


Unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
Faculdade de Ciências e Letras  
Câmpus de Araraquara - SP

CHAIANE DE MEDEIROS ROSA

**A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E  
TECNOLÓGICA NO CONTEXTO DAS  
POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR:** as  
particularidades do IF Goiano - *Campus Urutaí*



ARARAQUARA – SP  
2016

CHAIANE DE MEDEIROS ROSA

**A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E  
TECNOLÓGICA NO CONTEXTO DAS  
POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR:** as  
particularidades do IF Goiano - *Campus Urutaí*

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp, Câmpus de Araraquara, como requisito para obtenção do título Doutor em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa:** Política e Gestão Educacional

**Orientador:** Prof. Dr. Ricardo Ribeiro

**Bolsa:** Capes

ARARAQUARA – SP  
2016

Rosa, Chaiane de Medeiros

A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL,  
CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE  
EDUCAÇÃO SUPERIOR: as particularidades do IF Goiano -  
Campus Urutaí / Chaiane de Medeiros Rosa - 2016  
277 f.

Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade  
Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho",  
Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)

Orientador: Ricardo Ribeiro

1 . Educação Superior. 2. Educação Profissional e  
Tecnológica. 3. Rede Federal de Educação Profissional,  
Científica e Tecnológica. 4. Institutos Federais. 5.  
IF Goiano - Campus Urutaí. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

CHAIANE DE MEDEIROS ROSA

**A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E  
TECNOLÓGICA NO CONTEXTO DAS  
POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR:** as  
particularidades do IF Goiano - *Campus Urutaí*

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, Câmpus de Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa:** Política e Gestão Educacional

**Orientador:** Prof. Dr. Ricardo Ribeiro

**Bolsa:** Capes

Data da defesa: 24 de outubro de 2016.

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador: Dr. Ricardo Ribeiro**

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”/Araraquara

---

**Membro Titular: Dra. Marta Leandro da Silva**

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”/Araraquara

---

**Membro Titular: Dr. Bernardo Kipnis**

Universidade de Brasília

---

**Membro Titular: Dr. João Ferreira de Oliveira**

Universidade Federal de Goiás

---

**Membro Titular: Dr. Domingos Leite Lima Filho**

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

---

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP – Campus de Araraquara

Ao Gabriel e ao Enzo (*in memoriam*),  
com todo meu amor, por abrilhantarem  
minha vida.

## AGRADECIMENTOS

*“A gratidão é a memória do coração”.*  
(Antístenes)

A Deus, por ter sido meu guia constante, por nortear meus passos e me levar para os lugares onde eu precisava estar; e por me permitir convivências e experiências que tornaram minha existência mais significativa.

Agradeço aos meus pais, José Aparecido e Maria do Socorro, por sempre me incentivarem a lutar por meus objetivos e confiarem na minha capacidade de conquistá-los. Obrigada por me sustentarem nos momentos de enfrentamentos e dificuldades durante o curso, e, especialmente, por dividirem comigo a satisfação em concluir mais esta etapa na minha formação.

Ao meu irmão Túlio, que, apesar de nossas diferenças, faz parte do meu crescimento pessoal e acadêmico, por me desafiar, por me instigar a superar minhas fraquezas. Todas as nossas vivências, em momentos de luta e também de vitórias, dão significado à minha vida.

Aos meus avós, tios e primos, sou grata por terem compartilhado comigo as expectativas, frustrações, momentos de ansiedade, e, principalmente, as conquistas alcançadas. Sou grata por serem meu amparo, por sempre me darem assistência e proteção, principalmente nos momentos em que estive longe de casa. Meus familiares são parte da minha história, e com vocês eu partilho esta minha grande realização.

A todos os meus amigos, dos quais eu me distanciei fisicamente durante este percurso formativo, mas que sempre estiveram presentes comigo, manifestando apoio, carinho, desejos de sucesso. Cada contato, mesmo pelas redes sociais, era repleto de prazer. Agradeço por fazerem parte da minha vida e por entenderem minhas ausências.

A todos os colegas de curso com os quais compartilhei minha formação. Agradeço pelas conversas, trocas de experiências, apoio e, sobretudo, pelo companheirismo construído entre nós.

Às colegas Aline, Beatriz, Christiane e Letícia, pela acolhida em Araraquara. Em especial às queridas Diana, Kellcia e Jéssika Mayhara, minhas vizinhas cujo convívio me proporcionou o aconchego de casa. Sou grata a todas pela convivência amiga e fraternal, bem como pelo apoio e encorajamento que sempre dedicaram a mim. Obrigada por terem sido meu suporte, minha “família”.

Às minhas amigas Karla, Patrícia e Yara, que desde o mestrado compartilharam comigo cada alegria, mas também os momentos de dúvida, ansiedade, as incertezas que se fizeram presentes neste percurso formativo. Agradeço pela amizade e pelo incentivo de cada uma de vocês.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Regional Catalão da Universidade Federal de Goiás, no qual cursei meu mestrado, em especial aos professores Ana Maria Gonçalves, Aparecida Maria Almeida Barros e Wolney Honório Filho, que continuaram sendo meus mestres, apontando-me caminhos, apoiando-me sempre que necessário.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de Araraquara, pela contribuição com minha formação.

Aos servidores da Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, pelo atendimento prestativo e cuidadoso.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano - *Campus* Urutaí, especialmente ao professor Gilson Dourado da Silva, diretor geral da instituição, que permitiu meu acesso aos documentos e dados necessários para a concretização deste estudo. De modo especial, também agradeço aos servidores que, gentilmente, dispuseram-se de seu tempo para me auxiliar na localização e acesso aos dados desta pesquisa, especialmente ao professor André Luís da Silva Castro, ao professor Eduardo de Faria Viana, ao José Lopes de Souza, ao Wallace Gonçalves de Jesus, à Janaína Neves Estrela de Cantuário, à Luciana Maria de Assis Silva, à Eneides Tomaz Tosta, ao Paulo Jean Pereira Alves, e ao Diogo Resende Vieira.

Aos membros da banca de qualificação desta dissertação, professores Bernardo Kipnis e Marta Leandro da Silva, pelas contribuições valiosas que orientaram a conclusão deste trabalho. Aos professores João Ferreira de Oliveira e Domingos Leite Lima Filho, que gentilmente aceitaram participar da banca de defesa desta tese. Agradeço a todos os membros da banca examinadora por terem contribuído com uma leitura cuidadosa, e, também, com apontamentos e reflexões que instigam o avanço do conhecimento sobre a temática abordada.

Ao professor orientador Ricardo Ribeiro, pela dedicação e empenho na orientação deste trabalho e por sua contribuição na minha formação. Admirável profissional que nunca deixou seu lado humano de lado, revelando-se, além de excelente orientador, um amigo.

À Capes, pela bolsa concedida, o que permitiu que eu pudesse realizar este curso de Doutorado.

A todos o meu sincero agradecimento!

*“A educação é o grande motor do desenvolvimento pessoal. É através dela que a filha de um camponês se torna médica, que o filho de um mineiro pode chegar a chefe de mina, que um filho de trabalhadores rurais pode chegar a presidente de uma grande nação”.*

Nelson Mandela



## RESUMO

Em meio à pressão por oferta de educação superior no Brasil, a capacidade de atendimento é limitada, por carência de recursos financeiros e, logo, de uma estrutura que abarque toda a demanda historicamente reprimida. O problema a ser equacionado pelo Estado, por meio de suas políticas públicas, é ampliar a oferta, considerando sobremaneira os grupos com histórico de exclusão. E, tendo em vista que um modelo único de instituição não é suficiente para contemplar toda a demanda, tampouco é adequado para a diversidade de exigências que são impostas ao sistema educacional, tanto pelo mercado quanto pela sociedade civil, a diversificação torna-se um instrumento necessário. Então, pela Lei nº 11.892 de 2008, é criada a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), bem como os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Nesse contexto, o presente estudo intenta compreender como a educação superior se situa dentro do projeto de educação profissional e tecnológica no Brasil, e quais as particularidades do IF Goiano – *Campus* Urutaí no contexto da RFEPCT. Como objetivo principal, busca-se compreender quais as características da educação superior no âmbito do IF Goiano – *Campus* Urutaí, instituição integrante da RFEPCT. E de forma específica, procura-se: demonstrar quais os marcos regulatórios, nacionais e supranacionais, que influenciam na configuração da educação superior no Brasil; identificar as principais políticas voltadas para a educação superior brasileira, e entender a contribuição das mesmas para a ampliação do acesso a esse nível educacional; compreender o processo de evolução e de mudança de institucionalidade da RFEPCT, e entender a configuração dos IFs, percebendo como a educação superior se situa dentro do projeto de educação profissional e tecnológica no Brasil; demonstrar o panorama da educação superior em Goiás, tendo como foco os IFs do estado; apresentar as características estruturais do IF Goiano – *Campus* Urutaí; e evidenciar a organização e particularidades da educação superior no IF Goiano – *Campus* Urutaí. Para tanto, é realizada uma pesquisa de caráter bibliográfico e documental. A base bibliográfica deste trabalho está assentada em autores como: Amaral (2008a, 2008b, 2011), Amorim (2013), Azevedo (2011), Laia (2013), Ramos (2006), Schwartzman (2001, 2005), e outros. Já a estrutura documental constituiu-se de fontes como: leis, projetos de leis, decretos, normativa, resoluções e mais, bem como dados empíricos de organismos oficiais, nacionais e estaduais, e do próprio IF Goiano. Como resultado, este estudo evidencia que o foco dos IFs é a educação técnica e profissional. Mesmo assim, o desenvolvimento da educação superior nessas instituições constitui um instrumento importante de democratização, tanto pela expansão e interiorização das oportunidades educacionais, quanto pela inclusão social de grupos com histórico de exclusão desse nível de ensino.

Palavras-chave: Educação Superior. Educação Profissional e Tecnológica. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Institutos Federais. IF Goiano – *Campus* Urutaí.

## ABSTRACT

Amid the pressure for supply of higher education in Brazil, the attendance capacity is limited by lack of financial resources, and thus a structure that embraces the demand historically repressed. The problem to be solved by the State, through its public policies, is to expand the supply, considering greatly groups with excluding history. And considering that a unique model of institution is not enough to contemplate all the demand, nor is it adequate for the diverse requirements that are imposed on the educational system, both the market and the civil society, diversification becomes an instrument needed. So, by Law nº 11.892 of 2008, the Federal Network of Professional Education, Science and Technology (RFEPCT) is created, as well as the Federal Institutes of Education, Science and Technology (IFs). In this context, the present study intends to understand how higher education is within the professional and technological education project in Brazil, and which are the peculiarities of IF Goiano - *Campus Urutaí* in the context of RFEPCT. As main objective, it seeks to understand what are the characteristics of higher education in the IF Goiano - *Campus Urutaí*, an institution of RFEPCT. And specifically, it seeks to: demonstrate the regulatory marks, national and supranational, that influence the setting of higher education in Brazil; identify the main policies for the brazilian higher education, and understand the contribution of them to the expansion of access to this educational level; understand the process of evolution and change of institutionality of RFEPCT, and understand the configuration of the IFs, realizing how higher education is within the professional and technological education project in Brazil; demonstrate an overview of the higher education in Goiás, focusing on the IFs of the state; present the structural characteristics of IF Goiano - *Campus Urutaí*; and highlight the organization and characteristics of higher education in IF Goiano - *Campus Urutaí*. To this end, a bibliographical and documentary research study is performed. The bibliographic base of this work is built on authors such as: Amaral (2008a, 2008b, 2011), Amorim (2013), Azevedo (2011), Laia (2013), Ramos (2006), Schwartzman (2001, 2005), and others. Already the documentary structure is consisted primarily of sources, namely: laws, draft laws, decrees, regulations, resolutions and more, as well as empirical data from official agencies, national and state, and of the own IF Goiano. As a result, this study evidences that the focus of the IFs is the technical and vocational education. Even then, the development of higher education in these institutions is an important instrument of democratization, both for expansion and internalization of educational opportunities, how for the social inclusion of groups with a history of exclusion of that level of education.

