreich e Maués, “foi um período quando o setor público amargou a desventura do abandono por parte do governo central.” (OTRANTO; SEGENREICH; MAUÉS, 2015, p. 45). Já nos períodos de gestões posteriores, de Luís Inácio Lula da Silva e na continuidade de Dilma Rousseff, em dez anos, houve a duplicação das matrículas, “de 3,5 para 7 milhões” de estudantes num período em que “a rede pública cresceu em 74% de suas matrículas”.

Apesar deste crescimento evidenciado e a iniciativa de ampliar a oferta da formação docente, conforme as autoras Otranto, Segenreich, Maués destacam, “[...] as políticas públicas de formação de professores em instituições com tradição nessa área não estão sendo suficientes para aumentar o interesse dos jovens acerca da escolha profissional direcionada para o magistério.” (OTRANTO; SEGENREICH; MAUÉS, 2015, p.64). É preciso pensar ações alternativas para atrair o interesse dos jovens para a escolha profissional da docência. Como sugestão, as respectivas pesquisadoras apontam para “uma carreira promissora” com liberação de carga horária para a realização de mestrados e doutorados e a “necessidade de tornar a profissão competitiva salarialmente, capaz de atrair pessoas talentosas.” (OTRANTO;

SEGENREICH; MAUÉS, 2015, p.65). Outro fator que é indispensável de ser mencionado é que, conforme Ruiz, Ramos e Hingel, “o Brasil é um dos países que menos paga aos seus professores.” (RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007, p. 9). Segundo informações da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), de 2007, em um comparativo entre 38 países, o Brasil ocupa a antepenúltima colocação ao avaliarem a remuneração docente.

Para combater a escassez na formação docente, destacamos um conjunto de leis e programas, muitos deles signatários aos ditames de organismos multilaterais (Banco Mundial, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, entre outros), sendo fidedignamente projetados e atendidos pelas políticas nacionais de formação docente. Ressaltamos entre as iniciativas do Ministério da Educação: o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação de 2007, o Piso Nacional Salarial, instituído no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007 e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) também de 2007. Além desses, há outros já descritos anteriormente, como a criação da Política Nacional de Formação de Professores (PARFOR), o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Programa de Apoio e Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) de 2007, a autorização da Educação a Distância e criação da Universidade Aberta do Brasil, entre 2007-2008, a autorização da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de ofertar cursos de Licenciatura desde 2004 e a obrigatoriedade de atender ao quantitativo de 20% de suas matrículas a partir de 2008, entre outras medidas.

É prudente também mencionar que os Institutos Federais tornam-se espaços contraditórios na formação de educadores, por um lado, sem tradição, com pouca expertise, por outro lado, privilegiados, uma vez que dispõem de um lócus ímpar para a construção dos saberes. Nestas perspectivas, é possível tornar a verticalização dos saberes como uma oportunidade de dialogar simultaneamente da Educação Básica até a Pós-Graduação, articulando a proposta de formação de educadores e educadoras condizente com os anseios de todos estes níveis. A Lei n. 11.892, de 2008, no artigo 6º trata das Finalidades e Características e, no inciso III, expressa que cabe à Rede de Educação Profissional e Tecnológica: “promover a integração e a verticalização da Educação Básica à Educação Profissional e Educação Superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão.” (BRASIL, 2008). Ao observarmos o termo “otimizando”, recordamos

os ditames dos organismos multilaterais ao ordenarem que o sistema público também tenha sua gestão pautada em princípios de eficácia e eficiência.

Bavaresco enfatiza que “antes da reconfiguração da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a partir do final de 2008, a formação de professores nessas Instituições era pouco expressiva.” (BAVARESCO, 2014, p.25). Em pesquisa no *site* do MEC, o autor revela que, até o ano de 2007, os CEFETs contavam com 55 cursos de Licenciaturas em funcionamento. Em 2014, foram encontrados 311 cursos de Licenciaturas em funcionamento nos Institutos Federais em todo o território brasileiro, sendo que destes quase 80% destinavam-se à formação nas áreas de Licenciaturas em Matemática, Química, Física e Biologia, conforme indicação da obrigatoriedade legal. Os anos que mais concentraram a abertura de novos cursos nesta modalidade foram os anos de 2010 e 2011. Conforme demonstram tais indicativos, houve uma expansão significativa na oferta destes cursos nestas instituições, atendendo à proposta normativa.

A carência na formação de docentes já foi anunciada em pesquisas anteriores, de forma resumida, observa-se que “o número de jovens interessados em ingressar na carreira do magistério é cada vez menor em decorrência dos baixos salários, das condições inadequadas de ensino, da violência nas escolas e da ausência de uma perspectiva motivadora.” (RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007, p.17). Este desprestígio é analisado tanto nas restritas oportunidades de formação continuada como na valorização desta qualificada formação nos planos de carreira. É pertinente ilustrar que o Plano de Carreira do Estado do Rio Grande do Sul não contempla nenhum incentivo aos docentes que realizam Pós-Graduação em Mestrado e Doutorado, pois o teto é alcançado com a Especialização. E ainda tal situação tende a se agravar, pois muitos sujeitos que estão buscando a formação estão há alguns anos exercendo a carreira e prestes a buscar sua aposentadoria. É essencial que os governantes de todos os entes públicos possuam a consciência e o reconhecimento de que o processo de ensino-aprendizagem precisa ser aprimorado envolvendo como aspecto central um quadro docente qualificado, satisfeito e comprometido com o desenvolvimento da educação.

Além desta carência, algumas vezes, há uma distorção entre a formação, em seu constructo teórico e a práxis pedagógica. Em consonância ao exposto como premissas para esta profissionalização, Krahe e Goldani (2010) enfatizam a dicotomia existente entre a formação teórica e o exercício profissional na prática. As autoras afirmam:

[...] para ser possível avançar no processo da construção do conhecimento precisamos promover uma aproximação, rápida e necessária, entre a prática docente e os conhecimentos nos quais estes professores fundamentam seu trabalho e, ao mesmo tempo, não se pode entender e superar a prática sem a contribuição da teoria. Prática e teoria devem estar dinamicamente articuladas. Pois, podemos dizer que a aprendizagem começa com a prática, mas que esta prática deve ser devidamente teorizada. Enfim, precisamos repensar a prática sempre articulada com a teoria. (KRAHE; GOLDANI, 2010, p.99).

Por meio destas constatações, é fundamental a teoria para refletir sobre a prática, como também a prática é uma necessidade para confirmar o que postulam as concepções teóricas. Acreditamos que a relação pedagógica é dialética, sobrepondo constantemente teoria e prática, é essencial realizarmos uma prática consciente, fundamentada por arcabouços teóricos pertinentes aos objetivos e finalidades da educação que almejamos desenvolver.

Nesta perspectiva, Libâneo (2015) também confirma que um dos nós da formação profissional docente encontra-se na extrema dificuldade de articular conhecimentos específicos das disciplinas com conhecimentos didáticos, metodológicos e pedagógicos. Literalmente, o autor expressa:

[...] as dificuldades dos professores em incorporar e articular em seu exercício profissional dois requisitos dessa profissão: o domínio dos conteúdos da disciplina e o domínio de saberes e habilidades para ensinar esses conteúdos. Desse modo, confirmam a persistência da dissociação entre os conhecimentos disciplinar e pedagógico nos cursos de formação de professores. (LIBÂNEO, 2015, p.630).

Além das dificuldades apontadas, o tema formação de educadores e educadoras é investigado por meio de diversas abordagens, como o enfoque dos saberes docentes, do professor reflexivo, do professor como intelectual crítico, das condições de trabalho, da formação presencial X da modalidade EAD, da formação inicial e continuada, das questões salariais e condições de trabalho, entre outras circunstâncias.

Frente ao exposto, também compartilhamos da concepção de Pedrinho Guareschi, Neuza Guareschi e Maria Elly Genro (2013):

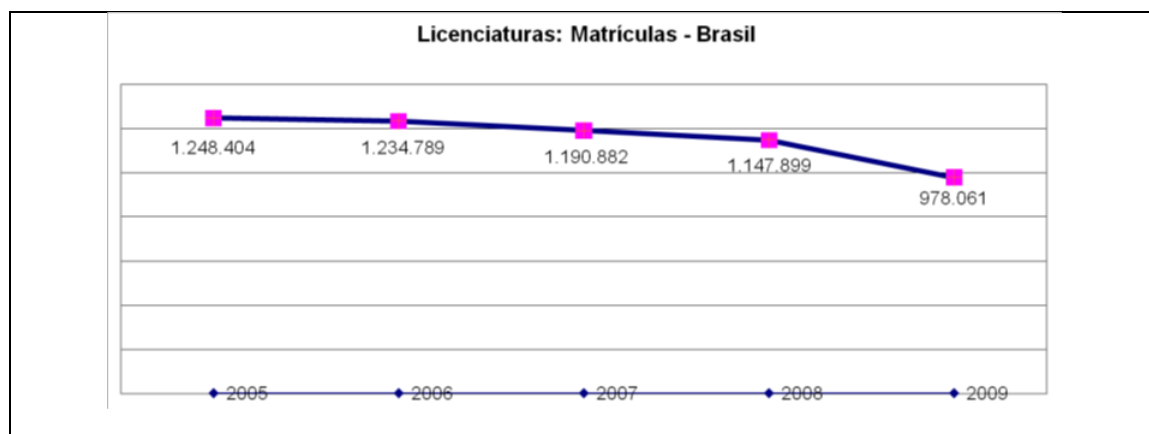
O educador é, pois, fundamentalmente, aquele que reflete, cria, pesquisa, experimenta, por um lado e, por outro lado, aquele que contribui para fazer os sujeitos pensarem, refletirem, criarem, pesquisarem, buscarem as razões de por que são o que são e a razão por que as coisas que os rodeiam são construídas de um modo e não de outro, problematizando a realidade e não a concebendo como um dado natural. (GUARESCHI; GUARESCHI; GENRO, 2013, p.24)

Conforme apresentam, docente e discente, educador(a) e educando(a) existem um em função do outro para refletir, pensar, criar, pesquisar, indagar as razões da sua existência e questionar a realidade problematizando-a, não como processo natural, mas investigando os fenômenos históricos, os modos de produção e de relação, que a constituem deste modo. Por

meio desta colocação, também observamos que a pesquisa deve ocupar um lugar central na formação docente, pois quem pesquisa tem propriedade, legitimidade sobre o que ensina.

Justificando com outra fonte a carência e o decréscimo da formação de educadores e educadoras, utilizamos a apresentação realizada pela diretora da Educação Básica, Carmem Moreira de Castro Neves, no I Encontro Nacional do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)⁴⁶, ocorrido em setembro de 2011. Neves expôs sua preocupação com o contexto de formação docente presencial no Brasil que expressivamente estava em decadência.

Gráfico 4- Matrículas em cursos de Licenciatura no Brasil (2005-2009)



Fonte: (BRASIL, MEC/PARFOR, 2009).

Após esta investigação, buscamos maiores indicadores nas pesquisas realizadas pelo MEC/INEP. Segundo os Censos da Educação Superior compilados entre 2003 e 2013, a formação em Licenciatura, de modo geral, com passos lentos, vem crescendo. O que ocorreu foi uma redução das matrículas em cursos presenciais entre os anos de 2003 até 2009 e após houve uma retomada do crescimento. Neste período houve um incentivo por meio do PROUNI e FIES, facilitando o financiamento da Educação Superior em cursos de Licenciaturas ofertadas em organizações acadêmicas privadas. Em contrapartida, atualmente são visíveis os cortes orçamentários nestes programas, porém para compilar estes dados levaremos um tempo.

Outra característica da formação em Licenciatura que está demonstrando plena ascensão é a formação pela modalidade de Educação a Distância, alavancada a partir da LDB de 1996. Neste período inventariado, após 1996, sucessivamente cresceu, principalmente no

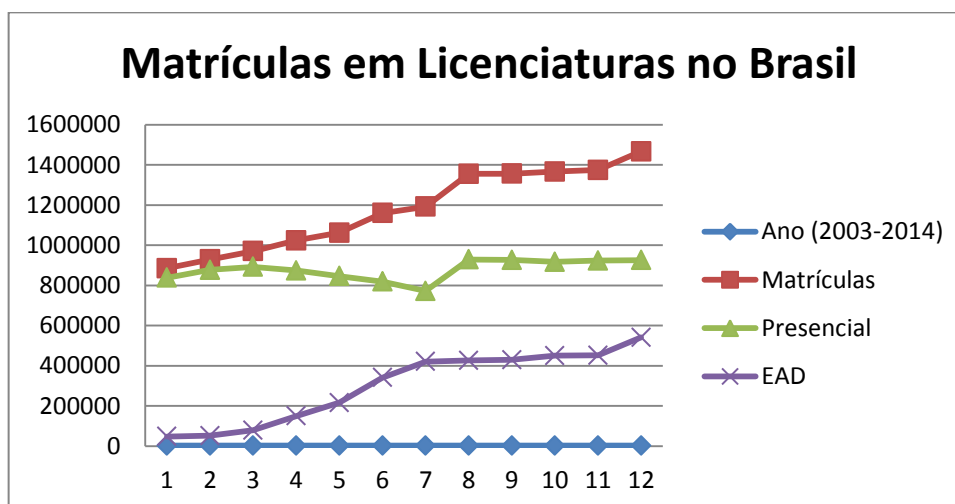
⁴⁶ Apresentação obtida pelo endereço: < <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor/i-encontro-nacional-do-parfor> >. Acesso em: 01 mai. 2015.

campo do sistema privado, de acordo com o MEC/INEP em 2003, foram ofertados 43 cursos de graduação a distância e 47.191 matrículas, já uma década depois, em 2013, foram ofertados 592 cursos de graduação e 451.193 matrículas, reforçando ainda mais o sistema dual da educação, diluindo a prerrogativa da igualdade de oportunidades, sendo ofertada a Educação Superior de um modo para camadas sociais que possuem qualificadas credenciais e uma educação empobrecida para os que têm menos condições e que pertencem aos segmentos das camadas populares.

Geralmente tais cursos de Educação a Distância exigem menor carga horária presencial, pois o estudante e a estudante poderão organizar-se individualmente; há limitadas atividades em equipe; o diálogo e o debate são substituídos por postagens de tarefas; os instrumentos de pesquisa envolvem *sites*, apostilas e artigos; o uso do acervo teórico bibliográfico impresso é limitado. Estes cursos também geram menor orçamento e investimento das instituições ofertantes, pois sucessivas vezes dispensam laboratórios e muitas vezes, ao invés de contratar docentes são contratados tutores, com menor titulação, representando menor ônus. Segenreich (2009, p.219) refere-se aos tutores, como “subclasse docente”, pois prestam esse serviço na informalidade; bem como os custos repassados aos estudantes são menores, facilitando o acesso das camadas populares com localização mais interiorana.

Para demonstrar a trajetória diferenciada entre Licenciaturas Presenciais, elaboramos o gráfico a seguir:

Gráfico 5 – Matrículas em cursos de Licenciaturas, realizadas no Brasil entre o período de 2003-2014.



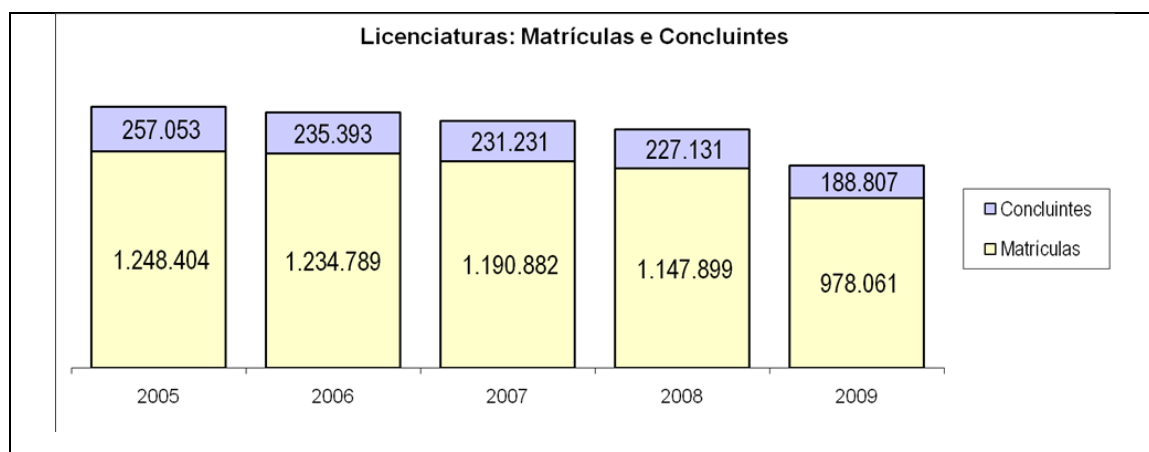
Fonte: (BRASIL, MEC/INEP, Censo de 2013).

O gráfico revela que as Licenciaturas Presenciais tiveram um crescimento lento e mais estável e uniforme nos últimos anos. Enquanto que as Licenciaturas na modalidade a Distância tiveram um crescimento exponencial. Em 2003, segundo esta Sinopse Estatística, tínhamos 885.384 matrículas em Licenciaturas e este número aumentou, contabilizando 1.466.635 matrículas em 2014. Ao enfatizarmos as matrículas presenciais em 2003, havia 838.193 matrículas e, em 2014, chegávamos a 925.942, um crescimento relativamente baixo de 11%. Entretanto, se investigamos as matrículas em Licenciaturas na modalidade EAD, observamos que, em 2014, eram apenas 47.191 matrículas e, após pouco mais de uma década, alcançamos o montante de 540.693, contabilizando um crescimento de 114%.

Frente a tais dados, observamos que há a necessidade de problematizar a EAD, a fim de que a expansão de suas matrículas esteja diretamente acompanhada pela qualidade do ensino, tanto da ordem institucional, quanto pedagógica. Pensamos que, ao evidenciarmos custos mais modestos, existem contradições que precisam vir à tona. Defendemos a democratização da Educação Superior, por meio de oportunidades educacionais adequadamente implantadas, que promovam autonomia ética e intelectual. Preocupa-nos, também, a diferenciação, pois é inadmissível uma educação reduzida de possibilidades, para quem não consegue acessar uma educação com carga horária ampliada, com qualificação docente adequada, com infraestrutura pertinente e todos os demais indicadores. Pautamos nossa luta pela democratização igualitária, para que não exista formação superior precarizada.

De modo aproximado com a tabela que expressava a diminuição grandiosa do número de ingressantes e de Matrículas em Licenciaturas presenciais, Neves também apresentou uma radiografia da decadência do número de concluintes em cursos de formação docente até 2009.

Gráfico 6- Matrículas e Número de Concluintes em cursos de Licenciaturas no Brasil (2005-2009)



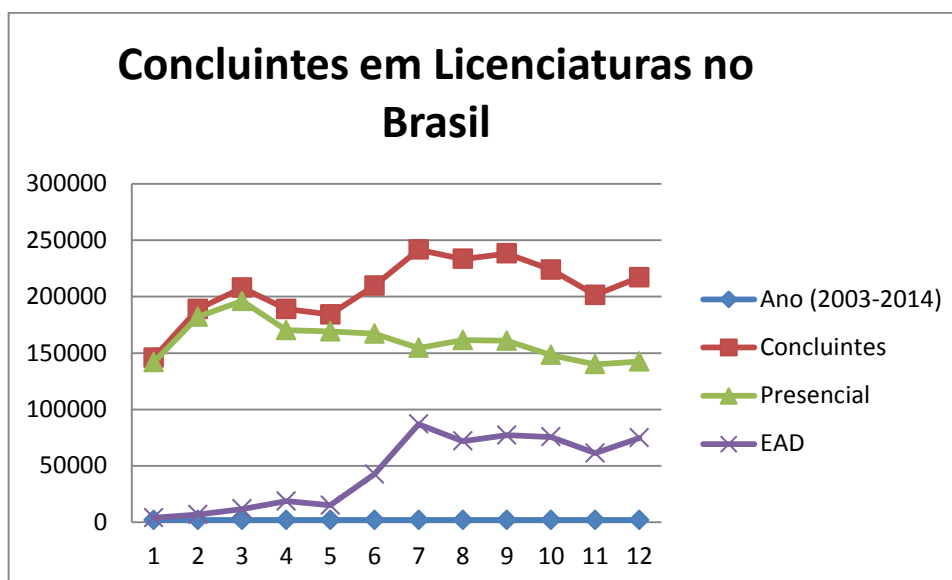
Fonte: (BRASIL, PARFOR, 2009).

Segundo o Censo da Educação Superior de 2013, o índice de concluintes dos cursos de Licenciaturas possui uma oscilação, como também as taxas de conclusão são diferenciadas entre os diferentes cursos. Para exemplificar: os cursos de Matemática e Física já construíram uma imagem social de serem exigentes no raciocínio-lógico e nos cálculos, em razão desta complexidade, provocam trajetórias acadêmicas com maiores índices de reprovação e abandono e apresentam as menores porcentagens de conclusão. Tais indicadores precisam ser interpretados com uma visão mais alargada, pois sabemos que há estudantes que trancam seu curso e também retornam posteriormente para concluí-lo. Entre os anos investigados de 2003 até 2014, envolvendo as modalidades presenciais e a distância, no ano de 2009, houve um pico de concluintes, alcançando 241.536, impulsionado pelo alto índice de concluintes na Educação a Distância. Após 2009, até o ano de 2014, observa-se nova queda e retomada de crescimento na conclusão destes cursos.

Conforme o relatório sobre a escassez de docentes, ou também como ficou conhecido o “apagão docente”, outro problema, além da baixa atratividade, é o abandono aos cursos de Licenciaturas. Ruiz, Ramos e Hingel citam que a taxa de evasão em Licenciaturas é a mais alta nas universidades de todo o país: “[...] por vários fatores, que vão desde as repetências sucessivas nos primeiros anos, até a falta de recursos para os alunos se manterem, mesmo numa universidade pública.” (RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007, p.11).

No tocante à (in)conclusão do curso, diversos podem ser os fatores que colaboram com esta circunstância, como: não identificação com o curso, frustração em relação às expectativas que possuía, dificuldades de aprendizagem, falta de pré-requisitos elementares ao entendimento dos conteúdos, falta de integração do estudante com a academia/turma/curso/instituição, oportunidades de trabalho ou de formação mais atrativas, problemas financeiros, de saúde ou familiares, baixa motivação, tempo restrito para dedicar-se ao curso, distância entre moradia e instituição de ensino, entre outros aspectos sócio, geográficos e econômicos. Alguns desafios diretamente influenciam na (in)conclusão, como a reprovação e o abandono. Há também fatores relacionados com a instituição, como desentendimento com o docente, limitações didáticas, falta de organização, descontentamento com o curso ministrado, poucas expectativas de melhoria nas condições sociais, infraestrutura que deixa a desejar, exigência excessiva de trabalhos, entre outros aspectos. Por fim, há fatores externos, como o prestígio social da profissão, colocação no mercado de trabalho, oportunidade de melhoria da qualidade de vida e ascensão social, econômica e cultural.

Gráfico 7 – Concluintes em cursos de Licenciaturas no Brasil, no período de 2003-2014.



Fonte: (BRASIL, MEC/INEP Censo de 2014).

Frente a esta realidade, o Brasil intensificou as políticas de incentivo à formação de educadores e educadoras. Segundo o INEP, em 2014, tivemos 1.466.635 matrículas e 217.059 concluintes. Apesar da expansão ao acesso, cerca de 25% são os que concluem sua formação em cursos de Licenciaturas. Ao observarmos os dados deste gráfico, evidenciamos com estes dados de não-conclusão um desperdício social, econômico, político e acadêmico, pois há um desencontro entre ingresso e conclusão. Outra questão que o gráfico demonstra é que tanto as Licenciaturas presenciais quanto as na modalidade EAD do período entre 2010 até 2013 apresentam queda na taxa de concluintes. Para Gomes (1998),

[...] o ingresso no curso superior é cercado por elevadas expectativas em termos de um bom desempenho social e acadêmico. O jovem espera que essa nova fase de sua vida abra novas portas para uma bem-sucedida carreira profissional. Entretanto, a falta de informações sobre a opção feita, e as condições encontradas na universidade, bastante diferentes daquilo que esperam têm sido fator que abrevia a carreira escolar de muitos alunos. A decepção com a universidade tem sido uma forte razão para o abandono do curso superior. (GOMES, 1998, p. 114-115).

Outro aspecto é que no Brasil a baixa atratividade das licenciaturas também diz respeito aos baixos salários, precarização da carreira docente, falta de segurança das escolas, falta de perspectivas de mudanças, entre outras circunstâncias.

Segundo uma pesquisa da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), em 2012, a remuneração dos docentes(as) com Educação Superior era em média 53% inferior em comparação com outros profissionais com o mesmo nível de escolaridade. Conforme analisamos, a pauta salarial é uma defasagem que historicamente necessita de

reivindicação. Neste mesmo documento, “*Piso e carreira andam juntas para valorizar os profissionais da educação básica pública*” (CNTE, 2015), é explicitado que a OCDE, em 2014, também realizou uma pesquisa no âmbito internacional. Entre os 38 países analisados, o salário dos(as) docentes brasileiros(as) ocupou a penúltima posição. De acordo com este estudo, a média salarial dos países pesquisados para docentes que possuem formação superior e atuam no Ensino Fundamental contabilizou 29.411 dólares ao ano. No caso de Luxemburgo, país com a remuneração mais elevada, seus docentes recebem 66.085 dólares ao ano. No caso brasileiro, a média salarial para este profissional ficou em 10.375 dólares, ou seja, quatro vezes abaixo da média geral e quase seis vezes abaixo da remuneração que está no topo do ranking, de Luxemburgo.

É coerente que essas constatações sejam divulgadas e dialogadas nos contextos educativos, pois tal fator incide diretamente na luta pela dignidade desta profissão. Freire na célebre “*Pedagogia da Autonomia*” (1996) já propunha:

Se há algo que os educandos brasileiros precisam saber, desde a mais tenra idade, é que a luta em favor do respeito aos educadores e à educação inclui que a briga por salários menos imorais é um dever irrecusável e não só um direito deles. A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. (FREIRE, 1996, p.74).

Nesta mesma pesquisa da OCDE, também foi realizado um diagnóstico sobre a carga horária em sala de aula dos(as) docentes. No tocante a este quesito, os(as) docentes brasileiros(as) ocupam a segunda posição de maior carga horária semanal em sala de aula, com 25 horas, contra a média de 19 horas dos demais países. Outros destaques negativos da pesquisa envolvem o percentual de docentes com problemas de saúde e a violência nas escolas brasileiras. Tais constatações entristecem os profissionais da educação como um todo e demonstram as lutas e reivindicações históricas que precisam ser persistentemente travadas.

Ao consultarmos a Sinopse da Educação Superior no INEP, observamos que, no ano de 2013, em todo o Brasil, foram ofertadas 40.544 matrículas apenas nos Institutos Federais e CEFETs. Entre este número, temos as 1.657 matrículas em Licenciaturas ofertadas nos Institutos Federais no Estado do Rio Grande do Sul.

Retomando as considerações realizadas pelo Observatório do Plano Nacional de Educação em 2014⁴⁷, considerando o Censo Escolar de 2012, dos 2.101.408 docentes que

⁴⁷ Informações pesquisadas em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores>>. Acesso em: 18 jul. 2015.

atuavam na Educação Básica do país, 22% não possuíam formação adequada. Nesse número se incluem professores sem nível superior ou formados em outras áreas, como engenharia ou saúde. Em relação aos Anos Finais do Ensino Fundamental, em 2013, apenas 32,8% dos educadores possuíam formação em licenciatura de acordo com a área de atuação. No caso do Ensino Médio, 48,3% dos educadores possuíam formação adequada para o componente curricular que desenvolviam, tais dados ressaltam a gravidade deste problema, da formação incompleta ou inadequada ao exercício pedagógico que realizam.

Cabe neste momento ressaltar que os dados por região mostram grande disparidade entre o Norte e o Nordeste, onde concentram-se menos docentes com formação adequada comparando com as outras regiões do Brasil, revelando que há disparidades sócio-demográficas. E ainda, segundo dados de 2009, cerca de 11% dos professores da Educação Infantil ainda não tinham nem magistério e nem curso superior.

Os pesquisadores do respectivo observatório confirmam que, para que aconteça um ganho de qualidade na formação docente – seja ela inicial ou continuada –, “é preciso que a Educação Básica entre na agenda de prioridade”. Somente desta forma, será possível qualificar e atender a esta necessidade da formação inicial de educadores.

A iniciativa de ampliar a diferenciação da oferta e do incentivo à formação docente faz parte de um cenário emergente que busca qualificar no intuito de melhorar os processos educativos como um todo. As políticas públicas voltadas à formação de educadores no Brasil estão disponibilizando a formação em cinco modelos de organizações institucionais: a) nas Escolas Normais, que oferecem o Curso Normal ou Magistério, defendido por muitos pela sua grande inserção com a prática; b) nas Universidades, que oferecem um variado leque de Licenciaturas, caracterizadas por maior fundamentação teórica; c) nas Instituições de Educação Superior, com diversas identificações (centros universitários, faculdades integradas, faculdades isoladas); d) nos Institutos Superiores, ofertando cursos como o Normal Superior, assumindo a formação inicial e continuada; e) nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que podem atuar com a oferta de Licenciaturas em geral e de Licenciaturas específicas para a atuação na Educação Profissional.

A pesquisadora Fernandes também contribui ao tratar da complexidade do processo de formação docente, expondo sua concepção.

A formação e suas implicações de identidade não se constituem em um constructo arbitrário, mas decorrem de uma concepção de educação e de mundo que, mediada

pelo trabalho com o conhecimento, como categoria fundante das relações pedagógicas, humanas e socioculturais, possibilita o ato educativo. Os questionamentos sobre a formação, buscando suas finalidades ético-culturais e cidadãs, trazem inquietações para a produção de sentidos que permitam uma compreensão e uma intervenção possível nos processos formativos. Esses processos estão impregnados das ideologias e dos valores, nem sempre percebidos, mas revelados nos atos e nas escolhas feitas. (FERNANDES, 2009, p.1).

Deste modo, formar educadores é algo complexo, que exige clareza de concepções sobre a educação e o mundo, bem como a eleição de categorias fundantes. Freire (1991, p. 58) já alertava não nos tornamos educadores numa certa terça-feira, às quatro horas da tarde; nem ninguém nasce educador, ou marcado para ser educador; entretanto, a gente se faz educador, nos construímos na trajetória profissional, nos formamos educadores. Tal concepção também nos faz pensar sobre a necessidade da formação permanente, pois como educadores trabalhamos diretamente com o conhecimento, e ele não é algo dado e estático, porém é continuamente construído, de modo dinâmico. Deste modo, surge a necessidade de estudo e atualização constante a fim de que exista uma postura de pesquisa, estudo e aprendizagem ao longo do exercício profissional.

A pesquisadora Otranto (2012) emite sua preocupação em relação ao capital simbólico e ao prestígio social da oferta de Licenciaturas nos IFs, por meio da seguinte indagação:

Oferecer cursos de licenciatura em locais sem tradição em pesquisa no campo da formação docente pode significar que ele está sendo encarado como um campo de importância menor e, portanto, acessível a qualquer um que queira dele participar sem necessidade de maior qualificação, ou seja, com o entendimento de que formar professores é uma tarefa que qualquer um pode fazer. Não estará, com isso, desvalorizando ainda mais a formação docente? (OTRANTO, 2012, p.212).

Este questionamento é atual e pertinente ao perseguirmos critérios como a qualidade da formação dos educadores e a oferta de boas condições de qualificação, partindo da necessidade de envolver, assim, pesquisa de campo, estrutura organizacional adequada, entre outros fatores. Em outra pesquisa mais recente, Otranto e Aquino (2014, p.138) levantam outras situações intrigantes e desafiadoras: “Como foi elaborado o Projeto Político Pedagógico dos Cursos? Como se deu a escolha dos cursos que são ou serão oferecidos? As instituições possuem um corpo docente especializado na área de educação? Possuem laboratórios? Possuem acervo bibliográfico específico?” Outra indagação que nos fazemos é: será que uma das razões que influencia os Institutos Federais em ofertar Licenciatura não é seu interesse em aproximar-se cada vez mais da academia? Observamos que, ao desenvolvermos uma tese, silenciámos alguns questionamentos, pois não podemos dar conta de todas as indagações e, à medida que vão sendo esclarecidos alguns pontos, surgem outros

problemas que alimentarão novas pesquisas, demonstrando, assim, a necessidade do estudo constante.

A partir desta análise e postulação de algumas tensões, avançamos, reportando, neste momento a contribuição em oferta de Licenciaturas nos Institutos Federais no estado do Rio Grande do Sul, no primeiro semestre de 2015.

Analisando a oferta de Cursos de Licenciaturas no IF Farroupilha, encontramos: Ciências Biológicas (Campus Alegrete, Campus Júlio de Castilhos, Campus Panambi, Campus Santa Rosa, Campus São Vicente do Sul), Computação (Campus Santo Augusto), Educação do Campo – Ciências Agrárias (Campus Jaguari), Educação do Campo – Ciências da Natureza (Campus Jaguari), Física (Campus São Borja), Matemática (Campus Alegrete, Campus Júlio de Castilho, Campus Santa Rosa, Campus São Borja) e Química (Campus Alegrete, Campus Panambi e Campus São Vicente do Sul)⁴⁸.

No que diz respeito à oferta de Cursos de Licenciaturas, no IFRS temos: Física (Campus Bento Gonçalves), Formação Pedagógica para Docentes (Campus Farroupilha, Rio Grande e Sertão), Letras (Campus Feliz e Osório), Matemática (Campus Bento Gonçalves, Canoas, Caxias do Sul e Ibirubá), Pedagogia (Campus Bento Gonçalves e Porto Alegre), Química (Campus Feliz), Ciências da Natureza - Biologia e Química (Campus Porto Alegre) e Ciências Agrícolas (Campus Sertão)⁴⁹.

Em relação à oferta de Cursos de Licenciaturas no IFSul, temos: Ciências Biológicas (Campus Pelotas Visconde da Graça), Computação (Campus Pelotas), Física (Campus Pelotas Visconde da Graça) e Química (Campus Pelotas Visconde da Graça)⁵⁰. Todos os cursos de Licenciaturas são oferecidos na cidade de Pelotas.

Por fim, por meio desta tese, significamos este contexto, em colaboração com anseios acadêmicos, políticos e com a democratização social. Em síntese, fundamentamos teoricamente a relevância desta pesquisa, pois a Educação, como política social, deve combater as desigualdades e exclusões, como um dos direitos humanos a ser assegurado a toda a população de modo inclusivo.

⁴⁸ Dados retirados da página: <<http://www.iffarroupilha.edu.br/site/>>. Acesso em: 23 mai. 2015.

⁴⁹ Dados retirados da página institucional: <<http://www.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=273>>. Acesso em: 20 mai. 2015.

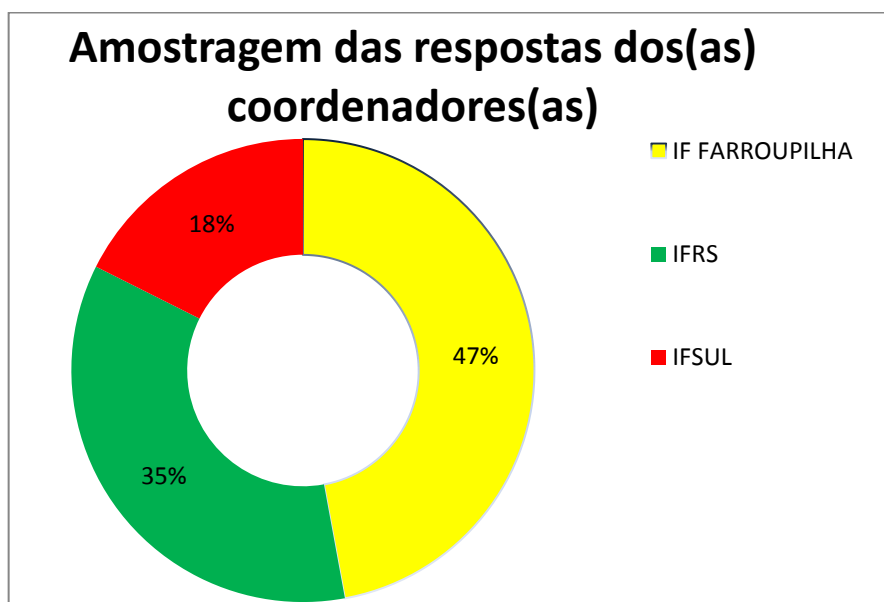
⁵⁰ Dados pesquisados na página institucional: <<http://www.ifsul.edu.br/proen/site/index.php>>. Acesso em: 20 mai. 2015.

Posteriormente, daremos continuidade, apresentando os resultados da pesquisa de campo desenvolvida. Esta pesquisa de campo teve como foco dois públicos: o primeiro os Coordenadores de Cursos de Licenciaturas dos Institutos Federais no estado do Rio Grande do Sul (Apêndice A) e o segundo os estudantes dos respectivos Cursos de Licenciaturas dos Institutos Federais no estado do Rio Grande do Sul (Apêndice B).

Nesta primeira parte, trataremos dos resultados obtidos por meio da participação dos Coordenadores e das Coordenadoras de Cursos de Licenciaturas dos Institutos Federais no estado do Rio Grande do Sul. Eles foram contatados por meio de telefone e e-mail. Sua localização foi facilitada com o apoio das Pró-Reitorias de Ensino de cada Instituto.

O primeiro momento envolveu uma contextualização desta pesquisa, explicando as razões, os objetivos e o problema que envolvia este estudo. No segundo contato, foi enviado um link que dava acesso ao *Google Formulário*, onde encontrava-se um questionário com perguntas abertas e fechadas. Dos 34 cursos de Licenciaturas existentes no segundo semestre de 2015, obtivemos a participação de 24 coordenadores(as) de cursos.

Gráfico 8: Amostragem das respostas dos(as) coordenadores(as)



Fonte: (LORENZET, Pesquisa de Campo, 2015).

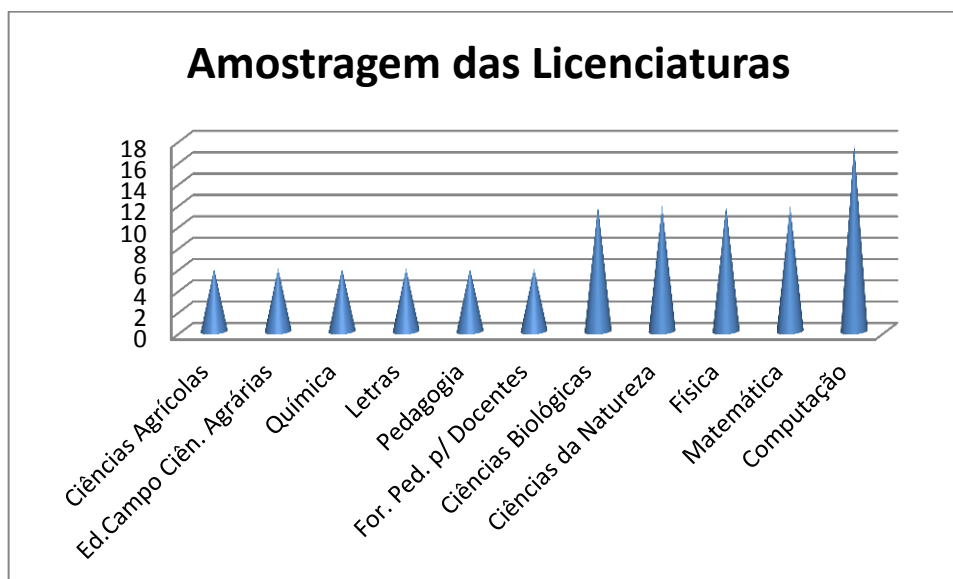
Dos coordenadores e das coordenadoras que participaram desta pesquisa, os quais fizeram parte desta amostra, quase a metade pertencem ao IF Farroupilha, outra parte significativa pertence ao IFRS e, por fim, um grupo menor pertence ao IFSul.

Após o contato com os Coordenadores e as Coordenadoras dos Cursos, também aproveitamos o seu apoio para disponibilizar a pesquisa direcionada aos estudantes matriculados nos cursos de Licenciaturas.

Para os estudantes, utilizamos a mesma ferramenta: foi enviado um link que dava acesso ao *Google Formulário*, onde encontrava-se um questionário com perguntas fechadas, para facilitar a compilação dos dados e apenas um espaço aberto para comentários finais.

Na sequência, apresentamos um mapeamento dos(as) estudantes para mostrar os Cursos de Licenciaturas de onde são oriundos.

Gráfico 9: Amostragem das respostas obtidas dos(as) estudantes dos Cursos de Licenciaturas nos Institutos Federais no estado do Rio Grande do Sul



Fonte: (LORENZET, Pesquisa de Campo, 2015).

Conforme ilustra este gráfico, a maior parte dos estudantes e das estudantes desta amostra realiza o Curso de Licenciatura em Computação, outra parte relevante realiza os cursos de Matemática, Física, Ciências da Natureza e Ciências Biológicas, tais cursos são sugeridos na Lei n. 11.892/2008, pois há um déficit maior nestas formações em relação às demais Licenciaturas.

Para facilitar a compilação destes dados e seu respectivo entendimento, trataremos das informações coletadas por meio de categorias.

A primeira categoria refere-se à Organização Institucional. Para iniciarmos este aprofundamento, realizamos um mapeamento sobre a relação dos Institutos Federais no estado do Rio Grande do Sul, os respectivos campi e a oferta de Licenciaturas.

Neste levantamento, com dados do segundo semestre de 2015, constatamos que o Instituto Federal Farroupilha possui 11 campi e destes 8 campi ofertam cursos de Licenciaturas e 3 campi não ofertam. O Instituto Federal do Rio Grande do Sul possui 17 campi e entre estes 10 campi ofertam cursos de Licenciaturas e 7 campi não ofertam. Por fim, o Instituto Federal Sul-rio-grandense abrange 14 campi e entre estes apenas 2 campi ofertam Licenciaturas, sendo que os mesmos estão na cidade de Pelotas, em um único município, enquanto que outros 12 campi não ofertam cursos de Licenciaturas.

Quadro 1: Relação dos Institutos Federais no RS, seus campi e cursos de Licenciaturas

IF FARROUPILHA	IF FARROUPILHA	IFRS	IFRS	IFSUL	IFSUL
11 CAMPI	16 CURSOS DE LICENCIATURAS	17 CAMPI	15 CURSOS DE LICENCIATURAS	14 CAMPI	4 CURSOS DE LICENCIATURAS
Alegrete	-Ciências Biológicas; - Matemática; - Química;	Alvorada		Bagé	
Frederico Westphalen		Bento Gonçalves	-Física; -Matemática; -Pedagogia;	Camaquã	
Jaguari	- Educação do Campo (Ciências Agrárias); - Educação do Campo (Ciências da Natureza);	Canoas	-Matemática;	Charqueadas	
Júlio de Castilho	-Ciências Biológicas; - Matemática;	Caxias do Sul	-Matemática;	Gravataí	
Panambi	-Ciências Biológicas;	Erechim		Jaguarão	

	- Química;				
São Borja	- Física; - Matemática;	Farroupilha	- Formação Pedagógica para docentes;	Lajeado	
Santo Ângelo		Feliz	-Letras (habilitação Português e Inglês); - Química;	Novo Hamburgo	
Santo Augusto	-Computação	Ibirubá	-Matemática;	Passo Fundo	
Santa Rosa	-Ciências Biológicas; - Matemática;	Osório	- Letras (habilitação Português e Inglês);	Pelotas	- Computação;
São Vicente do Sul	-Ciências Biológicas; - Química;	Porto Alegre (Centro)	-Pedagogia; -Ciências da Natureza – (Biologia e Química);	Pelotas- Visconde da Graça	-Ciências Biológicas; - Física; -Química;
Uruguaiana		Porto Alegre - Restinga		Santana do Livramento	
		Rio Grande	-Formação Pedagógica para docentes;	Sapiranga	
		Rolante		Sapucaia do Sul	
		Sertão	-Ciências Agrícolas; -Formação Pedagógica para docentes;	Venâncio Aires	
		Vacaria			
		Veranópolis			
		Viamão			

Fonte: (LORENZET, Pesquisa de Campo, Outubro/2015).