**Keywords:** Higher Education. Professional and Technological Education. Federal Network of Professional Education, Science and Technology. Federal Institutes. IF Goiano - *Campus Urutaí*.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Proporção de pessoas de 25 a 34 anos de idade com ensino superior completo, segundo países membros da OCDE e Brasil – 2012 .....	29
Gráfico 2 – Evolução do número de contratos do Fies – 2010/2015.....	73
Gráfico 3 - Evolução do número de cursos de educação superior no Brasil – 2001/2013 .....	77
Gráfico 4 - Evolução do número de matrículas na educação superior no Brasil – 2001/2013 .....	79
Gráfico 5 - Evolução do número de ingressos educação superior no Brasil – 2001/2013 .....	82
Gráfico 6 - Evolução do número de concluintes da superior no Brasil – 2001/2013 .....	84
Gráfico 7 - Estimativa do Investimento Público Direto em educação superior cumulativo por estudante, com valores atualizados para 2013 pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) – Brasil – 2000/2013 .....	89
Gráfico 8 - Estimativa do Investimento Público Direto em educação superior, com valores atualizados pelo IPCA – Brasil – 2000/2013 .....	90
Gráfico 9 - Estimativa do Percentual do Investimento Público Total em educação superior em relação ao Gasto Público Social (GPS) – Brasil – 2000/2013 .....	94
Gráfico 10 - Estimativa do Percentual do Investimento Público Direto em educação por estudante em relação ao PIB per capita – Brasil – 2000/2013 .....	95
Gráfico 11 - Evolução do número de docentes em exercício nos Cefets e IFs no Brasil – 2003/2013.....	129
Gráfico 12 – Evolução dos recursos (em Reais) previstos na Proposta Orçamentária do IF Goiano – <i>Campus</i> Urutaí – 2010/2015 .....	181
Gráfico 13 – Evolução do gasto corrente por aluno (em Reais) no IF Goiano - 2009/2014 .....	183
Gráfico 14 – Evolução da transferência de recursos (em Reais) do governo federal ao Programa de Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica – 2008/2014 ..	184
Gráfico 15 – Evolução do número de professores e técnicos administrativos contratados no IF Goiano – <i>Campus</i> Urutaí – 1980/2015 .....	186
Gráfico 16 – Índice percentual de evasão no IF Goiano – <i>Campus</i> Urutaí, por curso superior .....	204
Gráfico 17 – Evolução dos recursos (em Reais) voltados para a Assistência Estudantil previstos na Proposta Orçamentária do IF Goiano – <i>Campus</i> Urutaí – 2010/2015 .....	224

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição percentual dos estudantes de 18 a 24 anos na educação superior brasileira – Brasil – 2013 .....	25
Tabela 2 - Taxa percentual de frequência líquida da população de 18 a 24 anos na educação superior – 2013 .....	26
Tabela 3 - Distribuição percentual de pessoas com 25 anos ou mais de idade por grupos de anos de estudo – Brasil – 2013 .....	27
Tabela 4 - Distribuição percentual de pessoas de 25 anos ou mais de idade segundo nível de instrução – Brasil – 2014.....	28
Tabela 5 - Evolução do número de bolsas do Prouni – 2005/2014 .....	70
Tabela 6 - Evolução das instituições de educação superior por organização acadêmica e categoria administrativa – Brasil – 2001/2013 .....	76
Tabela 7 - Cursos de graduação por categoria administrativa – Brasil – 2013 .....	77
Tabela 8 - Matrículas na graduação por categoria administrativa – Brasil – 2013 .....	79
Tabela 9 - Matrículas por organização acadêmica – Brasil – 2013 .....	80
Tabela 10 - Número de matrículas em cursos de graduação por modalidade de ensino e categoria administrativa – Brasil – 2013.....	81
Tabela 11 - Ingressos na graduação por categoria administrativa – Brasil – 2013 .....	83
Tabela 12 - Número de ingressos em cursos de graduação por modalidade de ensino e categoria administrativa – Brasil – 2013.....	83
Tabela 13 - Concluintes na graduação por categoria administrativa – Brasil – 2013 ....	84
Tabela 14 - Número de concluintes de cursos de graduação por modalidade de ensino e categoria administrativa – Brasil – 2013.....	85
Tabela 15 - Evolução do número de funções docentes em exercício na educação superior por categoria administrativa – Brasil – 2003/2013 .....	86
Tabela 16 - Evolução do número de funções docentes em exercício na educação superior no setor público por grau de formação – Brasil – 2003/2013 .....	87
Tabela 17 - Estimativa do Percentual do Investimento Público Total em educação superior em relação ao PIB – Brasil 2000/2013 .....	91
Tabela 18 - Estimativa do Percentual do Investimento Público Direto em educação superior em relação ao PIB – Brasil 2000/2013.....	91

Tabela 19 - Evolução do valor corrente do PIB brasileiro, estimativa do percentual do investimento em educação superior em relação ao PIB, e valores correntes do investimento – Brasil – 2000/2013 .....	92
Tabela 20 - Estimativa da Proporção Relativa do Investimento Público Direto na educação superior por natureza de despesa – Brasil 2000/2013 .....	96
Tabela 21 - Número de instituições da Rede Federal por período e presidente da república .....	124
Tabela 22 - Evolução do número de instituições, ingressos, matrículas e concluintes nos Institutos Federais brasileiros – 2001/2013.....	127
Tabela 23 - Evolução do número de instituições e cursos por categoria administrativa – Goiás – 1991/2000.....	146
Tabela 24 - Evolução das instituições de educação superior por categoria administrativa – Goiás – 2001/2012 .....	147
Tabela 25 - Matrículas total em cursos de graduação, presenciais e a distância, por categoria administrativa – Goiás – 2011 .....	148
Tabela 26 - Número de concluintes total em cursos presenciais e a distância, por categoria administrativa – Goiás – 2011 .....	150
Tabela 27 - Número total de ingressos nos cursos presenciais e a distância, por categoria administrativa – Goiás – 2011 .....	151
Tabela 28 -Total de matrículas por categoria por categoria administrativa – Goiás – 2011 .....	152
Tabela 29 - Procedência dos alunos matriculados por categoria por categoria administrativa – Goiás – 2011.....	153
Tabela 30 - Número de cursos de graduação presenciais por localização (capital e interior), por categoria administrativa – Goiás – 2011 .....	154
Tabela 31 - Número total de ingressos nos cursos de graduação presenciais por forma de ingresso e categoria administrativa – Goiás – 2011 .....	155
Tabela 32 - Características dos processos seletivos para cursos presenciais de graduação, por categoria administrativa – Goiás – 2011 .....	156
Tabela 33 - Matrículas em cursos de graduação presenciais por turno e categoria administrativa – Goiás – 2011 .....	157
Tabela 34 - Matrículas em cursos de graduação presenciais por sexo e categoria administrativa – Goiás – 2011 .....	158
Tabela 35 - Número médio de anos de estudo das pessoas de 10 anos ou mais de idade, por sexo – 2014.....	159

Tabela 36 - Relação de candidatos inscritos por vaga oferecida por processos seletivos, nos cursos de graduação presenciais, por categoria administrativa – Goiás – 2011.....	159
Tabela 37 - Relação de ingressos por vaga oferecida por processos seletivos, nos cursos de graduação presenciais, por categoria administrativa – Goiás – 2011 .....	160
Tabela 38 - Número de cursos de graduação presenciais por localização (capital e interior) – Institutos Federais em Goiás – 2011 .....	161
Tabela 39 - Características dos processos seletivos para cursos presenciais de graduação – Institutos Federais em Goiás – 2011 .....	162
Tabela 40 - Matrículas total em cursos de graduação, presenciais e a distância – Institutos Federais em Goiás – 2011 .....	162
Tabela 41 - Número total de ingressos nos cursos presenciais e a distância, por categoria administrativa – Institutos Federais em Goiás – 2011 .....	163
Tabela 42 - Número de concluintes total em cursos presenciais e a distância, por categoria administrativa – Institutos Federais em Goiás – 2011 .....	163
Tabela 43 - Matrículas em cursos de graduação presenciais por turno – Institutos Federais em Goiás – 2011 .....	163
Tabela 44 - Matrículas em cursos de graduação presenciais por sexo – Institutos Federais em Goiás – 2011.....	164
Tabela 45 - Número total de ingressos nos cursos de graduação presenciais por forma de ingresso – Institutos Federais em Goiás – 2011 .....	165
Tabela 46 - Municípios do Sudeste de Goiás por número de habitantes – 2015.....	174
Tabela 47 - Evolução dos recursos descentralizados (em Reais) destinados ao IF Goiano – <i>Campus</i> Urutaí – 2010/2015.....	180
Tabela 48 - Evolução da distribuição, em percentual, dos recursos do IF Goiano – 2009/2014 .....	182
Tabela 49 - Evolução das obras realizadas no IF Goiano – <i>Campus</i> Urutaí – 2009/2015 .....	183
Tabela 50 - Curso de Tecnologia em Irrigação e Drenagem.....	195
Tabela 51 - Curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas .....	196
Tabela 52 - Curso de Tecnologia em Alimentos .....	197
Tabela 53 - Curso de Gestão da Tecnologia da Informação .....	198
Tabela 54 - Curso de Bacharelado Agronomia .....	199
Tabela 55 - Curso de Licenciatura em Matemática .....	200

Tabela 56 - Curso de Bacharelado em Engenharia Agrícola .....	201
Tabela 57 - Curso de Licenciatura Ciências Biológicas .....	202
Tabela 58 - Curso de Licenciatura em Química .....	202
Tabela 59 - Curso de Bacharelado em Medicina Veterinária .....	203
Tabela 60 - Razão entre concluintes e matriculados entre os Institutos Federais e demais instituições de educação superior no Brasil – 2009 .....	205
Tabela 61 - Número de alunos matriculados na educação superior do IF Goiano – <i>Campus</i> Urutaí, por forma de ingresso .....	209
Tabela 62 - Número de alunos matriculados na educação superior do IF Goiano – <i>Campus</i> Urutaí, por origem escolar .....	210
Tabela 63 - Número de matrículas na educação básica por modalidade de ensino e dependência administrativa – Brasil – 2013 .....	211
Tabela 64 - Distribuição percentual de pessoas na educação superior por rede de ensino – 2013 .....	211
Tabela 65 - Relação do número de alunos matriculados na educação superior do IF Goiano – <i>Campus</i> Urutaí por cidade de origem, e distância dessas localidades de Urutaí .....	212
Tabela 66 - Distribuição percentual de estudantes de 18 a 24 anos por nível de ensino frequentado, por etnia – 2013 .....	216
Tabela 67 - Número de alunos matriculados na educação superior do IF Goiano – <i>Campus</i> Urutaí, por etnia .....	217
Tabela 68 - Distribuição percentual da população residente, por raça ou cor – 2014 .....	217
Tabela 69 - Número de alunos matriculados na educação superior do IF Goiano – <i>Campus</i> Urutaí, por renda familiar .....	219
Tabela 70 - Distribuição percentual de jovens de 18 a 24 anos por tipo de atividade – 2013 .....	220
Tabela 71 - Número de alunos matriculados na educação superior do IF Goiano – <i>Campus</i> Urutaí, por sexo .....	221
Tabela 72 - Número de alunos matriculados na educação superior do IF Goiano – <i>Campus</i> Urutaí, por idade .....	222
Tabela 73 - Evolução do número de Bolsas Alimentação no IF Goiano – <i>Campus</i> Urutaí – 2002/2015 .....	225
Tabela 74 - Evolução do número de Auxílios Permanência no IF Goiano – <i>Campus</i> Urutaí – 2013/2015 .....	226

Tabela 75 - Evolução do número de Bolsa Moradia no IF Goiano – <i>Campus</i> Urutaí – 2002/2015.....	226
Tabela 76 - Evolução do número de Auxílio Transporte no IF Goiano – <i>Campus</i> Urutaí – 2002/2015.....	227
Tabela 77 - Evolução do número de Assistência Odontológica no IF Goiano – <i>Campus</i> Urutaí – 2002/2015.....	227
Tabela 78 - Evolução do número de Assistência Psicológica no IF Goiano – <i>Campus</i> Urutaí – 2002/2015.....	228
Tabela 79 - Evolução do número de Assistência Médica no IF Goiano – <i>Campus</i> Urutaí – 2002/2015.....	228
Tabela 80 – Cursos de pós-graduação ofertados no IF Goiano – <i>Campus</i> Urutaí.....	229
Tabela 81 - Bolsas de pesquisa ofertadas no IF Goiano – <i>Campus</i> Urutaí, por nível de ensino .....	230
Tabela 82 - Evolução das atividades de extensão realizadas no IF Goiano – <i>Campus</i> Urutaí – 2008/2015.....	231



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica .....	125
Figura 2 - Mapa comparativo de distribuição do número de concluintes em cursos de graduação no Brasil – 2003 e 2014.....	126
Figura 3 - Linha do tempo de criação e/ou mudança de institucionalidade dos estabelecimentos de ensino que deram origem ao IF Goiano .....	168
Figura 4 - Localização dos <i>campi</i> do IF Goiano no território de Goiás.....	169
Figura 5 - Localização de Urutaí no estado de Goiás .....	173
Figura 6 - Imagem área do IF Goiano – <i>Campus</i> Urutaí .....	175
Figura 7 - Linha do tempo de mudança de institucionalidade do IF Goiano – <i>Campus</i> Urutaí .....	178
Figura 8 - Linha do tempo de criação de cursos superiores no IF Goiano – <i>Campus</i> Urutaí .....	193

## LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A - Políticas públicas para a educação superior brasileira no início dos anos 2000 .....	261
Apêndice B - Universidades criadas a partir de 2003.....	263
Apêndice C - Universidades que aderiram ao Reuni.....	264
Apêndice D - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia criados pela Lei nº 1.892 de 2008.....	166
Apêndice E - Instituições de educação superior incorporadas à Universidade Estadual de Goiás (UEG) quando de sua criação em 1999.....	269
Apêndice F - Unidades Universitárias da Universidade Estadual de Goiás (UEG) – 2015 .....	270
Apêndice G - Cursos de graduação presenciais oferecidos na Universidade Federal de Goiás (UFG) – capital e interior – 2015 .....	271
Apêndice H - Cursos ofertados no Instituto Federal de Goiás (IFG) por <i>campi</i> – primeiro semestre de 2015.....	275
Apêndice I - Cursos ofertados no Instituto Federal Goiano (IF Goiano) por <i>campi</i> – primeiro semestre de 2015.....	276

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

APLs - Arranjos Produtivos Locais

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBAI - Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial

Cefet - Centros Federais de Educação Tecnológica

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina

Cesuc - Centro de Ensino Superior de Catalão

CF - Constituição Federal

CFE - Conselho Federal de Educação

CNBB - Confederação Nacional dos Bispos do Brasil

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNI - Confederação Nacional da Indústria

CNMB - Confederação Nacional das Mulheres do Brasil

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

COAGRI - Coordenação Nacional de Ensino Agropecuário

Conae - Conferência Nacional de Educação

Consed - Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação

CRUB - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras

EAF - Escolas Agrotécnicas Federais

Enem - Exame Nacional do Ensino Médio

Etecs - Escolas Técnicas Estaduais

ETF - Escolas Técnicas Federais

FAPEG - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás

Fatecs – Faculdades de Tecnologia

FGEDUC - Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo

FHC - Fernando Henrique Cardoso

Fies - Fundo de Financiamento Estudantil

Finep - Financiadora de Estudos e Projetos

FMI - Fundo Monetário Internacional

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

Fonaprace - Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantil

GATS - Acordo Geral sobre Comércio de Serviços

GPS - Gasto Público Social

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDM - Índice de Desenvolvimento Municipal

IF Goiano - Instituto Federal Goiano

Ifes - Instituições federais de educação superior

IFG - Instituto Federal de Goiás

IFs - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

IGC - Índice Geral de Cursos

Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPCA - Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LPP - Licenciatura Plena Parcelada

MEC - Ministério da Educação

MJ - Ministério da Justiça

OAB - Ordem dos Advogados do Brasil

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMC - Organização Mundial do Comércio

ONU - Organização das Nações Unidas

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PIB – Produto Interno Bruto

PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PIBIC Jr - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio

PIBIC-EM - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio

PIBITI - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação

PIVIC - Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica

Pnad - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

Pnaes - Programa Nacional de Assistência Estudantil

Pnap - Programa Nacional de Formação em Administração Pública

PNE - Plano Nacional de Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPA - Plano Plurianual

Proeja - Programa de Educação Profissional de Jovens e Adultos

Proep - Programa de Expansão da Educação Profissional

Prolind - Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas

PROMEDILAC - Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe

Prouni - Programa Universidade para Todos

PUCs - Pontifícias Universidades Católicas

Reuni - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RFEPCT - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

Secadi - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

Semesp - Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo

Semtec - Secretaria de Educação Média e Tecnológica

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

Senete - Secretaria Nacional de Educação Tecnológica

Sesu - Secretaria de Ensino Superior

Setec - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

Sinaes - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

Sisu - Sistema de Seleção Unificada

TCU - Tribunal de Contas da União

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UCG - Universidade Católica de Goiás

UEG - Universidade Estadual de Goiás

UEL - Universidade Estadual de Londrina

UEM - Universidade Estadual de Maringá

UENF - Universidade Estadual do Norte Fluminense

UENP - Universidade Estadual do Norte do Paraná

UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa

UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UEZO - Universidade Estadual da Zona Oeste

UFABC - Universidade Federal do ABC

UFG – Universidade Federal de Goiás

Undime - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultural

Unesp - Universidade Estadual Paulista

Unespar - Universidade Estadual do Paraná

Unicamp - Universidade Estadual de Campinas

Unicef - Fundo das Nações Unidas para a Infância

Unicentro - Universidade Estadual do Centro-Oeste

Unioeste - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Unip - Universidade Paulista

Usaid - United States Agency for International Development

USP - Universidade de São Paulo

UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

VAB - Valor Adicionado Bruto

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	24
<b>SEÇÃO I - AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA SOCIEDADE GLOBAL – A EDUCAÇÃO SUPERIOR EM FOCO .....</b>	<b>37</b>
1.1. A Educação Superior na Sociedade Global .....	37
1.2. As Instâncias Supranacionais.....	41
1.3. Marcos Supranacionais.....	46
1.4. Marcos Nacionais.....	55
<b>SEÇÃO II - PANORAMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA NO LIMIAR DO SÉCULO XXI .....</b>	<b>66</b>
2.1. Principais Ações e Programas.....	66
2.1.1. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais .....	66
2.1.2. Programa Universidade para Todos .....	68
2.1.3. Fundo de Financiamento Estudantil.....	71
2.1.4. Universidade Aberta do Brasil.....	73
2.2. O Retrato da Expansão e o Perfil da Educação Superior Brasileira nos Anos 2000 .....	75
2.3. A Questão do Financiamento.....	88
<b>SEÇÃO III - REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: OS INSTITUTOS FEDERAIS EM QUESTÃO.....</b>	<b>99</b>
3.1. Histórico de Surgimento e Trajetória da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.....	99
3.2. O Quadro de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica .....	123
3.3. A Educação Superior no Contexto da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica .....	130
<b>SEÇÃO IV - UM RETRATO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM GOIÁS.....</b>	<b>143</b>
4.1. Panorama de Criação e Expansão da Educação Superior em Goiás: dos Primórdios aos Anos 2000.....	143
4.2. Representatividade dos Institutos Federais na Educação Superior Goiana .....	159



SEÇÃO V - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO – PECULIARIDADES DO <i>CAMPUS</i> URUTAÍ .....	166
5.1. Histórico de Criação do IF Goiano .....	166
5.2. Abrangência do IF Goiano .....	168
5.3. IF Goiano – <i>Campus</i> Urutaí: Delineamento Institucional .....	170
5.3.1. O Município de Urutaí-GO.....	170
5.3.2. Histórico do IF Goiano - <i>Campus</i> Urutaí .....	175
5.3.3. Características Estruturais do IF Goiano – <i>Campus</i> Urutaí.....	179
5.3.3.1. Financiamento.....	179
5.3.3.2. Estrutura Física .....	185
5.3.3.3. Corpo Docente e Técnico-Administrativo.....	186
SEÇÃO VI - A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO IF GOIANO - <i>CAMPUS</i> URUTAÍ.....	188
6.1. Potenciais Produtivos de Goiás e a Oferta de Cursos no IF Goiano .....	188
6.2. Cursos de Graduação no IF Goiano – <i>Campus</i> Urutaí: Oferta e Evasão .....	193
6.3. Perfil dos Alunos de Graduação .....	207
6.3.1. Forma de Ingresso na Instituição .....	207
6.3.2. Origem Escolar .....	209
6.3.3. Localidade de Origem .....	212
6.3.4. Etnia.....	216
6.3.5. Renda Familiar.....	218
6.3.6. Sexo .....	221
6.3.7. Idade .....	222
6.4. Assistência Estudantil.....	223
6.5. Programas de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão .....	229
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	233
REFERÊNCIAS .....	243
APÊNDICES .....	260

## INTRODUÇÃO

Sou natural de Goiandira, uma cidade do interior de Goiás, situada na região Sudeste do estado, com população estimada em 5.549 habitantes, de acordo com o Censo Demográfico de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Goiandira faz parte da microrregião de Catalão, composta por onze municípios, sendo eles: Anhanguera, Campo Alegre de Goiás, Catalão, Corumbalza, Cumari, Davinópolis, Goiandira, Ipameri, Nova Aurora, Ouidor e Três Ranchos. Nessa microrregião, apenas duas cidades ofertam educação superior: Ipameri, na Universidade Estadual de Goiás (UEG), e Catalão, na Universidade Federal de Goiás (UFG) e no Centro de Ensino Superior de Catalão (Cesuc).