Contabilizando, no estado do Rio Grande do Sul, em Outubro de 2015, havia 3 Institutos Federais, 42 campi e destes 20 ofertavam Licenciaturas, enquanto que 22 atuavam em outros níveis de ensino, somando a oferta de 34 cursos de Licenciaturas.

Ao analisarmos a lei de criação, Lei n. 11.892, sancionada em 2008, observamos que a mesma preconiza a interiorização destas instituições de ensino. Entre outros argumentos, podemos inferir que há um projeto em curso de levar tecnologia, ciência, pesquisa aplicada, inovação e desenvolvimento para espaços geográficos desprovidos de educação neste formato, comprometido com sólida formação científica, cultural, tecnológica e ética. Tal proposta busca, de modo geral, minimizar as desigualdades regionais, fortalecendo por meio da profissionalização toda a cadeia produtiva. Há um reconhecimento de que muitas vezes os jovens saem de seus espaços de origem e, ao buscar maior escolaridade, necessitam migrar para os grandes centros, passando a ter outras experiências, fazendo com que os mesmos não retornem aos seus endereços de origem. De certo modo, esta política também combate o êxodo rural, fazendo o caminho inverso, levando educação pública e de qualidade para espaços carentes deste direito.

Nesta perspectiva, é importante compreendermos a relação existente entre ciência, tecnologia e desenvolvimento. Uma complementa a outra, na tentativa de mapear situações desafiadoras e buscar transformá-las. Historicamente, o Brasil não possui tradição em desenvolver pesquisas de ponta, em virtude disso, não há um bom percentual de patentes. Nestas circunstâncias, o Brasil é um país que exporta matéria-prima e consome, importa tecnologias em caráter mais dependente de inovações externas. Para Baumgarten (2006), a concentração da produção de tecnologia evidencia-se através de dados que não surpreendem: 97% dos gastos mundiais em pesquisa estão nos países centrais. Os países periféricos contribuem com 6% das patentes e invenções, sendo que destes 80% são de propriedade de empresas estrangeiras instaladas em seus territórios.

O fortalecimento de países centrais na questão da ciência e inovação forma um círculo vicioso ampliando sua produção econômica e lucrativa, permitindo aos mesmos maiores investimentos. Assim, os países periféricos como o Brasil permanecem à margem deste processo de modernização. Esta proposta de interiorização dos Institutos Federais é uma iniciativa para incrementar a consolidação da ciência, tecnologia e pesquisa aplicada em diferentes territórios.

Avançando, buscamos dados para responder à indagação: Cada Instituto Federal no Rio Grande do Sul está atendendo ao percentual exigido em lei na oferta de Licenciaturas? Como primeiro descritor, temos a exigência legal, de acordo com a Lei n. 11.892, de 2008, em seu artigo 8º quando explicita:

No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei, e o mínimo de 20% de suas vagas para atender ao previsto na alínea b do inciso VI do caput do citado art. 7º. (BRASIL, 2008).

O que trata no Inciso I, com 50% da oferta é “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos.” (BRASIL, 2008). Posteriormente, com exigência de 20% da oferta, é o que expressa no Inciso VI: “ministrar em nível de educação superior”, alínea b: “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional.” (BRASIL, 2008). De acordo com o que esta exigência legal revela, tais cursos são de nível superior, em cursos de Licenciaturas ou programas especiais de formação pedagógica. Frente ao exposto, não podem ser considerados cursos de formação continuada.

Para investigar este descritor, buscamos os quantitativos das Matrículas, de acordo com dados disponibilizados pelos Pesquisadores Institucionais de cada Instituto Federal presente no estado do Rio Grande do Sul, analisando como referência os anos posteriores à publicação da Lei n. 11.892, de 2008. Neste sentido, o período inventariado é entre os anos de 2009 até o ano de 2016. Como o regime de matrícula para os cursos de Licenciaturas é semestral, enquanto outros cursos como o Técnico Integrado possui regime anual, optamos por coletar dados pertinentes ao segundo semestre letivo de cada ano letivo. Também esclarecemos que nesta investigação nos detivemos ao número de matrículas, indicador diferente do número de vagas ofertadas, pois estas últimas nem sempre são plenamente ocupadas. Seguem os dados:

a) IF Farroupilha: Entre os anos de 2009 e 2016, este instituto teve como percentual mínimo 2,76% das matrículas ofertando Licenciaturas e o percentual máximo de 15,25%, um dos índices mais próximos da exigência de 20%. Dos anos de 2010 até 2015, há uma oferta crescente no percentual desta modalidade. O quantitativo menor está em 97 matrículas e o quantitativo mais expressivo em 602 matrículas.

Tabela 4: Matrículas no IF Farroupilha (2009-2016)

IF Farroupilha			
Ano	Total de matrículas	Matrículas em Licenciaturas	% das Matrículas em Licenciaturas
2009	1.969	174	8,83
2010	3.503	97	2,76
2011	4.524	285	6,29
2012	5.161	346	6,70
2013	4.107	371	9,03
2014	4.957	494	9,96
2015	5.615	602	10,72
2016	3.874	591	15,25

Fonte: (IF Farroupilha, Pesquisa Institucional, set. 2016)⁵¹.

No segundo semestre de 2016, o IF Farroupilha contava com 7 cursos de Licenciaturas: a) Ciências Biológicas nos campi de Alegrete, Júlio de Castilhos, Panambi, Santa Rosa, Santo Augusto e São Vicente do Sul; b) Computação no campus de Santo Augusto; c) Física no campus São Borja; d) Matemática nos campi de Alegrete, Júlio de Castilhos, São Borja e Santa Rosa; e) Química nos campi de Alegrete, Panambi e São Vicente do Sul; f) Educação do Campo – Ciências Agrárias no campus Jaguari e g) Educação do Campo – Ciências da Natureza no campus Jaguari. Ou seja, do total de 11 campi, 7 ofertavam Licenciaturas. Conforme este levantamento, analisamos que há um forte direcionamento pelo exposto juridicamente, na oferta de cursos nas áreas prioritárias de Matemática, Física, Química e Ciências Biológicas.

b) IFRS: Entre os anos de 2009 e 2016, este instituto teve um percentual quantitativo de matrículas em Licenciaturas que não teve grande oscilação, pois na medida em que cresceu sua oferta os demais cursos também foram ampliados. O menor índice corresponde a 2,28% e o maior em 3,90%. Estes indicadores distanciam-se demasiadamente da exigência legal, há um grande déficit e a necessidade de implantar uma significativa oferta de Licenciaturas. Analisando as matrículas realizadas, evidenciamos uma boa ampliação, de 100 matrículas passou a ofertar cerca de 450 matrículas, como também é notável o esforço de vários campi envolverem-se com esta causa.

⁵¹ Dados obtidos com apoio da Pesquisadora Institucional do IF Farroupilha Leíze Barbo Nemitz – Técnica Administrativa em Educação.

Tabela 5: Matrículas no IFRS (2009-2016)

IFRS			
Ano	Total de matrículas	Matrículas em Licenciaturas	% das Matrículas em Licenciaturas
2009	4.376	100	2,28
2010	8.653	338	3,90
2011	11.879	288	2,42
2012	12.001	433	3,60
2013	12.333	332	2,69
2014	12.784	335	2,62
2015	12.914	454	3,51
2016	12.989	453	3,48

Fonte: (IFRS, Procuradoria Educacional Institucional, set. 2016)⁵².

De acordo com dados do segundo semestre de 2016, o IFRS ofertava 9 diferentes Cursos de Licenciaturas em: a) Ciências Biológicas nos campi de Sertão e Vacaria; b) Física no campus Bento Gonçalves; c) Formação de Professores para a Educação Profissional nos campi de Farroupilha e Rio Grande; d) Matemática nos campi de Bento Gonçalves, Canoas, Caxias do Sul, Ibirubá e Osório; e) Letras, habilitação Português e Inglês nos campi Feliz e Osório e Letras, habilitação Português e Espanhol no campus Porto Alegre-Restinga f) Pedagogia nos campi de Bento Gonçalves e Porto Alegre; g) Química no campus Feliz; h) Ciências da Natureza (Biologia e Química) no campus Porto Alegre; i) Ciências Agrícolas no campus Sertão. Entre os 17 campi que o IFRS possui, 12 unidades já ofertavam cursos de Licenciaturas e apenas 5 ainda não ofertavam, sendo que entre os campi que não ofertavam está o de Erechim e 4 campi em implantação: Alvorada, Rolante, Veranópolis e Viamão.

c) IFSUL: Ao analisarmos os indicadores do IFSul, percebemos uma enorme lacuna a ser preenchida, um enorme campo a ser ocupado pela oferta de Licenciaturas. As mesmas foram iniciadas no ano de 2010, quando o Campus Pelotas – Visconde da Graça optou por migrar seu pertencimento da Universidade Federal de Pelotas para o IFSul. Neste período inventariado, o menor índice constatado foi 0 e o maior 1,93%, extremamente aquém do exigido legalmente. Analisando especificamente a quantidade, a menor foi 0 matrícula e a maior foi 274 matrículas alcançadas neste ano letivo.

⁵² Dados obtidos com auxílio da Procuradoria Educacional do IFRS: Margarida Prestes de Souza.

Tabela 6: Matrículas no IFSul (2009-2016)

IFSul			
Ano	Total de matrículas	Matrículas em Licenciaturas	% das Matrículas em Licenciaturas
2009	6.012	0	0
2010	6.488	0	0
2011	6.695	49	0,73
2012	21.675	60	0,27
2013	21.577	127	0,58
2014	16.148	164	1,01
2015	21.524	237	1,10
2016	14.181	274	1,93

Fonte: (IFSUL, Pesquisa Institucional, set. 2016)⁵³.

No segundo semestre de 2016, o IFSul ofertava 4 cursos de Licenciaturas, disponíveis apenas em dois campi: Campus Pelotas e Campus Pelotas Visconde da Graça, ambos na cidade de Pelotas. O curso disponível no primeiro campus é de Computação e, no segundo campus citado anteriormente, há a oferta dos cursos de Ciências Biológicas, Física e Química. Do quantitativo dos 14 campi, apenas em 2 existe o acesso a cursos de Licenciaturas.

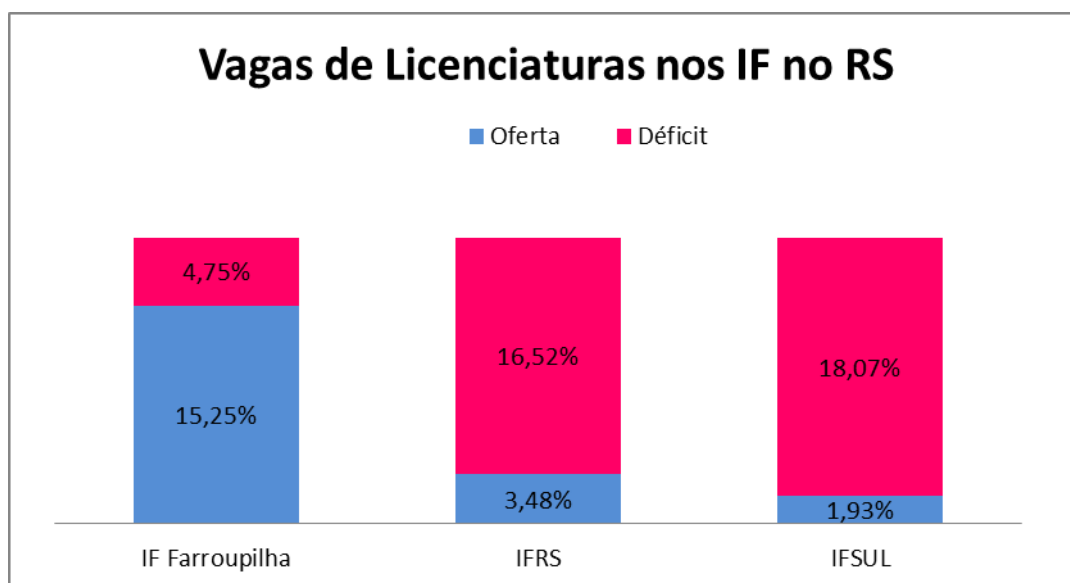
Conforme demonstraram estes dados, nenhum dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia atinge o percentual de 20% exigido legalmente na oferta de Cursos de Licenciaturas no estado do Rio Grande do Sul. Analisamos que há um distanciamento entre o que é proclamado e o que é realizado, tal distanciamento faz com que a credibilidade das políticas educacionais fique enfraquecida.

Em síntese, especialmente neste caso da oferta de Licenciaturas, observamos que não há uma sólida e perene realização. O IF Farroupilha é o que mais se aproxima deste marco legal e o IFSul é o mais resistente nesta implantação.

A fim de ilustrar a oferta e a dívida de cada instituição perante esta exigência, elaboramos um gráfico, considerando os indicadores do ano letivo de 2016.

⁵³ Dados coletados com o apoio dos Coordenadores de Cursos das Licenciaturas, Técnicos Administrativos que utilizam o Sistema Q-Acadêmico e Pesquisadores Institucionais do IFSul: Magno Souza Grillo e Eleno Gustavo Könsgen.

Gráfico 10: Dados das vagas ofertadas em Licenciaturas nos Institutos Federais no estado do Rio Grande do Sul e o déficit nesta oferta em 2016



Fonte: (LORENZET, Pesquisa em dados institucionais, 2016).

De acordo com o que este gráfico sinaliza, nenhum dos Institutos Federais do estado do Rio Grande do Sul atende ao percentual exigido em oferta de Licenciaturas. A maior aproximação era a do IFRS, alcançando 14,4% deste índice. O IF Farroupilha também demonstrava certo empenho, mas não ofertava nem a metade do que deveria, pois atingia 8,90% pontos percentuais em relação às matrículas em Licenciaturas. Já o IFSul demonstra a maior fragilidade, iniciando seus trabalhos timidamente, revelando que muito precisa progredir para atender a esta demanda legal. É possível inferir que o IFSul é entre estas instituições a mais subordinada ao sistema produtivo, com iniciativa mínima, tímida e frágil de adentrar neste novo espaço, demonstrando ainda inconsistência frente ao ordenamento político.

Inicialmente partimos dos dados já concretizados, posteriormente inventariamos os Planos de Desenvolvimento Institucionais de cada um dos Institutos Federais para compreender as vagas que são projetadas no plano de oferta.

É essencial enfatizar que no momento em que este PDI foi projetado, em 2013, ainda havia consistentes investimentos na consolidação da Rede de Educação Profissional e Tecnológica, atualmente, outro cenário emerge, com profundas limitações e resistências financeiras à continuidade deste projeto.

Ao investigarmos o Plano de Desenvolvimento Institucional do IF Farroupilha (2014-2018), inventariamos na planilha a oferta de vagas para o Campus Alegrete, estão projetadas 30 vagas ao ano para cada curso. Está registrado o planejamento para ofertar cursos de Licenciaturas em Ciências Biológicas, Química e Matemática. Para o Campus Jaguari, estavam previstas a oferta de 60 vagas para Educação do Campo – Ciências Agrárias em 2016 e mais 60 vagas para Educação do Campo – Ciências Biológicas. Em contato com a gestão do respectivo campus, confirmamos que elas estão sendo ofertadas. E ainda há a projeção para mais 40 vagas em Educação do Campo para 2017 e mais 40 vagas para 2018. É importante constatar que todos estes cursos do Campus Jaguari são com o formato da Pedagogia da Alternância.

Seguindo com dados do IF Farroupilha, analisamos que o Campus Julio de Castilhos continuará a oferta de Licenciaturas em Matemática e em Química, com 30 vagas para 2017, 30 vagas para 2018 para cada curso. O Campus Panambi ofertará 30 vagas em Química em 2017 e 30 em 2018. Também ofertará Licenciatura em Biologia, 35 vagas em 2017 e 35 vagas em 2018. O Campus Santa Rosa ofertará 30 vagas para Ciências Biológicas e 30 vagas para Matemática, em cada ano, nos anos de 2017 e 2018. O Campus Santo Augusto projeta ofertar 35 vagas em Licenciatura em Computação e 35 vagas em Pedagogia, nos anos de 2017 e 2018. O Campus São Borja planeja ofertar 30 vagas para cada ano das Licenciaturas em Física e de Matemática. O Campus São Vicente do Sul tem como proposta ofertar 30 vagas em cada ano de Química, 35 vagas em cada ano em Ciências Biológicas e outras 35 em um curso de Licenciatura a definir. Conforme demonstra este planejamento explícito no PDI, há uma preocupação consistente no IF Farroupilha em ofertar Licenciaturas.

De acordo com o PDI do IFRS com vigência quadrienal para 2014-2019, o campus Bento Gonçalves mantém as ofertas de Licenciatura em Matemática, Física e Pedagogia. O Campus Canoas mantém a oferta de Licenciatura em Matemática. O Campus Caxias do Sul mantém a Licenciatura em Matemática e tem previsão de ofertar Licenciatura em Ciências a partir de 2016. O Campus Farroupilha mantém o curso de Formação Pedagógica para os Componentes Curriculares da Educação Profissional e tem como projeto em 2018 ofertar outra licenciatura a definir ainda o curso. O Campus Feliz dá continuidade às Licenciaturas em Letras (Português e Inglês) e ao curso de Química. O Campus Ibirubá ofertou Licenciatura em Matemática a partir de 2016, tal curso teve o início de seu funcionamento disponibilizando 35 vagas.

Damos prosseguimento com dados do IFRS, o Campus Osório dará continuidade para a Licenciatura em Letras (Português e Inglês) e para 2018 projeta ofertar Licenciatura em Matemática. O Campus Porto Alegre continuará com a oferta de Licenciaturas em Ciências da Natureza (Biologia e Química) e Matemática e Pedagogia. O Campus Porto Alegre - Restinga ofertará a Licenciatura de Letras – Português e Espanhol. O Campus Rio Grande manterá seu Programa Especial de Formação Pedagógica. O Campus Sertão continuará a ofertar Licenciatura em Ciências Agrícolas, Formação Pedagógica para docentes da Educação Básica e profissional e, a partir de 2017, o Curso de Pedagogia. De acordo com informações extraídas da página institucional, a partir de 2016, o Campus Sertão iniciou a oferta de Licenciatura em Ciências Biológicas, com 30 vagas no turno matutino.

Em contato com a Pró-reitoria de Ensino do IFSul, o pró-reitor adjunto explicou que possuem o entendimento de que a formação de professores pode ocorrer em vários âmbitos, desde a formação continuada por meio de projetos de extensão. Como também alegou de que é difícil pensar na formação de professores externos, quando o próprio quadro tem apenas docentes com Bacharelado e sem Formação Pedagógica. Explicou ainda que é desafiador ofertar Licenciaturas quando os campi não estão consolidados, sua infraestrutura está em construção e está faltando boa parte do quadro de servidores. Como sugestão, ele orientou a analisar o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) onde está descrito neste projeto os rumos da instituição para os próximos quatro anos.

Seguindo a orientação dada, analisamos que no PDI do IFSul (2014-2019), existe a Meta 5.5 que tem como propósito: “garantir a todos os docentes formação pedagógica”. Na sequência, há como previsões para o Campus Pelotas manter a Licenciatura em Computação e iniciar em 2016/1 uma Licenciatura em Geografia, tal curso não foi implantado. O Campus Pelotas Visconde da Graça mantém os cursos atuais de Física, Química e Ciências Biológicas com ingresso anual de 15 vagas por curso.

Dando procedência aos dados do IFSul, no Campus Bagé, também havia uma previsão de iniciar um curso de Licenciatura, segundo o PDI a definir qual curso para 2016/1. Em contato com o gestor deste campus, obtivemos o seguinte retorno:

Para atingirmos a meta de oferta de novos cursos demandamos da ampliação do quadro de servidores, pois hoje, temos a RAP (relação aluno x professor) mais elevada do Instituto: 24,8. É urgente também a construção de um bloco de salas de aula, pois todas as salas estão ocupadas, impossibilitando nosso crescimento, esse quadro arrasta-se pelos últimos 3 anos. A Licenciatura no ensino de ciências ampliaria, consideravelmente, a carga horária dos professores da formação geral, como não tivemos perspectivas favoráveis, optamos por excluí-la do POV (plano de oferta de vagas), pois respondemos

pelas metas não atingidas. Outra questão que pesa, é o fato da UNIPAMPA Bagé concentrar a oferta das Licenciaturas na cidade, de certa forma, causaríamos um sobreamento desnecessário e não salutar a ambas instituições de ensino.

Fonte: (Gestor D.C.B, 2016).

Por meio das colocações expostas por este gestor, observamos a alta proporção de estudantes por docentes, a dificuldade em obter a ampliação da infraestrutura física e de recursos humanos e ainda a preocupação de não possibilitar a abertura de curso de Licenciatura em uma cidade já atendida pela UNIPAMPA, cujo financiamento é público, da mesma natureza federal.

O Campus Venâncio Aires também estava com proposta para abrir um curso de Licenciatura em 2016/2 e o mesmo ainda estava para ser definido, entretanto, nada foi ofertado. Ao investigarmos a página deste campus, nenhum dado foi localizado para a concretização deste projeto. No Campus Santana do Livramento, também há a possibilidade de ofertar Formação Pedagógica ou Licenciatura a definir ainda com início da oferta para 2018/1. O Campus Sapiranga também previa a oferta de Geografia para 2016/1 com ingresso de 60 vagas, porém tal projeto até não teve iniciativas efetivas para a realização e ainda não foi implementado.

Em síntese, neste tópico nos detivemos a explorar o processo de expansão dos indicadores da formação de educadores no Brasil, como um todo e mais especificamente nos Institutos Federais inseridos no Estado do Rio Grande do Sul. Em relação à oferta de Licenciaturas no Brasil, ela ocorre prioritariamente em instituições privadas, houve ampla ascensão da modalidade de Educação a Distância, os cursos apresentam em torno de 25% de concluintes em comparação com o número de ingressantes. Nos Institutos Federais no Brasil, houve a ampliação desta oferta substancialmente a partir de 2008. No caso dos Institutos Federais do estado do Rio Grande do Sul (IFRS, IF Farroupilha e IFSul), nenhum contempla o mínimo de 20% de suas matrículas nesta modalidade de Educação Superior. Analisando os Planos de Desenvolvimento Institucionais destas respectivas instituições, encontramos projeções para a ampliação desta oferta a fim de democratizar a formação de educadores, por meio do ensino superior público, gratuito e interiorizado.

5.3 ANÁLISE ACERCA DA OFERTA DAS LICENCIATURAS NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Ao buscarmos a consolidação da cidadania, lutamos por um projeto de sociedade mais justo, igualitário e democrático. Nesta luta, neste processo, é essencial que tenhamos sonhos e esperanças. Paulo Freire é inspirador ao explicar que na vida e na sociedade tudo é construído, produzido, organizado e transformado historicamente. Para ele, “a compreensão da história como possibilidade e não como determinismo seria ininteligível sem o sonho, assim como a concepção determinista se sente incompatível com ele e, por isso, o nega”. Negar os sonhos é mutilar as esperanças, sem elas, a vida perde sua leveza e ganha sofrimento. Freire continua: “a nova experiência de sonho se instaura, na medida mesma em que a história não se imobiliza, não morre. Pelo contrário, continua.” (FREIRE, 1994, p.92). É essencial reconhecer que há lutas e há possibilidades. Considerando este entendimento, realizaremos um esforço para compreender os movimentos e as resistências que formam as principais características das Licenciaturas nos Institutos Federais nessa unidade federativa.

A oferta de Licenciaturas em Institutos Federais ocorreu recentemente, até então houve políticas emergenciais que foram com o tempo se remodelando, se reorganizando, se readequando, sem substancialmente demarcar este território. Para a pesquisadora Costa, no Brasil “não existem políticas de estado para a formação de professores para a educação profissional e tecnológica.” (COSTA, 2012, p.197). Infelizmente esta pesquisadora afirma que no cenário brasileiro há apenas a materialização de percursos reducionistas, aligeirados, descontínuos, assistencialistas, compensatórios e fragmentados historicamente. Por esta falta de consistência e de políticas públicas orgânicas, sistêmicas, amplas e contínuas, observam-se limites para a própria formação do quadro institucional da Educação Profissional e Tecnológica e ainda na oferta de cursos de Licenciaturas.

Machado (2008) é categórica ao afirmar que:

[...] superar o histórico de fragmentação, imprevisto e insuficiência de formação pedagógica que caracteriza a prática de muitos docentes da educação profissional de hoje implica reconhecer que a docência é muito mais que mera transmissão de conhecimentos empíricos ou processo de ensino de conteúdos fragmentados e esvaziados teoricamente. Para formar a força de trabalho requerida pela dinâmica tecnológica que se dissemina mundialmente, é preciso um outro perfil de docente, capaz de desenvolver pedagogias do trabalho independente e criativo, construir a

autonomia progressiva dos alunos e participar de projetos interdisciplinares. (MACHADO, 2008, p. 10-11).

Machado caracteriza que hodiernamente necessitamos de docentes capazes de desenvolver pedagogias do trabalho independentes e criativas, construindo autonomia e com articulação interdisciplinar. Adentrando mais especificamente no universo da Educação Profissional, Kuenzer retrata que é preciso considerar a interface entre saberes científicos e saberes educacionais, pois “ser um bom engenheiro mecânico não significa ser um bom professor, capaz de transpor os conhecimentos científicos para os espaços escolares.” (KUENZER, 2008, p. 37). De acordo com o excerto, nem todos os bons profissionais são docentes de excelência, outros conhecimentos e habilidades didáticas-pedagógicas são desejadas para este exercício.

No ano 2000, Kuenzer faz uma análise das políticas públicas “professadas” na direção da democratização, do ponto de vista da educação. Para esta autora, há maiores índices de inclusão, porém “precarizam-se os processos educativos”, ou seja, analisando este fenômeno de expansão, observa-se que “dada a sua desqualificação, é excludente.” (KUENZER, 2006, p.880). Mediante esta “inclusão excludente”, Kuenzer (2008) também demanda formar docentes de novo tipo:

Este professor deverá estar qualificado para não se subordinar à lógica da inclusão excludente, mas para enfrentá-la de forma politicamente correta e tecnicamente consistente, ampliando as possibilidades de democratização do acesso à formação de qualidade, para além das restrições apresentadas pelo mercado. Essa é a primeira dimensão da formação: conhecer o mundo do trabalho sem ingenuidade, a partir da apreensão do caráter de totalidade das relações sociais e produtivas. (KUENZER, 2008, p.31).

A partir destas colocações, nos dedicaremos a pensar sobre as principais características das ofertas de Licenciaturas nos Institutos Federais do Rio Grande do Sul, a partir da pesquisa de campo desenvolvida com os coordenadores e as coordenadoras dos respectivos cursos.

Conforme revelamos na parte anterior, no Brasil houve expansão das Licenciaturas na modalidade a distância. Para entender acerca disso, a questão levantada correspondeu em conhecermos se as Licenciaturas ofertadas nos Institutos Federais no Rio Grande do Sul eram presenciais ou na modalidade de Educação a Distância. A partir de 1996, com a LDB n. 9.394, em seu Artigo 80, é exposta a possibilidade da oferta da educação a distância ou semipresencial. O principal argumento para a educação a distância é ampliar o acesso à Educação Superior, ou seja, oportunizar a democratização. Com esta modalidade, foi aberto o espaço para uma nova organização institucional e pedagógica. Como resposta para

compreendermos a modalidade de oferta na expansão das Licenciaturas nos Institutos Federais no estado do Rio Grande do Sul, obtivemos que elas são 100% presenciais. Pensamos que este modo de organização é o mais adequado, para um cenário educativo carente de processos educacionais de qualidade.

Outro descritor que caracteriza o acesso aos cursos de Licenciaturas nos Institutos Federais do Rio Grande do Sul corresponde ao Processo Seletivo. Em relação à forma de ingresso, destaca-se o ingresso por meio do ENEM 41,2%, ENEM e Vestibular 29,4% e outro processo seletivo 29,4%. Cabe lembrar que o ENEM foi criado em 1998, e apenas em 2009, passou a ser utilizado como instrumento seletivo para o acesso ao ensino superior. O desempenho no ENEM também é utilizado em programas como o PROUNI.

Ao dialogarmos com preocupação com o critério da democratização da Educação Superior, pontuamos que a oferta de vagas deve ser realizada de modo que toda a população que tenha concluído o Ensino Médio possa ingressar na Educação Superior, cursando a faculdade que desejar. Entretanto, reconhecemos que os processos seletivos são desiguais, há carreiras que são extremamente rigorosas em seu processo de seleção e, após o ingresso, a permanência é altamente onerosa, enquanto outras opções de escolha profissional não apresentam um grau tão elevado de seleção e de exigências para a permanência.

Ao enfatizarmos esta questão de ofertar vagas de modo a atender os interesses da população, nossa preocupação recai sobre este objeto de estudos: as Licenciaturas nos Institutos Federais do Rio Grande do Sul. Ao inferirmos sobre o preenchimento das vagas, contabilizamos que 64,7% dos cursos de Licenciaturas ofertados pelos Institutos Federais no Rio Grande do Sul possuem vagas ociosas. Enquanto que a minoria 35,3% dos cursos preenche todas as vagas. Assim, precisamos refletir sobre esta informação, quais as causas para estas vagas estarem ociosas? Será pelo interesse ou pela necessidade de cursarem outros cursos? Será por não haver população com o Ensino Médio concluído na região? Será pelo estado em que se encontra o prestígio das carreiras docentes? Quais as questões de fundo que afastam os estudantes dos cursos de Licenciaturas? Este dado é preocupante, pois, ao mesmo tempo em que defendemos a democratização, também nos preocupamos com o bom uso dos recursos públicos. Este dado demonstra que não há um bom direcionamento político para a formação docente, existem falhas envolvendo a atratividade a estas carreiras e, conseqüentemente, há prejuízos nesta oferta.

Dando sequência, a segunda categoria que buscamos desenvolver é dos Critérios na Escolha do Curso exercida pela gestão e servidores dos campi para cada unidade. Para contemplar este descritor, questionamos as razões da escolha de cada curso de Licenciatura, como respostas, obtivemos: 59,2% escolheu seu curso de licenciatura por haver demanda local e regional, este foi o fator preponderante; 17,6% afirmou que a escolha do curso de licenciatura foi realizada por considerarem o corpo docente e o quadro de servidores disponíveis para atuar no curso; 29,4% disseram que a escolha aconteceu por outra série de fatores e nesta pesquisa ninguém respondeu que a escolha do curso apenas ocorreu para atender à exigência legal.

Conforme grande parte apontou que o Curso de Licenciatura é uma demanda local e regional, reportamos um excerto do documento “*Institutos Federais: um novo modelo para a Educação Profissional e Tecnológica – concepção e diretrizes*”:

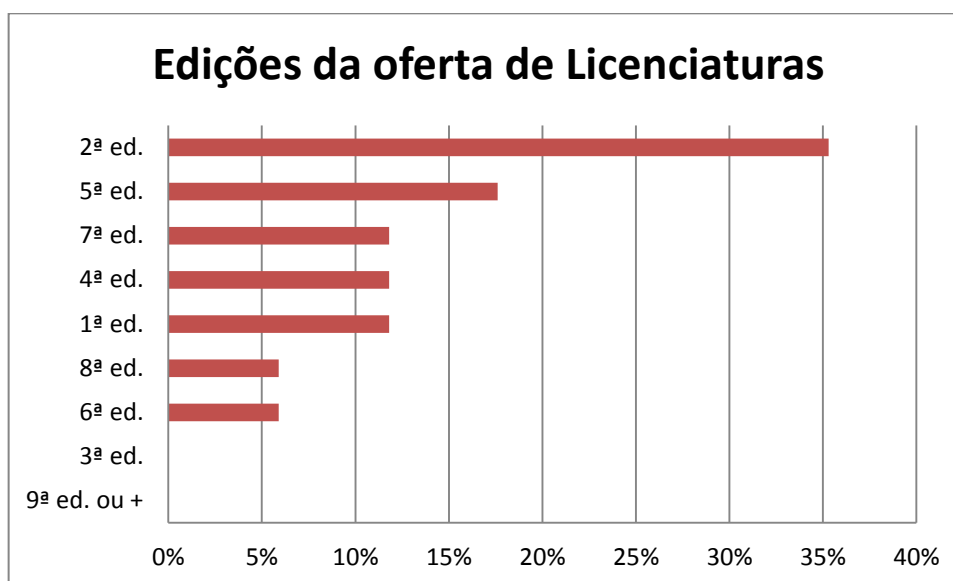
Atuar no sentido do desenvolvimento local e regional na perspectiva da construção da cidadania, sem perder a dimensão do universal, constitui um preceito que fundamenta a ação do Instituto Federal. O diálogo vivo e próximo dos Institutos Federais com a realidade local e regional objetiva provocar um olhar mais criterioso em busca de soluções para a realidade de exclusão que ainda neste século castiga a sociedade brasileira no que se refere ao direito aos bens sociais e, em especial, à educação. (BRASIL, 2010, p.21).

Tal síntese enfatiza a importância de olhar criteriosamente a realidade e buscar favorecer o desenvolvimento local e regional. Esta é uma dimensão a ser considerada na oferta de qualquer curso.

Após entender a origem da escolha do curso, tínhamos curiosidade em compreender como foi a organização do curso de Licenciatura. Frente a isso, 52,9% responderam que a organização do curso aconteceu pela análise de outros Projetos Pedagógicos de Cursos e a elaboração do seu projeto; 17,6% responderam que ocorreu com a influência da expertise das Universidades em ofertar Licenciaturas; 17,6% afirmaram que a organização do curso ocorreu por meio da gestão democrática com a participação de vários segmentos; e, 11,8% disseram que a organização foi, principalmente, com base nas reuniões do colegiado do campus.

Outro descritor correspondia à aceitação do curso, analisando se o curso foi implantado em única edição para resolver uma demanda pontual ou se alcançou um estágio de maior consolidação. A questão que possuíamos era sobre a frequência da oferta do Curso de Licenciatura, para entender se eles eram ofertados de maneira única, para sanar uma necessidade específica, ou se estavam sendo perpetuados nos campi.

Gráfico 11: Edições da oferta de Licenciaturas nos Institutos Federais no estado do Rio Grande do Sul



Fonte: (LORENZET, Pesquisa de Campo, 2015).

Conforme ilustra o gráfico: 35% dos cursos estão na segunda edição, ou já possuem duas turmas em andamento, 18% dos cursos estão na quinta edição, já ingressaram cinco turmas, 12% dos cursos possuem 1 turma, 4 turmas e 7 turmas e ainda há cursos que já estão na 6ª e 8ª edição, demonstrando que existe um processo de consolidação em relação à oferta de Licenciaturas nos Institutos Federais. A oferta regular de um curso propicia maior credibilidade e incentiva a sua divulgação, pelos próprios estudantes, que contribuem para o seu fortalecimento. Outra consideração a ser tecida é que, com a implantação de um determinado curso, vários são os investimentos realizados: em recursos humanos daquela área, em laboratórios, acervo bibliográfico, entre outros, necessitando de uma continuidade do seu aproveitamento.

Outro descritor nesta categoria é a influência. Outra questão de profundo interesse é conhecer se há uma influência da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), ou seja, se há uma porosidade das questões do mundo do trabalho sobre o curso de Licenciatura. Neste sentido, obtivemos dos coordenadores e das coordenadoras, na grande maioria das respostas, que há influências, como justificativas, citaram:

- Sim, nossa instituição é pautada pela verticalização do ensino, e nesse sentido interagimos com diferentes níveis e modalidade nas práticas pedagógicas desenvolvidas no curso.

Fonte: (C. I., 2015).

Conforme expressa esta coordenadora, há uma preocupação com a verticalização, em elevar, ampliar e disponibilizar o compartilhamento dos saberes, nos diferentes níveis e modalidades.

- Sim. No nosso curso especialmente, pois é um curso dedicado a formação de professores para atuarem em educação profissional e tecnológica. Os ingressantes já devem possuir curso superior e diplomam-se em Licenciatura.

Fonte: (C.C., 2015)⁵⁴.

Neste caso, por ser uma Licenciatura no formato de complementação de estudos, há forte correlação com a atuação da Educação Profissional e Tecnológica.

- Acredito que sim, tanto pelo fato de que alunos dos cursos técnicos ingressam na licenciatura, mesmo não sendo um grande número, mas também pela perspectiva de uma futura atuação profissional na EPT.

Fonte: (C.L., 2015).

Nesta concepção, é exposto que muitas vezes os cursos de Licenciaturas são acessados por estudantes egressos do Ensino Médio Técnico e também fica evidente que há certa atratividade a uma futura atuação na própria rede de EPT.

- Sim, pois a Licenciatura colocará no mercado profissionais capazes de atuar tanto no sistema integrado quanto na rede estadual de ensino.

Fonte: (C. F., 2015).

Nesta consideração, fica explícito que, por serem instituições com base na Educação Profissional, permeiam seu espaço formativo com proposta de atuação no sistema integrado, ou seja, qualificam de modo mais aproximado com as experiências que nutrem, ainda dimensionando a atuação para outros ambientes.

- Em nosso curso, sim, uma vez que o projeto pedagógico foi desenvolvido com vistas a propiciar a formação de professores cuja prática, durante o curso, torne-os aptos a bem exercerem a docência.

Fonte: (C. L. L., 2015).

Por meio deste comentário, é realizada a afirmação de que, desde a elaboração do Projeto Pedagógico do curso, há uma atenção voltada para a prática, o exercício profissional docente, sendo que há influências do mundo do trabalho.

⁵⁴ Para preservar a identidade dos participantes desta pesquisa, foram diferenciados em dois grupos, com letra inicial “C”, os(as) Coordenadores(as) dos Cursos de Licenciaturas e com letra inicial “E”, os(as) estudantes de Licenciaturas e após foram colocadas letras aleatórias para não identificar os respondentes.

- Sim, os discentes contam com atividades de prática de ensino desde o primeiro semestre. Dessa forma, privilegiamos a capacitação ao exercício docente (diferentemente de boa parte das universidades que, segundo nossa leitura, contribuem com a formação de ‘pesquisadores também habilitados a lecionar’).

Fonte: (C. I. F., 2015).

Para este coordenador, há uma influência do mundo do trabalho, do contexto social e a imersão dos(as) licenciandos(as) desde o início do curso em práticas de ensino. Ele também aponta que, na sua opinião, as universidades privilegiam a formação do pesquisador em detrimento das ações de qualificação para o ensino.

- Sim. Os professores que atuam na licenciatura também atuam nos outros cursos, desta forma, há complementaridade entre as modalidades.

Fonte: (C. C. L., 2015).

Conforme é expresso por este coordenador, não há uma dissociação entre a prática em um nível de ensino e, após em outra, mas uma complementaridade, pois as diversas experiências agregam para a atuação.

- Aqui no campus que era uma escola agrícola, tem toda a influência.

Fonte: (C. L. X., 2015).

Neste caso é revelado que, por ser uma escola originalmente agrícola, ela possui a preocupação com o mundo do trabalho e tal característica inicial influencia na formação em Licenciatura.

- Sim, pois temos um técnico em Química no campus e isso faz com que os professores que atuam na licenciatura também atuam no curso técnico e tais experiências são inseparáveis.

Fonte: (C. C. T., 2015).

Por meio desta contribuição também, transparece a influência direta da atuação pedagógica em curso técnico e, com isso, a articulação desta experiência com o exercício profissional nos cursos de Licenciaturas.

E, por fim, destacamos a seguinte resposta:

- Sim. Justifico minha resposta com base em uma citação constante no PPC do nosso curso: ‘Enquanto instituição pertencente à Rede Federal, o IFRS visualiza a educação associada às dimensões do trabalho, da ciência e da cultura. Nesse sentido, conforme apontado nas concepções e diretrizes dos institutos federais, a educação profissional e tecnológica deve buscar o desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade’ (BRASIL, 2010). Tal questão passa pela necessidade de compreensão do trabalho como princípio educativo e,

consequentemente, pela formação pedagógica docente dentro da realidade da educação profissional – um dos ramos de atuação dos institutos federais por meio da promoção de cursos de licenciatura.

Fonte: (D. C. C., 2015).

Conforme as respostas ilustram, as Licenciaturas em Institutos Federais são influenciadas pela Educação Profissional e Tecnológica, uma vez que há a verticalização do ensino, os docentes atuam em níveis diferentes e estas formas de inserção permeiam sua identidade profissional. Conforme estes depoimentos, tanto as Licenciaturas como os demais cursos ofertados mantêm os pilares do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia.

Num dos depoimentos, há uma certa crítica às Licenciaturas nas Universidades, pontuando que formam “o pesquisador, habilitado para lecionar”, ou seja, enfatiza que as Universidades formam em primeira instância pesquisadores, com poucas inserções práticas na habilitação para a docência. Este comentário segue argumentando que nos Institutos Federais, de modo geral, os cursos são mais voltados para a prática docente, para o trabalho em processos de escolarização, afirmando que tais atividades de inserção na realidade escolar iniciam desde o primeiro semestre, com base no trabalho como princípio educativo.

Dando continuidade, adentramos em outra Categoria: a caracterização do Corpo Docente. O primeiro descritor a ser pesquisado é a atuação docente. Deste modo, questionamos se os docentes que atuavam em Cursos de Licenciaturas também atuavam em outros níveis de ensino, como PROEJA, Ensino Médio Técnico, Tecnológicos, Especialização? Como respostas a grande maioria dos coordenadores afirmou que sim, com uma exceção.

- Sim. Os professores atuantes no curso, em sua maioria, assumem de forma tranquila turmas em outros níveis de ensino: técnicos integrados ao ensino médio e Proeja.

Fonte: (C.C., 2015).

Por meio desta resposta, é admitido que a maioria dos docentes atua nos diversos níveis de ensino.

- Sim, todos os docentes atuam em outros níveis de ensino. Até o momento, estas múltiplas funções ocorrem de forma tranquila.

Fonte: (C.L., 2015).

Novamente é esclarecido que existe a atuação em outros níveis de escolaridade. Tais experiências plurais no ensino ampliam os olhares sobre a pesquisa e extensão, propiciando vivências singulares na Educação Profissional.

- Sim. São docentes que atuam em cursos técnicos, tecnológicos e de pós-graduação.

Fonte: (C.I. F., 2015).

De acordo com esta afirmação, os docentes compartilham seu exercício em cursos técnicos até a pós-graduação.

- Sim. O corpo docente do curso é formado por professores de história, filosofia, letras e pedagogia que dedicam-se a atividades docentes em outros cursos do campus.

Fonte: (C.C.L., 2015).

Este coordenador esclarece que os docentes que atuam neste curso de Licenciatura possuem formação na área das Ciências Humanas e lecionam em outros cursos também.

- Sim, somos atuantes em todos os níveis (Integrado, PROEJA e também especialização).

Fonte: (C.R.F., 2015).

A contribuição desta coordenadora salienta que, além da sua ocupação neste cargo de gestão, ainda exerce a docência no curso de Licenciatura e em demais níveis, assim como os demais docentes não são exclusivos para o curso de Licenciatura.