Como ocorre em todo o Brasil, especialmente nas regiões mais interioranas, a oferta de educação superior na localidade é restrita. Desse modo, algumas pessoas procuram centros maiores para realizar seus estudos, principalmente Goiânia, a capital do estado, e cidades do Triângulo Mineiro, como Araguari, Uberlândia e Uberaba, que ficam próximas à divisa com Goiás. Já aqueles com condições socioeconômicas mais limitadas, que não possuem recursos para se manter nos grandes centros, acabam ficando restritos às oportunidades educacionais que a região oferece.

Em meio a esse contexto, as problemáticas envolvendo o acesso à educação superior sempre despertaram meu interesse. Por ser originária de uma localidade com poucas oportunidades educacionais, com oferta restrita de cursos e número baixo de vagas, insuficiente para atender toda a demanda; bem como em razão de ser aluna proveniente de escola pública, de classe média baixa, notava que o acesso à educação superior era, para o grupo do qual fazia parte, um objetivo muitas vezes inalcançável.

Ainda no ensino médio, quando pleiteava uma vaga na universidade, percebia as limitações das condições de acesso. Posteriormente, a partir de 2006, quando ingressei no curso de Letras da UFG – Regional Catalão, a vivência na instituição levou-me a perceber problemas que envolvem não apenas o acesso, mas também a permanência dos estudantes na universidade. E posteriormente, no ano de 2010, já tendo concluído a graduação, enquanto servidora pública municipal de Catalão, fui cedida à UFG para prestar serviço junto à Coordenadoria Geral de Graduação da Regional Catalão. A partir dessa experiência, compreendi a amplitude de questões que envolvem a educação superior.

No ano de 2011, ingressei no Mestrado em Educação da UFG – Regional Catalão, e me propus a investigar a política de cotas para acesso à UFG, materializada por meio do

UFGInclui, de modo a desvelar os processos referentes a sua concepção, implantação e desafios. O meu foco, portanto, estava centrado na questão da democratização do acesso à educação superior pública, considerando, especificamente, o acesso dos grupos historicamente suprimidos desse nível de ensino, tais como negros, egressos de escola pública, indígenas e quilombolas. Concluído esse trabalho, percebi que ainda existem muitas questões a serem investigadas no campo da educação superior no Brasil, principalmente no que concerne à democratização do acesso a esse nível de ensino.

Analisando os indicadores da escolarização brasileira, verifica-se que o acesso à educação superior no país ainda é muito restrito, como se pode ver abaixo.

**Tabela 1 - Distribuição percentual dos estudantes de 18 a 24 anos na educação superior brasileira – Brasil – 2013**

Taxa líquida	Taxa bruta
16,4%	32,3%

Fonte: Inep, 2013.

Como se nota, do total de estudantes com idade entre 18 e 24 anos, o que se refere à taxa bruta<sup>1</sup>, apenas 34,2% dos alunos estão nesse nível educacional, Já a taxa líquida<sup>2</sup> de frequência à educação superior desse grupo etário é de 17,7%. Esse é um indicativo de que há um elevado percentual de pessoas excluídas desse nível educacional.

<sup>1</sup> Taxa bruta consiste no percentual da população na educação superior sobre o universo da população de 18-24 anos.

<sup>2</sup>Taxa líquida refere-se ao percentual da população de 18-24 anos na educação superior.

**Tabela 2 - Taxa percentual de frequência líquida da população de 18 a 24 anos na educação superior – 2013**

BRASIL	16,4
NORTE	12,4
Rondônia	14
Acre	15,7
Amazonas	14,3
Roraima	19,2
Pará	8,7
Amapá	18,9
Tocantins	16,9
NORDESTE	12,3
Maranhão	8,5
Piauí	14,3
Ceará	12,6
Rio Grande do Norte	14,7
Paraíba	17,6
Pernambuco	13,6
Alagoas	12,5
Sergipe	17,4
Bahia	9,5
SUDESTE	17,7
Minas Gerais	17,2
Espírito Santo	18,4
Rio de Janeiro	16,8
São Paulo	18,1
SUL	20,7
Paraná	20,7
Santa Catarina	22,5
Rio Grande do Sul	19,6
CENTRO-OESTE	22,3
Mato Grosso do Sul	17,6
Mato Grosso	19
Goiás	21,8
Distrito Federal	31,6

Fonte: IBGE, 2014.

Vale ressaltar que o índice brasileiro não é hegemônico em se considerando os estados, especificamente. Todos os estados das regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste possuem taxa de frequência maior que a média nacional. O destaque no país é o Distrito Federal, com a maior taxa, de 31,6%. O maior problema está nas regiões Norte e Nordeste, com estados que possuem índices extremamente baixos, como Pará (8,7%), Maranhão (8,5%) e Bahia (9,5%). Porém, não se pode deixar de considerar que mesmo nessas regiões há estados com taxas elevadas, e também superiores às do Brasil, como é o caso de Roraima (19,2%), Amapá (18,9%) e Tocantins (16,9%) na região Norte, e da Paraíba (17,6%) e Sergipe (17,4%) no Nordeste.

A média de anos de estudo das pessoas com idade regular de estar na educação superior, por sua vez, é de apenas 9,8 anos, abaixo dos 12 anos, que é a média de tempo de escolarização de quem já concluiu o ensino médio e está apto a ingressar na educação superior. Reforçando esse quadro, o índice de pessoas com idade entre 18 e 24 anos que possui menos de 11 anos de estudo e que não está frequentando escolas é de 30,8%. (PNAD, 2013)

Já em relação aos anos de estudo das pessoas brasileiras com mais de 25 anos, faixa etária que regularmente deveria ter completado os estudos de nível superior, a média esperada de anos de escolarização é de 17 anos, contemplando os 9 anos do ensino fundamental, 3 anos do médio, e 4 anos de educação superior. Porém, a realidade que se apresenta, no geral, é bastante aquém a isso, sendo de apenas 7,7 anos. (OCDE, 2014)

A tabela abaixo demonstra os anos de estudo do grupo da população brasileira com idade acima de 25 anos.

**Tabela 3 - Distribuição percentual de pessoas com 25 anos ou mais de idade por grupos de anos de estudo – Brasil – 2013**

Sem instrução ou menos de 1 ano	12,2
1 a 3 anos	9,3
4 a 7 anos	21,9
8 anos	10,1
9 a 10 anos	3,9
11 anos	24,5
12 a 14 anos	5,7
15 anos ou mais	12,2

Fonte: Pnad, 2013.

Conforme os dados apresentados, verifica-se que apenas 12,2% da população com idade acima de 25 anos, que já deveria ter concluído a educação superior, e ter, portanto, em média 17 anos de estudo, possui 15 anos ou mais de escolarização. No mais, 21,5% do total do grupo pesquisado possui de três a menos anos de escolarização, ou mesmo nem a possui; 32% possui entre 4 e 8 anos de escolarização; 28,4% tem entre 9 e 11 anos de escolaridade; e 5,7% possui entre 12 e 14 anos de vida escolar. Sendo assim, depreende-se que a maior parcela desses adultos compreende os que finalizam a educação básica e o ensino médio. Esses dados são indicativos dos limites do acesso à educação, principalmente a de nível superior. Sendo assim, demarcam a relevância das políticas voltadas para a democratização desse nível de ensino.

Ainda considerando as pessoas com 25 anos ou mais de idade, apenas 13,1% concluíram a educação superior, e 3,9% a possuem incompleta. Desse grupo etário, a maior parte, 41,5%, possui o ensino fundamental, completo ou incompleto, e, na sequência, aparece 29,7% que possuiu ensino médio completo ou incompleto. Ainda há 11,7% sem instrução ou menos de um ano de estudo. Esse quadro, portanto, confirma a necessidade de políticas que promovam o acesso à educação superior no Brasil.

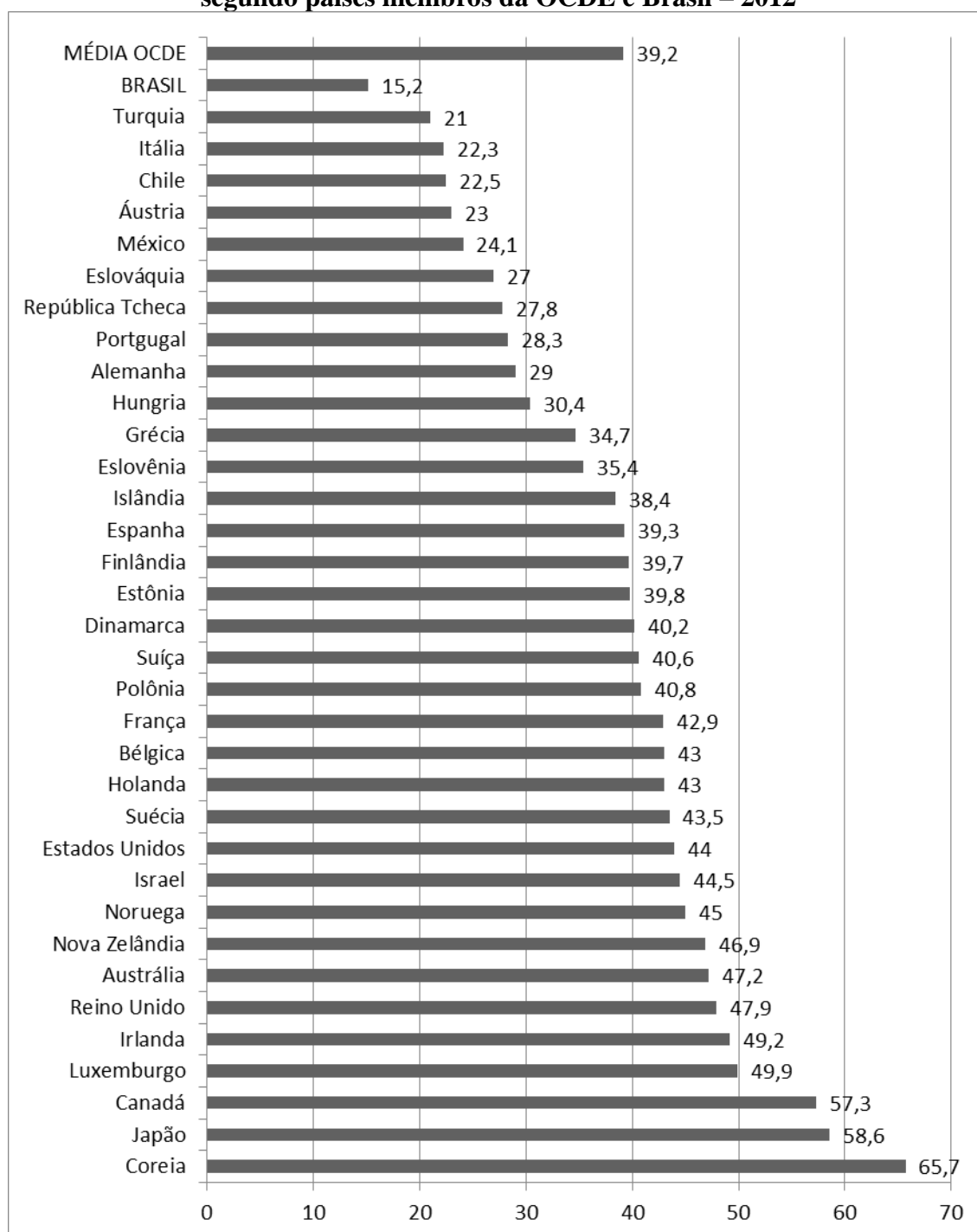
**Tabela 4 - Distribuição percentual de pessoas de 25 anos ou mais de idade segundo nível de instrução – Brasil – 2014**

Sem instrução e menos de 1 ano de estudo	11,7
Fundamental incompleto	32
Fundamental completo	9,5
Médio incompleto	4,2
Médio completo	25,5
Superior incompleto	3,9
Superior completo	13,1

Fonte: IBGE, 2015.