- Sim, para a grande maioria de professores isso ocorre de forma tranquila, porém, muitas vezes são realizados comparativos entre os diferentes níveis.

Fonte: (C.C.T., 2015).

Conforme esta constatação, para grande parte esta atuação vertical é tranquila, apesar de haver comparativos entre os diferentes públicos atendidos nos diversos segmentos do ensino.

- Sim, atuam, tanto os docentes efetivos quanto os temporários.

Fonte: (C.L.L., 2015).

Através deste coordenador, fica explícito que há múltipla atuação tanto dos docentes efetivos como dos temporários. É importante mencionar que, além dos níveis de ensino já mencionados na própria pergunta, muitos docentes também atuam em cursos do PRONATEC e do Programa Indutor de Formação Profissional em Serviço dos Funcionários da Educação Básica Pública (PROFUNCIONÁRIO), em razão desta colaboração extra, recebem uma bolsa.

- Sim. Praticamente todos os docentes da área específica trabalham com Proeja e ensino médio técnico. Os demais professores (pedagogos...) são restritos as suas disciplinas próprias.

Fonte: (C.L.E., 2015).

Por meio desta contribuição, evidenciamos que grande parte dos docentes possui atuações nos diversos níveis de ensino, com exceção dos docentes da área de Pedagogia, que atuam apenas nos cursos de Licenciaturas.

- Sim. Os docentes atuam em outros níveis de ensino. Aparentemente não há resistência e as atividades são desenvolvidas com certa tranquilidade, com certa sobrecarga em alguns períodos por conta desta multifuncionalidade em algumas áreas.

Fonte: (C.C.Q., 2015).

Para este coordenador, além da exigência de inserção nos diversos níveis, os docentes da Educação Básica Técnica e Tecnológica (EBTT) muitas vezes ficam sobrecarregados por conta da multifuncionalidade em planejar e executar suas atividades de ensino em públicos diferenciados.

- Sim. E vejo isso com bons olhos, e nossos colegas também, não há resistência, muito pelo contrário, nos ajuda especialmente porque transitamos na instituição como um todo e também nos fortalece para as orientações no estágio supervisionado na Licenciatura, temos mais propriedade para auxiliar nossos orientandos.

Fonte: (C.C.F., 2015).

Na visão deste coordenador, essa experiência e inserção em todos os níveis é favorável para transitar e conhecer os diferentes processos de ensino, permite a ressignificação de saberes, como também instrumentaliza e qualifica para as orientações aos licenciandos no momento de estágio.

- Praticamente todos atuam em todos os níveis e modalidades. Como somos Instituto e não universidade, no edital de abertura dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo não recebemos os 15 docentes específicos para tais cursos, como as universidades.

Fonte: (C.C.I., 2015).

Segundo esta coordenadora, a liberação de códigos de vagas para os Concursos que selecionam docentes para a EBTT já prevê a múltipla atuação. E, ainda, os próprios cursos de Licenciaturas são aprovados com a ciência de que os docentes não são exclusivos a elas.

- Sim. Técnico, proeja, superiores, pós médio.

Fonte: (C.C.M., 2015).

Enfim, boa parte dos coordenadores confirma a diversidade da atuação dos docentes EBTT. Outra coordenadora justifica da seguinte maneira:

- Sim. Vemos com bons olhos a atuação em outros níveis de ensino, uma vez que isso nos aproxima da realidade de sala de aula que nossos alunos de licenciatura encontrarão. Eu própria, por exemplo, atuo

como professora de Ensino Médio e levo as vivências docentes em consideração ao planejar e ministrar as aulas do curso de Licenciatura em Letras. Muito se fala sobre as universidades serem "encasteladas"; ou seja, alijadas da realidade do "mundo lá fora". Este é outro diferencial positivo dos IFs: os docentes atuam em níveis de ensino nos quais alunos de licenciatura também atuarão. A prática é corrente e contextualizada.

Fonte: (C.C.L., 2015).

De acordo com esta coordenadora, ao estarem inseridos em diversos processos de ensino, os docentes dos Institutos Federais vivenciam experiências concretas da Educação Básica, de modo que estão mais próximos do contexto profissional onde possivelmente os estudantes de Licenciaturas estarão inseridos.

A única resposta negativa argumentou que a atuação era exclusiva nos cursos de Licenciatura pela formação ser mais qualificada:

- Não eles são mais graduados, então dão aulas somente para alunos do ensino superior.

Fonte: (C.L.C. B., 2015).

De acordo com as respostas, a ampla maioria dos Coordenadores e das Coordenadoras de Cursos de Licenciaturas aprova a organização dos educadores da EBTT, reconhecendo como positiva a inserção em diferentes etapas e níveis da escolaridade. Destaca-se entre os depoimentos a preocupação com a licenciatura preparar para a prática da sala de aula de modo contextualizado e de poder orientar com propriedade os estágios e na supervisão por estarem atuando diretamente com a Educação Básica.

Conforme ilustram as respostas, há a atuação de docentes da Carreira EBTT na Educação Superior, entretanto, ao investigarmos a legislação específica dos profissionais que exercem o Magistério na rede Federal há algumas distinções, na identidade, no plano de cargos, nas formas de ingresso e promoções, entre outras. De acordo com a Lei n.12.772, sancionada em 2012, em seu Artigo 2º, no Parágrafo 1º, descreve: “A Carreira de Magistério Superior destina-se a profissionais habilitados em atividades acadêmicas próprias do pessoal docente no âmbito da educação superior.” (BRASIL, 2012). Na sequência identifica a Carreira EBTT: “A Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico destina-se a profissionais habilitados em atividades acadêmicas próprias do pessoal docente no âmbito da educação básica e da educação profissional e tecnológica.” (BRASIL, 2012). Também mencionando que deve ser considerado o disposto na LDB, de 1996 e na Lei n. 11.892, de 2008.

Dando continuidade, a última Categoria investigada com o suporte dos Coordenadores e das Coordenadoras foi a Avaliação, para melhor esmiuçá-la, elegemos o descritor analítico. Os respectivos Coordenadores e Coordenadoras de Cursos de Licenciaturas em Institutos Federais foram questionados sobre as tensões e desafios que vivenciam. Algumas respostas foram mais sucintas:

- Falta de divulgação da oferta desses cursos em nossa instituição e a consequente falta de informação na comunidade de nossa oferta.

Fonte: (C.C.F., 2015).

Esta contribuição destaca a necessidade de ampliar a divulgação dos cursos para a comunidade.

- Articular a formação acadêmica e a prática pedagógica entre os professores do curso.

Fonte: (C.I.F., 2015).

Este outro coordenador revela que um entrave vivenciado é a articulação entre a formação teórica ou acadêmica e a prática pedagógica. Este desafio também é recorrente em Licenciaturas desenvolvidas em universidades, principalmente quando as práticas da docência se concentram nos últimos semestres dos cursos.

- Nosso curso é ofertado pelo PARFOR, o grande desafio seria ofertar o curso de maneira regular.

Fonte: (C.C.Q., 2015).

Este coordenador declarou que, por meio da oferta via PARFOR, é mais fácil organizar e preencher o número de candidatos inscritos, admitindo que seria desafiador ofertar com regularidade de modo desvinculado deste programa.

- O maior desafio que se encontra é a falta de valorização da carreira docente e a dificuldade do público externo compreender os processos pedagógicos.

Fonte: (C.L.F., 2015).

Na contribuição deste coordenador, é salientado que há um problema de fundo: a valorização da carreira docente, por conta disso, diminui a atratividade para os cursos em questão. E, ainda, há limitação para o público externo assimilar os processos pedagógicos.

- O não preenchimento de vagas. O fato de não ser um curso de primeira opção na maioria dos casos e que possibilita a migração para outros cursos.

Fonte: (C.I., 2015).

Esta coordenadora declarou que sua maior preocupação são as vagas ociosas e o entendimento de que os cursos de Licenciaturas nem sempre são a primeira opção para seus candidatos(as), ocasionando muitas vezes a migração para outros cursos e áreas.

Outros coordenadores responderam de modo mais argumentativo:

- O Curso de Licenciatura em Matemática de nosso Campus é recente, bem como o Campus é novo (5 anos). Estes fatores influenciam no preenchimento das vagas (40 anuais) que ficam por vezes ociosas. Um dos desafios encontra-se, portanto no auxílio na divulgação e no reconhecimento da qualidade do curso para o aumento da procura pelo mesmo. Além disso, o curso é matutino, o que faz com que alguns alunos ingressem no IF e depois migrem para um curso noturno (em outra instituição) ou por vezes desistam do curso para poderem trabalhar. A questão de espaço físico na instituição para implantação do laboratório de matemática também é um desafio no momento, mesmo sabendo que a instituição já conta com projeto aprovado para a construção do prédio que abrigará o laboratório.

Fonte: (C.C.M., 2015).

Neste caso, algumas dificuldades são escancaradas: campus novo, vagas ociosas, pouca divulgação, baixo reconhecimento, oferta no período diurno e limitação no espaço físico. Observamos que os cursos estão sendo ofertados e o desenvolvimento deles está ocorrendo ao longo do processo. Por meio desta avaliação, inferimos que, quando os cursos iniciaram, a coordenação não contava com infraestrutura adequada e nem com o corpo docente completo. Muitas vezes, certa ousadia foi necessária para promover o curso, gerar a demanda e viabilizar esforços para consolidar o projeto de ofertar Licenciaturas.

- No curso que coordeno, mais especificamente, o maior desafio vivido é em função da natureza do curso. Se trata de uma Licenciatura em Educação do Campo, aprovada em edital específico e pensada em uma lógica bastante distinta das Licenciaturas regulares do Instituto. Todos estes fatores fazem com que em muitos momentos nos deparemos com impedimentos, ou restrições no gerenciamento, tendo em vista a discrepância entre a forma como este curso foi concebido e deveria ser conduzido e a forma como temos que conduzi-lo em alguns momentos. Outro desafio tem sido as evasões verificadas.

Fonte: (C.E. C., 2015).

Segundo este coordenador, o curso possui características peculiares e, por isso, muitos impedimentos e restrições são vivenciadas. Outra questão desafiadora é a evasão dos(as) estudantes, diminuindo o sucesso do mesmo.

- Os alunos normalmente trabalham durante o dia, assim a realização de estágios torna-se bastante complicada. A mesma coisa se reflete na organização da grade curricular quanto aos estágios, já que o curso é noturno e os estágios são feitos durante o dia. Outra fonte de tensão talvez seja o não entendimento da parte de muitos professores de que o curso é uma licenciatura e não um bacharelado.

Fonte: (C.C.L., 2015).

De acordo com este coordenador, há dificuldades para conciliar o curso noturno com a prática de estágios no período diurno. Outro fator preocupante é que muitos docentes do próprio curso não possuem clareza do foco das Licenciaturas e seu preparo para a docência, ministrando suas aulas como se fossem para um curso de Bacharelado.

- Quanto as tensões, a incerteza do preenchimento das vagas em virtude da desvalorização dos professores no contexto atual. Com relação aos desafios, a oferta de uma Licenciatura no período diurno visando um maior envolvimento dos discentes em projetos de pesquisa, ensino e extensão.

Fonte: (C.I.F., 2015).

De modo convergente, este outro coordenador relatou que a tensão está presente na incerteza do preenchimento das vagas devido à desvalorização dos docentes atualmente. E, ainda, é desafiador escolher um turno que possa auxiliar os estudantes a trabalharem, realizarem estágios e participarem de projetos de pesquisa e extensão.

- Nosso Campus tem menos de três anos, isso, por si cria algumas dificuldades, não temos docentes o suficiente para as demandas e além de poucos, muitos recém saíram da formação e já têm que enfrentar o desafio de serem formadores de professores. Há um descompasso entre os saberes dedutivos formais (acadêmicos) e os saberes empíricos (indutivos) que as pessoas que frequentam nossos cursos possuem. Os nossos docentes tendem ao conteudismo, nem sempre é fácil promover e fomentar o diálogo entre os diferentes saberes. Os movimentos sociais priorizam a militância e nossos docentes priorizam os conteúdos, isso acaba sendo bem desafiador.

Fonte: (C.C.T., 2015).

Conforme este relato, há pouca experiência, tanto na unidade em implantação como em relação aos docentes que são desafiados a trabalhar com a formação de outros educadores.

- Os desafios estão em tornar o curso cada vez melhor e reconhecido dentro da comunidade estudantil e na região. As tensões são frutos do trabalho, então, quando elas surgem, trazem como efeito "colateral" o fato de haver mais trabalho a ser realizado, o que não é de todo ruim. Mas confesso que me decepciono ao ver alunos reclamando que o curso é difícil, mas não se dedicam para tal.

Fonte: (C. C. M., 2015).

Por meio desta afirmação, observamos o desejo de qualificar a oferta da Licenciatura, buscando reconhecimento, como também as dificuldades são vistas como indutoras para o aprimoramento e há um descontentamento pela dedicação nem sempre suficiente dos estudantes.

- Manter a oferta. Eis o grande desafio. Pois ser professor na atualidade está longe de ser o sonho dos jovens que ingressam no ensino superior. Sem contar com a competição de outros cursos. No entanto, na nossa região estamos ganhando espaço pelo trabalho articulado que estamos fazendo com o êxito de Informação e Comunicação através da verticalização do ensino, uma vez que oferecemos o técnico de nível médio, o superior e também a pós-graduação na área da computação/informática isso nos

ajuda na garantia do preenchimento das vagas. Vamos ver agora com o processo seletivo sem vestibular e sim o ENEM/SISU. Esse é o nosso grande desafio. Divulgar o curso para não perder as vagas.

Fonte: (C. C. I., 2015).

De acordo com este coordenador, uma das dificuldades enfrentadas é a de conquistar jovens para realizar Educação Superior em Licenciatura, uma das estratégias adotada por este campus é a oferta de Curso Técnico de nível Médio, Graduação e Pós-Graduação na área, estimulando a verticalização do ensino e otimizando os recursos físicos e humanos. Esta verticalização permite a interlocução, construção e reconstrução de saberes, promovendo avanços significativos na integração das modalidades, em eventos, projetos de pesquisa e extensão pela continuidade, com menor chance de rupturas.

- Como o curso está em andamento há um semestre, não houve tensões dignas de nota. Um desafio a ser mencionado é a vastidão de procedimentos a serem aprendidos, executados e documentados, altas exigências burocráticas que muitas vezes dificultam ao invés de facilitar os processos de implantação.

Fonte: (C.L.P., 2015).

Para este coordenador, este espaço foi utilizado para um desabafo, confessando a dificuldade de atender às exigências burocráticas para a consolidação da oferta de Licenciatura em um curso recém-iniciado.

- A formação dos professores que normalmente está mais ligada a área técnica o que gera pouca experiência em cursos de licenciatura e pesquisa ou leitura na formação de professores. Existem dificuldades de relacionar a teoria e a prática pedagógica. Temos, também, uma evasão grande no curso, que me parece não ser apenas pela prática docente desenvolvida no curso, mas também pelo contexto político educacional que tem gerado um demérito à profissão professor.

Fonte: (C.C.M., 2015).

Entre os desafios pontuados, retomamos a dificuldade de divulgação dos cursos e a baixa atratividade à carreira docente que contribuem para que haja vagas ociosas nos cursos. Outra questão citada é a história recente dos campi que, por estarem em processo de implantação, não possuem o corpo docente completo e nem mesma a infraestrutura adequada. Outro depoimento envolveu a segmentação entre os saberes de cunho acadêmico e os que envolvem aspectos pedagógicos. Ainda é enunciado que muitos docentes são iniciantes na atuação e já precisam planejar suas aulas na perspectiva de formar, qualificar futuros professores e futuras professoras, fato desafiador para quem tem pouca experiência. Também foi apontado que alguns cursos de Licenciaturas são desenvolvidos no turno diurno e isso não é atrativo aos estudantes que necessitam trabalhar, e ainda, em outros depoimentos,

esclarecem que, por mais que as Licenciaturas sejam noturnas, existe a necessidade de desenvolver práticas de estágio diurnas, dificultando a permanência dos(as) estudantes. Ou seja, os cursos de Licenciaturas são realizados por trabalhadores e trabalhadoras e nem sempre é tranquila esta relação educação-trabalho e a compatibilidade de horários.

Após os desafios, também questionamos em relação às conquistas e possibilidades que emergem com a oferta de Licenciaturas nos Institutos Federais. Como respostas obtivemos:

- Bom, um campo gigantesco de trabalho na área da educação.

Fonte: (C.C., 2015).

Para este coordenador, está confirmado o novo leque de possibilidades, de atuação e colaboração que os Institutos Federais desempenham na área educativa.

- Ampliação do espaço no meio acadêmico. Excelência no Ensino. Contribuição dos profissionais da rede com esse tipo de formação.

Fonte: (C.I.F., 2015).

Conforme esta compreensão, é aberta a oportunidade de ampliar a oferta de cursos no nível superior, com vistas a ofertar ensino de excelência na formação de novos educadores.

- A oferta de licenciaturas ainda é muito recente nos Institutos Federais, assim ainda é muito difícil dizer se realmente existem conquistas em relação ao assunto.

Fonte: (C.I., 2015).

Segundo este relato, por ser um trabalho incipiente, ainda há uma precaução para emitir um julgamento.

- A facilidade ao acesso da comunidade aos cursos superiores públicos sem a necessidade de deslocamento para grandes centros.

Fonte: (C.C.Q., 2015).

Segundo este relato, a maior contribuição da implantação de Licenciaturas em Institutos Federais ocorre pela oferta em locais desassistidos por cursos superiores públicos, incentivando a permanência dos estudantes na região de sua origem.

- Como conquista evidencio a dispersão das licenciaturas a partir da oferta de cursos nos diversos Campi do Instituto e, conseqüentemente, a ampliação da possibilidade de acesso aos cursos de licenciatura, considerando a abrangência dos institutos.

Fonte: (C.L.P., 2015).

Para esta coordenadora, a importância desta oferta reside na expansão, interiorização e possibilidade de democratização da Educação Superior.

- O lócus diferenciado e fecundo que pode ser explorado pelos cursos de licenciatura, pois agregamos num mesmo espaço a educação básica, a formação inicial e continuada de professores, ofertando vivências e experiências com maior aproximação entre teoria e prática.

Fonte: (C.C.P., 2015).

Na avaliação deste coordenador, a maior contribuição é que os Institutos Federais são um espaço único, que permite o conhecimento de experiências diversificadas e a articulação nos campos teóricos e práticos desta profissionalização.

- A oferta de Licenciaturas pelos Institutos Federais contribui para a melhoria da qualidade do ensino, principalmente na Educação Básica e Profissional, na medida em que amplia a possibilidade de formação de profissionais da educação.

Fonte: (C.C.E., 2015).

Conforme este relato, ampliar a possibilidade de formação docente viabiliza a qualificação dos processos educativos, tanto na Educação Básica como na Profissional.

- Muitos professores do nosso Campus não possuem licenciatura e nem um curso específico na área da docência e este nosso curso de Licenciatura (Formação de Professores) possibilita que os colegas tenham esta formação, oferecendo a qualificação da prática pedagógica destes profissionais. (Fonte: C. F. P.).

Fonte: (C.F.P., 2015).

De acordo com este depoimento, ao propiciar a formação em Licenciatura aos docentes do quadro de servidores que só possuem formação em Bacharelado, está sendo tecida a possibilidade de uma melhora significativa nas práticas pedagógicas.

- Formar professores aprendentes e com consciência mínima de que para ensinar, precisamos assumir seriamente o empreendimento de aprender a aprender para saber ensinar. Os IFs parecem ter um olhar mais realista aos desafios da educação se compararmos com as universidades. Formamos pessoas com modo de ser inclusivo, formamos cidadãos que primeiro precisam aprimorar a sua condição humana, enquanto em outras instituições a matéria prima humana parece estar mais bem definida.

Fonte: (C.T., 2015).

Nesta contribuição é salientado que aos docentes é estimulada em sua formação a necessidade de aprender a aprender, qualificando permanentemente o processo de ensino e compreendendo os desafios que emergem do contexto.

- Muitos alunos ingressaram em cursos de mestrado e estão trabalhando na área. Maior número de professores qualificados para dar aula, substituindo professores que não são aptos a ministrar determinadas disciplinas (Física e Química, por exemplo), e que acabam passando uma visão errônea para o aluno do Ensino Médio.

Fonte: (C.C.F., 2015).

Para esta coordenadora, os Institutos Federais auxiliam na solução do problema da carência de docentes no Ensino Médio, principalmente em Física e Química.

- Uma riqueza de práticas e experiências dos licenciandos durante o processo do curso, inclusive no âmbito da pesquisa e da extensão. Oportunidade maior de estudos na área de formação de professores na rede federal. Outro fator importante encontra-se no fato de termos a formação de professores dentro de uma instituição que tem experiência no trabalho em vários níveis de ensino que esses profissionais poderão trabalhar no futuro.

Fonte: (C.C.B., 2015).

Neste depoimento, analisamos a expansiva contribuição da rede federal, tanto no ensino, pesquisa como na extensão para desenvolver a formação docente.

- Uma conquista importante é o maior acesso a cursos de Licenciatura gratuitos e de qualidade, uma vez que diversos IFs se localizam em regiões que não contavam com tal opção. Dessa forma, diversos alunos que, devido à necessidade de trabalhar e aos elevados custos de transporte e/ou mensalidades, não teriam como estudar, passam a contar com essa possibilidade transformadora.

Fonte: (C.C.L., 2015).

Vários foram os aspectos positivos elencados em relação à oferta de Licenciaturas nos Institutos Federais, como a democratização, no sentido de ampliar as oportunidades da Educação Superior, pública, gratuita e mais próxima da população interiorana, devido à capilaridade dos campi. A possibilidade dos docentes formadores relatarem experiências do seu exercício pedagógico em diferentes níveis de ensino, enriquecendo suas aulas. Foi ressaltado também que tais ofertas são fundamentais para a qualificação do corpo docente dos próprios institutos, ofertando a Formação Pedagógica para os que possuem apenas Bacharelado. Outro aspecto significativo é sobre a melhoria da qualidade do ensino, pois, com docentes mais qualificados, podemos fortalecer o processo de ensino-aprendizagem nos diferentes espaços onde atuarão.

Também solicitamos uma avaliação por parte dos Coordenadores e das Coordenadoras de cursos a respeito da contribuição dos Institutos Federais com a democratização da Educação Superior com a oferta de Licenciaturas. Entre as respostas, destacamos algumas:

- Excelente, uma vez que temos experiência desde o ensino médio, ou seja, já trabalhamos com jovens e adolescentes, fato que nos permite muita experiência quanto o desenvolvimento da Licenciatura.

Fonte: (C.C.L., 2015).

Nesta questão, destacam-se visões positivas pela atuação em diversas faixas etárias, adolescentes, jovens e adultos.

- Ótima, muito boa iniciativa, observo que assumimos com responsabilidade esta tarefa.

Fonte: (C.C., 2015).

Observamos satisfação deste coordenador por esta iniciativa e o entendimento de que esta tarefa vem sendo desempenhada com compromisso e responsabilidade.

- Muito positiva, pois os Institutos tem possibilitado que mais pessoas possam ter acesso ao ensino público gratuito.

Fonte: (C.C.I., 2015).

Segundo este entendimento, é ampliado o ingresso na educação pública, sem custos.

- Os Institutos contribuem principalmente devido a sua presença nas mais variadas regiões do país, onde o ensino universitário muitas vezes não está presente.

Fonte: (C.C.T., 2015).

Na compreensão desta coordenadora, a dimensão da territorialidade é valorizada, uma vez que a presença de instituições federais era limitada em diversas regiões.

- Esta contribuição é muito importante, pois atende a comunidade regional, amplia a oferta de cursos e contribui na formação de docentes em áreas carentes destes profissionais.

Fonte: (C.L.Q., 2015).

De modo semelhante aos demais, há o reconhecimento da importância do papel assumido na formação docente.

- Os institutos federais oferecem uma possibilidade de ampliação na oferta de cursos de formação de professores, favorecendo o processo de democratização ao acesso à Educação Superior.

Fonte: (C.E., 2015).

É explicitado que esta institucionalidade federal foi pensada para acrescentar, somar na oferta da formação e democratização da Educação Superior.

– Um grande avanço, realmente atingimos nosso público, ou seja, trabalhamos com a inclusão social, oferecendo grandes oportunidades para a comunidade acadêmica.

Fonte: (C.C.B., 2015).

Nessa outra declaração, é evidenciada a tarefa inclusiva, oportunizando o acesso ao conhecimento para populações que até então não tinham garantido esse direito.

– Acredito que é positiva, pois deve ampliar as oportunidades de ingresso e acesso ao ensino superior nas instituições públicas.

Fonte: (C.I., 2015).

Segundo este coordenador, é relevante que surjam investimentos públicos federais no âmbito da educação.

– Há boa possibilidade de acesso. Mas vejo que há pouca valorização.

Fonte: (C.F.P., 2015).

Para esta coordenadora, simultaneamente ao trabalho de ampliação ao acesso, também é essencial que seja realizado um processo de resgate para a valorização dos docentes.

– Importante e de qualidade.

Fonte: (C.M., 2015).

O depoimento abaixo foi mais incisivo, expondo algo inovador.

– Acredito que em breve, as Universidades não irão ter mais cursos de Licenciatura, deixando essa situação apenas para os Institutos Federais.

Fonte: (C.F., 2015).

Em decorrência da expressiva contribuição das universidades, de todo seu trabalho estruturado e sua expertise no trato com a formação pedagógica, acreditamos que a hipótese acima não se concretize.

Em outra opinião foi expresso:

- Muito importante. Pelas razões do desenvolvimento e promoção das pessoas em detrimento dos processos e métodos, conteúdos e procedimentos, faz renascer uma nova perspectiva para a formação de professores. Nessa perspectiva a prioridade são as pessoas e o resgate de sua cidadania, esse acento na dimensão política de ser professor, como alguém que deve resgatar-se enquanto cidadão e promover a cidadania de outrem é o grande elemento de inovação por parte dos IFs.

Fonte: (C.C.B., 2015).

Por meio destas respostas, podemos dimensionar a profundidade e a amplitude da contribuição para a democratização. Grande parte dos respondentes reconhece o avanço propiciado pela oferta de Licenciaturas para a educação brasileira tanto em aspectos didático-metodológicos quanto políticos. Novamente alguns princípios foram ressaltados como a responsabilidade da oferta, o vínculo com a comunidade, a preocupação de articular teoria e prática e, neste sentido, as experiências com a Educação Básica instrumentalizam a atuação pedagógica. Em um depoimento, houve um desabafo acerca da preocupação com a pouca valorização dos cursos de Licenciaturas e em outro há uma opinião de que esta oferta poderia substituir esta atribuição desempenhada nas Universidades.

A única opinião contrária à oferta de Licenciaturas nos Institutos Federais destacou o seguinte:

- Imagino que os Institutos Federais deveriam investir no que realmente se propõe, ou seja, ensino básico, técnico e tecnológico. Apesar de trazer este tipo de conhecimento e profissionalização ao interior do Estado, ainda acredito que a formação superior deva ser restrita a Universidade, pois tem tradição e ricas experiências a oferecer.

Fonte: (C.C.F., 2015).

Segundo este depoimento, abertamente é colocada a resistência de ofertar Licenciaturas, bem como este(a) coordenador(a) expressa que na sua opinião os Institutos Federais deveriam focar na Educação Profissional, deixando a formação superior em Licenciatura restrita para as respectivas Instituições de Educação Superior. Possivelmente esta opinião represente a concepção de muitos(as) educadores(as) que são resistentes em aceitar essa condição mais recente.

Em linhas gerais, os Coordenadores e as Coordenadoras de cursos de Licenciaturas vivem alguns desafios como contemplar a oferta e o preenchimento das vagas, pois, pelo que retratam, há vagas ociosas; sentem que muitos cursos se assemelham a Bacharelados, com dificuldade de articular teoria e prática; lamentam que os cursos estejam acontecendo sem a devida infraestrutura como acervo na biblioteca e construção de laboratórios; ainda possuem consciência de que muitos estudantes não possuem a realização da Licenciatura como primeira opção de sua escolha de curso e o fazem sem o comprometimento necessário; admitem que muitos docentes ingressaram nos Institutos Federais recentemente e possuem limitada experiência com a docência e já estão sendo desafiados a serem formadores de outros docentes, por fim, um dos limites com voz recorrente é a falta de valorização do magistério, fazendo com que poucos estudantes sintam-se atraídos por cursar Licenciatura. Parece-nos

que uma das saídas é resgatar o reconhecimento, o prestígio dos trabalhadores da educação como um todo, e principalmente, dos docentes da Educação Básica.

De forma majoritária, a avaliação da oferta de Licenciaturas nos Institutos Federais foi positiva, dentre as justificativas levantadas ouvimos por estar mais próxima de locais desassistidos pela educação pública federal, dispensando grande deslocamento; por oportunizar a formação de professores dentro dos próprios institutos; pelo próprio câmpus servir como laboratório e aplicação dos saberes, tendo em vista que oferta Educação Básica de nível médio; por aproximar a educação pública e gratuita de populações mais afastadas; em razão dos licenciandos e das licenciadas vivenciarem experiências de ensino, pesquisa e extensão; por cumprir sua função social democratizando o acesso à Educação Superior.

Na parte subsequente, resgataremos a pesquisa de campo realizada com os estudantes e as estudantes dos cursos de Licenciaturas, realizando um mapeamento das origens sociais que possuem a fim de identificar o público-alvo que acessa a estes cursos de Educação Superior.

6 ORIGENS SOCIAIS DOS(AS) ESTUDANTES DE LICENCIATURAS EM INSTITUTOS FEDERAIS NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL X DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

*A vida como um caminho, um percurso,
uma estrada, com suas encruzilhadas
(Hércules entre o vício e a virtude), ou como
uma caminhada, isto é, um trajeto, uma corrida,
um curso, uma passagem, uma viagem, um
percurso orientado, um deslocamento linear,
unidirecional (a 'mobilidade'), que comportam
um começo ('um início de vida'), etapas, e um
fim no duplo sentido, de termo e de objetivo ('ele
fará seu caminho', significa: ele terá sucesso,
ele fará uma bela carreira),
um fim da história.
(BOURDIEU, 1997, p.74).*

O objetivo deste capítulo consiste em identificar as origens sociais dos estudantes que recorrem aos Institutos Federais para consolidar seu processo de formação em Licenciatura. Para pavimentar a caminhada em busca deste fim, elegemos como principal referencial teórico a base sociológica desenvolvida pelo francês Pierre Bourdieu, como coadjuvante nesta análise. Inicialmente ressaltamos que o processo de democratização deve ser permeado pelo acesso, permanência e sucesso na perspectiva da inclusão social, garantindo o direito à educação a uma parcela da população que ainda não usufruía desta oportunidade.

Nossa sociedade é organizada por diferentes classes sociais, que são formadas por diversos substratos, mas um fator de alto condicionamento em sociedades capitalistas é o econômico. Assim, em uma sociedade cujo modo de produção é privado, uma das consequências imediatas é ser caracterizada pelas desigualdades sociais. Por mais que exista a luta de classes, a disputa pela ascensão econômica, cultural, social, simbólica, por alcançar outro patamar, há um campo de fortes tensões no sentido de haver mobilidade social. Muitas são as forças de resistência que primam pela reprodução e manutenção do campo, do status em que se encontra, da desigualdade, produzindo a exclusão social.

Ao constatarmos que os modos de produção são privados, passamos a analisar o fenômeno da distribuição de riqueza desigual. É imprescindível, como faz Bourdieu, buscar a

raiz desta situação, recorrendo à teoria de Karl Marx quando explica que as relações de produção em sociedades capitalistas são a princípio excludentes, pois, por haver modos de produção privados, há a apropriação desigual dos seus resultados. O trabalhador e a trabalhadora não recebem o fruto, o coeficiente íntegro do trabalho, há a extração da mais-valia. Este processo de produção deveria assegurar a satisfação das necessidades de todos, e não apenas de alguns. Para quem possui os meios de produção, este fenômeno é visto como “equitativo”, a distribuição é vista como “adequada”, uma vez que quem mais possui meios de produção fica com o maior percentual da produção da força de trabalho.

O sociólogo Bourdieu sintetiza nesta epígrafe o percurso da vida, desde seu início ou origem, as etapas a serem percorridas, a trajetória que é desenvolvida, a carreira, o reconhecimento que não é conquistado por todos até o fim da vida. Para este pesquisador, a origem social marca de maneira inevitável e muitas vezes irreversível a trajetória escolar e, depois, profissional dos seres humanos. Essa origem social proporciona primeiro o fenômeno de seleção desigual: a simples estatística das possibilidades de ascender ao ensino superior, segundo a categoria de origem, mostra que o sistema escolar elimina de maneira contínua uma forte proporção dos estudantes e das estudantes cuja origem seja das classes populares. Os estudantes e as estudantes que possuem êxito são os que resistiram, por diversas razões, por diversos incentivos e investimentos à devastação progressiva da seleção.

Ao investigarmos as origens sociais, nossa preocupação vai além das origens, como fator inicial, entretanto, perpassa o trajeto social, o caminho, os deslocamentos percorridos para compreender os investimentos, as estratégias utilizadas, os avanços, as conquistas, a ascensão ou resistências encontradas e a permanência no mesmo campo, na mesma classe.

Bourdieu também demonstra esta preocupação, concebendo a trajetória, com o significado de ocupar posições, onde o sujeito e ao mesmo tempo agente precisa movimentar-se no campo em que se propõe a conquistar, para que obtenha o sucesso, o prestígio e o reconhecimento de pertencer a este campo.

A trajetória que ele visa reconstituir define-se como uma série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente ou por mesmo um grupo de agentes em espaços sucessivos [...]. É com relação aos estados correspondentes da estrutura do campo que se determinam em cada momento o sentido e o valor social dos acontecimentos biográficos, entendidos como colocações e deslocamentos nesse espaço ou, mais precisamente, nos estados sucessivos da estrutura da distribuição das diferentes espécies de capital que estão em jogo no campo, capital econômico e capital simbólico como capital específico de consagração. (BOURDIEU, 1996, p.292).

A fim de compreender melhor as origens sociais e os processos de ascensão social, podemos investigar, por meio das trajetórias, oportunidades, carreira profissional, uma vez que o trabalho nos constitui, é uma categoria central, vital para a existência humana e seu exercício representa um somatório de fatores. É preciso, também, compreender o conjunto de recursos a serem mobilizados neste campo de luta, entendendo que as origens sociais são relevantes para marcar o conjunto de oportunidades disponíveis para determinados espaços e as chances de mobilização existente para os sujeitos e também agentes destes espaços e nas posições sociais que ocupam. E, ainda, há origens sociais com domínio dos diversos capitais econômico, simbólico, social e cultural, que já constituíram relações sociais com adesão às regras do jogo no intuito de manterem suas posições. Para estes, a preservação do status mais elevado na pirâmide social é uma condição legítima.

Os sujeitos e concomitantemente agentes com origens sociais pertencentes aos estratos mais elevados contam com uma rede de relações familiares e sociais que diretamente investem em sua educação, geralmente realizando a Educação Básica em instituições privadas, com a possibilidade de terem assessoramento mais individualizado, com professores particulares, caso haja necessidade, conhecendo língua estrangeira, convivendo em meio mais letrado e com potencial para a aquisição da linguagem culta, conquistando o acesso aos padrões culturais e artísticos mais qualificados e reconhecidos como clássicos. Ou seja, possuem um conjunto de relações sociais e um acervo material diferenciado que propicia diferentes acúmulos de variadas ordens (econômica, cultural, social e simbólica) e condições mais facilitadas para a ascensão ou manutenção em espaços de maior poder ou capital.

Em contrapartida, os sujeitos e agentes pertencentes às origens sociais mais modestas, menos providas, possuem relações familiares e sociais que nem sempre imprimem o investimento, reconhecimento adequado à educação. Nestes meios, nem sempre a educação é uma prioridade, por vezes, há outras emergências, como o emprego, o trabalho, a condição de sobrevivência, colocando o direito à educação num plano secundário. Este público, muitas vezes, necessita de certa “ajuda”, de uma rede de proteção para efetivar seu direito à educação, geralmente, no nível básico realizada em instituição pública. Após a garantia deste direito, também fica evidente que, para alcançar legitimidade em um posto mais elevado na hierarquia social, tais indivíduos de origens sociais mais modestas, precisam demonstrar capacidade extraordinária, dedicação e competência exemplar para serem aceitos(as) e legitimados(as) em suas conquistas.

Tais colocações de preservação ou elevação da posição social perpassam a trajetória da escolarização, atribuem um valor à educação e, com isso, o alcance da profissionalização. Atualmente, é discurso recorrente que possuir uma melhor formação, um nível de ensino mais completo torna-se vantajoso e é pré-requisito para alcançar trabalhos mais seletos e mais reconhecidos. Este fator possui grande peso, mas não é determinante. Observamos que, principalmente para indivíduos cujas origens sociais são mais modestas, a educação torna-se um investimento, uma oportunidade a ser agarrada na possibilidade de ascensão, mesmo reconhecendo que as estratégias, os investimentos, os rigores, o grau de dificuldade seja desigual, uma vez que, para as classes populares, a cultura escolar é uma conquista duramente obtida, enquanto que para a classe dominante é uma herança normal, natural, que inclui a reprodução do seu capital cultural.

Em relação ao campo da Educação Superior, reconhecemos que internamente é um campo muito diferenciado, com enormes variáveis de estratificação. Há instituições mais tradicionais, há outras de menor reconhecimento; há profundas alterações entre a oferta pública e privada, sendo que, entre a organização das instituições públicas, há maior homogeneidade, já entre as privadas há grande heterogeneidade. Existe ainda a variação entre as modalidades de oferta: presencial ou à distância; o turno da realização da escolaridade: diurno ou noturno; a localização em grandes centros urbanos ou cidades mais interioranas. Há grandes diferenças entre as áreas do conhecimento; e ainda, dentro da mesma área de conhecimento há cursos que pela dimensão, antiguidade, número de vagas ofertadas, possibilidade de aceitação no mundo de trabalho, custo X benefício são reconhecidos por serem de maior prestígio. Há cursos com vagas ociosas e há cursos cuja laminagem da seleção é extremamente afiada.

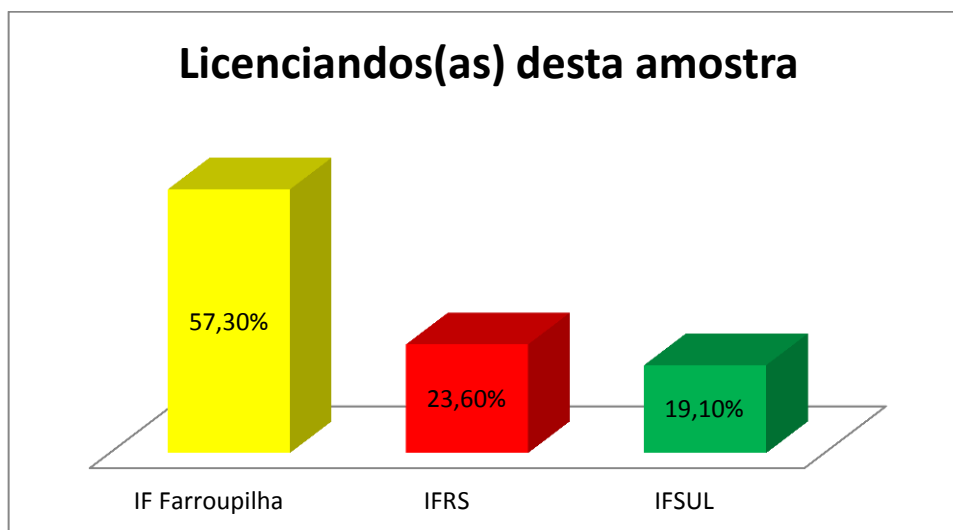
Considerando estas variáveis: qual a relação que as origens sociais estabelecem com o sistema universitário ou com o ensino superior? Quais as combinações e distribuições são possíveis de serem observadas entre origens sociais e cursos de graduação? Há uma aproximação entre determinados cursos e a posse dos capitais econômico, social, cultural e simbólico?

Nesta perspectiva, optamos por analisar as origens sociais dos(as) estudantes das licenciaturas, ou seja, do ensino superior onde a graduação habilita para a docência, em razão que nutrimos por este grupo um interesse sociológico. Subentendemos que a capacitação, a qualificação no nível superior é decisiva para a profissionalização, a elevação da qualidade

dos demais processos educativos e o protagonismo social dos(as) licenciandos(as): ao agregar potenciais, ao propiciar mudanças culturais e sociais, ao redefinir seus horizontes econômicos e simbólicos. No segundo semestre de 2015, quando esta investigação foi realizada havia 1.293 estudantes matriculados em cursos de Licenciaturas em Institutos Federais no estado do Rio Grande do Sul, participaram desta amostra 557 estudantes.

Para atender ao propósito deste trabalho de analisar as origens sociais dos(as) estudantes de Licenciaturas em Institutos Federais, os(as) mesmos(as) foram questionados sobre esta temática. A primeira questão envolveu a instituição onde o curso foi ou está sendo realizado e obtivemos como resposta que a maioria dos que responderam esta pesquisa estão vinculados ao IF Farroupilha. Cabe lembrar que, proporcionalmente, os indicadores de matrículas em Licenciaturas são mais quantitativos no IF Farroupilha, seguidos pelo IFRS e o menor quantitativo é o do IFSul. É preciso esclarecer que, com esta pesquisa, temos uma amostragem de dados, pois não conseguimos realizar um panorama com a porcentagem exata de respondentes em cada curso e em cada instituição.

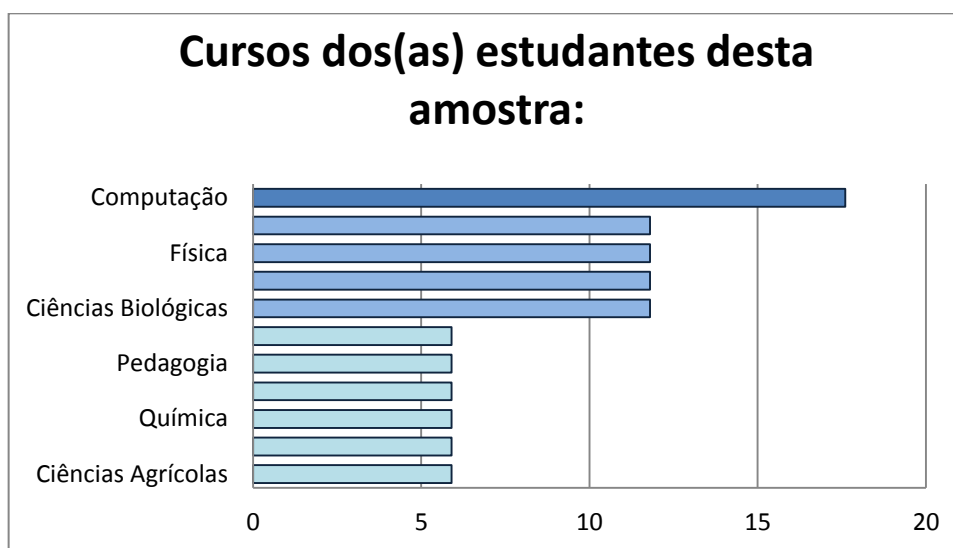
Gráfico 12: Amostragem dos Licenciandos(as) que responderam a esta pesquisa e sua origem institucional



Fonte: (LORENZET, Pesquisa de Campo, 2015).

Após este mapeamento institucional, também localizamos em qual curso de Licenciaturas os(as) estudantes estão ou estavam vinculados(as), no momento em que responderam a esta pesquisa.