Comparando a taxa de escolarização das pessoas com idade entre 25 e 34 anos com ensino superior completo no Brasil e nos países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a realidade que se apresenta é a seguinte:

**Gráfico 1 - Proporção de pessoas de 25 a 34 anos de idade com ensino superior completo, segundo países membros da OCDE e Brasil – 2012**



Fonte: OCDE, 2012.

Enquanto a média da OCDE é de 39,2%, a do Brasil é a menor no quadro apresentado, sendo de apenas 15,2%. Portanto, observando esses dados, percebe-se que a realidade brasileira é muito frágil. Porém, não se pode deixar de ponderar que a educação superior no Brasil ainda é recente, posto que as primeiras universidades no país foram criadas no início do século XX. Essa situação é diferente dos países da OCDE, principalmente os

européus, que tiveram suas universidades criadas a partir dos séculos XI e XII.

Mesmo ponderando sobre essa diferença histórica, um dos grandes desafios em termos de democratização da educação superior no Brasil ainda é a ampliação do acesso. Contudo, não se pode deixar de reconhecer que é notória a expansão das oportunidades educacionais no setor, principalmente na rede privada, mas também de forma importante na rede pública, o que oportunizou a ampliação do índice de alunos matriculados nesse nível educacional, que era de 9,8% em 2003, e chegou a 16,4% em 2013. Porém, esse é um índice ainda muito baixo, principalmente tendo em vista a ambiciosa meta da Lei nº 13.005 de 2014, o novo Plano Nacional de Educação (PNE), que é elevar essa taxa líquida para 33%<sup>3</sup> até o final da execução do referido plano.

Refletindo sobre essa realidade, percebi a necessidade de continuar a desenvolver pesquisa no campo das políticas públicas voltadas para a educação superior. E entre todas as ações e programas voltados para esse nível educacional, a opção foi por investigar a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), instituída pela Lei nº 11.892 de 2008, e constituída por: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet-RJ) e de Minas Gerais (Cefet-MG); Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e Colégio Pedro II. A lei referenciada também criou os IFs, um dos componentes da rede que têm como característica serem

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

É preciso reconhecer que não foi por acaso que a RFEPCT foi criada em 2008. Na verdade, sua estrutura já estava montada desde o início do século XX<sup>4</sup>, mas com outro formato, e o que aconteceu em 2008 foi sua reconfiguração. Isso se deu em um contexto em que a educação, sobretudo a de nível superior, foi colocada como propulsora do desenvolvimento do país, e, por isso, a ampliação do acesso à mesma tornou-se um imperativo das políticas educacionais. Portanto, a partir do reconhecimento dessa problemática, passou-se a agir politicamente para criar estratégias que resultassem em ampliação do acesso a esse nível educacional. E entre as ações voltadas para atingir esse

---

<sup>3</sup> A meta do PNE é elevar a taxa bruta para 50%.

<sup>4</sup> O histórico da RFEPCT é apresentado na Seção III desta tese.



objetivo, foi criada a RFEPCT.

Nesse contexto, os IFs foram colocados como instituições que têm como uma de suas finalidades “[...] 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, art. 6, III) Em Goiás, há duas dessas instituições: o Instituto Federal Goiano (IF Goiano), com doze *campi*<sup>5</sup>, e o Instituto Federal de Goiás (IFG), com quatorze *campi*<sup>6</sup> situados em todo o território do estado.

Nesse sentido, a questão que norteia este estudo é: como a educação superior se situa dentro do projeto de educação profissional e tecnológica no Brasil, a partir da Lei nº 11.892 de 2008, e quais as particularidades do IF Goiano – *Campus* Urutaí no contexto da RFEPCT? Sendo assim, este estudo consiste em uma análise de política pública com foco nos resultados evidenciados em uma instituição específica.

Desse modo, almeja-se a compreensão da educação superior em Goiás por uma perspectiva que não das universidades, “[...] instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissional de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano”. (BRASIL, 1996, art. 52) A opção é por um modelo institucional distinto, o dos IFs, que têm como foco a educação profissional e tecnológica, e ofertam desde a educação básica, passando por educação tecnológica, até a educação superior, nos níveis de graduação e pós-graduação.

A escolha por examinar uma instituição no estado de Goiás decorre do entendimento de que é relevante compreender os contornos dessa política em um estado localizado na região central do Brasil, distante dos grandes centros onde se concentram o maior número de instituições de educação superior brasileiras. De acordo com Rosa (2013), na região Centro-Oeste do país encontram-se apenas 10,05% da totalidade de instituições de educação superior, 6,47% do total de instituições públicas e 10,47% das instituições privadas. A região, portanto, está entre as que possuem menor concentração de instituições de educação superior no país, ficando atrás apenas da região Norte.

Sendo assim, parte-se do pressuposto de que as políticas que fomentam a expansão e interiorização das instituições de educação superior públicas no país, como é o caso da RFEPCT, contribuem de forma significativa para a democratização desse nível de

---

<sup>5</sup> Os *campi* do IF Goiano são os seguintes: Campos Belos, Catalão, Ceres, Cristalina, Hidrolândia, Ipameri, Iporá, Morrinhos, Posse, Rio Verde, Trindade e Urutaí.

<sup>6</sup> Os *campi* do IFG são os seguintes: Águas Lindas, Anápolis, Aparecida de Goiânia, Cidade de Goiás, Formosa, Goiânia, Goiânia Oeste, Inhumas, Itumbiara, Jataí, Luziânia, Senador Canedo, Uruaçu e Valparaíso.

ensino, favorecendo o acesso principalmente daqueles grupos que não têm condições de migrar para os grandes centros urbanos para realizarem seus estudos. Portanto, investigar os contornos dessa política no estado de Goiás, em um *campus* específico, pode fornecer subsídios para a compreensão do modo como a articulação entre uma política voltada para a educação profissional e a educação superior incide no interior do país.

No mais, é interessante destacar que, apesar de seu longo trajeto histórico, a RFEPCT data de 2008, e, portanto, trata-se de uma política ainda muito recente, com menos de uma década de vigência. Sendo assim, configura-se como um política em construção, que, para ter seus efeitos/resultados analisados, demanda estudos focalizados, como este que se realiza sobre uma instituição específica, o IF Goiano – *Campus* Urutaí.

Já a escolha do IF Goiano – *Campus* Urutaí justifica-se por esta ser, ainda no início do século XX, a instituição que deu origem ao IF Goiano, que é precedente de uma Fazenda Modelo localizada no município de Urutaí, onde funcionava um Centro de Criação de Raças Bovinas de alto padrão zootécnico. Foi, pois, a partir das transformações sofridas por esse primeiro modelo institucional que se chegou, em 2008, ao formato de IF. Portanto, a história do *Campus* Urutaí confunde-se com a história do IF Goiano<sup>7</sup>.

Entendendo-se a relevância de tratar a educação superior em interface com a política de educação profissional e tecnológica, esta pesquisa tem como principal objetivo compreender quais as particularidades da educação superior no âmbito do IF Goiano – *Campus* Urutaí, instituição integrante da RFEPCT. E de forma específica, procura-se:

- a) demonstrar quais os marcos regulatórios, nacionais e supranacionais, que influenciam na configuração da educação superior no Brasil;
- b) identificar as principais políticas voltadas para a educação superior brasileira, e entender a contribuição das mesmas para a ampliação do acesso a esse nível educacional;
- c) compreender o processo de evolução e de mudança de institucionalidade da RFEPCT, e entender a configuração dos IFs, percebendo como a educação superior se situa dentro do projeto de educação profissional e tecnológica no Brasil;
- d) demonstrar o panorama da educação superior em Goiás, tendo como foco os IFs do estado;
- e) apresentar as características estruturais do IF Goiano – *Campus* Urutaí; e

---

<sup>7</sup>O histórico do IF Goiano – *Campus* Urutaí é apresentado na Seção V.

- f) evidenciar a organização e particularidades da educação superior no IF Goiano – *Campus Urutaí*.

Para a compreensão do objeto desta investigação, tem-se como marco temporal inicial o ano de 1988, quando foi promulgada a Constituição Federal, que estabelece no Brasil um Estado Democrático de Direito, e que apregoa a educação como um direito social. Sendo assim, é feito um estudo dos marcos histórico-normativos relativos às políticas voltadas para a educação superior no país a partir desse marco histórico.

Considerando o tema e objetivos desta pesquisa, entende-se que as categorias de análise fundamentais para o desenvolvimento da mesma são: expansão, interiorização, democratização e inclusão social. Por expansão entende-se a ampliação da oferta educativa, por meio da ampliação e/ou fortalecimento das instituições, além do aumento do número dos cursos e das vagas oferecidas. Já a interiorização consiste em levar as oportunidades educacionais para as regiões mais ao interior do país, principalmente para aquelas situadas longe dos centros urbanos mais consolidados. Democratização refere-se ao ato de tornar a educação acessível ao conjunto da população, de modo que ela não se restrinja majoritariamente aos grupos economicamente favorecidos. E inclusão social consiste em criar dispositivos que permitam o acesso à educação superior pública aos membros dos seguimentos sociais mais vulneráveis, antes excluídos desse nível de ensino.

Para a realização deste estudo, é realizada uma pesquisa tipo bibliográfica e documental.

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc. até meios de comunicações orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas quer gravadas. (MARCONI; LAKATOS, 2007, p. 71)

Nessa direção, o ponto inicial da pesquisa é um estudo de caráter bibliográfico versando especialmente sobre a educação superior no Brasil, abrangendo principalmente fatores como marcos internacionais, marcos nacionais e políticas públicas. Além disso, toma-se como foco de investigação a RFEPCCT, buscando a compreensão sobre seu histórico de surgimento e evolução.

Já em relação à pesquisa documental, Cellard (2012, p. 296-297) afirma que “[...] tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como

documento ou ‘fonte’ [...]. Pode tratar-se de textos escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado”.

De acordo com esse entendimento, na parte documental desta pesquisa são analisados documentos oficiais, principalmente de cunho normativo e legal. Em âmbito internacional, constituem base desta investigação principalmente relatórios resultantes de conferências e orientações de organizações como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultural (Unesco) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). Em âmbito da federação, os documentos consultados são principalmente projetos de lei, leis e decretos, consultados na Presidência da República, Senado Federal, da Câmara dos Deputados, no Ministério da Educação (MEC) e no Conselho Nacional de Educação (CNE). Também são apreciados documentos oficiais produzidos no âmbito dos IFs, como normativas, resoluções, relatórios de gestão, plano de desenvolvimento institucional e regimento, documentos esses que apresentam dados sobre os IFs, contemplando sua história, configuração, e os dados sobre sua realidade acadêmica. Por fim, são analisados dados numéricos referentes ao processo de expansão e democratização da educação superior no Brasil, e especialmente em Goiás, focalizando os IFs. Esses dados são obtidos por meio de consulta em institutos oficiais, tais como MEC, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e nos próprios IFs.

Ainda é fundamental mencionar que este estudo possui caráter interdisciplinar, uma vez que se estrutura a partir de componentes do campo do Direito, no que se refere à análise da base legal e normativa; da História, por se tratar de um estudo com forte base histórico-institucional; da Geografia, por trazer elementos de caracterização local e desenvolvimento regional; além da Educação, evidenciada na temática da presente pesquisa e em temas correlatos.

Como resultado da pesquisa delineada, esta tese encontra-se dividida em seis seções. Na primeira seção, *As Políticas Educacionais na Sociedade Global – A Educação Superior em Foco*, situa-se como a educação superior é entendida na sociedade global. Em seguida, são apresentadas as instâncias supranacionais, tanto de caráter econômico quanto de marca social, que exercem influência nesse nível educacional, e são delineados os marcos por elas instituídos, resultantes principalmente de grandes conferências, e os documentos delas resultantes. Por fim, são apresentadas as principais legislações que regulam a educação superior no país.

Na segunda seção, *Panorama da Educação Superior Brasileira no Limiar do Século XXI*, são delineados os principais programas e ações voltados à democratização da educação superior no Brasil. Em seguida, é apresentado o histórico da evolução da educação superior brasileira, considerando as instituições, cursos, vagas, ingressantes, concluintes e corpo docente. E, por fim, são analisados os contornos do financiamento desse nível educacional.

Na terceira seção, *Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: Os Institutos Federais em Questão*, apresenta-se a trajetória histórico-normativa da rede, desde sua origem, em 1909, até o ano de 2008, quando de sua regulamentação com o atual formato. Na sequência, é evidenciado o panorama de sua expansão até o ano de 2014. E, em seguida, apresenta-se a forma como a educação superior se realiza nos IFs, a partir da demarcação das principais características dessas instituições, e das marcas que as distinguem das universidades.

Na quarta seção, *Um Retrato da Educação Superior em Goiás*, apresenta-se um histórico desse nível educacional no estado, tendo como centralidade sua expansão, desde os primórdios, que datam dos anos 1890, até os anos 2000. Posteriormente, posto que se trata de um trabalho sobre um IF, mostra-se a representatividade desse modelo institucional na educação superior em Goiás.

Na quinta seção, *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Peculiaridades do Campus Urutaí*, apresenta-se o histórico de criação do IF Goiano. Na sequência, mostra-se a abrangência da instituição em termos de municípios atendidos e cursos ofertados. Compreendida a estruturação do IF Goiano, no geral, passa-se para a análise dos delineamentos institucionais específicos do *Campus Urutaí*. Para tanto, descreve-se o município de Urutaí. Logo, é traçado um histórico do IF Goiano – *Campus Urutaí*, compreendendo suas mudanças de institucionalidade. E, posteriormente, descreve-se a instituição em termos de financiamento, estrutura física e corpo docente e técnico-administrativo.

Por fim, na sexta seção, *Educação Superior no IF Goiano – Campus Urutaí*, primeiramente são descritas as características dos potenciais produtivos do estado de Goiás com relação à oferta de cursos na instituição pesquisada. Em seguida, são apresentados os cursos de graduação ofertados no IF Goiano – *Campus Urutaí*, mostrando como se dá a oferta e evasão nos mesmos. Ademais, é apresentado o perfil dos estudantes de graduação, considerando aspectos como: forma de ingresso na instituição, origem escolar, localidade de origem, etnia, renda familiar, sexo e idade. Na sequência, revela-se como a assistência

estudantil se organiza na instituição, contemplando as ações desenvolvidas e o público atendido. E, por último, são tratados dos programas de pós-graduação, pesquisa e extensão desenvolvidos na instituição pesquisada.

## SEÇÃO I

### AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA SOCIEDADE GLOBAL – A EDUCAÇÃO SUPERIOR EM FOCO

Esta seção tem como objetivo demonstrar quais os marcos regulatórios, nacionais e supranacionais, que influenciam na configuração da educação superior no Brasil. Para tanto, situa-se como a educação superior é entendida na sociedade global. Em seguida, são apresentadas as instâncias supranacionais, tanto de caráter econômico quanto de marca social, que exercem influência nesse nível educacional, e são delineados os marcos por elas instituídos, resultantes principalmente de grandes conferências, e os documentos delas resultantes. Por fim, são apresentadas as principais legislações que regulam a educação superior no país.

#### 1.1. A Educação Superior na Sociedade Global

A partir do final do século XX e início do século XXI, as ciências sociais são desafiadas a pensar o mundo como uma sociedade global. Nesse contexto,

O cotidiano não se limita à esfera local, ele é o pressuposto para a existência de qualquer cultura. [...] Isso significa que o espaço no qual circulam pessoas é atravessado por forças diversas. Local, nacional, mundial, não são unidades autônomas, elas se entrelaçam, determinando o quadro social das especialidades. O lugar é o cruzamento dessas diferentes linhas de força no seio de uma situação determinada. (ORTIZ, 2009, p. 249)

As nações são envolvidas por um acordo nacional, mas também estão inseridas em um sistema mais amplo, o global. Portanto, Estado-nação pressupõe um quadro de organização interna, mas também de inserção na conjuntura mundial. Na sociedade global, a nação ganha contornos mais abrangentes, e se consolida um processo de integração em termos sociais, culturais, econômicos e políticos.

No final dos anos 1960 e início dos anos 1970, uma crise demarcou a reestruturação do sistema capitalista global, o que levou a novas lógicas socioeconômicas. Em razão de um quadro de concorrência acirrada nos mercados interno e externo, o Estado, antes desenvolvimentista, tornou-se regulador. Nesse quadro, a atuação direta do Estado nos assuntos econômicos foi diminuída, e a economia de diversos países foi integrada com base

em uma lógica neoliberal, que é marca da globalização. (CHARLOT, 2007) O Estado como regulador “[...] não desiste do seu objetivo, que continua sendo o desenvolvimento, mas ele renuncia à ação econômica direta e se dedica à regulação das normas fundamentais e à manutenção dos equilíbrios sociais básicos”. (CHARLOT, 2007, p. 131)

Tendo em vista a lógica neoliberal posta, as políticas passam a ser marcadas pela promoção de mecanismos do mercado no âmbito da estrutura Estado, que se consubstanciam por meio de competição entre serviços, transformação de usuários em clientes, privatizações, adoção de instrumentos e princípios fundados em racionalidade instrumental, e subordinação dos direitos sociais à eficácia e eficiência. (AFONSO, 2003)

A mundialização do capital e o processo de globalização acarretam em transformações de ordem política, social e econômica, de forma que o modo de produção impulsiona um modelo de sociedade altamente competitiva, posto que “[...] as novas lógicas requerem trabalhadores e consumidores mais formados e qualificados, quer para produzirem mercadorias ou serviços, quer para utilizá-los”. (CHARLOT, 2007, p. 131)

A globalização econômica substitui o mercado nacional pelo espaço global, em um processo em que as fronteiras dos Estados nacionais parecem desaparecer. Diante disso, em termos econômicos, a produção da riqueza dos países não depende somente dos seus próprios interesses, mas está sujeita à tecnologia projetada, produzida e transformada em nível mundial. E, em termos políticos, a globalização exige a reorganização do Estado, que perde a soberania na resolução de seus problemas. (DEMARCHI, 2012)

No contexto da sociedade global, há um quadro de declínio e, logo, de reestruturação do Estado-nação. Nesse sentido, os espaços do projeto nacional também são reconstruídos sob outras condições, quando não reduzidos ou anulados. Há, por parte de todas as nações, a necessidade premente de reformulação das suas condições de soberania e hegemonia. (IANNI, 1994)

Com a crise do Estado-nação,

A unidade analítica “nação” torna-se, então, insuficiente para se apreender um fenômeno que a atravessa e a transborda. O mundo não pode ser explicado a partir da interação das partes que o constituem. Pelo contrário, a pergunta a ser feita deveria inverter a expectativa anterior: como esta totalidade reordenava os seus elementos? (ORTIZ, 2009, p. 243)

Não há atores definidos no contexto da sociedade global, de modo que o poder provém de diversos polos, e não apenas do Estado-nação. Há um processo de descentralização do poder do Estado e emergência de novos atores, como organizações econômicas supranacionais, organizações civis e movimentos sociais. Nota-se uma quebra de hegemonia



do poder do Estado, visto que suas decisões, e, logo, orientações, sofrem influências externas. Sendo assim, o poder não é um atributo exclusivo do Estado, mas um elemento que se faz presente nas relações sociais. O Estado ainda é detentor de poder legal para conduzir os rumos da nação. Porém, as regras e normas por ele estabelecidas resultam de um poder compartilhado com outros setores da sociedade, como o econômico, o social e o cultural, não se limitando ao político.

Não se pode deixar de considerar que o Estado, enquanto sujeito histórico e político, continua a existir. O que ocorre é a redefinição do seu papel, de maneira que são necessárias teorias que consigam explicar os limites e possibilidades de sua ação em meio a condicionantes não apenas locais, mas megaestruturais. (AFONSO, 2003)

Com a perda de força dos centros diretivos e organizacionais, a política deixa de se identificar com o instituído, como é o caso do Estado, e passa a se sociabilizar de forma multifacetada, tendo, para tanto, que rever seus sentidos, sujeitos e marcos institucionais. (NOGUEIRA, 2007) Desse modo, a forma do poder e a maneira de constitui-lo vão passando por alterações, e há um nítido deslocamento do poder do Estado. As políticas públicas, a partir de então, devem ser consideradas não como decisões unilaterais, definidas pelo Estado, mas sendo resultantes de articulações que envolvem uma grande complexidade de atores políticos e sociais, cada qual defendendo seus próprios interesses.