Gráfico 13: Amostragem da origem dos cursos dos(as) licenciandos(as) que responderam a esta pesquisa



Fonte: (LORENZET, Pesquisa de Campo, 2015).

Conforme ilustra este gráfico, cerca de 30% dos estudantes e das estudantes que responderam a esta pesquisa são dos Cursos de Licenciaturas em Computação, 13% são das Licenciaturas em Ciências Biológicas, 11% estão cursando Licenciaturas em Matemática, 9% realizam os cursos de Educação do Campo – Ciências da Natureza e outros 9% Ciências da Natureza com habilitação em Física e Química.

Pierre Bourdieu é uma referência essencial quando a temática envolve a democratização. Em 1964, juntamente com Jean Claude Passeron, eles lançaram a obra: “*Os Herdeiros*”. Nesta obra eles retratam o período de crescimento da escolaridade francesa, nos níveis de ensino médio e superior, momento seguido de muitos debates, contestações envolvendo a democratização. A principal tese discutida é a de que o sistema escolar aparentemente é transmitido de forma democrática, os autores argumentam desmistificando esta aparência. Para o pesquisador Masson (2014, p.94): “Os Herdeiros se tornou uma referência obrigatória para aqueles que desejam analisar, a partir de um ponto de vista sociológico, os estudantes”.

Na obra em voga, é explicitado que “as desigualdades diante da escola não resultam somente da desigualdade dos recursos econômicos das famílias.” (BOURDIEU, 2014, p.97). Entretanto, é exposto de maneira clara e concisa que as desigualdades “estão também na escola, elas se produzem durante todo o curso escolar e são explicadas essencialmente pelo pertencimento social, porque as classes sociais têm experiências diferenciadas do mundo.”

(BOURDIEU, 2014, p.97). Assim, estes autores desmistificam a homogeneidade de condições e explicam que “as probabilidades de acesso ao ensino superior são muito diferentes segundo as classes sociais de origem dos estudantes.” (BOURDIEU, 2014, p.97).

Neste trabalho Bourdieu e Passeron (2014) esclarecem que os “herdeiros” do sistema escolar são os estudantes e as estudantes com as origens sociais privilegiadas, uma vez que tradicionalmente integram há muito tempo as normas culturais da escola e apresentam todos os meios, as características para se tornarem bem-sucedidos(as). O objetivo desta obra é desvelar as desigualdades sociais mediante a cultura, afirmando que a herança cultural exerce um papel central na reprodução social.

Na respectiva obra, há inúmeros gráficos e tabelas, resgatando a importância das informações quantitativas como chaves de leitura da realidade para fundamentar a pesquisa. No seu Primeiro Capítulo, os autores organizam um gráfico que mede as chances objetivas de acesso, as probabilidades de acesso ao ensino superior na França em 1960, segundo as diferenças socioprofissionais dos pais e revelam que: os filhos de executivos e profissionais liberais tinham 42 vezes mais chances de acesso ao ensino superior que os filhos de pais que ocupavam posições como trabalhadores em serviços gerais, sem reconhecimento. Este primeiro indicador é retratado para comprovar a desigualdade de oportunidades existentes e demonstrar que a instituição escolar é um agente que legitima as desigualdades, mantendo os privilégios das classes mais favorecidas e a ordem social estabelecida.

Para haver maior coerência na compilação destes dados, utilizaremos com base em Bourdieu o uso das categorias do Capital Econômico, Cultural, Social e Simbólico. Para este pesquisador:

Os poderes sociais fundamentais são: em primeiro lugar o capital econômico, em suas diversas formas; em segundo lugar o capital cultural, ou melhor, o capital informacional também em suas diversas formas; em terceiro lugar, duas formas de capital que estão altamente correlacionadas: o capital social, que consiste de recursos baseados em contatos e participação em grupos e o capital simbólico que é a forma que os diferentes tipos de capital toma uma vez percebidos e reconhecidos como legítimos. (BOURDIEU, 1987. p.4).

Bourdieu afirma que o campo universitário reproduz o campo do poder mantendo a disposição de seus ocupantes, neste sentido, há cursos para as frações dominadas e há faculdades para as frações dominantes. De modo paralelo, Bourdieu enfatiza que a ampliação ao acesso a níveis de escolaridade superiores é diretamente proporcional aos capitais que os agentes possuem.

No artigo “*O conflito das faculdades*”, Bourdieu explica que “os estudantes são mais frequentemente oriundos da classe dominante ou, no interior desta, das frações mais favorecidas economicamente, como os industriais e profissionais liberais, nas faculdades de medicina e de direito do que nas faculdades de letras e de ciências.” (BOURDIEU, 2011, p.70). Posteriormente, conclui: “sabe-se, além disso, que as faculdades de medicina e de direito levam a profissões de ranking mais elevado na hierarquia econômica do que as faculdades de ciências e letras, cujos produtos são em grande parte destinados ao ensino.” (BOURDIEU, 2011, p.70). Bourdieu realiza uma análise apurada e nos mostra que as origens sociais dos indivíduos são propriedades relevantes na escolha da faculdade e da categoria profissional. Catani (2007, p.74) esclarece que Bourdieu desenvolveu uma sociologia que estuda a “lógica da dominação social nas sociedades de classe e os mecanismos pelos quais ela se disfarça e se perpetua”. Esta lógica é investigada em situações concretas, historicamente situadas e datadas na realidade empírica.

A seguir, buscamos dimensionar o capital econômico dos estudantes e das estudantes dos cursos de Licenciaturas nos Institutos Federais do estado do Rio Grande do Sul e realizar uma análise sobre estas condições, tecendo algumas comparações com estudantes de outros cursos da Educação Superior.

6.1 CAPITAL ECONÔMICO

A primeira categoria analisada nesta pesquisa é o Capital Econômico dos(as) estudantes de Licenciaturas nos Institutos Federais. O sociólogo Bourdieu entende que o capital econômico é formado pelo conjunto de bens econômicos como: dinheiro, patrimônio, imóveis, bens materiais acumulados, investimentos financeiros, ações, e ainda pode ser representado pela posse de terras, fábricas de produção, empresas ou trabalho. Neste sentido, Bourdieu explica que o capital é todo recurso ou poder que se manifesta em uma atividade social, não aparecendo de forma isolada, mas inter-relacionado com os demais capitais (cultural, social e simbólico).

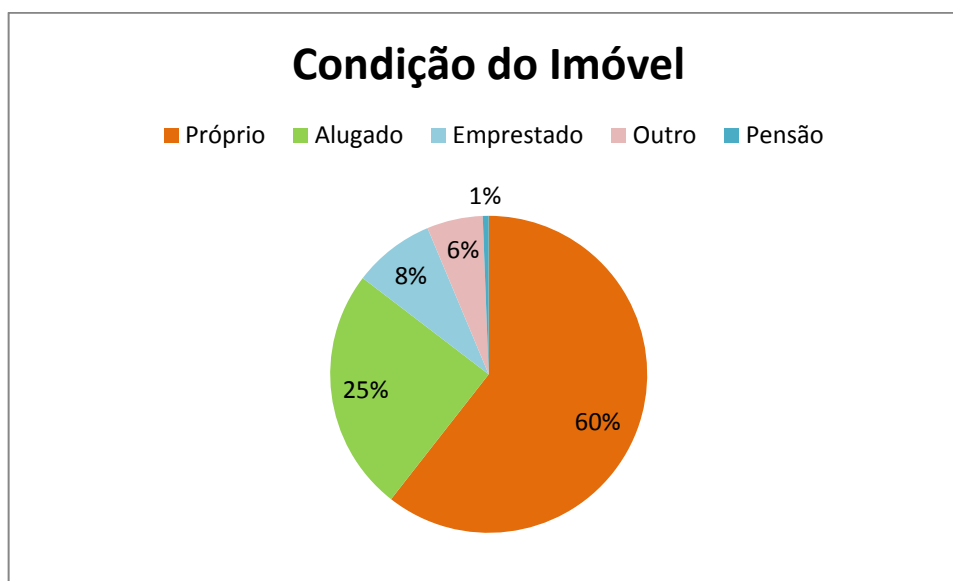
Para este sociólogo, o campo econômico promove a competição a todo momento, como uma forma de “conflito indireto”; nesta luta nem sempre há a intenção de destruir o concorrente, mas mesmo assim são produzidos “efeitos devastadores”.

A história das origens, na qual as disposições capitalistas se inventam, ao mesmo tempo em que se institui o campo no qual elas se efetuam, e, sobretudo, a observação das situações (muitas vezes coloniais) nas quais agentes dotados de disposições ajustadas a uma ordem pré-capitalista são brutalmente arremessados num mundo capitalista permitem afirmar que as disposições econômicas exigidas pelo campo econômico, tal como nós o conhecemos, não têm nada de natural e de universal, mas são produto de toda uma história coletiva, que deve ser sempre reproduzida nas histórias individuais. (BOURDIEU, 2005, p. 19).

Para Bourdieu “o campo econômico se distingue dos outros campos pelo fato de que as sanções são especialmente brutais e que as condutas podem se atribuir publicamente como fim a busca aberta da maximização do lucro material individual.” (BOURDIEU, 2005, p.22). Neste campo os agentes travam lutas constantes a fim de manter um capital mais potente e eficiente, assim, há um jogo que apresenta regularidades e recorrência de configurações. Bourdieu expõe “o *homo economicus*, tal como o concebe (de maneira tácita ou explícita) a ortodoxia econômica, é uma espécie de monstro antropológico.” (BOURDIEU, 2005, p.46). Também utiliza uma expressão que chama à atenção ao atribuir à Ciência Econômica a adjetivação de um “colosso com os pés de argila”, demonstrando que esta ciência está conectada com a Ciência Social, pois depende do espaço, da ação dos agentes, do tempo e do mundo social.

Neste sentido, o primeiro indicador investigado foi o imóvel onde o(a) estudante residia. Conhecer se há uma situação de moradia estável, segura, própria é importantíssimo para que não exista esta preocupação perturbando a vida escolar e acadêmica dos(as) estudantes.

Gráfico 14: Condição do imóvel onde o(a) estudante reside



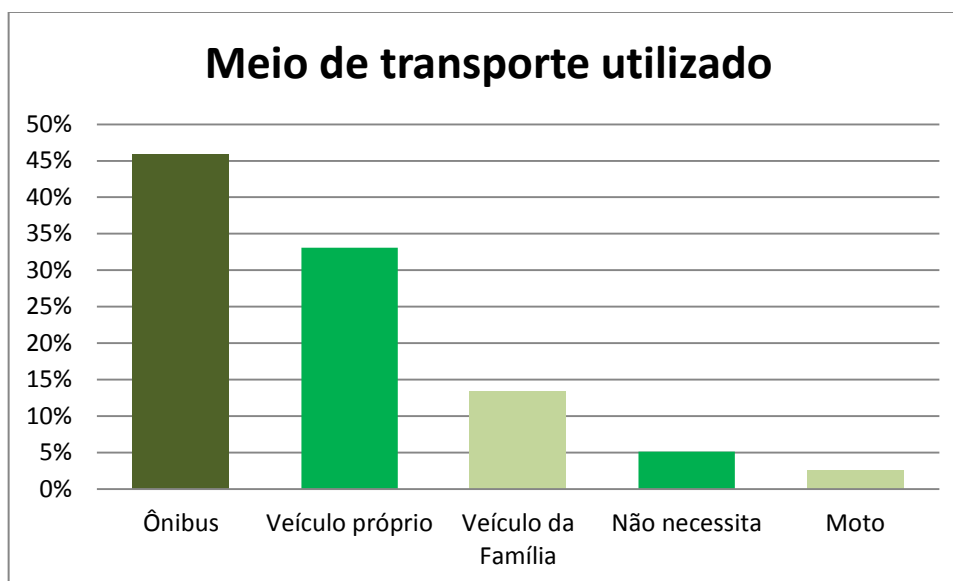
Fonte: (LORENZET, Pesquisa de Campo, 2015).

De acordo com esta amostra, a maior parte, 60% dos(as) estudantes, reside em imóvel próprio e os demais 40% não possuem residência própria, sendo que 25% deste quantitativo necessita pagar aluguel. Residir em imóvel próprio propaga certa segurança e estabilidade no capital econômico.

Segundo o IBGE, na Pesquisa Nacional por Amostra e Domicílios (PNAD), no Brasil, em 2013, 74,8% da população residia em domicílios próprios, 17,9% da população habitava em domicílios alugados e o percentual restante de 7,2% residia em imóveis cedidos. Observando o percentual destes estudantes investigados, 60% possuía residência própria, percebemos que este recorte representa economicamente um grupo que possui limitações e está abaixo da média nacional em relação ao critério posse da moradia. Este é o primeiro indício de limitação no que diz respeito ao capital econômico deste grupo investigado.

Outro indicador a ser inventariado é em relação ao transporte, meio de locomoção para o deslocamento entre a residência e a instituição onde realiza o curso de Licenciatura.

Gráfico 15: Meio de transporte utilizado para frequentar as aulas



Fonte: (LORENZET, Pesquisa de Campo, 2015).

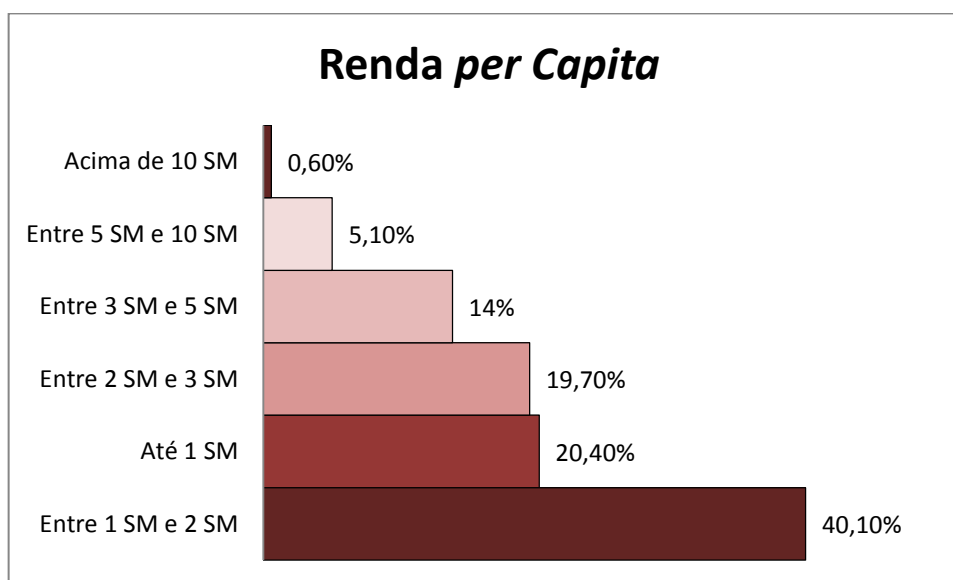
Conforme o gráfico apresenta, grande parte dos estudantes e das estudantes desta amostragem utiliza o transporte público, neste caso, ônibus (46%), dependendo diretamente da política de transportes coletivos. Outra parte significativa utiliza como meio de transporte veículo próprio (33%) ou veículo da família (13%).

Dando continuidade, a indagação que foi feita para conhecer diretamente o capital econômico foi acerca da renda *per capita* familiar. Os estudantes e as estudantes desta

amostra que responderam à pesquisa foram orientados(as) a calcular os rendimentos totais da família e dividir pelo número de pessoas que compunham o núcleo familiar. Como base deste cálculo, foi considerado o Salário Mínimo (SM) brasileiro do mês de Outubro de 2015, que correspondia no período a R\$788,00 (setecentos e oitenta e oito reais).

Cabe neste momento pontuar que, segundo o IBGE, em 2014, a renda média anual *per capita* do povo brasileiro era de R\$1.052,00 mensais. Já a renda média anual *per capita* dos gaúchos era de R\$1.318,00. Em 2014, o salário mínimo era de R\$724,00, correspondendo a 1,82 salários mínimos *per capita* em média para cada gaúcho.

Gráfico 16: Amostra da renda *per capita* familiar dos(as) estudantes em ordem crescente de percentual



Fonte: (LORENZET, Pesquisa de Campo, 2015).

De acordo com as informações apresentadas, 40% destes estudantes em Outubro de 2015 possuíam uma renda entre um salário mínimo e 2 salários mínimos (R\$788,00 – R\$1.576,00). Outros 20% destes licenciandos e licenciandas possuíam uma renda de até um salário mínimo *per capita* (R\$788,00). Somando estas duas rendas *per capita* mais baixas, de até 2 salários mínimos, atingimos 60% desta amostra, demonstrando a instabilidade financeira que envolve este estrato de estudantes. Outra parcela, correspondente a 19% dos mesmos, usufruía da renda entre dois salários mínimos e três salários mínimos (R\$1.576,00 – R\$2.364,00) *per capita*. Outro grupo menor de 14% conseguia captar como renda *per capita* entre três e cinco salários mínimos (R\$2.364,00 – R\$3.940,00). Outro grupo ainda mais seleto de 5% da população de estudantes da amostra, obtinha como renda *per capita* entre cinco e dez salários mínimos (R\$3.940,00 – R\$7.880,00). E, por fim, no topo desta hierarquia, com

taxa inferior a 1%, estavam algumas famílias cujo rendimento *per capita* ultrapassava os dez salários mínimos (acima de R\$7.880,00).

Conforme comprova este quesito, há uma alta correlação entre condições socioeconômicas inferiores e dificuldades de acesso à escolaridade mais elevada. Como também demonstra que, para as camadas de origens sociais mais modestas, os cursos menos seletos, como os de Licenciaturas, são os mais acessíveis de serem realizados. Entretanto, estes cursos levam à reprodução social, pois são cursos que propiciam poucas ou até raras oportunidades de mobilidade social, uma vez que possuem baixo potencial de ascensão econômica, social e simbólica, com raras exceções.

No questionário do Exame Nacional do Desempenho do Estudante (ENADE), também é realizado um questionário socioeconômico. Uma destas questões envolve a renda familiar, colocando como opções: a) até três salários mínimos; b) mais de três e até dez salários mínimos; c) mais de dez e até 30 salários mínimos; e d) mais de 30 salários mínimos. O pesquisador Ristoff (2014) fez uma análise destes dados coletados em 2013 e constatou que, do total das famílias brasileiras, apenas 7% possuíam renda acima de 10 salários mínimos. Porém, ao investigar este percentual de renda no contexto da Educação Superior, encontrou um outro panorama.

Tabela 7: Matriculados(as) com renda familiar mensal acima de 10 salários mínimos

Cursos:	Porcentagem:
Medicina	44%
Odontologia	28%
Direito	24%
Psicologia	16%
História	7%
Pedagogia	5%

Fonte: (RISTOFF, 2014, p.733).

Por meio desta tabela, é possível constatar que o perfil dos(as) estudantes nos cursos mais disputados e que propiciam maior ascensão econômica é um perfil dos estratos sociais mais elevados economicamente. Conforme foi mencionado, na sociedade brasileira em 2013, havia uma média de que apenas 7% das famílias possuíam mais que 10 salários mínimos e, conforme esta tabela, há uma concentração destas pessoas em cursos como Medicina, Odontologia, Direito, Psicologia, fazendo com que haja a reprodução econômica e de classe

social. Já os dados das Licenciaturas como História e Pedagogia se assemelham mais ao diagnóstico da sociedade brasileira.

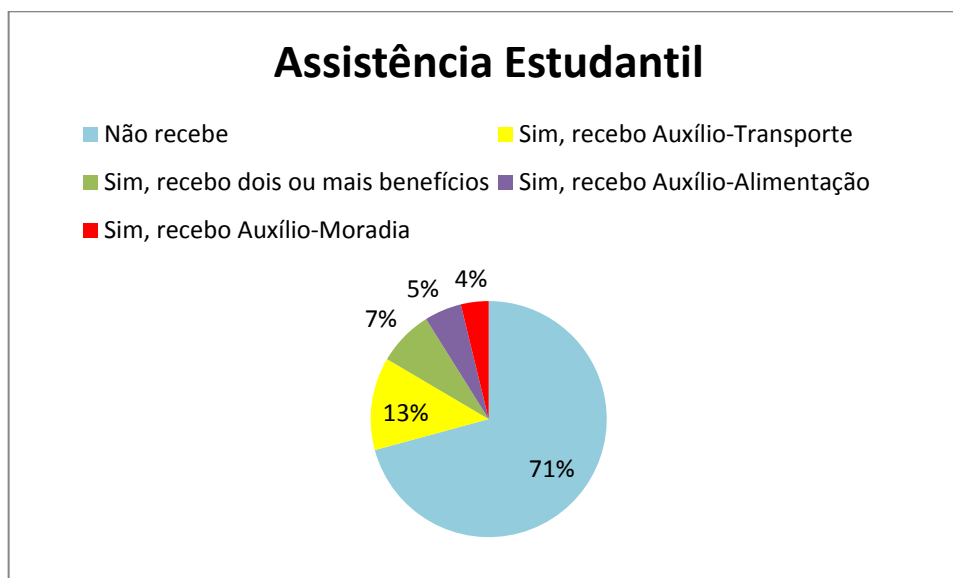
O pesquisador Ristoff (2014) também informa que, ao analisar as duas faixas de renda superiores, com mais de 10 salários mínimos e até 30 salários mínimos e acima de 30 salários mínimos, encontra um bom grupo nas graduações em Medicina e em Odontologia. Enquanto que nestas duas faixas de renda está um percentual próximo de zero das famílias dos estudantes que cursam História e Pedagogia. Esta pesquisa confirma que determinados cursos mais seletos ficam mais restritos para os que estão economicamente mais providos, enquanto que os cursos de Licenciaturas são mais acessíveis para as camadas mais populares. Tais dados reforçam a concepção de que o poder econômico e a situação financeira familiar são fortes influências na escolha do curso de Educação Superior.

Neste quesito do acesso, nos referimos ao ingresso que é concorrido, como também na permanência. Em relação ao ingresso, a própria Lei das Cotas demonstra preocupação neste quesito, pois estabelece que 50% das vagas ofertadas devem ser reservadas para egressos de escolas públicas, cuja renda familiar seja inferior a 1,5 salários mínimos. Além do ingresso, também observa-se, com o Decreto n. 7.234, de 2010, um trabalho diferenciado por meio do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). O respectivo programa surge com os seguintes objetivos: o primeiro de “democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal”; o segundo de “minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior”; o terceiro de “reduzir as taxas de retenção e evasão”; e o último de “contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.” (BRASIL, 2010).

Para o pesquisador Fernández Enguita (2007), é fato que a escola nem sempre foi para todos, sendo que os crescentes movimentos de abertura e o processo de democratização fizeram com que ela vivesse um sistema de diferenciação. As escolas são formadas para determinados grupos: segundo o gênero, segundo a classe social, segundo a localização, segundo a etnia, segundo o capital financeiro do seu entorno, entre outros aspectos. Neste sentido, as oportunidades já são desiguais e torna-se impensável admitir que os resultados do processo de escolarização seja homogêneo. Este autor acredita que há incompatibilidade entre igualdade de resultados e igualdade de oportunidades. Este entendimento nos auxilia a pensar que a escolha do curso, a escolha da instituição é considerada pelo estudante e pela estudante oriundo(a) das classes inferiores socialmente marcadas pela assimetria econômica.

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) é concebido como um programa institucional que busca contribuir com o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes em situação de vulnerabilidade social através da implementação de ações assistenciais. Todas essas ações são implementadas na perspectiva da equidade, da produção de conhecimento, da melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida. O respectivo programa está presente nos Institutos Federais, frente a isso, os(as) estudantes foram consultados(as) para verificar se os(as) mesmos(as) usufruíam deste benefício.

Gráfico 17: Recebimento ou não de Assistência Estudantil



Fonte: (LORENZET, Pesquisa de Campo, 2015).

Este gráfico revela que 71%, grande parte dos(a) estudantes desta amostra não acessam o PNAES, ou não foram contemplados, apesar do perfil socioeconômico que possuem para receberem auxílio deste programa de assistência estudantil. Ressalta-se que esta política nos Institutos Federais prevê recursos assistenciais para estudantes oriundos(as) de grupos familiares que apresentem comprovação de renda *per capita* inferior a 1 salário mínimo, como grupo prioritário, demonstrando que esta amostra perfaz 29% deste público. Caso sejam atendidas as demandas deste público prioritário e haja excedentes de recursos são contemplados(as) estudantes oriundos(as) de famílias com renda *per capita* de até 1,5 salários mínimos. Sendo que o percentual de beneficiários e beneficiárias apenas no auxílio-transporte é de 13% e em dois auxílios é de 7%, apenas no auxílio-alimentação é de 5% e apenas no auxílio-moradia é de 4%. Cabe ressaltar que, para haver continuidade no recebimento deste programa de assistência, os estudantes precisam cumprir 75% de frequência e não podem ter desempenho escolar com reprovação reincidente.

Para identificar o perfil destes estudantes na relação trabalho e educação, indagamos sobre a necessidade de conciliar estudos com trabalho. Tal dúvida permite compreender a sua parcela de contribuição em relação ao sustento pessoal e familiar, outro importante indicador para reconhecer a posse do capital econômico.

Gráfico 18: Descrição da atividade profissional e relação com seu sustento



Fonte: (LORENZET, Pesquisa de Campo, 2015).

De acordo com o que a amostra dos(as) estudantes nos revelou, 77,7% dos mesmos trabalham e 22,3% não trabalham. Ou seja, a grande maioria dos estudantes e das estudantes desta amostra não se dedicam integralmente aos seus estudos, mas precisam organizar suas agendas dividindo seu tempo de estudo com o trabalho, tanto para o sustento pessoal como para contribuir com o sustento de suas famílias. Dos estudantes e das estudantes que trabalham, identificamos quatro diferentes perfis: a) o(a) estudante que trabalha e contribui com o sustento do restante da família (26,1%); b) o(a) estudante que trabalha e, mesmo assim, sua renda é insuficiente e por isso recebe ajuda da família (18,5%); c) o(a) estudante que trabalha e é o principal responsável pelo sustento da família (17,2%); e d) o(a) estudante que trabalha e consegue se sustentar (15,9%).

Atualmente ter dedicação exclusiva aos estudos é um privilégio, tal prerrogativa só faz parte de um grupo seleto de pessoas, com origens sociais mais bem estruturadas. Possivelmente, a opção trabalhar não seja uma escolha aleatória, mas uma imposição da realidade, uma necessidade material indispensável para a sobrevivência. Os cursos de Licenciaturas também são mais acessados pelas camadas trabalhadoras, pois não possuem

exigência da dedicação exclusiva, pois para este público, somente estudar não é uma opção viável.

Frente ao exposto neste tópico, comprovamos que os cursos de Licenciaturas nos Institutos Federais no estado do Rio Grande do Sul, em linhas gerais, são mais acessados por estudantes cujas origens sociais são mais modestas economicamente, pois permitem o ingresso, por serem menos seletivos, e a oferta é mais compatível com sua realidade, possibilitando conciliar estudos e trabalho. Evidenciamos, por meio dos indicadores desta pesquisa, que as origens sociais dos estudantes e das estudantes destes cursos de Licenciaturas, no que diz respeito ao capital econômico, é de baixas credenciais. Constatamos que cerca de 60% deste público possui renda *per capita* familiar de até 2 salários mínimos.

Dando continuidade, no tópico subsequente, buscamos compreender o capital cultural existente na origem social destes estudantes de Licenciaturas.

6.2 CAPITAL CULTURAL

A segunda categoria que definimos priorizar nesta investigação envolve a identificação e a compreensão do capital cultural destes estudantes de Licenciaturas. A expressão “capital cultural” é utilizada por Bourdieu para referenciar situações de classe ou segmentos de classes na sociedade. Neste sentido, este autor utiliza esta expressão para detalhar a cultura, abrangendo gostos, estilos, valores, significados que orientam e dão maior personalidade a um grupo social, ou até, estruturas muitas vezes marcadas pelo poder econômico que permitem o acesso e a posse a determinadas informações e conhecimentos. Este sociólogo explica que as diferentes posições no espaço social correspondem a gostos, estilos de vida, *habitus* e *modus operandi* diferentes. Dependendo da hierarquia social que os indivíduos pertencem, há um gosto por casas, móveis, livros, automóveis, bebidas, cigarros, perfumes, vestimentas, linguagens, atividades artísticas, música, pintura, *héxis* corporal. Para exemplificar: para as camadas populares há a busca por qualidades como “prático, limpo e funcional”, para as camadas burguesas há a preocupação de buscar algo “fino, sofisticado, confortável, distinto”.

Para este teórico, o capital cultural pode segregar, diferenciar, distinguir ou conceder uma relevância social. Nesta compreensão, Bourdieu entende que a cultura é outra forma de

poder, uma vez que se distingue das demais, embora muitas vezes é por elas influenciada e com outras formas de poder está relacionada. Assim, a cultura influencia nas escolhas, nos gostos, no desejo pela distinção.

A verdade, a primeira vista paradoxal, é que, quanto mais nos elevamos na hierarquia social, mais a verdade dos gostos reside na organização e no funcionamento do sistema escolar, encarregado de inculcar o programa que governa os espíritos ‘cultos’ até na procura do ‘toque pessoal’ e na ambição da originalidade. (BOURDIEU in ORTIZ, 1983, p.95).

Segundo Bourdieu, o capital cultural é desenvolvido pelas próprias experiências realizadas dentro de cada classe social, e estas experiências internalizadas são formadas pelas tendências e inclinações do indivíduo, que resultam em condicionamentos sociais. Outra influência sobre o capital cultural ocorre na percepção social, por meio das influências estratégicas introjetadas da classe dominante. Desta forma,

Capital cultural indica acesso a conhecimento e informações ligadas a uma cultura específica; aquela que é considerada como a mais legítima ou superior pela sociedade como um todo. Uma das características consideradas típicas do grupo dominante é conseguir se legitimar e legitimar sua cultura como a melhor, i.e., a que tem valor simbólico. Também a classe dominante teria o poder de delimitar as informações que serão ou não incluídas no conjunto das informações legítimas. (BOURDIEU, 1979, p.169).

Conforme podemos inferir, o capital cultural também é um instrumento de poder ao propiciar certa “distinção” dos demais. A cultura mais legítima é considerada a mais refinada, expressa, por exemplo, nos autores clássicos, na arte exposta em museus, na música das salas de concerto. Observamos que acessar a este tipo de cultura gera um ônus e nem todas as origens sociais possuem poder econômico para realizar este encontro.

Outra forma de analisar o capital cultural é por meio dos certificados, diplomas ou outras credenciais conferidos pelo sistema educacional.

Segundo Bourdieu, a sociedade moderna passa a exigir que o capital herdado se legitime através de credenciais. Entretanto, a educação e os títulos mais valorizados não se abrem democraticamente para a sociedade como um todo; estão reservados para aqueles que têm capital cultural, social e econômico. Se há uma expansão das oportunidades educacionais, ocorre, paralelamente, uma desvalorização de determinados títulos e valorização de novos numa dinâmica semelhante àquela que rege as mudanças nos valores estéticos. Essa dinâmica garante que as posições com alto valor simbólico sejam preenchidas por determinado grupo social. (VALLE SILVA, 1995, p.28-29).

O pesquisador Bourdieu também constata em sua pesquisa que as grandes massas tendem ao desempenho de menor rendimento (mais fraco) e a ter expectativas profissionais mais baixas, (menos ambiciosas), reenquadrando cada agente à sua classe social de origem. É

a força determinante do *habitus* de classe fazendo com que os membros das classes inferiores se "auto-releguem" ao desempenho sofrível e a baixas expectativas profissionais. Quando um sujeito e dependendo da situação agente das camadas sociais mais modestas alcança um posto hierárquico mais seletivo, possivelmente, sua trajetória foi de intensa dedicação intelectual para que os demais lhe atribuíssem legitimidade para ocupar tal cargo.

Bourdieu também descreve que:

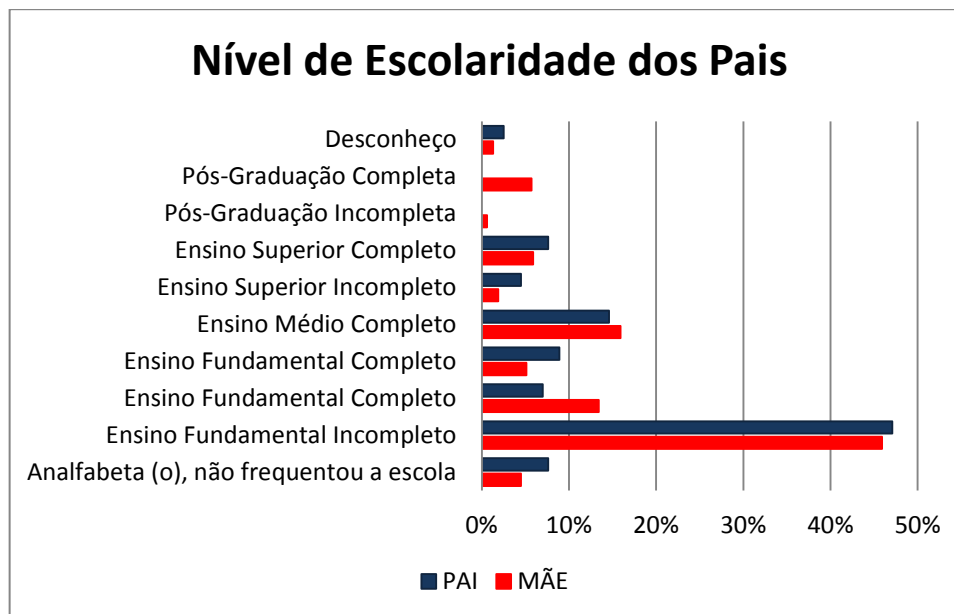
Na verdade, a relação que os membros das classes populares mantêm com a cultura dominante, literária ou artística, mas também científica, não é tão diferente da que eles mantêm com seu universo de trabalho. Excluídos da propriedade dos instrumentos de produção, eles são também desapossados dos instrumentos de apropriação simbólica das máquinas a que eles servem, não possuindo o capital cultural incorporado que é a condição da apropriação conforme o capital cultural objetivado nos objetos técnicos. (BOURDIEU in ORTIZ, 1983, p.100).

Em relação ao capital cultural, Bourdieu enuncia que a escola vive uma contradição: ao adotar a cultura legítima, fazendo com que os privilegiados progridam e os demais, muitas vezes, desistam; e, ao mesmo tempo, a própria escola se reveste de um discurso explícito ao incentivar que a educação e a cultura propiciam a mobilidade social. Frente a isso, a escola é concebida como o lugar onde o conhecimento é transmitido de forma democrática, mas esta transmissão é aparentemente igualitária, homogênea. Uma das razões disso é que os estudantes oriundos de classes sociais mais favorecidas trazem de berço maior herança de capital cultural, em outros termos, o jogo escolar é mais favorável aos que são oriundos das classes mais favorecidas, pois, desde antes do nascimento, vivenciam interações mais qualificadas. Este capital torna-se uma moeda, um valor que acentua as diferenças no sistema escolar. Enquanto que as classes populares, de modo geral, com raras exceções, não conseguem dominar os códigos culturais que a escola exige, neste caso, facilmente são marginalizados. Assim, a escola contribui para conservar, perpetuar as estruturas sociais, por meio da distinção da cultura erudita.

Outro exemplo significativo é organizado pelo documentário: “*O Começo da Vida*” (2016), produzido pela Videocamp, com apoio da UNICEF, com a participação de diversos intelectuais renomados, ao explicitar que crianças que nascem em famílias cujo capital cultural dos pais é mais elevado, desenvolvem até os 4 anos de idade um vocabulário que consta em média com mais de 35.000 palavras diferenciadas, enquanto que crianças que nascem em famílias empobrecidas de capital cultural possuem vocabulário mais limitado e o fator linguagem influencia profundamente no desenvolvimento, é determinante na aprendizagem e na ampliação dos aspectos cognitivos posteriormente.

Para iniciar esta identificação do capital cultural, questionamos os estudantes e as estudantes das Licenciaturas para conhecer sobre a escolaridade dos seus pais.

Gráfico 19: Nível de Escolaridade dos Pais (pai e mãe)



Fonte: (LORENZET, Pesquisa de Campo, 2015).

Conforme o gráfico ilustra, a escolaridade dos pais dos(as) estudantes de Licenciaturas desta amostra é baixa. O maior percentual, de quase 50%, está no nível do Ensino Fundamental Incompleto. Como também ainda há marcas de quem é analfabeto(a), que nunca frequentou a escola.

Outra característica que podemos observar é de que a escolaridade das mães é levemente superior a dos pais, uma vez que os níveis mais elevados como Pós-Graduação Incompleta e Completa só foram alcançados por elas nesta amostragem.

Também de certo modo, com tais dados, inferimos que neste período, este contexto histórico e político vem permitindo uma mobilidade intergeracional, pois a geração anterior nesta camada social não possuía oportunidades ao acesso à Educação Superior e agora seus descendentes são a primeira geração que ingressam na Educação Superior. Para estes(a) estudantes(as) alcançarem o acesso ao ensino superior, houve uma trajetória de intensa superação.

Bourdieu (2011) também investigou o capital cultural dos pais de alguns estudantes universitários franceses, por meio das profissões que exerciam e destaca que os pais dos membros das faculdades de letras e ciências eram em sua maioria empregados, artesãos,

professores do primário, em linhas gerais, estavam em um quadro médio. Enquanto que os pais dos membros das faculdades de direito e de medicina eram em sua maioria engenheiros, industriais, oficiais, magistrados, profissionais liberais, administradores, em linhas gerais, pertenciam a um quadro superior. Há, portanto, diferenciações nos diversos capitais profissionais para a escolha do curso mais adequado e aceitável à sua origem social.

O contexto socioeconômico e educacional brasileiro não é diferente desta realidade apresentada por Bourdieu no contexto francês. Ristoff também realizou uma pesquisa com dados do ENADE de 2012 e revelou que, no tocante à escolaridade dos pais, tínhamos neste período que 43% dos pais dos(as) estudantes de Medicina possuíam Ensino Superior, 31% dos pais dos(as) estudantes da Odontologia, 24% dos pais dos(as) estudantes do Direito, 19% dos pais dos(as) estudantes da Psicologia e apenas 5% dos pais dos(as) estudantes da Pedagogia. Por meio deste estudo, Ristoff (2014) conclui: “A origem social e a situação econômica da família do estudante é, sem dúvida, um fator determinante na trajetória do jovem brasileiro pela educação superior e, por isso mesmo, deve estar na base das políticas públicas de inclusão dos grupos historicamente excluídos.” (RISTOFF, 2014, p.743). Tais dados da escolaridade destes estudantes das Licenciaturas se aproximam aos dados da pesquisa de Ristoff, pois os pais dos estudantes de Licenciaturas dos Institutos Federais desta amostra possuem uma taxa de Ensino Superior Completa de 5,9% para as mães e de 7,6% para os pais.

Tabela 8: Dados do nível de escolaridade dos pais em ordem decrescente pela porcentagem

NÍVEL DE ESCOLARIDADE	MÃE	PAI
Ensino Fundamental Incompleto	45,9%	47,1%
Ensino Médio Completo	15,9%	14,6%
Ensino Fundamental Completo	13,4%	7%
Analfabeta (o), não frequentou a escola	4,5%	7,6%
Ensino Médio Incompleto	5,1%	8,9%
Ensino Superior Completo	5,9%	7,6%
Pós-Graduação Completa	5,7%	0%
Ensino Superior Incompleto	1,9%	4,5%
Pós-Graduação Incompleta	0,6%	0%
Desconheço	1,3%	2,5%

Fonte: (LORENZET, Pesquisa de Campo, 2015).

Os pesquisadores franceses Pierre Bourdieu e Monique de Saint-Martin publicaram em 1975 o capítulo intitulado “*As categorias do juízo professoral*”. Este estudo foi desenvolvido estudando 154 fichas de avaliações individuais (pareceres avaliativos) de meninas, elaboradas por um professor de Filosofia de um curso superior em Paris, no ano de 1960. Por meio desta investigação, os autores revelam nessa pesquisa os critérios implícitos no juízo professoral, na qual encontraram relação entre a nota e a origem social da pessoa avaliada. Além disso, a adjetivação aos estudantes correspondia ao grau cultural dos seus familiares. Assim, estudantes de famílias de camadas sociais mais elevadas possuíam em sua avaliação uma linguagem (taxinomias) mais rebuscada, erudita, enquanto que estudantes de origens sociais mais modestas possuíam em sua avaliação uma linguagem mais simplificada com classificações medianas.

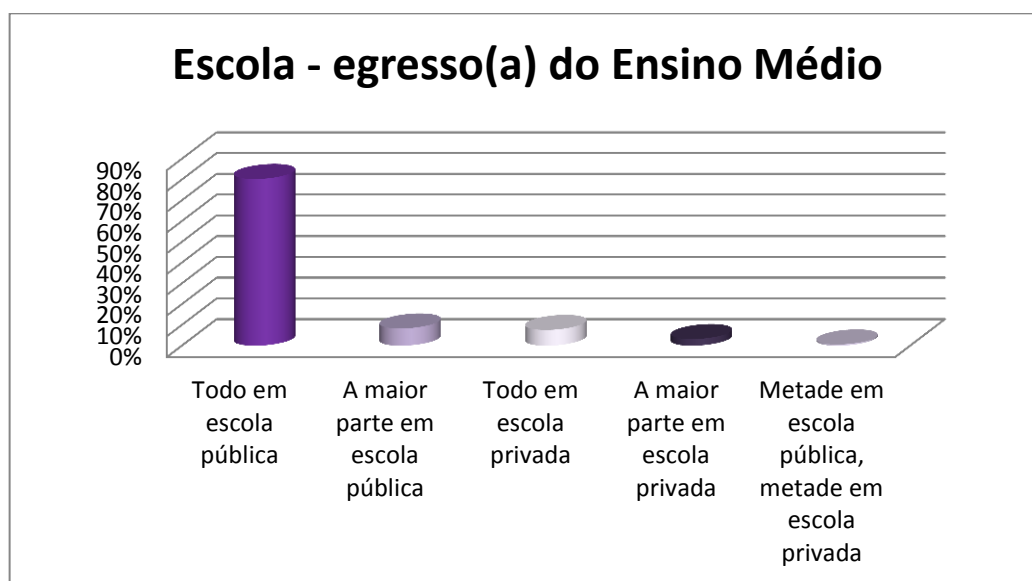
Nas pesquisas de Bourdieu e Saint-Martin (2007) podemos nos debruçar sobre os critérios de avaliação e as apreciações da classificação escolar, analisando as influências deste juízo para a reprodução social. Este capítulo: “*Categorias do Juízo Professoral*” revelou que os docentes utilizaram classificações sociais para determinar ou legitimar as classificações escolares, bem como os autores afirmaram que a lógica que operavam no campo universitário impõe as formas que organizam o pensamento e a expressão da classe dominante.

De modo afinado, ao defender que a cultura escolar é a cultura dominante, Bourdieu abriu caminho para uma análise crítica do currículo (sobre o que é priorizado no ensino), dos métodos pedagógicos e, em última instância, dos próprios critérios da avaliação escolar. Os conteúdos curriculares seriam selecionados em função dos conhecimentos, dos valores e dos interesses das classes dominantes, que já fazem parte da herança e convivência dos agentes que nascem neste meio. O próprio prestígio de cada disciplina escolar estaria associado a sua maior ou menor afinidade com as habilidades valorizadas pela elite cultural e o prestígio social propiciado pela mesma.

Neste sentido, relacionamos tal abordagem com a escolaridade dos pais dos estudantes e das estudantes das Licenciaturas, uma vez que o nível de escolaridade influencia rigorosamente no capital cultural.

Outro indicativo do capital cultural é observado ao entendermos a origem escolar dos(as) estudantes. No questionário havia uma indagação sobre o tipo de escola onde cursaram o Ensino Médio.

Gráfico 20: Origem escolar do Ensino Médio, perfil de egresso dos(as) estudantes de Licenciaturas desta amostra



Fonte: (LORENZET, Pesquisa de Campo, 2015).

Com esta questão, percebemos que o perfil dos estudantes e das estudantes dos Cursos de Licenciaturas é formado por egressos e por egressas que majoritariamente realizaram todo seu Ensino Médio em escola pública (80%). Em contrapartida, os outros 20% estão divididos entre escola pública e privada, com outras variáveis.

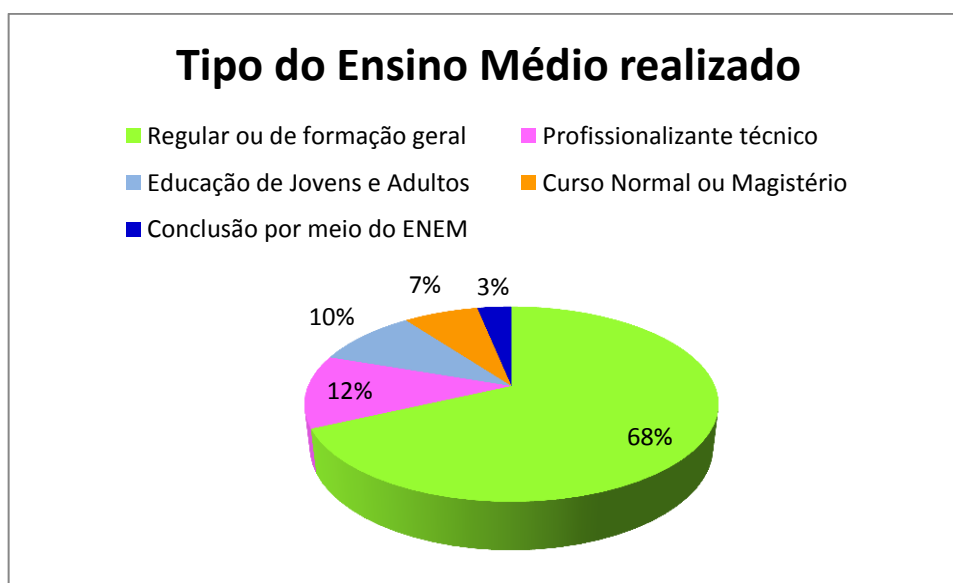
Na pesquisa de Bourdieu, divulgada na publicação “*O conflito das faculdades*”, ao realizar um comparativo entre faculdades de ciências, letras, direito e medicina, ele explicita que 78,5% dos estudantes de ciências e 81,7% dos estudantes de letras passaram unicamente pelo estudo em espaço público, tais taxas ficam reduzidas nos cursos de direito em 68,9% e em medicina em 75,6%.

De modo aproximado, Ristoff (2014) faz uma análise do perfil socioeconômico de alguns cursos de graduação por meio de consulta ao diagnóstico do Exame Nacional do Desempenho do Estudante (ENADE) realizado em 2012 e esclarece que, em relação à origem escolar pública, tínhamos o seguinte panorama: 11% dos(as) acadêmicos(as) de Medicina realizaram sua formação neste espaço, 25% dos(as) estudantes que cursavam Odontologia, 43% dos(as) estudantes do Direito, 70% dos(as) licenciandos(as) da Licenciatura em História e 81% dos(as) licenciandos(as) da Licenciatura em Pedagogia tiveram trajetórias escolares em instituições públicas. Tais dados confirmam que a maioria dos(as) acadêmicos(as) dos cursos mais concorridos possuiu condições de realizar a Educação Básica em instituições privadas.

Para o filósofo Toro: “A escola tem a obrigação de formar jovens capazes de criar, em cooperação com os demais, uma ordem social na qual todos possam viver com dignidade.” Acrescenta-se: a educação, em suas diversas modalidades, articulada por inúmeras políticas públicas deve nortear seus trabalhos por este dever, que garanta o direito a viver com dignidade. Deste modo, tanto a educação pública como a privada, ambas deveriam oferecer boas condições de escolarização para que seus egressos pudessem adentrar em qualquer curso superior.

Após conhecermos sobre a categoria administrativa da escola de Ensino Médio, indagamos sobre o tipo de Curso realizado no Ensino Médio: Regular ou de formação geral, Profissionalizante técnico, Educação de Jovens e Adultos (EJA), conclusão por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou Normal (antigo Magistério).

Gráfico 21: Tipo de curso realizado no Ensino Médio



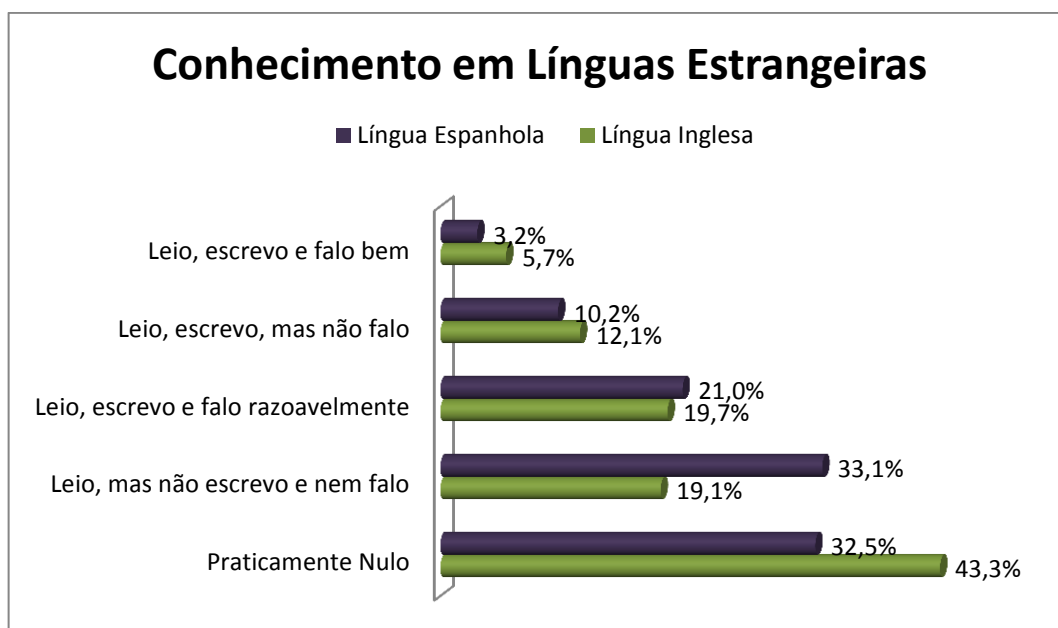
Fonte: (LORENZET, Pesquisa de Campo, 2015).

Grande parte dos(as) estudantes realizaram o Ensino Médio regular ou de formação geral. Os índices diminuem bastante em outros formatos, 12% realizaram curso Profissionalizante e 10% conseguiram concluir o Ensino Médio por meio da Educação de Jovens e Adultos.

Outro fator de interesse que envolveu o capital cultural foi o conhecimento de Línguas Estrangeiras. Além do fator linguagem, conhecer uma segunda língua é ampliar os horizontes para conhecer outra cultura, proveniente de outro país ou região. No mundo competitivo, com postos de trabalho altamente seletivos, conhecer uma segunda língua torna-se ponto favorável

para a conquista de um emprego mais reconhecido. A língua espanhola foi escolhida por pertencermos ao Mercosul, com intensa compreensão desta língua na América Latina e a Língua Inglesa por ser reconhecida como a “língua universal”, de fácil comunicação e compreensão em diferentes países do mundo, como também por ser a língua mais utilizada tecnologicamente em manuais e códigos científicos.

Gráfico 22: Comparativo entre o conhecimento de Língua Espanhola e Inglesa



Fonte: (LORENZET, Pesquisa de Campo, 2015).

É essencial reconhecermos que, ao aprendermos outras línguas, estamos expandindo nossos horizontes culturais, pois passamos a compreender tradições, hábitos e costumes de outras nações e povos, saindo da situação local para contextos multilaterais. Contudo, a maioria dos estudantes e das estudantes desta amostragem admitiram ter um conhecimento praticamente nulo em língua inglesa e leem, mas não escrevem e nem falam a língua espanhola. Frente a esta importância, possuir um conhecimento praticamente nulo em língua inglesa torna-se uma condição limitante para elevar o intercâmbio cultural. Constatamos também que estas iniciativas não são vistas como investimentos por seus familiares, pois pouquíssimos dominam uma destas duas línguas.

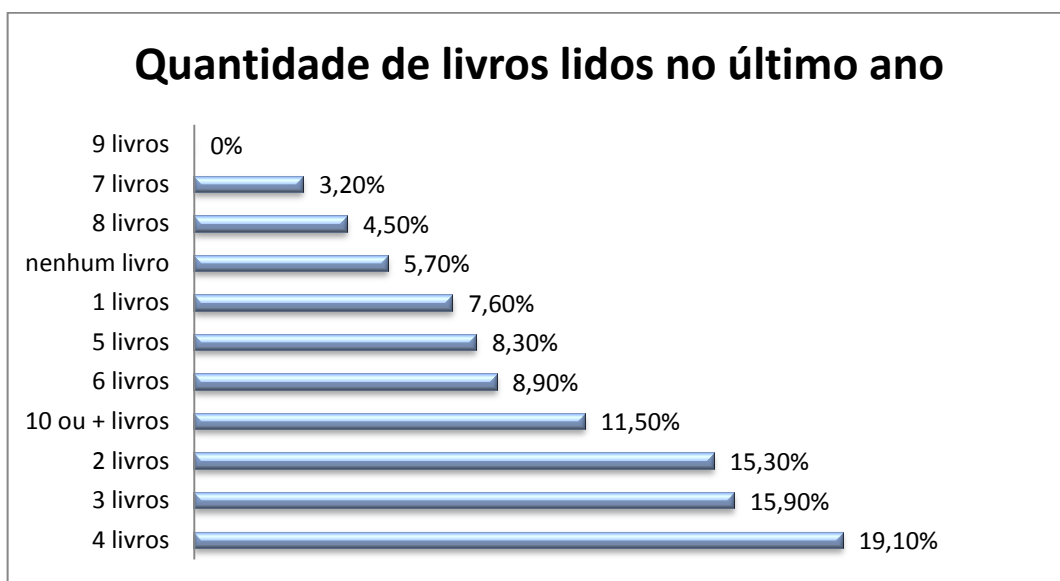
Palazzo e Gomes (2012) realizaram um comparativo entre o conhecimento de Línguas Estrangeiras (Inglesa e Espanhola) entre estudantes do Direito e estudantes das Licenciaturas. Os valores da escala de conhecimento em que os(as) estudantes deveriam se autoavaliar era entre 1 e 5. A nota média que foi atribuída nesta autoavaliação ficou em 2,3 para Língua Inglesa para os(as) estudantes do Direito e 1,9 para os(as) estudantes das Licenciaturas e 1,9

em Língua Espanhola para os(as) estudantes do Direito e 1,6 para os(as) estudantes das Licenciaturas. Esses dados demonstram que o capital cultural no quesito conhecimento de Línguas Estrangeiras, nas duas línguas inferidas, é inferior para quem cursa Licenciaturas.

Outro dado que envolve a categoria capital cultural é o que diz respeito à assiduidade com a leitura. Com base neste critério, foi realizada a pergunta para identificar quantos livros os estudantes e as estudantes deste cursos de Licenciaturas tinham lido no último ano.

A pesquisadora Gatti (2011) buscou compreender o consumo cultural dos(as) estudantes de Licenciaturas e obteve os seguintes dados: 38% dos licenciandos(as) liam dois ou menos livros, 35% liam de três a cinco livros; 35% destes estudantes raramente liam jornal; 43% destes estudantes frequentavam a biblioteca de modo razoável e 23% destes licenciandos(as) raramente iam às bibliotecas. Tais dados revelam uma conjuntura cultural preocupante, exigindo esforços intensos para sua elevação.

Gráfico 23: Quantidade de livros lidos no último ano



Fonte: (LORENZET, Pesquisa de Campo, 2015).

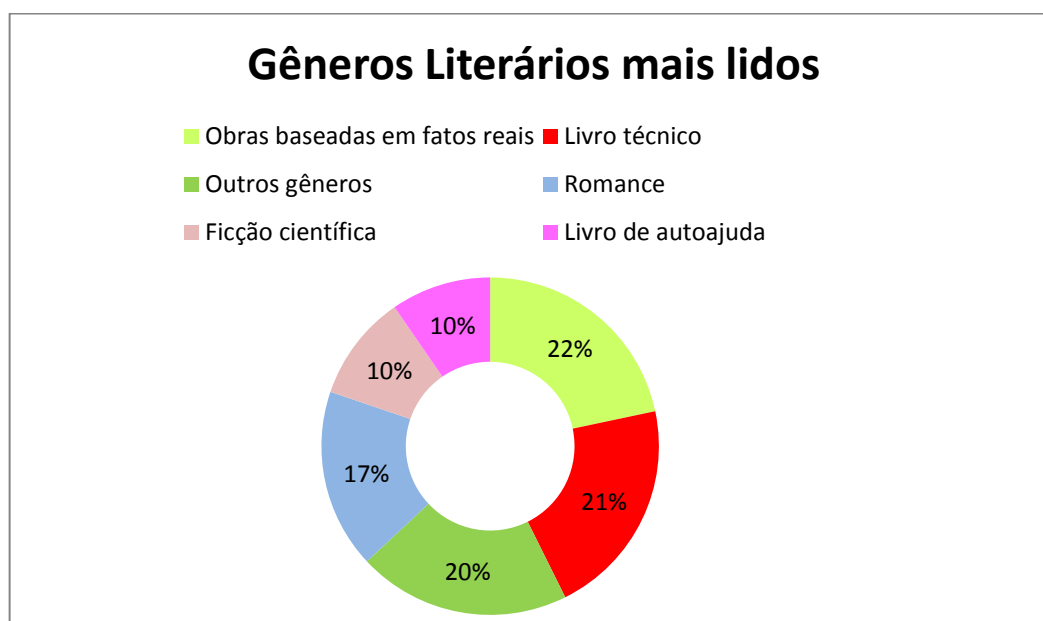
De acordo com a amostragem dos(as) estudantes que cursam Licenciaturas nos Institutos Federais no estado do Rio Grande do Sul, grande parte leu no último ano: 4 livros, 3 livros e 2 livros, este conjunto corresponde a 50% dos(as) entrevistados(as). Tais índices são considerados baixos, pois temos uma média de um livro a cada três meses, ou um livro a cada quatro meses, ou ainda um livro a cada seis meses. Construir e cultivar este hábito de leitura nos(as) licenciandos(as) é uma tarefa urgente, pois, se não tivermos educadores(as) bons(as)

leitores(as), ficará mais difícil o incentivo aos(às) estudantes a adquirirem e cultivarem este hábito da leitura.

Em 2011, o IBOPE realizou uma pesquisa intitulada “*Retratos da Leitura no Brasil*”, nesta pesquisa constatou que a média nacional de leitura entre os brasileiros e as brasileiras era de 4,7 livros ao ano. O Brasil neste ano, com tais dados, estava abaixo da média dos livros lidos em outros países, como no Chile que a média era de 5,7 livros ao ano e como na Espanha onde eram lidos acima de 10 livros ao ano.

A questão subsequente se mantém com o tema leitura, porém desta vez o foco é entender o gênero literário mais lido pelos(as) estudantes. Neste quesito, as opções de escolha envolviam: obras baseadas em fatos reais, ficção científica, livro técnico, romance, livro de autoajuda ou outros gêneros.

Gráfico 24: Gêneros literários mais lidos pelos(as) estudantes da amostra



Fonte: (LORENZET, Pesquisa de Campo, 2015).

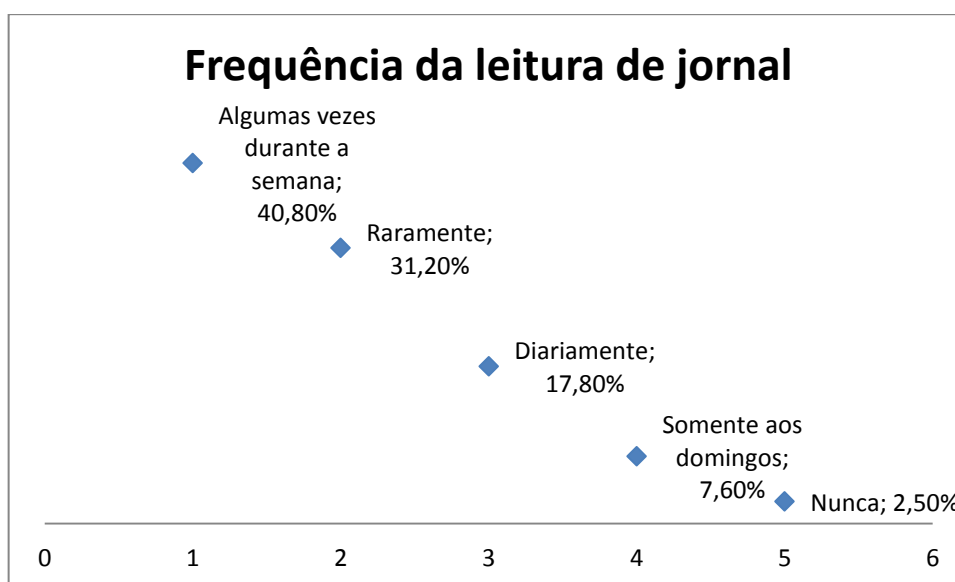
Conforme observamos neste gráfico, as preferências são para obras baseadas em fatos reais e livros técnicos. É positiva esta leitura de livros técnicos, uma vez que com isso teremos profissionais mais capacitados, preocupados com sua qualificação e as produções literárias de sua área de estudos.

Na pesquisa de Palazzo e Gomes (2012), eles observaram que 27,5% dos(as) estudantes do Direito liam mais obras literárias de ficção e 21 % dos(as) estudantes de Direito liam mais livros técnicos, enquanto que 34,3% dos(as) estudantes das Licenciaturas preferiam

livros de ficção literária e 28,6% dos mesmos preferiam livros religiosos, incluindo a Bíblia. Na pesquisa “*Retratos da Leitura no Brasil*”, os índices mais elevados foram: 1º lugar a Bíblia, 2º lugar Livros didáticos, 3º lugar Romance, 4º lugar Livros Religiosos e em 5º lugar Livros de Contos.

Outra questão que envolve o capital cultural por meio da leitura é o acesso e a frequência à leitura de jornal, como um tipo de leitura de caráter mais informativo. Nesta questão, buscamos identificar a intensidade deste contato, assim, havia como respostas: diariamente, algumas vezes durante a semana, somente aos domingos, raramente e nunca.

Gráfico 25: Frequência da leitura de jornal em ordem decrescente



Fonte: (LORENZET, Pesquisa de Campo, 2015).

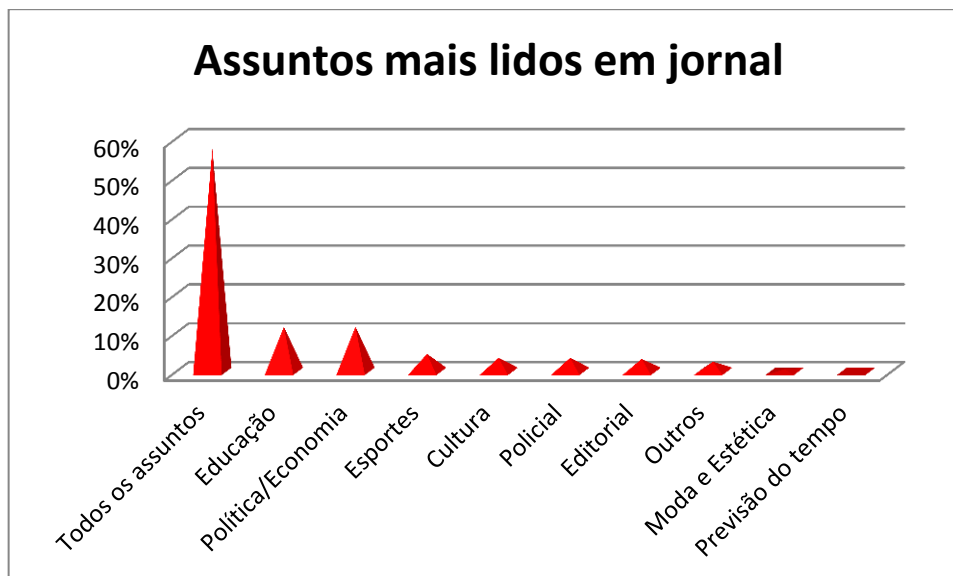
A amostragem dos(a) estudantes de Licenciaturas investigados revelou que boa parte, cerca de 40%, liam jornal algumas vezes na semana e outra camada significativa e preocupante, cerca de 31%, liam jornal raramente.

Palazzo e Gomes (2012) também questionaram os estudantes do Direito sobre a frequência da leitura em jornal, os mesmos responderam que 36,4% liam algumas vezes por semana e 34,1% dos(as) estudantes liam diariamente, enquanto que, entre os(as) estudantes das Licenciaturas desta amostragem os indicadores são qualitativamente inferiores, pois 17% liam diariamente.

Seguindo com a investigação sobre o capital cultural e a leitura, a outra questão foi sobre o assunto lido no jornal. Como opções de repostas a serem escolhidas,

disponibilizamos: todos os assuntos, cultura, editorial, educação, esportes, moda e estética, policial, política/economia, previsão do tempo e outros.

Gráfico 26: Assuntos mais lidos em jornal

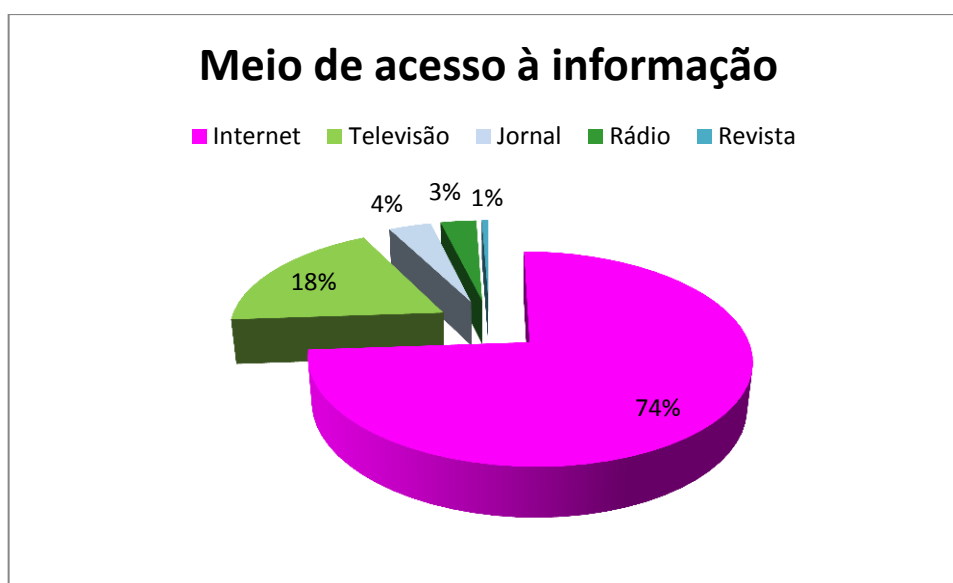


Fonte: (LORENZET, Pesquisa de Campo, 2015).

Cerca de 50% dos(as) estudantes desta amostra informaram ler todos os assuntos, enquanto que cerca de 10% optam por ler sobre Educação, Política e Economia.

Na pesquisa de Palazzo e Gomes (2012), também foi realizada esta pergunta, para os(as) estudantes do curso de Graduação em Direito, as alternativas como Política e economia foram o assunto mais lido com 25,4%, outro assunto bastante lido foi Ciência, saúde e tecnologia com 17,6%, enquanto que para os(as) estudantes de Licenciaturas nesta amostragem a maior parte 20,4% lia temas sobre cultura e arte e 18,2% lia sobre assuntos que envolviam ciência, saúde e tecnologia.

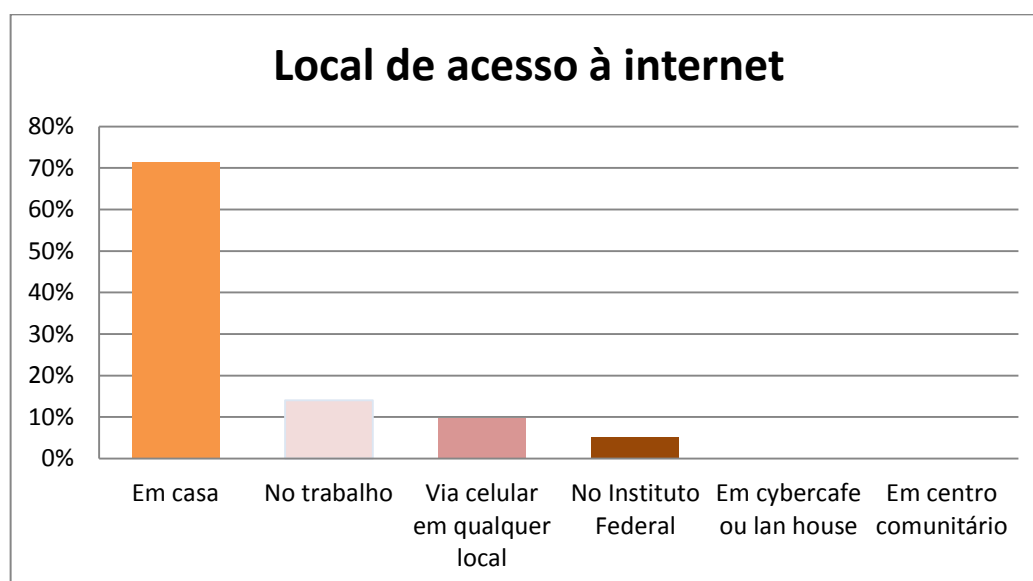
Dando continuidade, os(as) estudantes das Licenciaturas foram questionados(as) sobre o meio mais utilizado para acessar informações e se manterem atualizados(as). Ao longo da história da humanidade, houve um processo de evolução nos canais de comunicação e informação. Desde os sons, gestos, desenhos e pinturas nas paredes, o surgimento da escrita, da imprensa, da comunicação por áudio e vídeo até o advento da informática, diferentes recursos foram utilizados para mediar a comunicação. Assim, no contexto atual, é oportuno identificar quais as fontes que estão acessíveis ao público desta amostragem.

Gráfico 27: Meio de comunicação onde os(as) estudantes mais acessam informações

Fonte: (LORENZET, Pesquisa de Campo, 2015).

De acordo com as respostas dos(as) estudantes, a maioria desta amostragem utiliza a internet para acessar informações e manter-se atualizado. O segundo meio apontado foi a televisão. Observa-se, com isso, como a internet é um canal em emergência e acessível a uma fatia representativa de estudantes das Licenciaturas.

A indagação subsequente envolveu o local onde mais era acessada a internet.

Gráfico 28: Local onde os(as) estudantes da amostra acessam internet

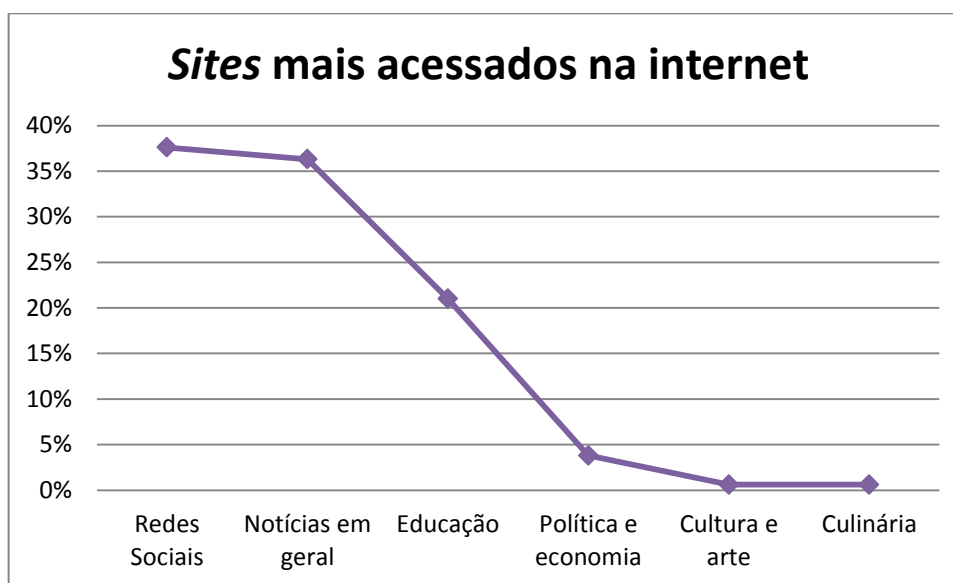
Fonte: (LORENZET, Pesquisa de Campo, 2015).

Conforme ilustra o gráfico onde as respostas estão compiladas, 70% dos(as) estudantes acessa à internet em casa. Foi surpreendente que dos(as) estudantes desta amostra ninguém

mais acessa à internet em *cybercafé* ou *lan house* e nem de centros comunitários, demonstrando que estes meios pertencem a espaços utilizados no passado.

Outra questão que permeia o capital cultural envolve os *sites* que são mais acessados na internet.

Gráfico 29: *Sites* mais acessados na internet



Fonte: (LORENZET, Pesquisa de Campo, 2015).

Por meio deste mapeamento dos dados, analisamos que, entre os *sites* mais acessados, estão as Redes Sociais (37%), as Notícias em geral (36%) e *sites* da área da Educação 21%. Nas redes sociais o enfoque principal é a recreação, o entretenimento e a comunicação entre as pessoas, nem sempre envolve trabalho escolar, pesquisa ou atualização profissional. Já o acesso a *sites* de notícias em geral e páginas da educação propiciam maiores informações culturais.

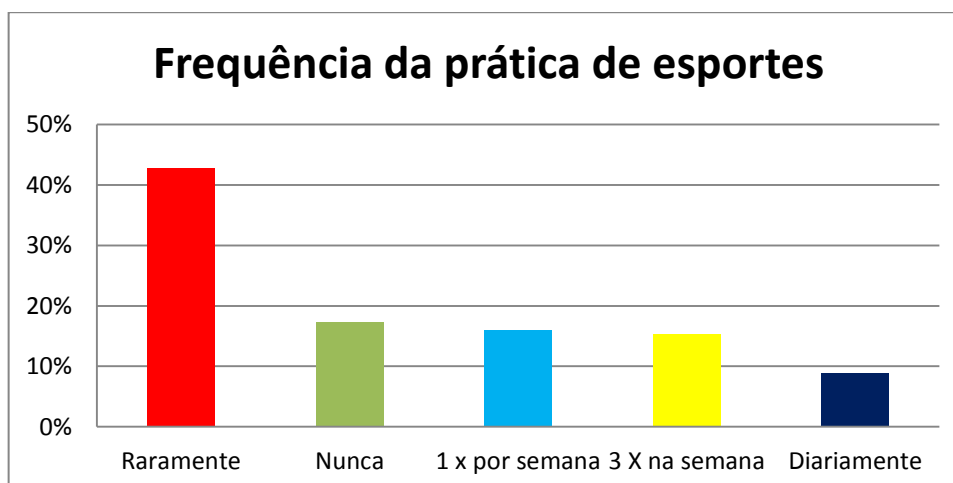
Dando sequência, outra informação coletada junto aos(às) estudantes de Licenciatura nos Institutos Federais foi sobre o que faziam em seu tempo livre e quais atividades desenvolviam. Cabe enfatizar que, desde os primórdios, para os gregos o “trabalho” era tido como sinônimo de atividades físicas, que provocassem suor, pois esta atividade era destinada aos escravos e cidadãos de classes inferiores, enquanto que o “ócio”, ou atividades não-físicas como o estudo, a política, a poesia, a filosofia eram destinadas apenas aos cidadãos de primeira classe. O sociólogo Domenico De Masi produziu uma obra sobre o “*Ócio Criativo*” (2000), dialogando sobre trabalho, formação e entretenimento a fim de elevar a condição de liberdade e criatividade.

Gráfico 30: Atividades realizadas no tempo livre

Fonte: (LORENZET, Pesquisa de Campo, 2015).

Conforme reporta o gráfico, os estudantes e as estudantes desta amostra, em seu tempo livre, predominantemente permanecem em casa, seguidos da atividade de estudar e acessar a internet. A porcentagem de quem frequenta cinema é baixa e ninguém assinalou ir ao teatro, nem ao museu. Observamos que as atividades que exigem investimento econômico foram minimamente pontuadas, demonstrando que o tempo livre ou lazer é preenchido com atividades que não representam gastos financeiros.

Posteriormente, outra questão foi desenvolvida na perspectiva de identificar a posse do capital cultural, sobre o cuidado com a saúde e a prevenção de doenças ocasionadas pelo sedentarismo. Neste quesito, indagamos sobre a prática de atividades esportivas.

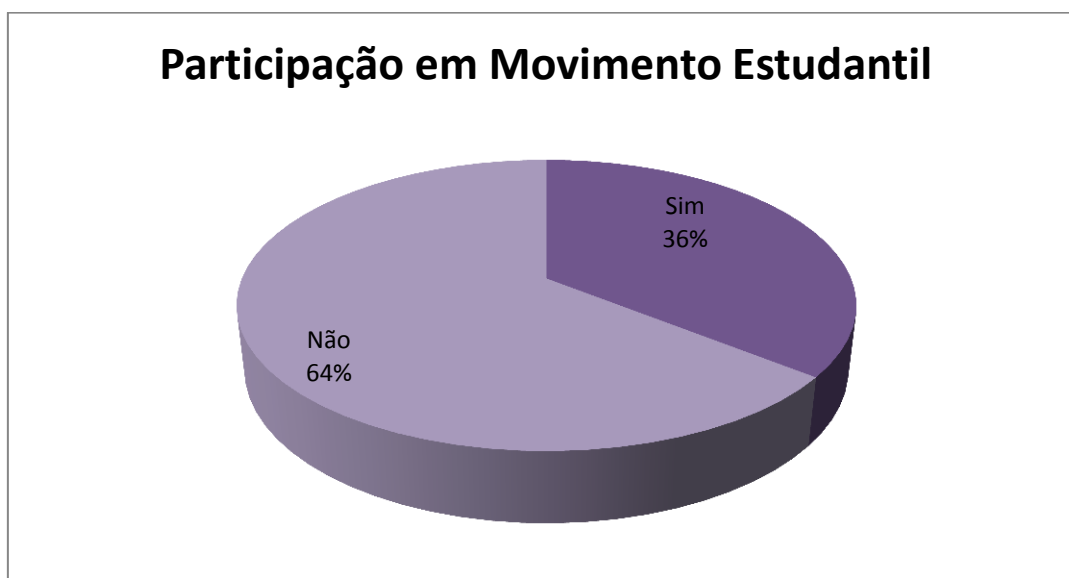
Gráfico 31: Frequência da prática de atividades esportivas

Fonte: (LORENZET, Pesquisa de Campo, 2015).

As respostas obtidas em relação à prática de atividade física são preocupantes, pois predominantemente 43% dos(as) estudantes responderam que praticam atividades físicas raramente e 17% destes estudantes revelaram que nunca praticam nenhuma atividade física. Tais indicadores contabilizados somam 60%, demonstrando baixa preocupação com a qualidade de vida e cuidados preventivos para com a saúde. Entre os que realizam atividade física com maior regularidade na proporção de três vezes por semana e diariamente temos cerca de 23% desta amostragem.

A penúltima questão realizada em relação ao Capital Cultural buscou investigar a participação política desempenhada por esta amostra de estudantes, questionando sobre sua participação em movimentos estudantis no Ensino Fundamental, Médio e Superior.

Gráfico 32: Participação em Movimento Estudantil

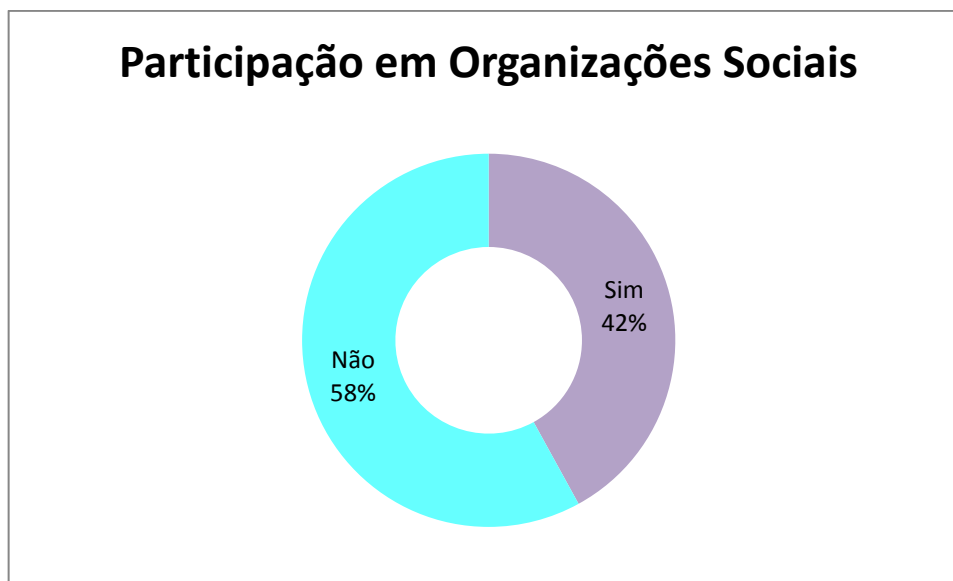


Fonte: (LORENZET, Pesquisa de Campo, 2015).

Os estudantes e as estudantes das Licenciaturas nos Institutos Federais nesta amostra afirmaram majoritariamente que não participaram dos movimentos estudantis em seus processos educacionais. Ressalta-se a importância da participação em países democráticos, pois nestes primeiros movimentos estudantis está uma oportunidade de exercer a cidadania, escolhendo princípios que poderão qualificar a educação ofertada pela instituição, alargando a consciência política. Além disso, a participação em movimentos estudantis é um referencial para muitos cidadãos descobrirem seu papel de liderança e de representação, posteriormente, podendo destacar-se em outras atividades políticas.

A última questão que envolveu o Capital Cultural também estava em afinidade com a questão anterior, aprofundando a compreensão da participação, do envolvimento e engajamento dos(as) estudantes. Nesta pergunta, os(as) estudantes responderam acerca da sua participação em alguma organização ou movimento social (cultural, político, religioso, entre outros).

Gráfico 33: Participação em Organizações Sociais



Fonte: (LORENZET, Pesquisa de Campo, 2015).

Segundo suas afirmações, grande parte destes(as) estudantes não participam de organizações e movimentos sociais. Observamos no entanto que, em comparação aos movimentos estudantis, este leque teve uma pequena ampliação, pois no indicador anterior 36% havia informado participação e, nos movimentos em organizações sociais, 42% demonstraram inserção. Por meio destas amostras, observamos a supremacia da cultura da não-participação, do individualismo em detrimento das lutas por conquistas coletivas.

Em linhas gerais, comprovamos nesta pesquisa que as origens sociais dos(as) estudantes de Licenciaturas desta amostra é pertencente à classe trabalhadora ou classe popular. Conforme identificamos, eles apresentam um capital cultural modesto e seus pais possuem escolaridade de Ensino Fundamental incompleto. Estes licenciandos(as) estudaram majoritariamente em escolas públicas, realizaram Ensino Médio Regular, possuem conhecimento limitado de língua estrangeira, leem livros e jornais num percentual baixo, onde mais acessam informações é na internet e principalmente em redes sociais. No tempo livre, eles permanecem em casa, em atividades de lazer que não envolvam gastos financeiros,

possuem baixa prática de atividade física e esportiva, não tem envolvimento significativo com movimento estudantil e baixo envolvimento com movimentos e outras organizações sociais.

Dando sequência, nos dedicaremos a investigar o capital social dos(as) estudantes de Licenciaturas que responderam a esta amostra.

6.3 CAPITAL SOCIAL

Neste terceiro momento, nos debruçamos para analisar o Capital Social destes educandos e educandas. De acordo com Bourdieu, a quantidade, o volume de capital social que um agente individual possui depende da rede de relações que ele pode mobilizar, levando em consideração os demais capitais (econômico, cultural e simbólico) existentes nos demais agentes do grupo. Para este sociólogo, o “Capital Social é o conjunto de recursos atuais e potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de conhecimento ou reconhecimento mútuo.” (BOURDIEU, 1998, p.67). Assim, este capital diz respeito aos benefícios revertidos, às credenciais, pelas influências sociais que possui e por haver pertencimento a um grupo. Segundo Bourdieu, “a reprodução do capital social pressupõe um incessante esforço de sociabilidade, uma série contínua de trocas na qual o reconhecimento é infinitamente afirmado e reafirmado.” (BOURDIEU, 1986, p.17).

A primeira informação coletada com estes(as) estudantes da amostra foi sobre o acesso e ingresso à Licenciatura na Educação Superior, a fim de entender se o mesmo faz parte do acesso universal ou por reserva de vagas.

Tabela 9: Forma de acesso aos cursos de Licenciaturas nos Institutos Federais

Acesso à Licenciatura na Educação Superior	
Acesso Universal	61,10%
Cota L1	19,10%
Cota L2	8,30%
Cota L3	9,60%
Cota L4	1,90%

Fonte: (LORENZET, Pesquisa de Campo, 2015).

Conforme as informações que a tabela retrata, 61% dos(as) estudantes ingressou nesta modalidade de ensino por meio do Acesso Universal, pela livre concorrência das vagas.

A Cota L1 destina-se a candidatos(as) egressos(as) de escola pública, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimos. Estas informações foram extraídas do Artigo 14, Inciso I, da Portaria Normativa n. 18 de 2012. Neste estrato, ingressaram 19,1% dos(as) estudantes das Licenciaturas investigadas.

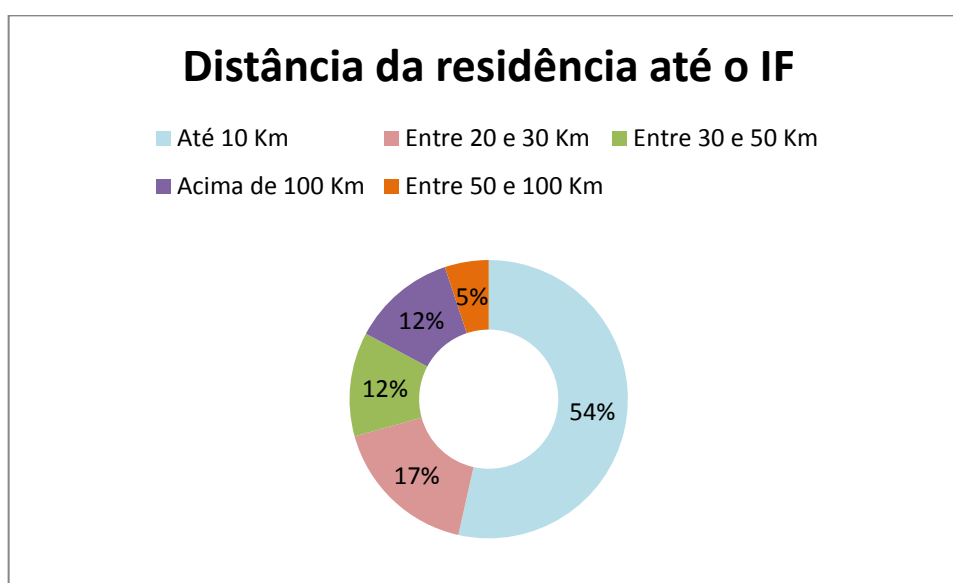
A Cota L2 oportuniza a reserva de vagas para candidatos(as) egressos(as) de escola pública, autodeclarados(as) pretos(as), pardos(as) ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimos. Estes dados foram obtidos ao consultar o Artigo 14, Inciso I, Portaria Normativa n. 18, de 2012. Neste estrato, estão 8,30% dos(as) estudantes da amostra inventariada.