Nessas condições, o poder é reconfigurado, de modo que:

[...] despersonaliza-se e dissemina-se pelas estruturas, transferindo-se para sistemas e circuitos sempre mais “invisíveis”, difíceis de serem reconhecidos, evitados ou combatidos. Dilui-se nas infovias, na velocidade geral da vida, na pluralização dos atores e na fragmentação das estruturas. Como a própria base das sociedades se alterou, o poder também ganha novos contornos. (NOGUEIRA, 2007, p. 50)

De acordo com Nogueira (2007), tanto a vida social, quanto a vida política e a governabilidade são influenciadas por interesses múltiplos e fragmentados, por demandas que são ampliadas rapidamente, por dificuldades de coordenação e direção, bem como determinadas por um quadro de incerteza e insegurança, e enfraquecimento da lealdade e dos vínculos de pertencimento. Sendo assim, nesse novo arranjo societal, o poder legitimamente constituído tem por desígnio construir consensos. Porém, em meio a tantos sujeitos, tantos poderes com os quais deve estabelecer contato (forças produtoras, sindicatos, movimentos sociais das minorias étnicas, econômicas, sociais e outras), fica difícil estabelecer quem é, de fato, o interlocutor do Estado.

O processo de globalização acaba por fortalecer instâncias de poder supranacionais e, com isso, os Estados-nação acabam tendo sua hegemonia limitada. Além da interferência de diversos segmentos da sociedade, os quais compartilham com o Estado o poder em relação aos rumos da nação, há regras e orientações provenientes de instituições internacionais.

Nesse contexto, no Brasil, os ordenamentos legais sobre educação - que se manifestam por meio de planos, programas, projetos, ações e legislações - que enfocavam principalmente a educação básica até o final do século XX, começaram a focalizar, também, a educação superior, especialmente a partir do início do século XXI. Seguindo essa lógica, a educação superior vem sendo reformada, e aspectos como expansão e democratização do acesso a esse nível de ensino têm se colocado como tópicos importantes e recorrentes no debate nacional e internacional.

Com o processo de reconfiguração da sociedade, a garantia do acesso à educação superior tornou-se alvo não apenas das parcelas menos abastadas da população, mas também passou a se constituir como meta de políticas públicas, principalmente em razão de ordenamentos e indicações de organismos econômicos internacionais, que apregoam o acesso a esse nível de ensino como propulsor do desenvolvimento econômico. “Disseminou-se a idéia de que para ‘sobreviver’ à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar os códigos da modernidade”. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 31)

A partir dos anos 1990, especialmente, a educação passou a ser vista como base da competitividade social e econômica, e nesse ensejo, documentos<sup>8</sup> produzidos por organismos internacionais, elaborados tendo como suporte diagnósticos, análises e propostas direcionadas para a solução de problemas de âmbito educacional e econômico, passaram a influir na conformação de políticas para a educação no Brasil.

A educação, como um fenômeno que se internacionaliza, compreende a expansão da escolarização de massas para patamares mais altos de ensino, a difusão da ideologia da modernização e do desenvolvimento econômico, as relações de cooperação e intercâmbio científicos entre sistemas nacionais de ensino, a educação comparada e, sobretudo, a mediação das organizações supranacionais [...], com o que os diferentes Estados-Nações têm redefinido,

---

<sup>8</sup> Dentre documentos produzidos por organismos multilaterais com orientações para a educação nos anos 1990 e século XXI estão: Conferência Mundial de Educação para Todos (1990); documentos econômicos da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), Transformación productiva con equidad (1990) e Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad (1992); Relatório Delors (1996), produzido pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI; Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe (PROMEDILAC) V (1993); bem como o documento Prioridades y estrategias para la educación (1995), criado pelo Banco Mundial.

dentro do atual estágio de acumulação capitalista, o papel da Escola, em geral, e da universidade, em particular. (SILVEIRA, 2011, p. 178)

Nesse contexto, grupos e organismos econômicos, nacionais e internacionais, apregoam a educação de nível superior como sendo um forte sustentáculo para a expansão e reprodução do capital, de modo que o país possa alavancar seu desenvolvimento e integrar a economia globalizada. A sociedade civil, por sua vez, percebe no acesso ao nível superior de educação uma possibilidade de desenvolver potencialidades e apropriar saberes e, assim, integrar-se na sociedade. Nesse sentido, o acesso à educação superior também é visto como um instrumento para ascensão social.

Nota-se, pois, que a educação superior sofre interferências dos sistemas social, econômico e político em sua configuração. Diante disso, torna-se imperioso analisar sua evolução e adaptação em conformidade com direcionamentos do Estado e do mercado, que balizam as políticas e programas educacionais.

## **1.2. As Instâncias Supranacionais**

A base de ação das instituições supranacionais fundamenta-se em acordos multilaterais entre Estados, o que representa uma forma de mediação para os processos de internacionalização, tanto da economia, quanto da tecnologia e da educação. Esses organismos, portanto, são decisivos no que se refere à orientação de políticas, assistência técnica, metodológica e financeira referentes aos processos de reestruturação, modernização, desenvolvimento econômico, democracia dos Estados-nação, democratização da educação, e internacionalização da educação superior. (SILVEIRA, 2011)

Mas é preciso ter em vista que essas organizações apenas têm o poder que os Estados que as sustentam lhes atribuem, de modo que suas decisões estão em conformidade com os interesses dos países que as mantêm, que as financiam. (CHARLOT, 2007) Sendo assim, por mais que as nações estejam todas em relação, os níveis de poder exercido por elas são distintos, de modo que se tem uma delegação de poder maior proveniente dos Estados mais fortalecidos.

Em se tratando de educação, os organismos supranacionais são essenciais na elaboração e difusão da ideologia desenvolvimentista e educativa, de modo a normatizar, controlar e legitimar a produção do conhecimento, primordial para a manutenção do capitalismo. Desse modo, ao participarem da definição e unificação ideológica de valores como direitos humanos, inclusão social, coesão social, paz, segurança e direito ao

desenvolvimento, acabam por desempenhar uma função determinante na unificação do sistema capitalista em nível internacional. (SILVEIRA, 2011)

Em conformidade com as orientações desses organismos, ao firmarem acordos, são impostas condicionalidades ao governo brasileiro por meio de “cláusulas sociais”. (CHAVES, 2011) Suas orientações são condição para a consecução de recursos de diversas ordens. (CHAVES, 2013) Assim, diante da reforma do Estado, as políticas para a educação superior passam a ser direcionadas pela redução de gastos, abertura ao mercado, culto ao econômico, uma nova forma de organização e gestão que acaba aproximando as instituições públicas de educação superior a empresas privadas. (CHAVES, 2011)

Inúmeras iniciativas foram adotadas por organizações internacionais, como seminários, congressos, workshops, estudos e exames, tudo no propósito de “[...] estabelecer uma racionalidade científica que permitisse formular leis gerais capazes de guiar, em cada país, a ação reformada no campo da educação”. (TEODORO, 2002, p. 62) Essas medidas possibilitaram a criação de redes formadas por autoridades políticas e administrativas, atores sociais, investigadores e especialistas no sentido de estabelecerem contato, firmarem financiamento e trocas de informação e conhecimento. (TEODORO, 2002)

No que se refere aos organismos internacionais que acabam por exercer influência nas políticas públicas educacionais, é necessário compreender que há algumas instâncias com características demarcadamente econômicas, e outras de cunho social. Entre as instituições supranacionais econômicas tem-se o Banco Mundial, o FMI e a OMC. Já como instituições com marca social, cultural e humanitária tem-se a ONU, a Unesco e o Unicef.

Todos esses organismos concordam em relação à relevância da educação para o desenvolvimento. Entretanto, seus posicionamentos mostram-se divergentes, de acordo com cada agência e também ao longo do tempo, e essas diferenças de posições fazem-se presentes sobretudo no que se refere às prioridades para a educação como meio para o desenvolvimento. Sendo assim, as organizações marcadamente neoliberais (Banco Mundial, FMI e OMC) são defensoras da teoria do capital humano, ao passo que as organizações com marca social (ONU, Unesco e Unicef) percebem a educação como um direito humano, como meio para contribuir com o indivíduo, principalmente em termos de participação e justiça social. (BERNUSSI, 2014)

É fundamental demarcar que o poder dessas organizações internacionais é limitado, haja vista que o que elas fazem é exercer influência sobre os Estados, mas cabe a eles a tomada de decisão formal. Essas instituições servem à institucionalização da sociedade internacional, mas nem todas constituem foco de poder, o que vai depender da forma como

estão constituídas. Sendo assim, algumas possuem poder dentro de sua área de atribuição, ao passo que outras funcionam como entes disciplinadores de determinados setores de atividades dos Estados. Portanto, algumas dessas organizações ficam a cargo de compilar dados técnicos, atuar como divulgadoras de informações e ideias. (VASCONCELLOS, 2005)

Porém, é preciso ponderar que, pelas oportunidades de negócios que essas organizações internacionais pressupõem, em razão da segurança política que elas proporcionam, e pela sua capacidade de atuação, elas se tornam uma via de relacionamento entre o Estado e a sociedade internacional. Daí a relevância das mesmas. (VASCONCELLOS, 2005)

Essas organizações internacionais, a maioria originada no contexto após o final da Segunda Guerra Mundial, emergiram com o propósito de promover a paz, a segurança e o desenvolvimento diante de um quadro de grande instabilidade internacional. Buscava-se instalar um sistema, em nível mundial, que fosse mais justo e igualitário. Para tanto, organizações foram criadas com a finalidade de produzir e fazer cumprir padrões e normas referentes a diversos temas da vida corrente, entre eles a educação. (BERNUSSI, 2014)

O Banco Mundial foi criado no contexto da Conferência de Bretton Woods<sup>9</sup>, em 1945, juntamente com o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), e sua ação centra-se no fornecimento de assistência técnica e financeira para os países em desenvolvimento. Sua atuação faz-se por meio de cinco instituições, quais sejam: o BIRD, que concede empréstimos a governos de média e baixa renda; a Associação Internacional de Desenvolvimento, que oferece créditos e subvenções aos governos dos países mais pobres; c) a Cooperação Financeira Internacional, que, focada no setor privado, ajuda os países em desenvolvimento a crescer de forma sustentável, por meio de financiamento de investimentos, mobilização de capital nos mercados financeiros internacionais e prestação de consultoria para empresas e governos; a Agência Multilateral de Garantia de Investimentos, que busca promover o investimento estrangeiro em países em desenvolvimento para apoiar o crescimento econômico, reduzir a pobreza e melhorar as condições de vida das pessoas; e o Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos, voltado para a conciliação e arbitragem de disputas relativas a investimentos<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> Em razão da desarticulação do sistema monetário no período entre as duas grandes guerras mundiais, houve a necessidade de se instaurar um padrão monetário internacional. Diante esse quadro, após negociações entre os anos de 1942 e 1944, representantes da Aliança das Nações Unidas reuniram-se na cidade norte-americana de Bretton Woods para firmar esse padrão monetário. (OLIVEIRA; MAIA; MARIANO, 2008)

<sup>10</sup> Mais informações sobre o Banco Mundial em: [www.worldbank.org](http://www.worldbank.org).