A Cota L3 é para candidatos(as) egressos(as) de escola pública, independente da renda. Tais informações foram consultadas no Artigo 14, Inciso II, da Portaria Normativa n. 18, de 2012. Neste nicho, localizamos 9,60% dos(as) estudantes desta amostra.

Por fim, a Cota L4 destina-se a candidatos(as) egressos(as) de escola pública, autodeclarados(as) pretos(as), pardos(as) ou indígenas, independente da renda. Explicação consultada no Artigo 14, Inciso II, da Portaria Normativa n. 18, de 2012. Nesta cota, compilamos que estão apenas 1,9% dos(as) estudantes desta amostra.

Além do acesso para investigar este capital social, buscamos conhecer a distância da residência dos(as) estudantes até o campus onde realizam seu curso de Licenciatura.

Gráfico 34: Distância da residência até o campus do Instituto Federal onde estuda



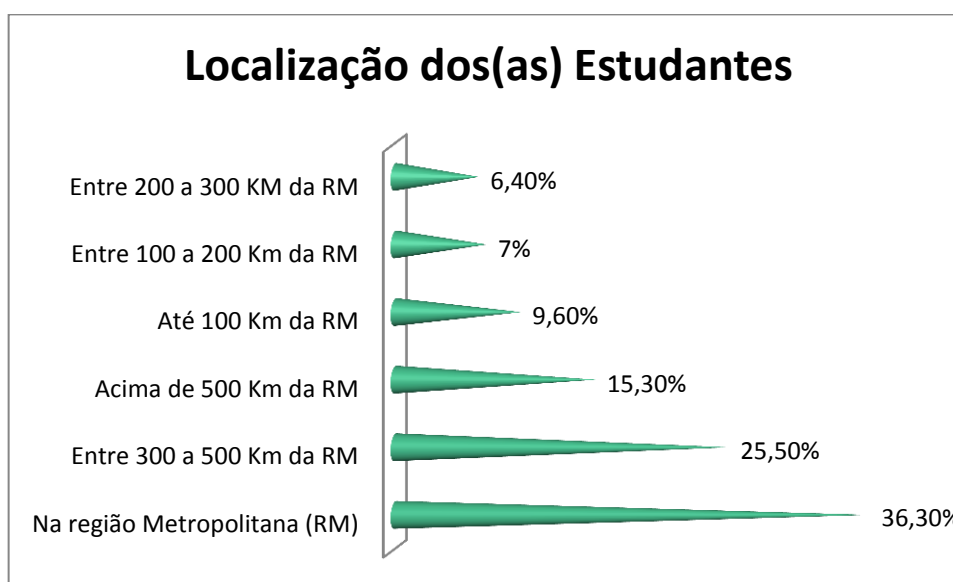
Fonte: (LORENZET, Pesquisa de Campo, 2015).

Grande parte dos(as) estudantes reside próximo ao campus onde realiza seu Curso de Licenciatura, até 10 Km. Tal aspecto é um facilitador, pois a presença dos Institutos Federais de modo pulverizado oportuniza o acesso mais próximo das residências dos(as) estudantes.

Este fator é de extrema relevância na formação docente, uma vez que é possível trabalhar a contextualização, potencializando a transformação do meio em que vivem. Ou seja, parte-se do princípio de que o(a) docente está inserido(a) na realidade e passa a conhecê-la, indagando-a com outras questões, outro olhar, mais crítico e científico. Possivelmente, após estar inserido nesta realidade onde seus saberes integrarão os processos educativos e sociais. Deste modo, o currículo terá maior sentido ao estar confrontado com a realidade local, bem como o trânsito entre teoria e prática, ação e reflexão sobre seu fazer pedagógico terá um significado especial na busca da transformação das situações desafiadoras deste contexto e do desenvolvimento local.

A fim de entendermos sobre a interiorização destas oportunidades, também questionamos a localização destes estudantes das Licenciaturas nos Institutos Federais.

Gráfico 35: Localização dos(as) estudantes em relação à Região Metropolitana(RM) de Porto Alegre

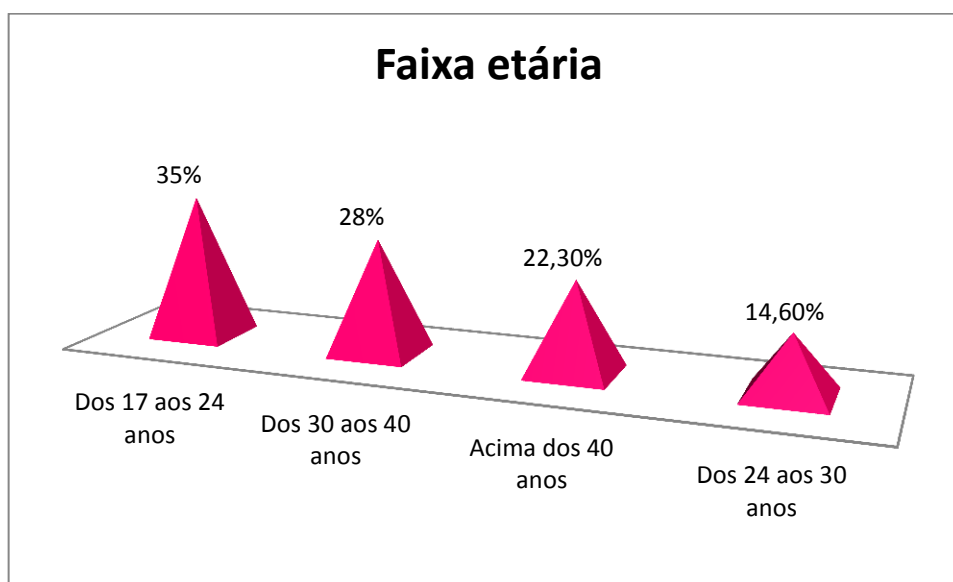


Fonte: (LORENZET, Pesquisa de Campo, 2015).

Por meio destas respostas, comprovamos que existe uma interiorização dos Institutos Federais, uma vez que 36,30% dos(as) estudantes residem na região metropolitana, porém o restante acima de 60% residem no interior do estado e grande parte (40%) destes(as) estão a uma distância acima de 300 Km da região metropolitana.

Outro indicativo pesquisado para interpretar o capital social foi a faixa etária em que os estudantes e as estudantes conseguiram acessar o ensino superior no curso de Licenciatura. Nas pesquisas com a Educação Superior, a faixa etária dos 17 aos 24 anos é considerada taxa líquida e superior a esta idade, acima de 24 anos de idade, é considerada taxa bruta.

Gráfico 36: Faixa etária dos(as) estudantes da amostra



Fonte: (LORENZET, Pesquisa de Campo, 2015).

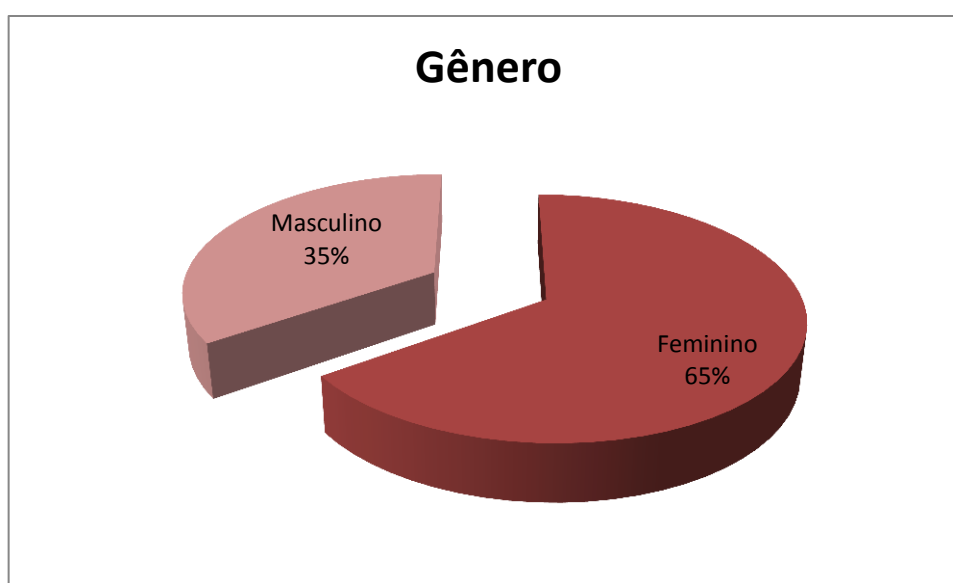
De acordo com esta compilação de dados, um terço dos(as) estudantes estão na taxa líquida e dois terços estão na taxa bruta. Comparando com o indicador nacional do Observatório do Plano Nacional de Educação, em sua meta n.12 que trata da Educação Superior, temos que, em 2014, havia 17,7% da população do ensino superior pertencente à taxa líquida. O indicador desta amostra está bem acima deste índice nacional, superando a meta destinada para 2024, que seria de 34% dos(as) estudantes alcançarem a taxa líquida.

Na sequência, identificamos o gênero para compreender o acesso por esta categoria aos cursos de Licenciaturas nesta amostra. Optamos pela expressão gênero, pois é uma definição, uma construção forjada na sociedade, envolvendo o plano simbólico, enquanto que sexo diz respeito ao plano biológico, sem representações sociais. Nesta direção, cabe lembrar que, em relação ao gênero, nossa sociedade alimenta diversos estereótipos, como o de que as pessoas do gênero feminino têm mais habilidade emocional para lidar com profissões que exijam cuidado e assistência como as da Enfermagem, Psicologia, entre outros cursos na área das Ciências Humanas, enquanto que as pessoas do gênero masculino têm mais habilidade racional e podem ingressar em carreiras que exijam habilidades exatas, como as Engenharias,

Medicina, Odontologia, Medicina Veterinária, Ciências Aeronáuticas, Computação, entre outras.

Bourdieu também contribui na análise deste campo com a obra a “*Dominação Masculina*” (2003), enfatizando que os hábitos de gênero são corporificados e expressos na vida cotidiana como um comportamento subjetivo, como reprodução dos campos sociais. Assim há hábitos de gênero que levam à dominação no caso masculino e à subordinação no caso feminino.

Gráfico 37: Gênero dos(as) estudantes da amostra



Fonte: (LORENZET, Pesquisa de Campo, 2015).

A maioria das estudantes dos cursos de Licenciatura desta amostra é do gênero feminino. Segundo Fernández Enguita (2007), é crescente a feminização do corpo docente.

Conforme Gatti (2011), a grande maioria, 75,4%, dos que cursavam Licenciatura no Brasil pertencia ao gênero feminino, sendo que, em alguns cursos isolados, como o da Pedagogia, este índice alcançava 92,5% do total.

Segundo a Secretaria Estadual de Educação no Rio Grande do Sul, em 2013, o quadro de docentes na Educação Básica era composto por 86% de profissionais do gênero feminino e 14% do gênero masculino.

Outro entendimento que elaboramos com o auxílio de Bourdieu é que acontece uma violência simbólica, pois as escolhas, as preferências de cada grupo social são colocadas pelo grupo dominante e compreendidas pelos demais como naturalizadas. Neste caso, podemos

analisar que existe uma segregação entre os gêneros, com um quantitativo majoritário do gênero feminino em profissões com baixo reconhecimento e valor social.

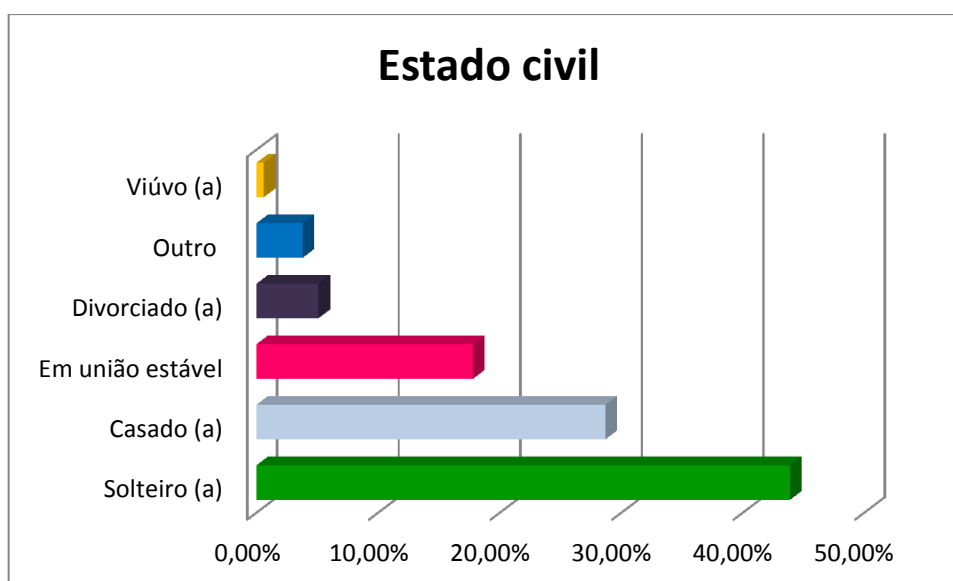
Bourdieu também aborda a questão da segregação sexual das profissões e a desvalorização social (redução de capital simbólico) daquelas em que existe uma proporção significativa de mulheres. Para Bourdieu, as profissões que se feminizam perdem o seu valor social e essa desvalorização tende a acompanhar o progresso da educação feminina e a entrada maciça das mulheres no mercado de trabalho. O sexo é, assim, um dos "critérios escondidos" acionados no mercado de trabalho. (BOURDIEU, 1979. p.113, 149-150).

Bourdieu expõe que as profissões mais desvalorizadas possuem uma proporção significativa de mulheres. Nesta amostra, observamos esta confirmação, pois profissionais formados em cursos de Licenciaturas tendem a ocuparem posições mais modestas, de baixo prestígio social e econômico, correspondendo à ordem social destinada ao público feminino – como afirma Bourdieu, uma vez que, por mais que haja conquistas, ainda vivemos numa sociedade machista e patriarcal. Infelizmente esta constatação ainda precisa entrar na arena das lutas e disputas sociais para buscar maior igualdade de gênero.

De acordo com Fernández Enguita (2007), observa-se um percurso na alteração da composição social da classe docente: antes da escola de massas, os professores eram essencialmente do gênero masculino e da classe média; no início da escola de massas, continuavam a ser predominantemente homens, mas da classe trabalhadora; com a expansão da escola de massas, são predominantemente as mulheres de classe média que ocupam a função docente; com a progressiva inclusão das mulheres no mercado de trabalho, são as da classe trabalhadora que passam a constituir a maioria da classe docente. Percebe-se, assim, uma tendência que em parte reflete uma espécie de “hierarquia” das desigualdades, no mundo do trabalho em geral e nas profissões intelectuais e de maior reconhecimento social.

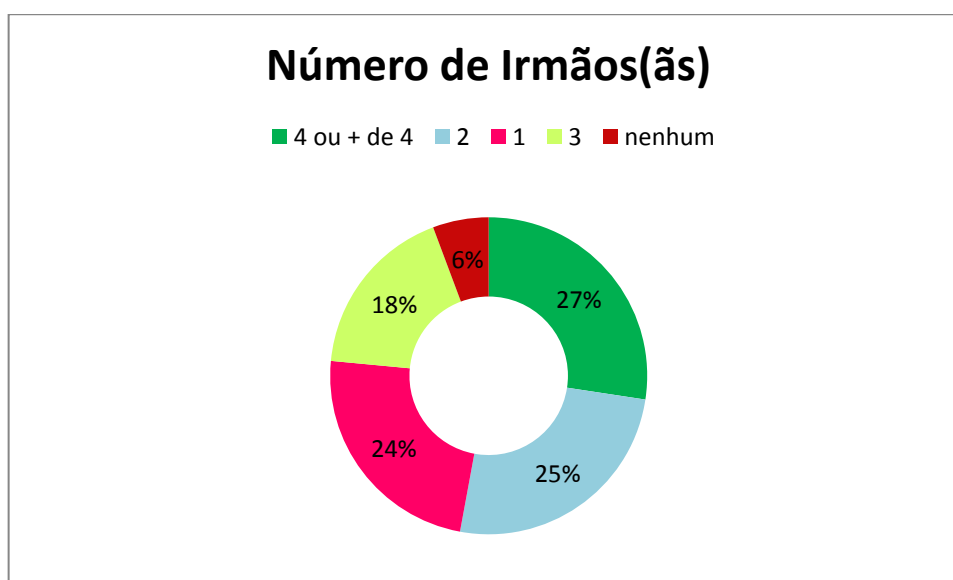
Na sequência, nos dedicaremos a conhecer um pouco da realidade do núcleo familiar, como estado civil, número de irmãos e irmãs e filhos e filhas.

Em relação ao estado civil, constatamos:

Gráfico 38: Estado Civil dos(as) estudantes da amostra

Fonte: (LORENZET, Pesquisa de Campo, 2015).

A maior parcela de estudantes desta amostra é solteiro(a), seguida por quem é casado(a) e após temos o percentual das pessoas em união estável, que também é significativo. Em relação ao número de irmãos, contabilizamos o seguinte resultado:

Gráfico 39: Número de irmãos(ãs)

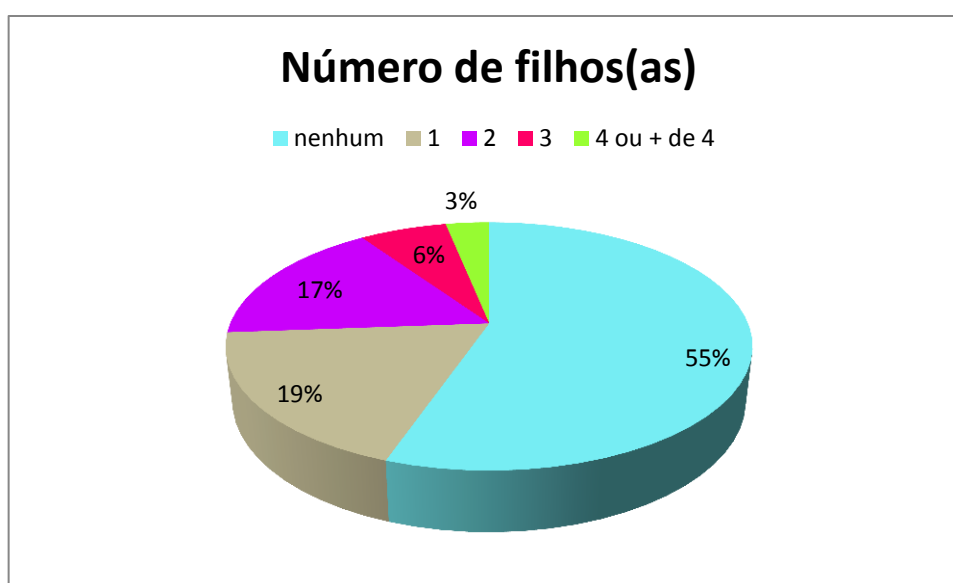
Fonte: (LORENZET, Pesquisa de Campo, 2015).

A maior porcentagem dos(as) estudantes de Licenciaturas desta amostra 27% afirmou que possui 4 ou mais irmãos(ãs). Este indicador confirma que os(as) estudantes de Licenciaturas desta amostra são oriundos(as) de famílias numerosas. As proporções entre 1 e

2 irmãos(as) se aproximam, perfazendo 24 e 25% respectivamente do grupo. O percentual que não possui irmãos(as) é baixo, apenas 6%.

Outro aspecto a ser considerado para entender o capital social dentro da estrutura familiar é o número de filhos(as). Cabe aqui lembrar que cerca de 40% destes(as) estudantes da amostra confirmaram serem solteiros(as), assim, a possibilidade de terem filhos(as) é menor, pois ainda não estruturaram um núcleo familiar. Sob o aspecto do número de filhos(as), analisamos:

Gráfico 40: Número de filhos(as)



Fonte: (LORENZET, Pesquisa de Campo, 2015).

A maior parte da amostra, 55% ainda não possui filhos(as). A segunda parte mais representativa alcança 19% e possui apenas um(a) filho(a). Cabe neste indicativo ressaltar que a taxa do crescimento vegetativo no Brasil vem decaindo nos últimos tempos. De acordo com dados do IBGE, no ano 2000, a cada 1000 habitantes tínhamos uma taxa de natalidade de 20,86 nascimentos. No ano de 2015, a cada 1000 habitantes foram compilados 14,16 nascimentos, ou seja, em uma década e meia tivemos a redução de 6 pontos percentuais.

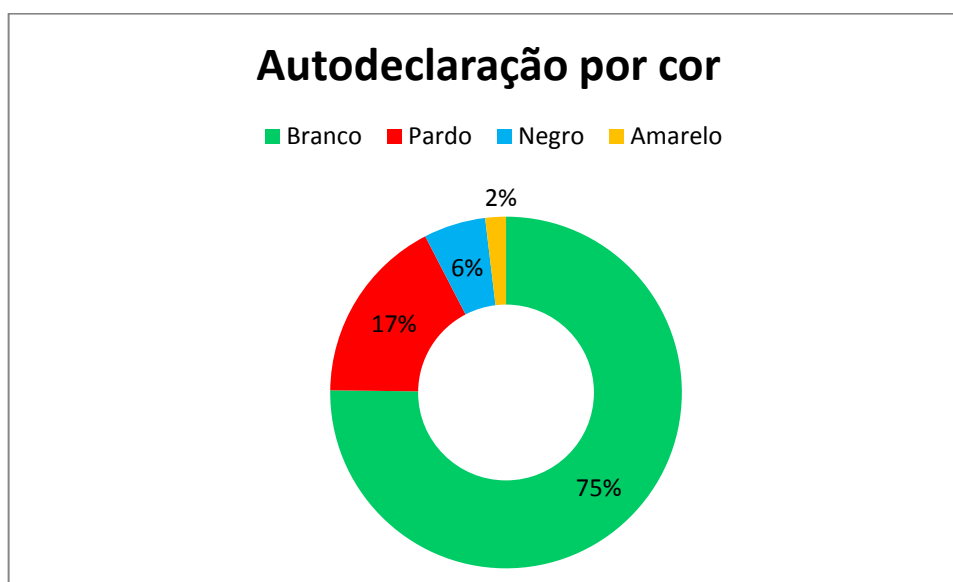
É oportuno resgatarmos que todas essas caracterizações levantadas vêm ao encontro da constatação das origens sociais deste público, pois priorizamos a dimensão da democratização. Nesse sentido, democratizar a educação no Brasil significa prover, oferecer os meios necessários para que todos os cidadãos, de todos os grupos sociais, das suas mais variadas características e origens, tenham direito à escolarização, dos níveis mais elementares

aos mais eruditos. Para tanto, é necessário reconhecer as origens de quem enfrenta maiores obstáculos nesse processo e como elas comprometem seu acesso e desempenho.

Nos últimos anos uma das conquistas vivenciadas na escolarização é a universalização ao acesso ao Ensino Fundamental, entretanto, este fenômeno marcante, ainda não foi plenamente concretizado, principalmente no aspecto étnico.

Outro aspecto considerado foi a autodeclaração por cor. A partir de indicadores sociais como o IBGE, ficam claros alguns dados que retratam a exclusão social existente no Brasil, principalmente em relação à disparidade da escolaridade e dos rendimentos entre as diferentes etnias. Pesquisas do IBGE revelam que negros e pardos recebem em média a metade do rendimento dos brancos. Além disso, mesmo quando há o aumento do nível educacional, por exemplo, num comparativo com 12 anos ou mais de estudos, a proporção de brancos ocupados é três vezes maior do que a de negros e pardos com o mesmo grau de instrução. Outro aspecto apontado na pesquisa do IBGE é que a desigualdade racial, étnica é tão grande que supera a desigualdade de gênero, uma vez que homens negros e pardos tem rendimento em média 30% menor ao das mulheres brancas, sendo que estas são inferiorizadas em comparação aos homens brancos.

Gráfico 41: Autodeclaração por cor



Fonte: (LORENZET, Pesquisa de Campo, 2015).

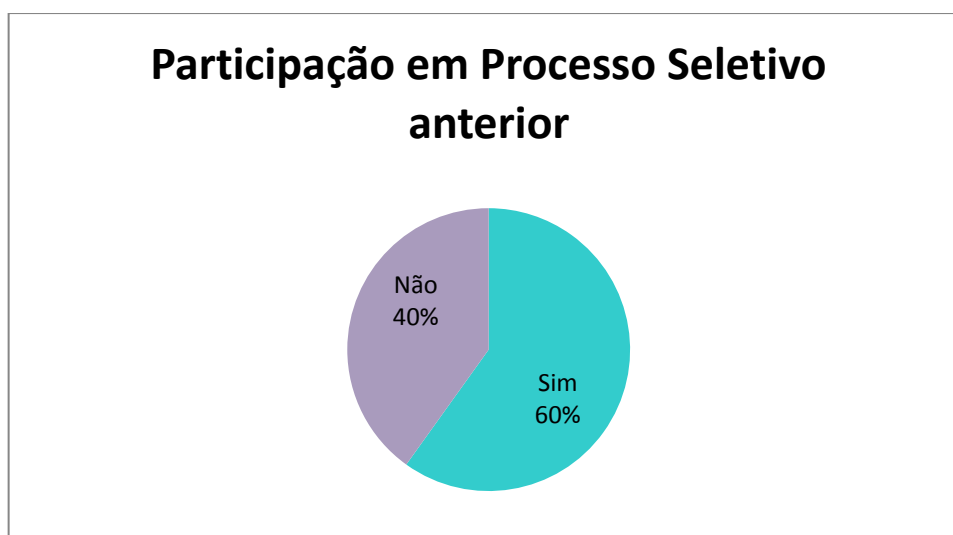
Conforme ilustra esta amostra o percentual de estudantes brancos(as) é significativamente maior, mesmo em Licenciaturas, cujos processos seletivos não são tão acirrados e excludentes, seguido pelos estudantes pardos(as) e negros(as). Estes dados

demonstram que a etnia, a raça é em si um obstáculo, revelando a necessidade das ações afirmativas para esta superação.

A Educação Superior foi constituída historicamente como fator discriminatório, por isso, é imprescindível que seja facilitado o acesso a esta população historicamente excluída deste nível de ensino. Observamos que no Brasil a etnia/raça é um fator de exclusão cultural, educacional, social e político, pois um aspecto afeta o outro.

Também foi investigado, a respeito do Capital Social, se os(as) estudantes já haviam prestado algum processo seletivo para ingresso na Educação Superior anteriormente. Como respostas, 60% destes estudantes afirmaram que “Sim” e 40% afirmaram que “Não”.

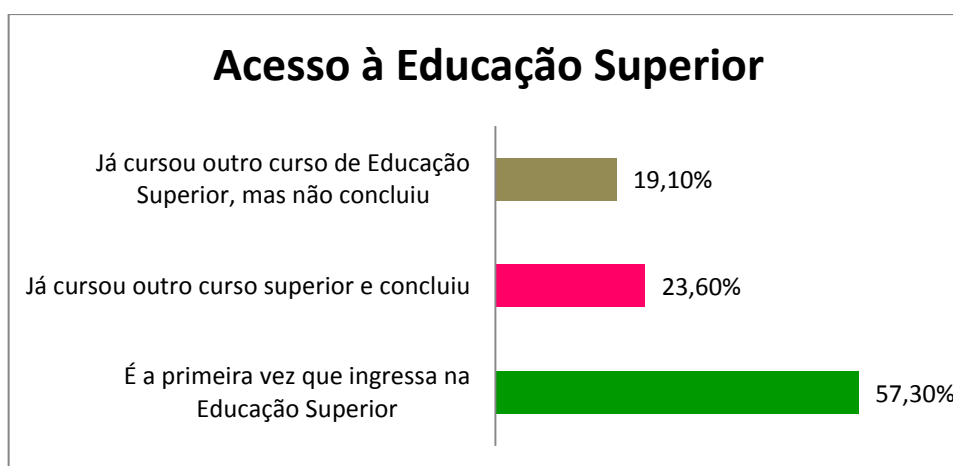
Gráfico 42: Participação em Processo Seletivo anterior



Fonte: (LORENZET, Pesquisa de Campo, 2015).

De acordo com estas respostas, a maior parte dos(as) estudantes já havia realizado processos seletivos anteriores. Ou seja, podemos inferir que, possivelmente, cursar Licenciatura não tenha sido a primeira opção no leque das escolhas profissionais, pois boa parte dos(as) estudantes já realizaram outra tentativa de ingresso ao ensino superior.

Dando continuidade, nosso interesse é em conhecer ainda se, por acaso, já concluíram outro curso de Educação Superior ou se estão no primeiro curso.

Gráfico 43: Acesso à Educação Superior

Fonte: (LORENZET, Pesquisa de Campo, 2015).

Por meio desta questão, observamos que, para a maior parte dos(as) estudantes, o acesso à Educação Superior somente aconteceu com este curso de Licenciatura ofertado em Institutos Federais. Percebemos ainda que quase um quarto dos(as) estudantes já possui outro curso de nível superior e outra parcela já havia ingressado em outro curso, mas não concluiu.

Outro aspecto consultado foi pela justificativa de escolher este curso de formação superior. Os estudantes e as estudantes foram convidados(as) a avaliarem o principal aspecto da escolha deste curso de Educação Superior em que estavam matriculados.

Tabela 10: Principal razão da escolha do curso

Principal razão da escolha do curso	Porcentagem
Por buscar maior qualificação	31,20%
Por ser licenciatura	22,90%
Por ser público	14%
Por poder conciliar trabalho e estudo	14%
Outro	10%
Por acreditar que este curso propiciará uma ascensão social	5,70%
Por ser próximo da sua residência	2,50%

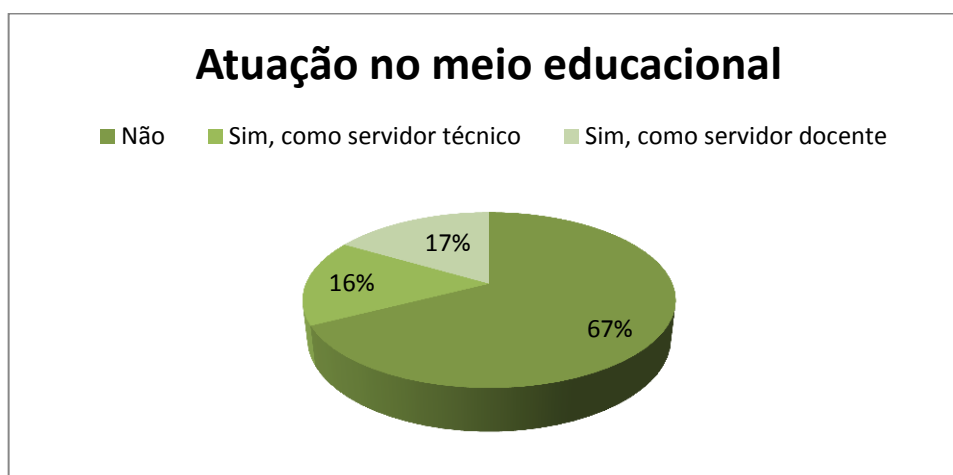
Fonte: (LORENZET, Pesquisa de Campo, 2015).

Analisando tais dados, observamos que a maior parte dos(as) estudantes, 31%, está cursando com o objetivo de obter maior qualificação, na sequência, em segundo lugar, um percentual de 23% optou por ser licenciatura, em terceiro lugar, de modo semelhante com 14% a escolha ocorreu por ser um curso em instituição pública e por poder conciliar trabalho e estudo. Os fatores da crença na ascensão social e da proximidade da residência com o curso e a instituição não tiveram percentuais expressivos, demonstrando que possuem pouca ou menor influência sobre a razão da escolha do curso de licenciatura.

Analisando dados concatenados por Gatti (2011), resgatando informações do ENADE no contexto nacional, 53% dos(as) estudantes escolheu o curso de Licenciatura porque queria ser professor(as), 21% para ter outra opção se não conseguisse exercer outro tipo de atividade, 12% optou por esta carreira porque teve um(a) bom(a) professor(a) que serviu de modelo, 5% escolheu o curso, mas não quer ser professor(a), 4% foi influenciado(as) por sua família e 3,5% escolheu por ser o único curso próximo da sua residência. Por meio destes indicadores, reconhecemos que os(as) estudantes acreditam na importância da profissão docente na sociedade, mas também há um grupo significativo que optou por esta carreira como uma segunda opção, caso não consiga desempenhar outra função, conquistar outro trabalho ou emprego, poderá exercer a docência. Outros ainda já têm discernimento de que não querem exercer a docência e outros alegaram ter feito esta escolha em virtude de realizar a Licenciatura como única opção de Educação Superior próxima à sua residência.

Outra questão foi formulada para compreender sobre a atuação na educação, seja como docente ou como servidor(a). Frente a esta questão, obtivemos.

Gráfico 44: Atuação no meio educacional



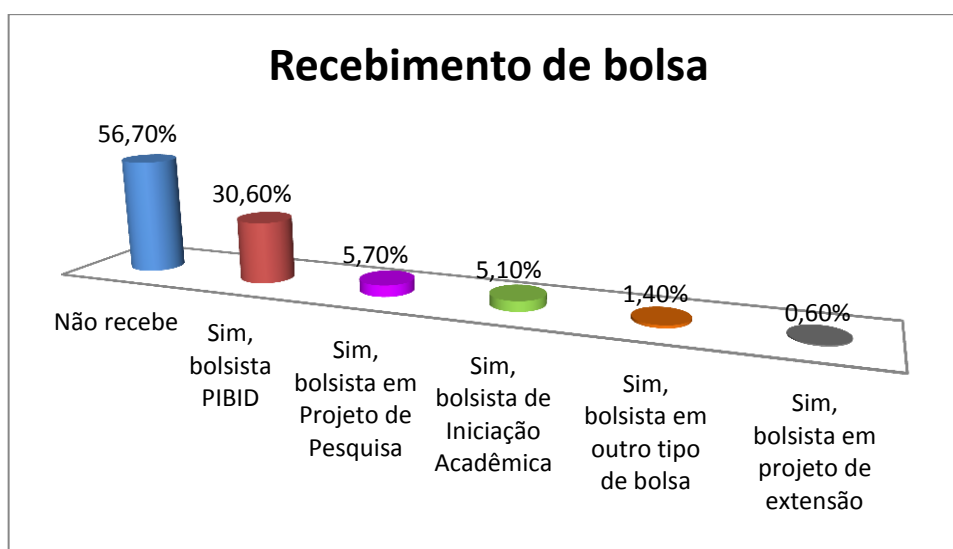
Fonte: (LORENZET, Pesquisa de Campo, 2015).

Por meio deste questionamento, chegamos à conclusão de que grande parte dos(as) estudantes dos cursos de Licenciaturas desta amostragem não atuam no meio educacional. Uma parcela de 17% atua como docente e 16% exerce algum cargo como servidor(a) (atuando na secretaria, alimentação, infraestrutura ou manutenção). Ou seja, 33% estão inseridos no contexto educacional por exercerem uma profissão nesta área.

Outra questão que levantamos foi sobre o recebimento de algum tipo de bolsa que incentivasse o(a) estudante a realizar seu curso de Licenciatura. Frente a este questionamento,

confirmamos que a democratização envolve além do acesso as condições de permanência, a garantia de não abandonar o curso e concluí-lo com êxito, a fim de que tais prerrogativas sejam alcançadas, dependemos de políticas de inclusão social. Estas políticas podem estar vinculadas a uma Educação Básica de alto nível, acessível a toda a população, a erradicação dos índices de miséria, indigência e redução da pobreza, como também em programas que assegurem uma distribuição de renda mais equitativa. Acreditamos que as bolsas, como um auxílio financeiro aos estudantes das Licenciaturas, cumprem este papel de auxiliar substantivamente na melhoria das condições e motivar a permanência. Conforme Lorenzet (2015, p. 211), “tais iniciativas ainda são incipientes, mas demonstram ir ao encontro com a demanda por maior comprometimento estatal, de reafirmação da esfera pública para a superação das exclusões”.

Gráfico 45: Recebimento de bolsa



Fonte: (LORENZET, Pesquisa de Campo, 2015).

Segundo estas respostas, 56,70% dos(as) estudantes não recebe nenhum tipo de bolsa para incentivar a realização do curso de Licenciatura, enquanto que 44,30% recebem bolsa em sua formação. O programa de maior expressão na oferta de bolsas é o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID).

Em linhas gerais, em relação ao Capital Social, obtivemos os seguintes indicadores: grande parte dos(as) estudantes ingressou por meio do acesso universal, grande parte dos(as) estudantes reside fora da região metropolitana, demonstrando a interiorização da oferta de Licenciaturas. A taxa líquida dos(as) estudantes cursando Licenciatura corresponde a 35%. O gênero que predominantemente cursa licenciatura é o feminino. A autodeclaração de cor

confirmou que 75% dos(as) estudantes se autodeclararam brancos(as). Grande parte é solteiro(a), possuem famílias numerosas com 4 irmãos(ãs) ou mais e ainda não possuem filhos(as). O maior percentual de estudantes já havia prestado outro processo seletivo para acessar a Educação Superior e a maior parte está realizando seu primeiro curso de ensino superior. Grande parte justifica o ingresso e a escolha do curso por buscar maior qualificação profissional, 67% dos(as) estudantes da amostra não exercem atividades profissionais no meio educacional e 56% destes(as) estudantes não recebe nenhum tipo de bolsa ou incentivo para realizar este curso.

Posteriormente dirigimos algumas indagações para conhecer o Capital Simbólico desta amostra.

6.4 CAPITAL SIMBÓLICO

A última categoria contempla o Capital Simbólico, que para Bourdieu é uma categoria que também não pode ser entendida isoladamente, mas é relacionada às demais. Assim, é sintetizado pelo reconhecimento, pelo prestígio, pela honra, pelo poder social como uma “força mágica”, uma crença ou até ilusão dos agentes que participam deste jogo. É um poder existente na sociedade que torna algumas pessoas ou instituições mais distintas, prestigiadas, reconhecidas e legítimas, com discursos mais convincentes que outras, com maior autoridade em determinado tema, mais referenciadas em determinado assunto. Na obra: “*A distinção – crítica social do julgamento*”, Bourdieu (2013) explica que a acumulação de capital simbólico fundada na apropriação de objetos de consumo é uma das estratégias da distinção.

[...] as diferenças objetivas, inscritas nas propriedades materiais e nos lucros diferenciais que elas trazem, se convertem em distinções reconhecidas nas e por meio das representações que fazem e que formam delas os agentes. Toda diferença reconhecida, aceita como legítima, funciona por isso mesmo como um capital simbólico que obtém um lucro de distinção. (BOURDIEU, 2013, p.111).

Assim, o capital simbólico é um lucro diferencial, uma outra credencial disponível para quem conquista determinado prestígio e reconhecimento.

É importante retomar que a formação de educadores no Brasil, até em torno dos anos de 1960, era para moças oriundas da camada burguesa da sociedade. Formar-se normalista, nos antigos Cursos Normais, era um título com grande prestígio, perseguido pelas classes

mais abastadas da pirâmide social. Para Chauí (1982), foi com a reforma do ensino ocorrida em 1968 que foi notável a mudança do papel da escola pública, pois, a partir da década de 1970, evidencia-se a massificação do ingresso na mesma. Antes era mais seletiva e, após este período, deparou-se com a necessidade de criar em pouco tempo, com custos reduzidos e em nível precário, um exército alfabetizado e letrado de reserva. Observamos que há um salto na questão da inclusão social, porém não há um acompanhamento nos investimentos, na infraestrutura, vitimando os(as) docentes neste novo contexto.

Para Ludke e Boing (2004), há razões para o (des)prestígio da profissão docente,

[...] não é difícil constatar a perda de prestígio, de poder aquisitivo, de condições de vida e sobretudo de respeito e satisfação no exercício do magistério hoje. Todas as vezes que nos lastimamos ao constatar o “declínio da profissão docente” acabamos por nos voltar, em última instância, ao fator econômico, que se encontra na base do processo de “decadência do magistério”, com o concurso, por certo, de outros fatores a ele agregados. (LUDKE; BOING, 2004, p.1160).

Nas décadas de 1960 e 1970, a carreira docente representava garantia de uma vida digna, com o passar do tempo, observamos a decadência do seu salário e, concomitantemente, é reduzido o respeito por esta categoria profissional e é nítida a precarização do seu trabalho.

Nesta dimensão, perseguimos o objetivo de conhecer o entendimento dos(as) estudantes sobre a profissão de educadores(as) em relação ao capital simbólico traduzido pelo prestígio e se esta carreira é avaliada e reconhecida por estes como promissora.

Gráfico 46: Avaliação do prestígio da docência



Fonte: (LORENZET, Pesquisa de Campo, 2015).

As opiniões dos(as) estudantes de Licenciaturas neste quesito tiveram pouca divergência, 52% consideram que o prestígio social da carreira docente é alto e acreditam que é uma carreira bastante promissora. Do outro lado, 48% dos(as) estudantes consideram que esta carreira possui um baixo prestígio social e ainda é pouco promissora.

Conforme Fernández Enguita (2007, p.96), o prestígio do(a) professor(a) em relação ao seu público “tem-se deteriorado, não porque a sua formação tenha piorado, apenas porque não melhorou, no seio de um processo de democratização”. Antigamente para este autor as famílias concebiam o(a) professor(a) como uma autoridade legítima e indiscutível e atualmente, as famílias discutem as decisões dos(as) docentes, questionam muitas vezes sua capacidade e seu desempenho profissional.

Após as questões, foi aberto um espaço, caso os(as) estudantes quisessem deixar algum recado ou manifestarem algum pensamento que não havia sido possível porque as questões anteriores eram do tipo fechadas.

Neste espaço o que mais foi citado diz respeito à importância do papel dos(as) professores(as), educadores(as) na sociedade. Retratamos aqui alguns trechos, mais sintéticos:

- Eu escolhi ser professora por acreditar que a educação é a solução para os problemas da sociedade e por ser a profissão mais importante, pois sem ela não existiria nenhuma outra.

Fonte: (E1, 2015).

Para esta estudante, é essencial justificar sua escolha profissional, assim, ela expõe as razões que fundamentaram sua escolha.

- Mesmo sendo uma profissão com baixo prestígio e "pouco promissora", em minha opinião, se pudermos ensinar aos outros, ajudá-los levando conhecimento, experiências..., é muito gratificante.

Fonte: (E2, 2015).

Conforme este estudante, há ciência sobre as dificuldades a serem enfrentadas no exercício docente, mas, mesmo assim, contribuirá com a disseminação dos seus conhecimentos e experiências.

- A profissão de educador é muito importante, não só para o aprendizado, mas também na formação de pessoas capazes de formar uma sociedade crítica.

Fonte: (E3, 2015).

De acordo com esta manifestação, o educador é responsável por promover o aprendizado e também desenvolver a criticidade.

- O professor é a base para todas as outras profissões, esta profissão ainda é pouco valorizada, mas tenho esperança de dias melhores como futura educadora.

Fonte: (E4, 2015).

Segundo esta licencianda, os docentes são fundamentais para qualquer outra formação profissional, frente a isso, é assumida uma postura esperançosa por um futuro mais próspero.

- Penso que a profissão de educador é complexa, pouco valorizada. Mas, o que me motiva são os alunos em sala de aula, o que tem sido gratificante, mesmo com poucos recursos.

Fonte: (E5, 2015).

De acordo com este estudante, sua motivação para realizar licenciatura é oriunda do sentimento de gratidão vivenciado na atuação com jovens em sala de aula.

Na sequência, retratamos visões de outros(as) estudantes, mais argumentativas:

- Acredito que a profissão de professor já teve seus melhores dias. Hoje vivemos em um mundo onde os professores não têm mais vez e voz e pouco são valorizados tanto pela família do aluno quanto pelo mesmo. Acho de grande importância pesquisas como a sua na área das licenciaturas, para esclarecer a realidade que enfrentamos.

Fonte: (E6, 2015).

Por meio desta opinião, analisamos que há uma visão mais realista sobre a complexidade vivenciada pelos docentes e sua limitada valorização.

- Acredito que ainda não há um reconhecimento para os professores, mas com certeza esse quadro vai mudar, pois a procura pela licenciatura está cada vez menor e todas as profissões precisam de um professor, caso contrário não existe construção de conhecimento, nem formação de novos profissionais, estamos caminhando para um destino que precisa de novas esperanças.

Fonte: (E7, 2015).

Para este licenciando, a redução de estudantes interessados em cursar licenciaturas propiciará maior preocupação e tal quadro precisa ser modificado.

Eu escolhi ser professora porque gosto do que faço e me interesso pela área. Adorei a pesquisa, esse tipo de atividade, às vezes, nos faz refletir sobre o local em que estamos e a posição que nos encontramos, faz com que possamos resgatar os motivos de sustentação de nossas ideologias. Parabéns!

Fonte: (E8, 2015).

Para esta docente que já atua na área, a pesquisa propiciou a oportunidade de refletir sobre a identidade dos estudantes, sua posição social e as motivações que sustentam.

- A educação é o bem mais precioso. A educação nos transforma. ‘Não basta saber ler que: Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho’. Paulo Freire.

Fonte: (E9, 2015).

Conforme as opiniões expressam, há uma ideia de que a sociedade subestima os(as) docentes, no entanto, muitos dos(as) estudantes entrevistados(as) acreditam na importância deste profissional e, ao constatar a realidade, afirmam que é preciso ter esperanças.

É importante pontuar que a maioria desta amostragem não atua ainda com a educação, pois pesquisas, como a de Schwartzman e Cox (2009), comprovam que, após vivenciar na prática os desafios da sala de aula, muitos(as) docentes abandonariam esta profissão se tivessem outra ocupação. Os autores confirmam: “as expectativas são grandes, mas a valorização é escassa”. Assim, o prestígio e o reconhecimento podem ser vistos pelo nível que a sociedade aceita tal profissão e, articulado a isso, estabelece uma recompensa a nível salarial compatível com o trabalho desempenhado.

Mediante tais fatos, ainda há alguns indícios que podemos considerar que revelam um sentimento de perda do prestígio social e de deterioração da imagem docente pela sociedade, como: número decrescente dos(as) estudantes que concluem o Ensino Médio com bons resultados e buscam as Licenciaturas; baixos níveis de exigência para os cursos de formação de professores(as) e ingresso na carreira docente; percepção generalizada da sociedade da baixa qualidade da Educação Básica, atribuindo tal circunstância como responsabilidade, em parte, aos(às) docentes.

De modo sintético, considerando a opinião dos(as) estudantes desta amostra, 52% acreditam que o(a) docente possui capital simbólico e prestígio social, enquanto 48% avaliam que esta profissão possui baixo prestígio e pouco capital simbólico. Conforme investigamos alguns autores, como: Bourdieu, Fernández Enguita, Ludke, Boing, Schwartzman e Cox, nos últimos anos, há uma decadência desta profissão, uma deterioração do seu capital simbólico perante a sociedade.

Neste capítulo ressaltamos as origens sociais dos estudantes de Licenciaturas que frequentam este nível de ensino nos Institutos Federais do estado do Rio Grande do Sul.

Identificamos características que permeiam o mosaico composto pelo capital econômico, cultural, social e simbólico. De acordo com os indicadores constatados, este público possui algumas limitações nestes capitais. Recorremos a Dias Sobrinho para refletirmos:

O princípio da equidade determina o imperativo ético de diminuir ao máximo as desigualdades sociais. A progressiva diminuição das assimetrias na sociedade toda, em boa parte depende da democratização da educação. Por isso, todo indivíduo tem direito a uma educação de qualidade e o Estado democrático tem o dever de assegurar que seja efetivada a educação de qualidade amplamente disponível. Esse princípio se insere na esfera dos direitos públicos e sociais e diz respeito ao desenvolvimento do processo de construção da autonomia pessoal, da cidadania, da profissionalização e, por extensão, da sociedade democrática. O conhecimento é mais do que nunca a principal matéria do desenvolvimento econômico. Também a partir desse pressuposto nenhum Estado poderá escapar das necessidades de estender a toda a população os meios de adquirir mais conhecimentos e participar dos benefícios dos bens culturais em geral. Esse é um imperativo político e também econômico (DIAS SOBRINHO, 2013, p.124-125).

De acordo com tais pressupostos, reafirmamos a necessidade de que o Brasil acentue os projetos de maior inclusão, igualdade e justiça social. Uma das estratégias para atender a esta reivindicação é fortalecer seus programas educacionais que envolvem os temas centrais deste estudo: Educação Superior, Educação Profissional e Formação Docente.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A utopia está lá no horizonte.
Me aproximo dois passos,
ela se afasta dois passos.
Caminho dez passos e
o horizonte corre dez passos.
Por mais que eu caminhe,
jamais alcançarei.
Para que serve a utopia?
Serve para isso:
para que eu não deixe de caminhar.
(Eduardo Galeano)*

Ao longo desta investigação, vários aspectos foram pontuados em relação à sociedade brasileira, é importante esclarecer que tais considerações são finais deste trabalho, porém são parciais e provisórias, não possuem o intuito de serem verdades absolutas e definitivas, uma vez que o processo de investigação é (in)concluso, pois novas faces se abrem, novas questões são lançadas, novas características emergem modificando o cenário das pesquisas em educação e o enfoque das perguntas e problemas. O aspecto mais preocupante que sobressai nesta pesquisa é a intensa desigualdade social, assim, este estudo aprofundou-se na área sociológica. Ao aproximarmos do término desta pesquisa, uma das clarezas que surgem é de que, para combater a desigualdade social, uma das ferramentas mais poderosas é a educação, por meio da democratização do conhecimento.

O primeiro capítulo desta tese surgiu orientado pelas seguintes indagações: Qual a trajetória da Educação Superior no Brasil? Qual a história da Educação Profissional no Brasil? Quais os pontos de convergência? Quais os pontos de divergência? Quais as complementariedades? Para contemplarmos tais questionamentos, realizamos uma investigação bibliográfica para identificarmos as principais ideias da origem histórica da Educação Superior brasileira e, mais especificamente, da ideia de Universidade e retomamos a origem histórica da Educação Profissional no Brasil investigando a criação dos Institutos Federais. Neste sentido, ao longo deste trabalho, cumprimos com este objetivo, revisitando a história da Educação Brasileira e recuperando que ela foi marcada por um processo tardio e

elitista de Educação Superior e criando como alternativa a Educação Profissional para os desfavorecidos.

Este primeiro capítulo apresentou que a história da Educação Superior no Brasil foi iniciada com cursos isolados e, somente a partir de 1920, foi criada a primeira universidade, no Rio de Janeiro, tendo a mesma pouca durabilidade. A Educação Superior Brasileira aconteceu tardiamente comparando com países europeus como Itália (1096), França (1170), Espanha (1272), ou ainda países americanos, como Peru (1551), Argentina (1613) e Estados Unidos da América (1636). Essa trajetória tardia foi uma consequência dos interesses colonialistas portugueses que aqui se instalaram e possuíam a preocupação de que para manter o estado exploratório, era necessário preservar também a dependência cultural, afastando a criticidade que poderia ser cultivada nas universidades e provavelmente provocaria movimentos de revolta e independência. Cabe lembrar que tal escolaridade era acessada pelos mais altos segmentos da pirâmide sócio-econômica.

Ao narrar a história da Educação Profissional, retratamos neste tópico que ela foi iniciada em 1909, com a criação de 19 escolas técnicas, com o objetivo de instrumentalizar a população que estava à margem da sociedade e ensinar-lhes um ofício. Assim, seu público-alvo eram os pobres, órfãos, desocupados, prostitutas, mendigos, negros, loucos, rebeldes, desempregados, com o propósito de que se tornassem “obreiros úteis à nação”. Desde sua criação vários foram os formatos de passagem destas instituições e que agregaram peculiaridades na identificação dos Institutos Federais: Escolas de Aprendizes Artífices, Liceus Industriais, Escolas Técnicas Industriais, Escolas Agrotécnicas Federais, Centros Federais de Educação Tecnológica, alguns alçaram para a condição de Universidade Tecnológica e a maioria foi promovida a Instituto Federal. Ao longo desta história, muitas reformulações transcorreram para que chegássemos à ideia de Universidade Federal e aos recentes Institutos Federais.

Ao realizarmos um comparativo entre estas duas instituições, analisamos que há mais pontos em comum que contrapontos. Ambas são orientadas pela tríade ensino, pesquisa e extensão com multiplicidade de ações. De modo paralelo, ambas contribuem na formação e qualificação profissional, tendo como premissa a socialização do conhecimento, o trabalho como princípio educativo e desempenhando funções sociais. Tais instituições ofertam educação de maneira pública, gratuita e primam pela qualidade. Recentemente, ambas vivenciaram processos de expansão, de interiorização e de democratização. Além disso, sua

organização institucional é semelhante em autarquias com autonomia administrativa, financeira e patrimonial, estruturalmente compostas por reitorias e campi e planos de carreira semelhantes aos seus servidores. E, ainda, percebemos a dificuldade em ambas de atuar na formação integral e interdisciplinar, transdisciplinar ou multidisciplinar.

Como contrapontos e tensionamentos, sinalizamos no primeiro capítulo as identidades diferenciadas, enquanto as Universidades atuam no espaço da Graduação e Pós-Graduação, os Institutos foram pensados para prestar colaboração polivalente, ou seja, em todos os setores que demonstravam fragilidades, como a formação inicial e continuada, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Técnica Integrada e Subsequente de nível médio e até nos níveis de Educação Superior, com cursos Tecnológicos, de Licenciaturas, Bacharelados e Pós-Graduação nos modos *lato* e *stricto-sensu*. As Universidades apesar de não possuírem um modelo único, padronizado, possuem um formato mais clássico e consolidado, uma história que revela uma tradição em sua participação social. De modo oposto, a configuração dos Institutos Federais é recente, não possuem uma imagem clássica, ainda não há consistência se permanecerão nesta estrutura organizativa ou se são mais um modelo passageiro, como também, são um modelo híbrido que incorpora características das antigas escolas técnicas industriais e agrotécnicas e de algumas universidades. Outra diferença está nas atribuições de um sistema com resquícios históricos do modelo dual, na forma de considerar a Educação Superior como instância da elite, preparação para pensar, liderar, com foco na intelectualidade e a Educação Profissional mais destinada para os segmentos sociais que estão à margem da sociedade como instrumentalização para o trabalho, preparação para fazer e executar, e ainda, certa competitividade, ao invés de construir laços de parceria e cooperação.

Como aspectos de complementaridade tais instituições desempenham papéis decisivos na elevação cultural e na qualificação profissional, ampliando as fronteiras das oportunidades do meio científico e maximizando a formação para a inserção no mundo do trabalho, como também reconhecemos a importância dos ofícios diferenciados e a necessidade de haver formações múltiplas.

Frente ao exposto no primeiro capítulo, uma alternativa é construir um projeto de nação menos desigual, que busque superar as marcas históricas do colonialismo, da escravidão, do sistema dual, enfrentando as discriminações de gênero, étnicas, os problemas do enriquecimento X empobrecimento, da intelectualidade e da ignorância ofertando o acesso à ciência com equidade. A partir deste pressuposto, é necessário definir uma concepção de ser

humano, de educação, de trabalho e de sociedade que privilegiem o desenvolvimento humano, econômico, social e ambiental sustentável, fundamentado nos princípios de maior igualdade e justiça social.

No segundo capítulo, tratamos dos conceitos de expansão, interiorização e democratização da Educação Superior. O primeiro problema neste fragmento dizia respeito ao que estabelecem os marcos regulatórios para a Educação Superior. No primeiro tópico, foram resgatados marcos políticos definidores da Educação Superior no Brasil e algumas influências dos organismos multilaterais (BM, OCDE, BID, OMC, UNESCO) que contemplam a demanda pela expansão desta modalidade. O Brasil é signatário a alguns dos preceitos delineados por tais organismos, como na abertura da exploração comercial sobre a Educação Superior e a ampliação das iniciativas privadas concebendo esta modalidade de ensino como um empreendimento. Na dimensão dos marcos regulatórios nacionais foram retratados excertos da LDB, também foram investigados alguns programas como PROUNI e REUNI, foram analisados indicativos da iniciativa da educação à distância com apoio da UAB, como também pontuamos a elevação das matrículas na Meta n. 12 do PNE com vigência para o decênio 2014-2024 de: “elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta.” (BRASIL, 2014). Esta busca pela expansão está orientada por alguns fatores, como: a valorização dada na sociedade contemporânea para o conhecimento científico, a defesa dos direitos sociais, a aspiração das famílias por mobilidade social, cultural e econômica, o anseio por qualificar-se com competências adequadas ao mundo do trabalho em transformação, e ainda, a necessidade de construir conhecimentos mais ajustados a esta nova realidade tecnológica de acesso à informação.

No segundo tópico do segundo capítulo, abordamos indicadores da expansão da Educação Superior brasileira. Dados de 2013 do INEP revelavam que a taxa líquida da população brasileira (entre os 18 e 24 anos) com acesso a este nível de instrução era de 17,6%, enquanto que a taxa bruta (população acima dos 24 anos) correspondia a 32%. Dentro desta porcentagem, relativamente baixa comparada a outros países latino-americanos e europeus, ainda temos 73% de nossas matrículas em instituições, cuja categoria administrativa era privada e apenas 26% em instituições públicas. É essencial retomar o exposto anteriormente como meta do PNE 2014-2024 de elevar a taxa líquida para 33%, ampliar a taxa bruta para 50% e de elevar para 40% o coeficiente de matrículas em instituições públicas. É prudente reforçar que para que as metas da Educação Superior sejam trilhadas necessitamos

solucionar lacunas na Alfabetização, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio que impedem a ascensão de parte da população a este nível de ensino. Alguns avanços já aconteceram no segmento do Ensino Superior, como a expansão das universidades públicas entre os anos de 2002 até 2013. Outros programas como o PROUNI, o REUNI e as políticas afirmativas, também denominadas compensatórias, assumiram um papel representativo e abriram espaço para o ingresso mais democrático, combatendo marcas históricas. Para Sguissardi (2015, p.869), tais políticas são focais e de curto alcance, pois não garantem igualdade de condições de permanência nem sucesso no mercado de trabalho. No entanto, ainda há evidências de que muito ainda está para ser feito, além do acesso é preciso pensar na permanência, no sucesso e na contribuição ao mundo do trabalho e à sociedade.

No terceiro tópico do segundo capítulo, dialogamos acerca do conceito de democratização e o processo vivenciado no estado do Rio Grande do Sul. Iniciamos esta parte retomando que nosso país é marcado por inúmeras situações desiguais, atualmente vivencia processos de globalização e de neoliberalismo; o grande desafio é construir uma Educação Superior democratizada. Nossa unidade federativa é assistida por algumas instituições de Educação Superior públicas federais, porém não possui participação significativa neste segmento com instituição estadual. A única instituição é a UERGS em um momento que mais vivencia retrocessos que avanços, sendo que muitos de seus campi estão apenas concluindo turmas para serem encerradas suas atividades. No estado do Rio Grande do Sul ainda nos deparamos com indicadores da Educação Superior que estão acima dos coeficientes nacionais, como a taxa líquida da população que acessa à Educação Superior que está em 20%, com meta do Plano Estadual de Educação de elevar para 37% e a taxa bruta está em 39% com meta no mesmo plano para alcançar 55% da população com esta escolaridade até 2024.

No terceiro capítulo desta tese, nos dedicamos a investigação da expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Estado do Rio Grande do Sul. O primeiro problema abordado neste fragmento dizia respeito ao que estabelecem os marcos regulatórios para a expansão da Educação Profissional. Na primeira parte enfatizamos os marcos políticos legais desta expansão. Apresentamos que vários foram os formatos institucionais da Educação Profissional, como Escolas de Aprendizes de Artífices, Liceus Industriais, Escolas Industriais, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas, Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) até alcançar a institucionalidade atual com a promulgação da Lei n. 11892, de 2008 dos Institutos Federais (IFs). Também retratamos que a meta n. 11 do Plano Nacional de Educação, transcrita na Lei n. 13.005, de 2014, indica

“Triplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público.” (BRASIL, 2014). Assim, segundo prevê o PNE, elaborado de forma participativa, para a próxima década fica exposta a intencionalidade de dar continuidade ao fortalecimento desta rede e paralelamente a grande expansão desta modalidade de ensino.

Outra situação-desafiadora respondida foi: Quais as principais influências para a expansão da Educação Profissional e Tecnológica são decorrentes da aprovação da Lei Federal nº 11.892, de 2008, a qual cria os Institutos Federais? Retratamos que algumas características são inovadoras nesta legislação, como a preocupação com os arranjos produtivos locais, a inter-relação entre as dimensões ensino, pesquisa e extensão, a sinalização pela busca da pesquisa aplicada, o reconhecimento da importância de articular formação humana, ciência, tecnologia e cultura, abertura institucional para a Educação Básica, Superior e Profissional, entre outras características. Reconhecemos que há um alargamento de ações a serem desempenhadas, uma multifuncionalidade para estas instituições, flexibilizando e diversificando seus processos educativos e suas frentes de contribuição. É significativo reafirmar que os Institutos Federais foram planejados como um modelo alternativo e que foram planejados para serem menos onerosos que as universidades federais, tanto é que possuem metas como a Relação Professor-Aluno, de 1 docente para cada 20 discentes, como um critério para que sua estrutura busque a eficiência. Na lei de criação, nº 11.892, de 2008, também são expostos os campos de sua atuação: 50% das matrículas para cursos técnicos de nível médio e para o público da educação de jovens e adultos; 20% das matrículas para Licenciaturas indicadas preferencialmente as de Matemática e Ciências (Ciências Biológicas, Física e Química) para a Educação Básica e formação pedagógica para os docentes da Educação Profissional que ainda não possuam Licenciatura. Os demais 30% das vagas permanecem em aberto para a escolha autônoma de cada Instituto Federal.

Na segunda parte deste terceiro capítulo, apresentamos indicadores da expansão dos Institutos Federais. Observando a trajetória de criação, inventariamos que até o ano de 2002, havia 140 campi implantados, em 120 municípios atendidos. No ano de 2010, a página do MEC retrata 354 campi instalados, em 321 municípios atendidos. Em 2014, há o registro de contabilização de 562 campi e 512 municípios atendidos. Em 2016, a rede conta com 38 Institutos Federais, dois CEFETS, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, o Colégio Pedro II e 22 Escolas Técnicas vinculadas a Universidades Federais. O último indicador é a autorização de maio de 2016, onde o Ministro da Educação em exercício, Aloizio

Mercadante, assinou as portarias de funcionamento de mais 41 campi de Institutos Federais. Com esta autorização, a Rede Profissional e Tecnológica Federal atingiu a marca de 644 unidades em funcionamento. No estado do Rio Grande do Sul, findando o ano de 2016 contávamos com 3 Institutos Federais e 42 campi pulverizados neste território. De acordo com tais informações alcançamos um crescimento exponencial, sem precedentes no aumento de unidades, vagas para servidores e oportunidades para estudantes realizarem sua formação. Por meio destes indicadores, analisamos que a Educação Profissional entrou com força na última década na agenda das políticas públicas educacionais e conquistou avanços inéditos. Outra conquista é a da interiorização, uma vez que leva ciência, cultura e tecnologia aos mais diversos espaços geográficos, construindo ou fortalecendo variados lócus de desenvolvimento e combatendo, em última instância o êxodo rural.

Na terceira parte do terceiro capítulo, pesquisamos acerca da oferta de Licenciaturas nos Institutos Federais do Rio Grande do Sul. A primeira participação ocorreu em 1970, com a oferta dos Esquemas I e II, como formações mais rápidas e menos onerosas. Em 1978, houve a autorização da oferta de Licenciaturas Curtas e Plenas. Em 1993, observou-se uma restrição para qualificar apenas docentes da Educação Técnica e Profissional. No ano 2000, retornou a autorização de formação docente para disciplinas científicas e tecnológicas do Ensino Médio e da Educação Profissional. Em 2004, com a criação dos CEFETs, evidenciou-se a permissão para ofertar Licenciaturas em programas especiais de formação pedagógica. Já no ano de 2008, por meio da Lei 11.892, foi fixado que os Institutos Federais devem ofertar Educação Superior, demarcando que 20% do total das suas matrículas (envolvendo todos os níveis de ensino e todos os campi), sejam em “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional.” (BRASIL, 2008). Entretanto, nos diversos percursos, há apenas reivindicação da demanda, carência da oferta, promulgação de decretos e leis, sem observarmos a construção de um debate, uma mobilização coletiva, um processo democrático com os próprios trabalhadores destas instituições sobre esta contribuição. Tais constatações deste processo de construção produzem indícios para compreender a resistência e a morosidade destas instituições em atender a este marco legal. No ano de 2010, o Ministério da Educação publica o documento “*Contribuições para o processo de construção dos cursos de Licenciaturas nos Institutos Federais*” no respectivo referencial explicita que as Licenciaturas nos Institutos Federais

podem variar sua carga horária de 2800 até 3600 horas e segmentar suas disciplinas com base em três núcleos: Básico, Comum e Complementar.

O quarto capítulo deste estudo é dedicado à compreensão da formação de educadores por meio de Licenciaturas ofertadas no estado do Rio Grande do Sul. O primeiro problema neste fragmento dizia respeito ao que estabelecem os marcos regulatórios para a formação docente no contexto brasileiro. Na primeira subdivisão deste capítulo, iniciamos retomando o pontuado pela LDB de 1996, que estipulava o prazo de uma década para que todos os educadores possuíssem formação em nível superior com Licenciatura, pois tal legislação abriu caminho para a diversificação de modalidades, a exemplo da ampliação dos cursos à distância e, ainda, houve nesta década uma exponencial expansão dos cursos na categoria administrativa privada. Posteriormente, em 2013, a LDB admitiu a formação de nível médio na modalidade de curso Normal para a atuação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, diluindo assim a exigência da formação em nível superior.

Após dialogamos sobre os programas de formação inicial que propiciam o fomento às Licenciaturas, como o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), o Programa de Formação Inicial para Professores dos Ensinos Fundamental e Médio (Pró-Licenciatura), o Programa de Formação em Licenciatura para Indígenas (PROLIND), o Programa de Oferta de Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), a nova formatação do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), ocorrida em 2010, para quem cursa Licenciatura e o Programa de Apoio aos Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (LIFE). Todos estes programas permeiam um mosaico de incentivos para a expansão da formação de educadores e de educadoras e revelam a preocupação das políticas públicas frente a este fenômeno desafiador da não-escolha profissional pela docência.

É indispensável retomar que segundo o INEP em 2003, havia 880 mil matrículas em Licenciaturas. Em 2014 este coeficiente alcança 1 milhão e 460 mil matrículas, porém não há um crescimento paralelo entre as matrículas em Licenciaturas presenciais e na modalidade a distância. Em 2003, havia 830 mil matrículas presenciais e em uma década passamos para 920 mil, ou seja, tal indicador foi ampliado em 11%. Já as matrículas da EAD eram 47 mil em 2003 e ampliaram para 540 mil, um crescimento exponencial de 114% em apenas uma década.

Sucintamente, retomamos a situação-problema que tínhamos neste projeto de tese, a questão central era: no contexto de expansão e de interiorização da Educação Superior Brasileira e da Educação Profissional, quais as principais contribuições que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no estado do Rio Grande do Sul desenvolvem para a democratização da Educação Superior por meio da oferta de Licenciaturas? De acordo com a investigação, há uma contribuição em construção, em consolidação. No momento, ainda é tímida, frágil e em parte deficitária em termos quantitativos, pois nenhum dos institutos analisados atinge o percentual estabelecido pela legislação. É oportuno esclarecer que a Lei que expõe o ordenamento da contribuição em Licenciaturas é de Dezembro de 2008, assim, ao término de 2016 está apenas há 8 anos regulamentando essa atribuição. Apesar desta prematuridade e da limitação quantitativa valorizamos a caminhada percorrida pelos Institutos Federais no Rio Grande do Sul e o ganho qualitativo, substancial e significativo ofertado para a sociedade ao:

- conceber a Licenciatura como um bem público e um direito social trabalhando em prol da superação da desigualdade e da dívida social permitindo ampliar as possibilidades de acesso à Educação Superior para mais cidadãos;
- buscar com a oferta de Licenciaturas e formação pedagógica o desenvolvimento de outros processos educativos qualificando profissionais para a Educação Básica e para a Educação Profissional;
- priorizar uma maior interlocução entre Educação Superior e Educação Básica, por meio da Educação Profissional;
- visar a ascensão cultural, social, o espírito crítico e científico e o aperfeiçoamento profissional do corpo docente oportunizando participação em processo educativo e ampliando seu capital cultural e simbólico;
- reconhecer que seu lócus de atuação em Licenciaturas é extremamente fecundo uma vez que o corpo docente vivencia experiências enriquecedoras em outros níveis de ensino além da graduação em Licenciatura;
- refletir sobre os problemas locais qualificando profissionais para enfrentar tais situações com concepções mais consistentes e intervenções mais sistemáticas; e
- desenvolver sua capacidade inovadora socializando conhecimentos e investindo na educação.

A parte que atende diretamente ao problema exposto anteriormente é o segundo tópico do quarto capítulo, onde investigamos a oferta de Licenciaturas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Pontualmente a questão que tínhamos a sanar era: cada Instituto Federal no estado do Rio Grande do Sul está atendendo ao percentual exigido em lei na oferta de Licenciaturas? Primeiramente, observamos que nenhum dos Institutos Federais analisados cumprem com a exigência legal de ofertar 20% do total de suas matrículas em Licenciaturas. Considerando os dados do segundo semestre do ano letivo de 2016, constatamos que o IF Farroupilha atingiu o percentual de 15,25% de suas matrículas em Licenciaturas, demonstrando um bom trabalho em andamento. Já o IFRS ofertou 3,48% de matrículas destinadas às Licenciaturas, demonstrando um projeto incipiente. E, por fim, o IFSul oportunizou 1,93% de suas matrículas em Licenciaturas, revelando que necessita realizar um longo trabalho para atender à norma que regulamenta sua institucionalidade.

Ao refletirmos sobre uma política em última instância podemos analisar o projeto de nação que a mesma visa constituir. A Lei 11.892/2008 repensa a Educação Profissional e impulsiona a formação dos(as) educadores(as). Apesar desta política ser recente, de 2008, observamos que a mesma já provocou consistentes alterações na identidade dos Institutos Federais que estão em um processo, um movimento buscando consolidá-la. Esta política propiciou uma força motriz para que os Institutos Federais interiorizassem as Licenciaturas de forma pública e gratuita e está se concretizando como uma indutora de mudanças. Oportunizou também a própria organização do quadro docente dos institutos incentivando a formação pedagógica, pois reconhecemos que há uma relação horizontal entre conhecimentos técnicos e didáticos para que a construção da aprendizagem ocorra. E ainda, esta possibilidade de oferta de Licenciaturas faz com que o próprio campus sirva de referência como lócus de observação, aplicação prática e reflexão teórica para estes acadêmicos. E por fim, oferece condições a estes estudantes das Licenciaturas de vivenciarem a tríade: ensino – pesquisa – extensão.

Nesta missão inovadora os respectivos Institutos revelam que há também aspectos desafiadores, pois encontramos algumas resistências, como: quadros de servidores incompletos, pouca experiência e dificuldade para organizar os cursos, restrição da estrutura física, conservadorismo em ministrar prioritariamente e, no caso do IFSul, quase exclusivamente educação técnica, dificuldade de assegurar a formação pedagógica para os próprios docentes da instituição, receio de iniciar um curso e a cidade ou microrregião não comportar tantos profissionais da mesma área, sobreposição entre campus dos Institutos

Federais e campus de Universidades Federais na mesma cidade já ofertando cursos de Licenciaturas, entre outras situações.

No terceiro tópico deste quarto capítulo, dialogamos sobre o cenário da formação de educadores e de educadoras e os limites existentes nesta formação nos Institutos Federais a partir da pesquisa de campo direcionada aos coordenadores e coordenadoras dos cursos de Licenciaturas. No segundo semestre de 2015 quando esta pesquisa foi realizada havia 34 cursos de Licenciaturas em Institutos Federais no estado do Rio Grande do Sul e fizeram parte desta amostra 24 coordenadores(as). O principal aspecto de extrema relevância é que, mesmo ofertando poucas vagas, muito aquém da determinação normativa, ainda assim, 65% dos cursos de Licenciaturas possuem vagas ociosas, sem serem preenchidas. Tal indicador nos faz repensar acerca da baixa atratividade que existe para a carreira docente, expressões como “demérito e desvalorização” foram utilizadas pelos(as) coordenadores(as), confirmando que o problema da falta de educadores é complexo e tende a se perpetuar, caso não haja um movimento de resgate do seu prestígio social, com políticas de reconhecimento da sua contribuição cultural modificando objetivamente as condições de trabalho e resgatando também seu potencial econômico.

Em relação aos aspectos considerados para a escolha e implantação dos cursos, observamos que buscam atender ao que estabelece o documento: “*Contribuições para o processo de construção dos cursos de Licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.*” (BRASIL, 2010). Neste referencial, é exposto sobre a prerrogativa de atender a demandas sociais, econômicas e culturais, prioritariamente elegendo a demanda local e regional por determinado profissional.

Além da escolha, havia a preocupação em entender como é a organização dos cursos. Os cursos desta amostra são ofertados 100% na modalidade presencial. Segundo os coordenadores e as coordenadoras destes cursos de Licenciaturas, mais de 50% deles consideram a elaboração de outros Projetos Pedagógicos de Cursos, 17% consideram a expertise de universidades, 17% consideram a gestão democrática e os demais 11% organizaram grupos de trabalho com o colegiado do campus e do respectivo curso. No tocante à sistemática da oferta, 35% dos cursos estão em sua segunda edição, sendo que alguns já demonstram processo de consolidação com maior regularidade.

Por fim, os coordenadores e as coordenadoras dos cursos declararam que há aspectos de tensionamento e de possibilidades. Causam tensão as vagas ociosas; a infraestrutura

limitada; o quadro docente incompleto e às vezes inexperiente; a falta de divulgação dos cursos; a falta de valorização docente no cenário brasileiro e a baixa atratividade; entre outros fatores. Despertam novas possibilidades a articulação da teoria com a prática; a imersão de integrar e atuar tanto com Educação Básica como Superior, enriquecendo a construção do conhecimento (elevando os Institutos Federais a um lócus diferenciado e fecundo); a oportunidade de preparar docentes também para a Educação Profissional, por longo tempo, relegada ao esquecimento; a chance de ampliação da oferta de vagas, a interiorização e democratização da Educação Superior pública e federal; a preocupação em ofertar cursos presenciais, com práticas de inserção e estágio bastante incentivadas, entre outros aspectos.

O último capítulo deste estudo buscou identificar as origens sociais dos estudantes e das estudantes dos cursos de Licenciaturas dos Institutos Federais no estado do Rio Grande do Sul, investigando com base em Bourdieu, mais especificamente o capital econômico, cultural, social e simbólico. Nesta etapa investigativa, tivemos como questões orientadoras, as seguintes: Qual é a origem social destes(as) licenciandos(as), futuros(as) educadores(as)? Qual o capital econômico, cultural, social e simbólico que possuem? Esta iniciativa contempla a democratização ao acesso à Educação Superior? Esta pesquisa foi endereçada aos estudantes de Licenciaturas nos Institutos Federais no segundo semestre letivo de 2015. Neste momento, havia 1293 estudantes matriculados e fizeram parte desta amostragem 557 estudantes matriculados em cursos de Licenciaturas pertencentes aos três Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no estado do Rio Grande do Sul.

Em relação ao capital econômico dos(as) estudantes que cursam Licenciaturas, observamos o seguinte perfil na amostra: 60%, a maioria dos(as) estudantes reside em imóvel próprio, mas este indicador é inferior a marca nacional em que segundo o IBGE, no Brasil, e utiliza transporte público para frequentar as aulas (ônibus). A faixa de renda *per capita* familiar é muito baixa, entre os que possuem menos de 1 salário mínimo e os que estão entre 1 e 2 salários mínimos somam-se 60% desta amostragem. A maior parte destes(as) estudantes não acessa os benefícios do Programa Nacional de Assistência Estudantil(PNAES). E, por fim, neste quesito grande parte dos(as) estudantes desta amostra é trabalhador(a) e contribui com o sustento de sua família, demonstrando que dedicar-se exclusivamente aos estudos é uma condição privilegiada que não pertence a este grupo social.

Ao adentrarmos nos indicadores do capital cultural dos(as) estudantes desta amostragem, percebemos que os pais destes(as) estudantes possuem em sua grande maioria

(45%) Ensino Fundamental Incompleto. De acordo com este indicador podemos inferir que as Licenciaturas nos Institutos Federais propicia uma mobilidade intergeracional, pois possivelmente são a primeira geração na família que alcança a Educação Superior. Grande parte dos(as) estudantes (80%) estudou exclusivamente em escola pública e realizou Ensino Médio regular. O conhecimento de língua estrangeira (espanhol e inglês) desta amostragem é praticamente nulo. No que diz respeito ao número de livros lidos no último ano, temos em sua maioria 4, 3 e 2 livros, um índice baixo em comparação a outros públicos, considerando que a leitura auxilia no domínio da linguagem como um todo, este indicador revela um público com certas limitações. Segundo esta amostra, a grande maioria possui acesso à internet na própria residência e a principal forma de preencher o tempo livre é permanecendo em casa, demonstrando acesso limitado a outros canais culturais que gerem um ônus extra, como cinema, museu, teatro, ou outras atividades.

Outra inferência sobre o capital cultural era sobre a prática de atividades esportivas e a quantidade mais representativa de licenciandos(as) afirmou que raramente realiza, ou seja, não há espaço e investimento para a preocupação com o bem-estar e melhorias na saúde proporcionados pelas atividades físicas. Deste modo, no que envolve o capital cultural, deparamos com níveis rasos desta posse, inferindo que, para uma apropriação mais consistente deste capital, são necessários inúmeros investimentos. Se desejamos educação de qualidade, necessitamos atrair cidadãos com capital cultural mais elevado ou precisamos de uma formação (integral, intensa e extensa) potencializadora para a superação destes limites de origem e a conquista de outro patamar, pois ninguém consegue oferecer o que não tem. É essencial identificarmos que, a partir da qualidade da formação docente, podemos construir um ensino de maior qualidade social em qualquer nível (da Educação Básica à Superior e nas diversificadas modalidades), em outras palavras, o(a) educador(a) é ator(atriz) fundamental nesse processo.

Outro conjunto de indicadores buscava compreender o capital social vinculado ao público de estudantes de Licenciaturas. A maioria destes(as) estudantes ingressou na Educação Superior por meio do acesso universal às vagas. A maior parte desta amostragem reside até 10 km de distância da instituição de ensino. Grande quantitativo dos cursos é realizado fora da região metropolitana demonstrando o processo de interiorização dos mesmos. A minoria da amostra (35%) está na faixa etária líquida (17 aos 24 anos) para frequentar o Ensino Superior. Este quesito demonstra que 65% do público das Licenciaturas busca com certo atraso cronológico a formação superior, talvez, porque até então não havia

tido oportunidades, ou ainda, porque não possuía credenciais para ingressar em outros cursos da Educação Superior. Outras características que sobressaem são o gênero feminino, reforçando a feminização da docência, a cor branca, confirmando o predomínio étnico existente para acessar o Ensino Superior, o estado civil solteiro(a) e não possuem filhos(as), e também, serem oriundos(as) de famílias numerosas com 4 ou 3 irmãos(ãs). Esta última informação confirma que, em famílias mais numerosas, fica mais difícil o acesso a níveis de escolaridade mais elevados.

O último capital analisado foi o capital simbólico, os(as) estudantes da amostra foram questionados sobre o prestígio da profissão docente e 48% avaliaram que é uma carreira com baixo prestígio e pouco promissora, enquanto que 52% avaliaram que é uma carreira com alto prestígio e bastante promissora. Após foi aberto um espaço onde alguns estudantes aproveitaram para afirmar que, mesmo que considerem a docência desafiadora, acreditam que investir na educação é uma aposta necessária para qualquer sociedade. De modo sintético, reordenando a pesquisa de campo acerca das origens sociais dos(as) estudantes desta amostragem, constatamos que há uma desqualificação de suas credenciais, principalmente nas que envolvem o capital econômico e cultural. Tais deficiências influenciam a complexa malha das relações sociais e o percurso do sistema educacional.

Ao analisarmos tais origens sociais dos(as) estudantes, inferimos que elas geram rigores desiguais, sendo que os(as) estudantes oriundos das camadas mais abastadas da hierarquia social possuem livre acesso a todos os cursos superiores, porém, se concentram mais em cursos como Medicina, Odontologia, Arquitetura, Psicologia e Engenharias. Comprovamos também nesta pesquisa que há uma alta correlação entre condições socioeconômicas inferiores e dificuldades de acesso à escolaridade mais elevada. Como também demonstramos que, para as camadas de origens sociais mais modestas, os cursos menos seletos, como os de Licenciaturas são os mais acessíveis de serem realizados, promovendo em última instância a reprodução social, pois são cursos que possuem baixo reconhecimento e com limitadas oportunidades de ascensão ou mobilidade econômica, social e simbólica.

Em virtude destas constatações, retratamos um pensamento freiriano que explicita acerca da produção desta realidade.

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona,

transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. (FREIRE, 1987, p.37).

Como Freire explica, esta realidade não é um acaso, como também a superação de seus problemas não acontecerá sem planejamento e ações específicas de transformação.

Esta pesquisa apresentou como um dos seus resultados a urgência de repensarmos e restaurarmos a imagem, a dignidade, o reconhecimento social dos educadores(as). É essencial que cidadãos(ãs), administradores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as), governantes(as), pesquisadores(as) de diferentes segmentos se mobilizem para ressignificar o trabalho docente, atribuindo maior prestígio, atratividade à carreira, valorização aos seus esforços e reconhecimento de seu papel insubstituível. Emerge desta investigação a necessidade de devolver aos docentes a esperança que, por diferentes fatores, demonstra estar comprometida.

Por meio desta pesquisa, inferimos que a primeira hipótese defendida envolvia a luta pela democratização e o acesso à Educação Superior, porém a acessibilidade foi facilitada em determinados cursos, como é o caso das Licenciaturas que, em certos casos, possuem até vagas ociosas. Frente a este cenário, percebemos que a distinção, o diferencial não é a democratização de qualquer titulação, mas a necessidade de democratizar o acesso aos cursos cuja diplomação é mais valorizada. E ainda, outra alternativa é resgatar a valorização da formação e o prestígio da carreira docente, tornando-a efetivamente mais atrativa e com maior prestígio social.

Mediante esta investigação, novas indagações surgem, as mesmas posteriormente poderão nutrir novos passos na caminhada, são elas: como efetivamente cada curso está organizando o currículo das Licenciaturas? O perfil do egresso das Licenciaturas dos Institutos Federais possui que aproximações e que distanciamentos do perfil do egresso das Licenciaturas em outras instituições como as universidades? Sabemos que o lócus é diferenciado, os Institutos têm passado por algumas situações desafiadoras e a proposta dos cursos também segue outras orientações, frente a isso como é a qualidade das Licenciaturas nos Institutos Federais? Quais os indicadores destas Licenciaturas apontados pelas avaliações do INEP? Analisando os indicadores de cada Instituto Federal individualmente podemos mapear uma vocação e identidade diferenciada em cada um dos três institutos existentes no estado do Rio Grande do Sul? Conforme vimos, o acesso e a permanência em determinados cursos de Educação Superior ainda é extremamente seletivo, o que justifica no contexto brasileiro a democratização desigual? Quais as ações que podemos desenvolver para resgatar o prestígio e “empoderar” a carreira docente na sociedade? De que forma podemos reivindicar

para a equiparação da remuneração salarial dos(as) docentes com outros(as) profissionais com o mesmo nível de escolaridade?

Frente a este estudo, também surgem algumas ideias propositivas para serem debatidas e, quem sabe, auxiliar na continuidade das atividades e melhoria dos processos educacionais. A primeira ideia é a construção de um grupo de trabalho em parceria entre os três Institutos Federais no estado do Rio Grande do Sul com o objetivo de dialogar, partilhar angústias e experiências sobre a temática: oferta de Licenciaturas. A segunda ideia foi sugerida na qualificação deste projeto de tese pelas Professoras Dra. Sirlei de Lourdes Lauxen e Dra. Maria Estela Dal Pai Franco e dizia respeito a construir um Observatório sobre a Educação Profissional, delimitando como foco de estudos os Institutos Federais.

Em linhas gerais, acreditamos ter cumprido com o objetivo proposto no projeto inicial desta tese. Cabe, a partir deste momento, zelar pelo posicionamento de estabelecer um acompanhamento crítico na implantação e consolidação dos Institutos Federais no sentido de reivindicar pelo cumprimento legislativo de ofertar cursos de Licenciaturas de modo articulado a um projeto de sociedade onde a educação seja considerada um investimento. Além desta luta, outra que deve ser permanente é pelo resgate da atratividade e prestígio social docente, principalmente aos que trabalham com a Educação Básica, considerando que é na dinâmica das relações sociais e na elaboração das políticas públicas educacionais que precisamos ocupar o espaço e buscar sua transformação. Por fim, além de incentivar a expansão e a interiorização da Educação Superior, também necessitamos defender a sua democratização para que cada estudante, (independentemente do capital econômico, cultural, social e simbólico que possua), alcance o curso de graduação que almeja, a fim de interromper com o fluxo de reprodução das desigualdades sociais e os processos de exclusão.

Findamos este processo investigativo, reforçando as palavras iniciais do ilustre Paulo Freire, para quem, a construção de um futuro menos problemático, depende primeiramente da transformação do presente. Para reivindicarmos este projeto, precisamos ser seres da decisão, da ruptura, seres éticos, se assim agirmos, haverá a possibilidade de diferentes amanhã.

REFERÊNCIAS:

- ALMEIDA, Marilis Lemos de. **Rede de Inovação: a articulação de estado, empresa e universidade**. Porto Alegre: UFRGS, 2014.
- AMARAL, Josiane Carolina Soares Ramos; MORAES, Márcia Amaral Côrrea de; OKUYAMA, Fábio Yoshimitsu. Um estudo exploratório nos Institutos Federais e a sua relação com a democratização do acesso, da gestão da educação e do conhecimento: reflexões iniciais. In: 3ª CONFERÊNCIA DA FORGES 'POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NOS PAÍSES E REGIÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA, Recife: 3ª Conferência da FORGES, 2013. Disponível em: <http://aforges.org/conferencia3/docs_documentos/SESSOES%20PARALELAS/5_Acesso%20e%20Permanencia%20na%20Educacao%20Superior/J%20C%20Amaral_M%20Moraes_F%20Okuyama_Um%20estudo%20exploratorio.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2015.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.
- ARANTES, Fabiano José Ferreira. **Formação de Professores nas Licenciaturas do Instituto Federal Goiano: políticas, currículos e docentes**. Catalão, UFG: 2013. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Goiás, 2013. Disponível em: <https://mestrado_educacao.catalao.ufg.br/up/549/o/Dissertac%CC%A7a%CC%83o%20Fabiano%20Arantes%20-%20versa%CC%83o%20final.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2015.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- ASSIS, Maria Celina de. **Licenciaturas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: implantação e desafios**. Porto Alegre: UFRGS, 2013. 87f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/77238/000895297.pdf?sequence=1>> Acesso em: 28 mar. 2015.
- BANCO MUNDIAL. *Education Sector Strategy Update (ESSU): achieving educations for all, broadening our perspective, maximizing our effectiveness (final draft)*, 2006.
- BAUMAN, Zygmunt. **Sobre Educação e Juventude: conversas com Riccardo Mazzeo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?isbn=853781069X>>. Acesso em: 18 jul. 2015.
- BAUMGARTEN, Maíra. Tecnologia. In: CATTANI, Antonio David; HOLZMANN, Lorena. **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2006.
- BAVARESCO, Delair. **Política de Formação de Professores nos Institutos Federais e a Licenciatura em Matemática do IFRS**. São Leopoldo: UNISINOS, 2014. 227f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2014. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/3675/Delair%20Bavaresco.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 18 jun. 2016.
- BENINCÁ, Dirceu. (Org.). **Universidade e suas Fronteiras**. São Paulo: Outras Expressões, 2011.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Org.) **Escritos de Educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **Coisas Ditas**. São Paulo: Braziliense, 1990.

_____. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. P.122-155.

_____. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. **As Regras da Arte**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**: Campinas: Papyrus Editora, 1997.

_____. **Lições da Aula**. Tradução: Egon de Oliveira Rangel. São Paulo: Ática, 2001.

_____. **A Distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Zouk, 2007.

_____. O conflito das faculdades. In: **Homo Academicus**. Tradução: Ione Ribeiro Valle; Nilton Valle. Revisão Técnica: Maria Tereza de Queiroz Piacentini. Florianópolis: UFSC, 2011. P. 63-102.

_____. O campo econômico. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v.4, n.6, p.15-57, abr. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/1930>>. Acesso em: 22 mar. 2016.

_____. **A Dominação Masculina**. 3. ed. Bertrand Brasil: Rio de Janeiro, 2003.

BORDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. Sobre as Artimanhas da Razão Imperialista. **Estudos afro-asiáticos**, Rio de Janeiro, n.1, p. 15-33, mai. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-546X2002000100002>. Acesso em: 14 jun. 2016.

BORDIEU, Pierre. O Capital Social: notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio. (Org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **As Formas de Capital**. 1986. Disponível em: <<http://docslide.com.br/documents/as-formas-de-capital-pierre-bourdieu-1986.html>>.

Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. Capital simbólico e classes sociais. **Novos Estudos**, São Paulo, n. 96, p.105-115, jul. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/nec/n96/a08n96.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2016.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965. Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4759-20-agosto-1965-368906-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 01 mai. 2015.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras Providências. Disponível em:

<<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/136683.pdf>>. Acesso em: 21 de abr. 2015.

_____. Decreto nº 5.225, de 1º de outubro de 2004. Altera dispositivos do Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior e a avaliação de

curso e instituições, e dá outras providências. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5225-1-outubro-2004-534244-norma-pe.html>>. Acesso em: 01 de mai. 2015.

_____. Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6545-30-junho-1978-366492-norma-pl.html>>. Acesso em: 21 de abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. *Créa nas capitales dos Estados das Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito*. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>.

Acesso em: 06 out. 2015.

_____. Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930. Cria uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos *Negocios* da Educação e Saúde Pública. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d19402.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2015.

_____. Conferência Nacional de Educação 2014. **Educação Brasileira: indicadores e desafios**. Documento de Consulta. Brasília, 2013. Disponível em:

<<http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/educacaobrasileiraindicadoresedesafios.pdf>>

Acesso em: 25 mai. 2015.

_____. **Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**.

Disponível em:

<<http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=56&Itemid=27>>. Acesso em 04 jun. 2013.

_____. **Concepções e Diretrizes - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**.

Brasília: MEC, 2010. Disponível em:

<http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=55&Itemid=50>. Acesso em 02 mai. 2014.

_____. Apresentação: **Expansão da Educação Superior, Profissional e Tecnológica: mais formação e oportunidades para os brasileiros**. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/expansao/images/APRESENTACAO_EXPANSAO_EDUCACAO_SUPERIOR14.pdf>. Acesso em 08 jun. 2013.

_____. **Contribuições para o Processo de Construção dos Cursos de Licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Brasília, 2010. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/licenciatura_05.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2016.

BRASIL. **Observatório do Plano Nacional de Educação**. 2014. Disponível em:

<<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/12-ensino-superior>>.

Acesso em: 09 abr. 2016.

BRASIL. Planalto. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Aprova as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 01 de abr. 2015.

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, 2009. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>.

Acesso em: 26 mai. 2015.

_____. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>.

Acesso em: 28 mai. 2015.

_____. Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm>.

Acesso em: 20 nov. 2015.

_____. Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4048.htm>. Acesso em: 02 nov. 2015.

_____. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 26 nov. 2015.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (2014-2024). Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 25 mai. 2015.

_____. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>

Acesso em: 23 mai. 2015.

_____. Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal e dá outras providências.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm>.

Acesso em: 24 ago. 2016.

_____. Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura,

e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L3552.htm>. Acesso em: 25 out. 2015.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 12 out. 2015.

_____. Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8948.htm>. Acesso em: 05 out. 2015.

_____. Lei nº 11.184, de 7 de outubro de 2005. Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11184.htm>. Acesso em: 01 de out. 2015.

_____. Constituição Federativa da República do Brasil de 1988. Brasília, 1988.

_____. Casa Civil. Lei nº 11.892, 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 01 mai. 2014.

BRASIL. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2012**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em 02 mai. 2014.

_____. **Censo da Educação Superior de 2012: Resumo Técnico**. Brasília: INEP, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2015.

BRASIL. IBOPE. **Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil**. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/documents/10883/38605/Retratos-da-leitura-no-Brasil.pdf/8524bcf0-d7b4-4d16-bc42-b90edac8104c/>>. Acesso em 25 nov. 2015.

BRASIL. Secretaria da Educação Superior. **A Democratização e a Expansão da Educação Superior no Brasil 2003-2014**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192>. Acesso em: 09 abr. 2016.

BRASIL. CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Piso e Carreira Andam Juntas para Valorizar os Profissionais da Educação Básica Pública**. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/images/stories/2015/cartilha_piso_e_carreira_final_web.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2016.

BUARQUE, Cristovam. **A Aventura da Universidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

CAREGNATO, Célia Elizabete; MEINERZ, Carla Beatriz. Educar para a diversidade: viver diferenças e tensionar desigualdades na escola. In: CAREGNATO, Célia Elizabete; BOMBASSARO, Luiz Carlos. (Org.). **Diversidade cultural: viver diferenças e enfrentar desigualdades na educação**. Erechim: Novello & Carbonelli, 2013. P. 35-60.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Mudanças no mundo do trabalho: impactos na política de formação de professores. **Rev. Trabalho e Educação**, v.17, n.1, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/300/283>> Acesso em: 12 abr. 2015.

CATANI, Afrânio. As possibilidades analíticas da noção de campo social. IN: CATANI, Afrânio. **Origens e Destinos: pensando a Sociologia reflexiva de Bourdieu**. Campinas: Mercado das Letras, 2013. P. 57-78.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Francisco de. (Org.). **Educação Superior no Brasil: reestruturação e metamorfose das universidades públicas**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

CHAUÍ, Marilena de Sousa. O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador. In: **O Educador Vida e Morte**. RJ: Graal, 1982.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Expansão da Privatização/Mercantilização do Ensino Superior Brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n.111, p.481-500, Abr./Jun. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n111/v31n111a10.pdf>>. Acesso em: 01 de jun. 2016.

CIAVATTA, Maria. Universidades tecnológicas: horizonte dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia? In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. P. 159-174.

COSTA, Maria Adélia da. **Política de Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: cenários contemporâneos**. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/3538/1/PolíticasFormacaoProfessores.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Educação superior e os desafios da formação para a cidadania democrática. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 123-142, mar. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v20n1/1414-4077-aval-20-01-00123.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2015.

DELORS, Jacques. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1998.

DE MASI, Domenico. **O ócio criativo**. 10.ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e privatização no Ensino Superior. In: TRINDADE, Hégio. (Org.). **Universidade em Ruínas: na República dos Professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. P.61-72.

_____. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.31, n.113, p.1223-1245, out/dez. 2010.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400010>.

Acesso em: 20 abr. 2015.

_____. Educação Superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v.18, n.1, p.107-126, mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v18n1/07.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da Educação a Distância: novos marcos regulatórios? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 891-917, out. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a1229104>>. Acesso em: 21 jun. 2016.

DURHAM, Eunice. Educação superior, pública e privada (1808-2000). In: SCWARTZMAN, Simon; BROCK, Colin. (Org.). **Os Desafios da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. P.191-234.

ESCOTT, Clarice Monteiro; MORAES, Márcia Amaral Côrrea de. História da Educação Profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. In: IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS 'HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL'. Anais Eletrônicos: IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas. João Pessoa: UFPB, 2012.

Disponível em:

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.51.pdf>.

Acesso em: 04 jul.2015.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade do Brasil: das origens à construção**. Rio de Janeiro: UFRJ/INEP, 2000.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Educação Superior e Formação de Docentes**.

[Apresentação de Seminário] 2009. Disponível em:

<<http://www.pucrs.br/edipucrs/cplp/arquivos/fernandes.pdf>>. Acesso em 2 nov.2013.

FERNANDES, Florestan. Tendências teóricas da moderna investigação etnológica no Brasil. In: FERNANDES, Florestan. **Investigação Etnológica no Brasil e outros Ensaios**, Petrópolis: Vozes, 1975. P. 119-190.

_____. **Os Circuitos da História**. São Paulo: Hucitec, 1977.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. **Educação e Transformação Social**. Mandalgue: Edições Pedagogo, 2007.

FERRARO, Alceu Ravanello. Liberalismos e Educação. Ou por que o Brasil não podia ir além de Mandeville. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.41, maio/agosto 2009. p. 308-325.

FLACH, Ângela. **Formação de Professores nos Institutos Federais**: estudo sobre a implantação de um curso de licenciatura em um contexto de transição institucional. São Leopoldo: UNISINOS, 2014. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2014. Disponível em: <<http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/000012/00001234.pdf>>. Acesso em: 04 de abr. 2015.

FRANCHI, Eglê Pontes. (Org.). **A Causa dos Professores**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai. Universidade pública em busca da excelência: grupos de pesquisa como espaços de produção do conhecimento. In: FRANCO, Maria Estela Dal Pai; LONGHI, Solange Maria; RAMOS, Maria da Graça Gomes. (Org.). **Universidade e Pesquisa: espaços de produção do conhecimento**. Pelotas: Editora e Gráfica UFPEL, 2009. P. 111-144.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai; GENTIL, Heloísa Salles. Identidade do professor de Ensino Superior: questões no entrecruzar de caminhos. In: FRANCO, Maria Estela Dal Pai; KRAHE, Elizabeth Diefenthaler. (Org.). **Pedagogia Universitária e Áreas de Conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. P. 39-56.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai; OLIVEIRA, Marlize Rubin. Produção de Conhecimento Científico: interdisciplinaridade e redes de pesquisa. In: FRANCO, Maria Estela Dal Pai; LONGHI, Solange Maria; RAMOS, Maria da Graça Gomes. (Org.). **Universidade e Pesquisa: espaços de produção do conhecimento**. Pelotas: Editora e Gráfica UFPEL, 2009. P. 215-230.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai; MOROSINI, Marília. Cenários da Educação Superior e qualidade na gestão: desafios para a universidade. In: ISAIÁ, Sílvia Maria. (Org.). **Qualidade da Educação Superior: a Universidade como lugar de formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. P. 43-56. Disponível em:

<<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/qualidadedaeducacaosuperior2.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2015.

_____. Marcos Regulatórios e Arquiteturas Acadêmicas na expansão da educação superior brasileira: movimentos indutores. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n.28, p.175-198, jan./abr.2012. Disponível em:

<<http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/pdfs/v42n28.pdf>>

Acesso em: 14 mai. 2015.

_____. Gestão democrática e autonomia universitária: Educação Superior no Brasil e no Mercosul. In: SGUISSARDI, Waldemar; FRANCO, Maria Estela Dal Pai; MOROSINI, Marília Costa. **Internacionalização, Gestão Democrática e Autonomia Universitária em Questão**. Brasília: INEP, 2005. P. 29-54.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai; MOROSINI, Marília; SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. **A Expansão da Educação Superior no Brasil, pós LDB/96: organização institucional e acadêmica**. Disponível em:

<<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/15034>>. Acesso em: 01 jun. 2013.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai et al. Expansão da educação superior e arquiteturas acadêmicas: tensões e desafios. **Revista Série – Estudos, Dossiê: Políticas da Educação Superior no Brasil Pós LDB/1996**. Campo Grande, n. 30, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://site.ucdb.br/public/downloads/9007-edicao-30-jul-dez-2010.pdf>>. Acesso em: 11 mai. 2013.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai; MOROSINI, Marília Costa; RIBEIRO, Cristina Zanettini. Sobre estratégias, marcos e arquiteturas acadêmicas na expansão da Educação Superior Brasileira: possibilidades na formação de professores. ANAIS DO XXII SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS/BR **Expansão da Educação Superior e da Educação**

Profissional: tensões e desafios. Natal - RN, 2014. p. 178-191. Disponível em: <http://universitas.ce.ufrn.br/ANAIS_DO_XXII_SEMINARIO_NACIONAL_UNIVERSITAS.pdf>

Acesso em: 21 jun. 2015.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai; LONGHI, Solange. **Expansão na Educação Superior e Universidades Comunitárias:** políticas públicas brasileiras e desafios para a gestão.

Disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/37184/Expans%C3%A3o%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20superior%20e%20universidades%20comunit%C3%A1rias%20Pol%C3%ADticas%20p%C3%BAblicas%20brasileiras%20e%20desaf.pdf?sequence=1#page=1&zoom=auto,-99,792>>. Acesso em: 15 nov. 2014.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da Esperança.** São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **À Sombra desta Mangueira.** São Paulo: Olho d'Água, 2000.

_____. **Extensão ou comunicação?** 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf%5Cpedagogia_do_oprimido.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2015.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. PNE e formação de professores Contradições e Desafios. **Revista Retratos da Escola,** Brasília, v. 8, n. 15, p. 427-446, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/download/451/582>> Acesso em: 17 jun.2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. P. 75-100.

_____. Os Circuitos da História e o Balanço da Educação no Brasil na Primeira Década do Século XXI. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v.16, n.46, p.235-274, jan/abr. 2011. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13.pdf>>. Acesso em 12 abr. 2012.

_____. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline. (Org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo:** desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. P. 25-41.

_____. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Org.). **A Experiência do Trabalho e a Educação Básica.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002. P. 11-28.

FUHR, Marcos Julio. (Org.). **Sob a Espada de Dâmocles:** relação dos professores com a docência e o ambiente de trabalho no ensino privado. Porto Alegre: Carta Editora, 2013.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.14, n.2. p.3-9, abr./jun. 2000. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000200002>>. Acesso em: 26 jul. 2015.

_____. **Boniteza de um Sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GATTI, Bernardete. **Professores no Brasil**: impasses e desafios. APRESENTAÇÃO NO I SEMINÁRIO NACIONAL DO PRODUCÊNCIA, 2011. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/producencia/i-seminario-nacional-do-producencia>>. Acesso em: 20 mai. 2016.

GATTI, Bernardete; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza. **Políticas Docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2016.

GENRO, Maria Elly; ZITKOSKI, Jaime José. Educação e direitos humanos Numa perspectiva intercultural. **Revista Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 41, p. 237-245, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/840/595>>. Acesso em: 17 jul. 2015.

GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo e Educação**: manual do usuário. Disponível em: <<https://barricadasabremcaminhos.files.wordpress.com/2010/06/neoliberalismo-e-educacao.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2016.

_____. **A Falsificação do Consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

GIOLO, Jaime. **A Educação Superior Brasileira**: a recente expansão privada. Parte do trabalho apresentado à Unicamp para conclusão do Pós-Doutorado em Educação Superior Brasileira. 2009.

GOERGEN, Pedro. Ensino Superior e Formação: elementos para um olhar ampliado de avaliação. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. (Org.). **Avaliação Democrática**: para uma Universidade Cidadã. Florianópolis: Insular, 2002, p.69-98.

GOMES, Alberto Albuquerque. **Evasão e evadidos**: o discurso dos ex-alunos sobre evasão escolar nos cursos de licenciatura. São Paulo: UNESP, 1998. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciência. Universidade Estadual Paulista, 1998. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/handle/11449/102247>> Acesso em: 03 mai. 2016.

GUARESCHI, Pedrinho Arcides; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima; GENRO, Maria Elly Herz. Sob a espada de Dâmocles. In: FUHR, Marcos Julio. **Sob a Espada de Dâmocles**: relação dos professores com a docência e ambiente de trabalho no ensino privado. Porto Alegre: Carta Editora, 2013. P. 20-28.

GRABOWSKI, Gabriel; RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa. Reforma, legislação e financiamento da Educação Profissional no Brasil. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. P. 271-284.

HARVEY, David. **Espaços de Esperança**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2015.

KRAHE, Elizabeth Diefenthaler; GOLDANI, Andréia. Formação de Professores: o conceito de competências e a (re)significação dos saberes docentes. **Trajatória Multicursos**, Osório, v. 2, p. 90-100, dez. 2010. Disponível em:

<<http://www.facos.edu.br/old/galeria/124012011065632.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

KUNZE, Nadia Cuiabano. O surgimento da rede federal de educação nos primórdios do regime republicano no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 2, n. 2, p.8-25, nov. 2009. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4151-revista-mec&Itemid=30192>. Acesso em: 13 out. 2015.

KUENZER, Acácia. Educação Profissional: categorias para uma nova Pedagogia do Trabalho. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v.25, n.2, mai./ago. 2009. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/bts/252/boltec252b.htm>>. Acesso em: 11 abr. 2015.

_____. (Org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo, Cortez, 2003.

_____. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p.877-910, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a12v2796.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2016.

_____. Mesa redonda: Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: **Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: INEP, 2008. (p.19-40). Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/676>>. Acesso em: 05 jul. 2016.

LAUXEN, Sirlei de Lourdes. A Docência no Ensino Superior: saberes e práticas. **Revista Eventos Pedagógicos**, v.5, n.3, p. 138-151, ago./out. 2014. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/1550/1200>>. Acesso em 10 jul. 2015.

LEITE, Denise; LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos. (Org.) **Conhecimento, Avaliação e Redes de Colaboração: produção e produtividade**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/46132/33422>>. Acesso em: 17 jul. 2015.

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de. **A Formação de Professores nos Institutos Federais de Ciência, Educação e Tecnologia: um estudo da concepção política**. Brasília: UNB, 2012. 282 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/12793?mode=full&submit_simple=Mostrar+item+em+formato+completo>.

Acesso em: 14 mar. 2015.

_____. A formação de professores nos Institutos Federais: perfil de oferta. **Revista Eixo**, Brasília, v. 2, n.1, p.83-105, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/104>
Acesso em: 12 jul. 2015.

LIMA FILHO, Domingos Leite. O Ensino Técnico - Profissional e as transformações do estado - nação brasileiro no século XX. II CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO 2002. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema6/0668.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2014.

_____. Universidade tecnológica e redefinição da institucionalidade da educação profissional. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2009. P. 141-158.

LISBÔA, Maria da Graça Cavalcanti. **A Ideia de Universidade no Brasil**. Porto Alegre: EST, 1993.

LORENZET, Deloíze. **A Expansão da Educação Superior Brasileira: o tensionamento entre o público e o privado**. Passo Fundo: UPF, 2011. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade de Passo Fundo, 2011. Disponível em: https://secure.upf.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=493>. Acesso em 13 jun. 2015.

_____. Gestão pública, Ciclo de Políticas e a Expansão da Educação Superior Brasileira. In: CHAVES, Elisângela André de Oliveira et al. **Gestão Pública: a visão dos técnicos administrativos em educação das Universidades Públicas e dos Institutos Federais**. Salvador: Pontocom, 2015. P. 199-214. Disponível em: <http://www.editorapontocom.com.br/1/42/>>. Acesso em: 03 ago. 2016.

LORENZET, Deloíze; CORRÊA, Gelson Luís Peter; MARTINS, Richard Silva. Escolha de Curso da Educação Profissional baseada na Gestão Democrática: um relato de experiência. **Sinergia**, São Paulo, v.17, n.2, p.135-143, abr./jun. 2016. Disponível em: <http://ojs.ifsp.edu.br/index.php/sinergia/issue/view/46>>. Acesso em: 22 set. 2016.

LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da Profissão e da Profissionalidade Docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.25, n.89, p.1159-1180, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616.pdf> >. Acesso em: 01 jun. 2016.

MACHADO, Lucília. **Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica**. Educação superior em debate. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, SETEC, 2008.

MANCIBO, Denise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. A Expansão da Educação Superior e a Reforma da Rede Federal de Educação Profissional. **Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 73-94, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7172>>. Acesso em: 12 jul. 2015.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I, vol. I, 16. ed. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Crítica do ensino burguês. In: **Crítica da Educação e do Ensino**. Lisboa/Portugal: Moraes Editores, 1978. P. 51-130.

MÉSZÁROS, István. **Marx: a teoria da alienação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

MINTO, Lalo Watanabe. **As Reformas do Ensino Superior no Brasil: o público e o privado em questão**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

MOROSINI, Marília Costa. (Org.). **Universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: Inep, 2006.

_____. O Ensino Superior no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. (Org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. P.58-79.

MUSSELIN, Christine. Ensino Superior. (Verbete). In: ZANTEN, Agnés Van. (Coord.). **Dicionário de Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; RAIZER, Leandro; FACHINETTO, Rochele Fellini. Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. **Sociologias**, Porto Alegre, n.17, p. 124-157, jan./jun, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n17/a06n17>>. Acesso em: 04 jun. 2016.

OLIVEN, Arabela dos Santos. Histórico do Ensino Superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arroza. (Org.). **A Educação Superior no Brasil**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002. P.24-37. Disponível em: <<http://biblioteca.planejamento.gov.br/biblioteca-tematica-1/textos/educacao-cultura/texto-6-2013-a-educacao-superior-no-brasil.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2014.

OTRANTO, Célia Regina. Reforma da Educação Profissional no Brasil: marcos regulatórios e desafios. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n.28, p.199-226, jan./abr.2012. Disponível em: <<http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/pdfs/v42n28.pdf>> Acesso em: 14 mai. 2015.

_____. Política de Educação Profissional/Tecnológica: criação e implantação dos IFETS. In: SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS/BR: Acesso e permanência no Ensino Superior, 16. Campo Grande-MS: Rede Universitas/Br, 2009.

_____. AQUINO, Iná Jana Souza de. A Formação de Professores nos Institutos Federais de Educação: velhos caminhos ou novas possibilidades? ANAIS DO XXII SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS/BR. Disponível em: <http://universitas.ce.ufrn.br/ANAIS_DO_XXII_SEMINARIO_NACIONAL_UNIVERSITAS.pdf>. Acesso em: 28 jul.2015.

_____. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. **Revista Retta**, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p. 89-108, jan./jun.2010. Disponível em: <<http://www.celia-na-web.net/pasta1/trabalho19.htm>>. Acesso em: 05 jun. 2016.

_____. Desvendando a Política de Educação Superior do Governo Lula. **Universidade e Sociedade**, Brasília, n.38, p.18-29, jun.2006. Disponível em: <<http://www.celia.na-web.net/pasta1/trabalho14.htm>>. Acesso em: 05 ago. 2016.

_____; SEGENREICH, Stella; MAUÉS, Olgaíses. As políticas de formação de professores: a expansão comprometida. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 42-72, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7171>>. Acesso em: 11 jul. 2015.

PACHECO, Eliezer. (Org.). **Os Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília; São Paulo: Moderna, 2011. Disponível em: <<http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A7A83CB34572A4A01345BC3D5404120>>. Acesso em: 02 nov. 2014.

PACHECO, Eliezer; SILVA, Caetana. Institutos Federais: um futuro por armar. In: SILVA, Caetana Juracy Rezende. **Institutos Federais Lei nº 11.892, de 29/12/2008: comentários e reflexões**. Natal: IFRN, 2009.

PACHECO, Eliezer Moreira; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 71-88, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/1429/1065>>. Acesso em: 18 jul.2015.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma teoria. In: PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN, Evandro. (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005. P. 17-52.

PLANK, David N. **Política Educacional no Brasil: caminhos para a salvação pública**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PORTO JÚNIOR, Manoel José. **O Ensino Médio Integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense: perspectivas contra-hegemônicas num campo em disputas**. Rio de Janeiro: UERJ, 2014. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana. Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014. Disponível em:<http://ppfh.com.br/wp-content/uploads/2015/05/Tese_Manoel-Jos%C3%83%C2%A9-Porto-J%C3%83%C2%BAnior.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2015.

POWER, Sally. **O Detalhe e o Macrocontexto: o uso da teoria centrada no Estado para explicar práticas e políticas educacionais**. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/viewArticle/1449>>. Acesso em: 05 mai. 2014.

QUARTIERO, Elisa Maria; LUNARDI, Geovana Mendonça; BIANCHETTI, Lucídio. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. P.285-300.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). Assembleia Legislativa. Constituição do Estado do Rio Grande do Sul, 1989. Disponível em: <<http://www2.al.rs.gov.br/dal/LinkClick.aspx?fileticket=WQdIfqNoXO4%3D&tabid=3683&mid=5359>>. Acesso em: 01 ago. 2016.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). Secretaria do Estado de Educação do Rio Grande do Sul. **Diagnóstico da Educação Básica no Rio Grande do Sul**. 2014. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/diagnostico/2013/ApresentacaoDiagnostico2013_20141222.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2016.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). **Universidade Estadual do Rio Grande do Sul**. Disponível em: <<http://www.uergs.edu.br/index.php?action=conteudo&sub=55>>. Acesso em: 09 abr. 2016.

RISTOFF, Dilvo Ivo. O Exame Nacional de Curso e a Avaliação Institucional. In: SOBRINHO, José Dias. RISTOFF, Dilvo Ivo. (Org.). **Avaliação Democrática: para uma Universidade Cidadã**. Florianópolis: Insular, 2002. P. 17-36.

_____. Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília. (Org.). **Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. P.39-50.

_____. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014. Disponível em: <[http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path\[\]=2058&path\[\]=1796](http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path[]=2058&path[]=1796)>. Acesso em: 25 jul. 2015.

_____. O espelho distorcido. In: FLACSO – BRASIL: **Democratização da Educação Superior no Brasil: avanços e desafios**. Cadernos do GEA, 2012. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/Caderno_GEA_N1.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2016.

ROSSATO, Ermelio. **A Expansão do Ensino Superior no Brasil: do domínio público à privatização**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2006.

_____. **Modelos da Universidade Brasileira (1920-1968)**. Santa Maria: Biblos, 2008.

ROSSATO, Ricardo. **Século XXI: saberes em construção**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006.

RUIZ, Antonio Ibañez; RAMOS, Mozart Neves; HINGEL, Murílio. **Escassez de Professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2016.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Campinas, 2006. Disponível em: <www.geocities.ws/grupoepisteduc/arquivos/livrogamboa.doc>. Acesso em: 23 mai. 2015.

SANTOS, Catarine de Almeida; MORAES, Karine Nunes de. A produção de conhecimento e a Política Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) e Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&D). **Revista Série – Estudos**, Campo Grande, n. 30, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/165>>. Acesso em 14 mai. 2015.

SANYAL, Bikas; MARTIN, Michaela. Garantia da qualidade e papel do gerenciamento. In: GUNI (*Global University Network for Innovation*). **Educação Superior em um Tempo de Transformação: novas dinâmicas para a responsabilidade social** / trad. Vera Muller. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. (Org.) **Pedagogia Histórico-crítica e Luta de Classes na Educação Escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. História, Trabalho e Educação: comentário sobre as controvérsias internas ao campo marxista. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. (Org.) **Pedagogia Histórico-crítica e Luta de Classes na Educação Escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. P. 167-182.

SCHWARTZMAN, Simon; COX, Cristián. (Org.). **Políticas Educacionais e Coesão Social: uma agenda latino-americana**. São Paulo, Campus/IFCH: 2009. Disponível em: <<https://99ebooks.net/download/politicas-educacionais-e-coeso-social/>>. Acesso em: 17 jul. 2016.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. PROUNI e UAB como estratégias de EAD na expansão do Ensino Superior. **Pro-Posições**, Campinas, v.20, n.2, p.205-222, mai/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n2/v20n2a13>>. Acesso em: 08 ago.2016.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade Brasileira no Século XXI: desafios do presente**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Educação Superior no Brasil: democratização ou massificação mercantil? **Educação e Sociedade**, Campinas, v.36, n.133, p.867-889, out/dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00867.pdf>>. Acesso em: 06 ago. 2016.

SHIROMA, Eneida Oto. Performatividade e intensificação: tendências para o sistema de formação docente. In: CENCI, Ângelo; DALBOSCO, Cláudio; MÜHL, Eldon. (Org.). **Sobre Filosofia e Educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2009. P. 375-387.

SHIROMA, Eneida Oto; LIMA FILHO, Domingos Leite. Trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica e no PROEJA. **Educação & Sociedade**, v.32, n.116, p.725-743, jul/set. 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87320975007>>. Acesso em: 11 jul. 2015.

SOARES, Maria Susana Arrosa. (Org.). **A Educação Superior no Brasil**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Da ideia de Universidade à Universidade de Ideias. In: SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997. P.187-233.

_____. **Democratizar a Democracia: os caminhos da democracia participativa**. Porto: Afrontamentos, 2003.

_____. **A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Reconhecer para Libertar:** os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. **Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social.** São Paulo: Boitempo, 2007.

SOUSA SANTOS, Boaventura de; CHAUI, Marilena. **Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento.** São Paulo: Cortez, 2013.

SOUZA, Liliane Bordignon de. **Reforma e Expansão da Educação Profissional Técnica de Nível Médio nos Anos 2000.** Campinas: UNICAMP, 2013. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. 2013. Disponível em:

<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000927062&fd=y>>.

Acesso em: 19 jul. 2015

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e Universidade.** Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1988.

THIRY-CHERTER, Hermano Roberto. **Pierre Bourdieu:** a teoria na prática. RAP Rio de Janeiro, v. 40, n.1, p.27-55, jan./fev. 2006. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rap/v40n1/v40n1a03.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Faculdade de Educação. Biblioteca Setorial da Educação. **Orientações para Elaboração de Trabalhos Acadêmicos:** dissertações, teses, TCG de Pedagogia, TCC de Especialização. Porto Alegre: UFRGS/FACED/BSE, 2014.

VERDUM, Priscila de Lima. **Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, no contexto dos IF's:** propondo indicadores de qualidade, a partir de um estudo de caso no IFRS. Porto Alegre: PUCRS, 2015. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2015. Disponível em:

<<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/7081/1/000466435-Texto%2bCompleto-0.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2015.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. **O que é Universidade.** São Paulo: Brasiliense, 1999.

ZABALZA, Miguel. **O Ensino Universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre/RS: Artmed, 2004.

ZITKOSKI, Jaime José; ALBUQUERQUE, Paulo Peixoto de. Na indignação e no direito à diversidade: discussões sobre a atitude ética e pedagógica necessária. In: CAREGNATO, Célia Elizabete; BOMBASSARO, Luiz Carlos. (Org.). **Diversidade Cultural:** viver diferenças e enfrentar desigualdades na educação. Erechim/RS: Novello & Carbonelli, 2013. P.155-170.

APÊNDICE A –

PESQUISA DIRECIONADA AOS COORDENADORES DE LICENCIATURAS



Pesquisa com Coordenadores de Licenciaturas

*Obrigatório

Qual a instituição em que você atua? *

- IF FARROUPILHA
- IFRS
- IFSUL

Qual curso de Licenciatura você coordena? *

- Ciências Agrícolas
- Ciências Biológicas
- Ciências da Natureza
- Computação
- Educação do Campo - Ciências Agrárias
- Educação do Campo - Ciências da Natureza
- Física
- Formação Pedagógica de Docentes
- Língua Portuguesa
- Matemática
- Pedagogia
- Química

No momento, seu campus atinge os 20% do total de matrículas para cursos de Licenciatura, como estabelece a Lei n.11.892/2008? *

- Sim
- Não

No momento, sua instituição atinge os 20% do total de matrículas em cursos de Licenciatura, como estabelece a Lei n.11.892/2008? *

- Sim
- Não

Qual a modalidade de oferta da Licenciatura que você coordena? *

- Presencial
- A distância

Como é realizado o Processo Seletivo para o ingresso no curso de Licenciatura? *

- ENEM
- ENEM e Vestibular
- Vestibular
- Sorteio
- Outro

Em relação à ocupação das vagas, o curso de Licenciatura que você coordena: *

- Preenche todas as vagas
- Possui vagas ociosas

Qual a principal razão da escolha deste curso de Licenciatura? *

- Por considerarem o corpo docente e o quadro de servidores
- Outra
- Por necessitar cumprir a exigência legal
- Por haver demanda local e regional

Ao organizar o curso de Licenciatura, o que mais foi considerado? *

- As reuniões do colegiado do campus
- A expertise das universidade em ofertar Licenciaturas
- A gestão democrática com a participação de vários segmentos
- Outra

Como está a oferta deste curso de Licenciatura que você coordena, quantas turmas já ingressaram? *

- Primeira turma
- Segunda turma
- Terceira turma
- Quarta turma
- Quinta turma
- Sexta turma
- Sétima turma
- Oitava turma
- Nona turma
- Décima turma ou mais

Você considera que há uma influência da Educação Profissional e Tecnológica sobre o curso de Licenciatura? *

Justifique sua resposta:

Como coordenador (a) de Curso de Licenciatura, em um Instituto Federal, quais são as tensões e desafios que você vivencia? *

Quais as conquistas, as possibilidades que você evidencia que emergem com a oferta de Licenciaturas em Institutos Federais? *

Como você avalia a contribuição dos Institutos Federais para a democratização da Educação Superior por meio da oferta de Licenciaturas? *

Enviar

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

100% concluído.

APÊNDICE B –**PESQUISA DIRECIONADA AOS ESTUDANTES DE LICENCIATURAS**

*Pesquisa com Estudantes dos Cursos de Licenciatura ofertados por
Institutos Federais*

Esta pesquisa tem por objetivo investigar aspectos sociais, econômicos e culturais para analisar a contribuição dos Institutos Federais com cursos de Licenciatura no estado do Rio Grande do Sul.

*Obrigatório

Em qual Instituto Federal você realiza seu curso de Licenciatura? *

- IF FARROUPILHA
- IFRS
- IFSUL

Qual curso de Licenciatura você está realizando? *

- Ciências Agrícolas
- Ciências Biológicas
- Ciências da Natureza
- Computação
- Educação do Campo - Ciências Agrárias
- Educação do Campo - Ciências da Natureza
- Física
- Formação Pedagógica de Docentes
- Língua Portuguesa
- Matemática
- Pedagogia
- Química

Qual o grau de escolaridade do seu pai? *

- Analfabeto, não frequentou a escola
- Ensino Fundamental Incompleto
- Ensino Fundamental Completo
- Ensino Médio Incompleto
- Ensino Médio Completo
- Ensino Superior Incompleto
- Ensino Superior Completo
- Pós-Graduação Incompleta
- Pós-Graduação Completa
- Desconheço

Qual o grau de escolaridade de sua mãe? *

- Analfabeta, não frequentou a escola
- Ensino Fundamental Incompleto
- Ensino Fundamental Completo
- Ensino Médio Incompleto
- Ensino Médio Completo
- Ensino Superior Incompleto
- Ensino Superior Completo
- Pós-Graduação Incompleta
- Pós-Graduação Completa
- Desconheço

Em que tipo de escola você cursou o ensino médio? *

- Todo em escola pública
- A maior parte em escola pública
- Opção 3Metade em escola pública, metade em escola privada
- A maior parte em escola privada
- Todo em escola privada

Qual tipo de curso você concluiu no Ensino Médio? *

- Regular ou de formação geral
- Profissionalizante técnico
- Profissionalizante Curso Normal ou Magistério
- Educação de Jovens e Adultos
- Conclusão por meio do ENEM

Como é seu conhecimento de língua inglesa? *

- Leio, escrevo e falo bem
- Leio, escrevo e falo razoavelmente
- Leio e escrevo, mas não falo
- Leio, mas não escrevo e nem falo
- Praticamente nulo

Como é seu conhecimento de língua espanhola? *

- Leio, escrevo e falo bem
- Leio, escrevo e falo razoavelmente
- Leio e escrevo, mas não falo
- Leio, mas não escrevo e nem falo
- Praticamente nulo

Excetuando-se os livros escolares, quantos livros você leu no último ano? *

- nenhum
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10 ou acima

Qual o tipo de livro que você mais lê? *

- Ficção Científica
- Obra baseada em fatos reais
- Romance
- Livro técnico
- Livro de autoajuda
- Outro

Com que frequência você lê jornal? *

- Diariamente
- Algumas vezes durante a semana
- Somente aos domingos
- Raramente
- Nunca

Qual assunto de jornal você mais lê? *

- Todos os assuntos
- Política e/ou economia
- Educação
- Cultura e arte
- Segurança - página policial
- Esportes
- Moda e estética
- Previsão do tempo
- Horóscopo
- Editorial
- Outros

Qual meio você mais utiliza para manter-se atualizado sobre os acontecimentos do mundo contemporâneo? *

- Jornal
- Revista
- Televisão
- Rádio
- Internet

Indique o local onde você mais acessa a internet: *

- em casa
- no trabalho
- no instituto federal
- em cybercafé ou lan house
- em telecentro comunitário
- via celular, em qualquer local

Os sites que você mais acessa na Internet, são da área de: *

- Política e/ou economia
- Cultura e arte
- Esportes
- Moda e estética
- Educação
- Culinária
- Redes Sociais
- Notícias em geral

O que você mais faz em seu tempo livre? *

- Permanece em casa
- Vai ao cinema
- Vai ao teatro
- Visita amigos
- Visita parentes
- Ouve música
- Acessa a internet
- Vai para festas
- Vai para museus
- Estuda
- Assiste televisão
- Outro

Você pratica esportes? *

- Nunca
- Raramente
- 3 vezes na semana
- 1 vez por semana
- Diariamente

Já participou de movimento estudantil no ensino médio ou superior? *

- Sim
- Não

Participa de alguma outra organização ou movimento social (cultural, política, religiosa, etc.)? *

*

- Sim
- Não

O imóvel onde você mora é? *

- Próprio
- Alugado
- Emprestado
- Pensão
- Outro

Qual o meio de transporte que você utiliza para frequentar às aulas? *

- Veículo próprio
- Veículo da Família
- Ônibus
- Moto
- Não necessita

Qual é a faixa de renda mensal familiar, per capita? *

Somar todas as rendas e dividir pelo número de integrantes da família, considerando o salário mínimo brasileiro em 2015, de R\$ 788,00 (setecentos e setenta e oito reais)

- Até 1 salário mínimo (R\$788,00)
- Entre 1 salário mínimo (R\$788,00) e 2 salários mínimos (R\$1.576,00)
- Entre 2 salários mínimos (R\$1.576,00) e três salários mínimos (R\$2.364,00)
- Entre três salários mínimos (R\$2.364,00) e cinco salários mínimos (R\$3.940,00)
- Entre cinco salários mínimos (R\$3.940,00) e dez salários mínimos (R\$7.880,00)
- Acima de dez salários mínimos (R\$7.880,00)

Você participa do Programa de Assistência Estudantil? *

- Não
- Sim, recebo Auxílio-Alimentação
- Sim, recebo Auxílio-Transporte
- Sim, recebo Auxílio-Moradia
- Sim, recebo dois ou mais benefícios

Assinale a situação abaixo que melhor descreve o seu caso: *

- Não trabalho e meus gastos são financiados pela família
- Trabalho e recebo ajuda da família
- Trabalho e me sustento
- Trabalho e contribuo com o sustento da família
- Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família

Assinale a opção de Vaga ocupada no processo seletivo para cursar licenciatura no Instituto Federal: *

- Acesso Universal
- Acesso por Cota L1 – Candidatos egressos de escola pública, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo (art.14, I, Portaria Normativa nº 18/2012)
- Acesso por Cota L2 – Candidatos egressos de escola pública, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo (art.14, I, Portaria Normativa nº 18/2012)
- Acesso por Cota L3 – Candidatos egressos de escola pública, independente da renda (art.14, II, Portaria Normativa nº 18/2012)
- Acesso por Cota L4 – Candidatos egressos de escola pública, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, independente da renda (art.14, II, Portaria Normativa nº 18/2012)

Assinale em relação à distância da sua residência até o campus onde você estuda no Instituto Federal: *

- Até 10 km
- Entre 20 e 30 km
- Entre 30 e 50 km
- Entre 50 e 100 km
- Acima de 100 km

Onde você reside? *

- Na região metropolitana
- Distante até 100 km da região metropolitana
- Distante entre 100 a 200 km da região metropolitana
- Distante entre 200 a 300 km da região metropolitana
- Distante entre 300 a 500 km da região metropolitana
- Acima de 500 km da região metropolitana

Assinale de acordo com sua faixa etária: *

- dos 17 aos 24 anos
- dos 24 aos 30 anos
- dos 30 aos 40 anos
- acima de 40 anos

Qual seu gênero? *

- Feminino
- Masculino

Qual seu estado civil? *

- Solteiro
- Casado
- Divorciado
- Viúvo
- Em união estável
- Outro

Quantos irmãos você tem? *

- nenhum
- 1
- 2
- 3
- 4 ou acima de 4

Quantos filhos você tem? *

- nenhum
- 1
- 2
- 3
- 4 ou acima de 4

Como você se autodeclara? *

- Amarelo
- Branco
- Indígena
- Negro
- Pardo

Já havia prestado processo seletivo para ingressar na Educação Superior anteriormente? *

- Sim
- Não

Em relação à formação(ões) anterior(es) no Ensino Superior: *

- é a primeira vez que ingressa no Ensino Superior
- já cursou outro(s) curso(s) superior(es), mas não concluiu
- já cursou outro(s) curso(s) superior(es) e concluiu

Qual o principal motivo da escolha deste curso em que você está matriculado? *

- por ser público
- por ser licenciatura
- por ser próximo da sua residência
- por poder conciliar trabalho e estudos
- por buscar maior qualificação
- por acreditar que com este curso terá uma ascensão social
- Outro

Você já atua profissionalmente na área da Educação? *

- Não
- Sim, como servidor nas áreas de secretaria, alimentação, infraestrutura ou manutenção
- Sim, como docente

Você recebe alguma Bolsa de incentivo para a sua formação em Licenciatura? *

- Não
- Sim, sou bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID)
- Sim, sou bolsista em Projeto de Iniciação Acadêmica
- Sim, sou bolsista em Projeto de Pesquisa
- Sim, sou bolsista em Projeto de Extensão
- Sim, sou bolsista e recebo outro tipo de bolsa

Qual a sua opinião sobre a profissão dos educadores? *

- É uma profissão com baixo prestígio social e pouco promissora
- É uma profissão com elevado prestígio social e bastante promissora


Muito obrigada pela sua significativa contribuição!

O espaço abaixo é destinado para fazer algum comentário, crítica ou sugestão, caso considerar necessário.

Enviar

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

100% concluído.

Powered by
 Google Forms

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.
[Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Termos Adicionais](#)