O FMI também foi uma instituição criada na Conferência de Bretton Woods, em 1945, constituindo-se por uma organização de 188 países trabalhando em prol da cooperação monetária global e da segurança da estabilidade financeira, com vistas a facilitar o comércio internacional, promover a elevação da empregabilidade e o crescimento econômico sustentável, e reduzir a pobreza no mundo. O principal objetivo do fundo é garantir a estabilidade do sistema monetário internacional, o sistema de taxas de câmbio e pagamentos internacionais, permitindo que países e cidadãos realizem transações entre si. Além disso, trata de questões macroeconômicas e financeiras do setor industrial, que afetam a estabilidade global<sup>11</sup>.

Já a OMC foi criada no ano de 1995, sendo formada por 161 países membros, dentre os quais 117 são em desenvolvimento ou são territórios aduaneiros. É constituída como um sistema de comércio para contribuir com o crescimento econômico global, entendendo-se que a abertura dos mercados nacionais ao comércio internacional incentiva e colabora para o desenvolvimento sustentável, o aumento do bem-estar das pessoas, a redução da pobreza e a promoção da paz e estabilidade. Mas se acredita que essa abertura econômica deve ser acompanhada de políticas nacionais e internacionais que contribuam para o crescimento econômico e desenvolvimento, de acordo com as necessidades e aspirações de cada país membro.

Para a realização de seus objetivos, a organização tem um fórum destinado à negociação de acordos voltados para a redução de obstáculos ao comércio internacional e para a garantia de condições de concorrência equitativa, contribuindo para o crescimento econômico e desenvolvimento. A organização possui, também, um quadro jurídico e institucional para a implementação e monitoramento desses acordos, bem como para resolver eventuais conflitos<sup>12</sup>.

A criação da OMC nos anos 1990 justifica-se pelo fato de que, em razão da deterioração da economia dos países em desenvolvimento, juntamente com o quadro de recessão e crise da dívida nos anos 1980 e 1990, a comunidade internacional passou a entender a insuficiência da economia para promover desenvolvimento e reduzir as desigualdades e a pobreza. Foram, então, criadas novas estratégias e políticas em prol do desenvolvimento. E, nesse contexto, a educação foi incorporada no discurso desenvolvimentista. (BERNUSSI, 2014)

---

<sup>11</sup>Mais informações sobre o FMI em: [www.imf.org](http://www.imf.org).

<sup>12</sup>Mais informações sobre a OMC em: [www.wto.org](http://www.wto.org).

A partir da compreensão da configuração dessas instituições, é possível apreender que, apesar de se voltarem para o campo econômico, elas não deixam de influenciar outras áreas, como é o caso da educação. Portanto, não se pode entender essas organizações internacionais como essencialmente econômicas, visto que suas esferas de poder transcendem esse aspecto. Principalmente no contexto da sociedade global, em que a educação, especialmente a de nível superior, é posta como um dos pilares do desenvolvimento econômico das nações, esses organismos passam a intervir nesse setor. E, a partir da identificação dos desafios no campo educacional, passam a estabelecer planos, diretrizes, metas e acordos entre os países, com vistas ao desenvolvimento econômico global. A educação, nessa perspectiva, é um sustentáculo para o desenvolvimento econômico, e, por isso, regulada pelas instituições que detêm esse poderio.

A ONU, por sua vez, foi criada em 1945 como uma organização internacional voltada para o diálogo entre as nações, trabalhando para manter a paz e a segurança internacional; promover o desenvolvimento sustentável; proteger os direitos humanos; defender a legislação internacional; e fornecer ajuda humanitária. Sendo assim, pode tomar medidas sobre questões como paz e segurança, alterações climáticas, desenvolvimento sustentável, direitos humanos, desarmamento, terrorismo, emergências de saúde e humanitárias, igualdade de gênero, governo, produção de alimentos e mais. Sua atuação se faz por meio dos seguintes órgãos: Assembleia Geral, Conselho de Segurança, Conselho Econômico e Social, Conselho de Tutela, Tribunal Internacional de Justiça e o Secretariado da ONU<sup>13</sup>.

A Unesco também foi criada no ano de 1945, sendo uma agência intelectual da ONU voltada para a promoção de uma cultura de paz entre as nações, não apenas com base em acordos políticos e econômicos, mas também fundados na solidariedade intelectual e moral. A organização busca a criação de políticas holísticas contemplando as dimensões social, ambiental e econômica do desenvolvimento sustentável. E entre seus esforços está a causa da educação, entendida como direito fundamental e pré-requisito para o desenvolvimento<sup>14</sup>.

Já a Unicef foi criada pela ONU no ano de 1946 para fornecer alimentos, roupas e comidas para as crianças europeias. Em 1961, depois de manter seu foco nas questões relacionadas à saúde das crianças, expandiu seus interesses, passando a se preocupar também com a educação. O trabalho da Unicef é pautado nos seguintes aspectos: proteção e inclusão

---

<sup>13</sup>Mais informações sobre a ONU em: [www.un.org](http://www.un.org).

<sup>14</sup>Mais informações sobre a Unesco em: [en.unesco.org](http://en.unesco.org).

social das crianças; sobrevivência infantil; educação; ações emergenciais e humanitárias; e igualdade de gênero<sup>15</sup>.

### 1.3. Marcos Supranacionais

Ao longo dos anos 1990, a educação foi fortemente marcada pelas diretrizes da *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, realizada entre os dias 05 e 09 de março de 1990 em Jomtien, na Tailândia, tendo sido convocada pela Unesco, pelo Unicef, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial. Na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, os países signatários assumiram a meta de universalização da educação básica. Essa conferência foi, portanto, um crucial movimento que deu visibilidade à educação no final do século XX, apontando-a como propulsora do desenvolvimento dos países.

Na Conferência de Jomtien, o Brasil ficou instado a assegurar à população o direito à educação, colaborando com os esforços mundiais na luta pela universalização da educação básica<sup>16</sup>. No bojo desse compromisso internacionalmente firmado, foram adotadas iniciativas por parte do MEC, em âmbito federal, e também por parte dos estados e municípios. Nesse ensejo, pelos segmentos sociais, houve o reconhecimento da relevância da educação básica para a formação do cidadão, bem como para o desenvolvimento da nação.

Já em 1998, em Paris, na França, foi realizada a *Conferência Mundial Sobre Educação Superior*, promovida pela Unesco, a qual originou uma *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação*. O documento reconhece, no seu preâmbulo, uma grande demanda por educação superior e a diversificação do sistema. Aponta, ainda, que há uma maior consciência sobre a relevância desse nível de ensino para o desenvolvimento sociocultural, econômico, bem como para a construção do futuro, de modo que as novas gerações devem estar devidamente preparadas, com novas habilidades, conhecimentos e ideais, para nele agir.

Entretanto, o documento identifica os desafios e dificuldades que permeiam o desenvolvimento da educação superior, o que se relaciona com o financiamento; a igualdade de condições de ingresso e permanência nos estudos; a melhoria relativa da situação dos trabalhadores; treinamento com base em habilidades; desenvolvimento e manutenção da

---

<sup>15</sup> Mais informações sobre a Unicef em: [www.unicef.org](http://www.unicef.org).

<sup>16</sup> Sob influência dos direcionamentos da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, a Emenda Constitucional nº 59, de 2009, assegura educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiverem acesso na idade própria.



qualidade do ensino, pesquisa e serviços de extensão; relevância dos programas oferecidos; empregabilidade de formandos e egressos; e acesso equitativo aos benefícios da cooperação internacional. A declaração considera, ainda, que novas oportunidades relacionadas à tecnologia, que modifica os modos de produção, administração, difusão, acesso e controle do conhecimento, desafiam a educação superior, visto que o acesso a essas tecnologias deve ser garantido em todos os níveis dos sistemas de educação.

O documento aponta para o fato de que, a despeito do significativo processo de expansão da educação superior na segunda metade do século XX, houve uma grande disparidade no que se refere ao acesso, aos recursos destinados para a educação superior e para a pesquisa, e às oportunidades educacionais, nos países industrialmente desenvolvidos, nos em desenvolvimento, e, especialmente, nos países mais pobres.

Delineando o panorama da educação superior, a declaração aponta que:

Sem uma educação superior e sem instituições de pesquisa adequadas que formem a massa crítica de pessoas qualificadas e cultas, nenhum país pode assegurar um desenvolvimento endógeno genuíno e sustentável e nem reduzir a disparidade que separa os países pobres e em desenvolvimento dos países ricos. (UNESCO, 1998, s/p)

Frente ao exposto, a Declaração proclama missões e funções da educação superior abrangendo os seguintes aspectos: a missão de educar, formar e realizar pesquisas; função ética, autonomia, responsabilidade e função preventiva; igualdade de acesso; fortalecimento da participação e promoção do acesso das mulheres; promoção do saber mediante a pesquisa na ciência, na arte e nas ciências humanas e a divulgação de seus resultados; orientação de longo prazo baseada na relevância da educação superior; reforço da cooperação com o mundo do trabalho, análise e prevenção das necessidades da sociedade; diversificação como forma de ampliar a igualdade de oportunidades; aproximações educacionais inovadoras: pensamento crítico e criatividade; pessoal de educação superior e estudantes como agentes principais; avaliação da qualidade; o potencial e o desafio de tecnologia; reforço da gestão e do financiamento da educação superior; o financiamento da educação superior como serviço público; compartilhamento de conhecimentos teóricos e práticos entre países e continentes; da “perda de quadros” ao “ganho de talentos” científicos; e parcerias e alianças.

Como principal objetivo da Declaração, fica exposto no primeiro artigo que “[...] as missões e valores fundamentais da educação superior, em particular a missão de contribuir para o desenvolvimento sustentável e o melhoramento da sociedade como um todo, devem ser preservados, reforçados e expandidos”. (UNESCO, 2008, art. 1º)

Portanto, nota-se um grande foco na educação superior como sendo propulsora do desenvolvimento, tanto dos indivíduos, em sua particularidade, quanto das nações, ao possibilitar a relação entre educação e trabalho, e, assim, contribuir para o desenvolvimento socioeconômico. No mais, pode-se observar uma forte tendência democratizante, ao tratar da ampliação da igualdade de oportunidades de acesso e do fortalecimento da participação e promoção do acesso de desprestigiados socialmente na educação superior, no caso, as mulheres.

No ano de 2002, o Banco Mundial, no texto intitulado *Construir Sociedades de Conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria*, afirma que, no início do século XXI, a educação superior enfrenta desafios decorrentes dos efeitos da globalização, diante da importância que o conhecimento ganha como principal motor do desenvolvimento econômico, e em razão da revolução da informação e da comunicação.

Sendo assim, o documento deixa como mensagem que:

- el progreso social y económico se logra primordialmente mediante el desarrollo y aplicación del conocimiento;
- la educación terciaria es necesaria para crear, divulgar y aplicar el conocimiento de una manera eficaz, y para construir capacidad tanto técnica como profesional;
- los países en desarrollo y transición corren el riesgo de marginarse aún más de una economía mundial altamente competitiva debido a que sus sistemas de educación terciaria no están lo suficientemente preparados para capitalizar la creación y utilización del conocimiento;
- el Estado tiene la responsabilidad de establecer un marco favorable que impulse a las instituciones de educación terciaria a ser más innovadoras y a responder mejor a las necesidades de una economía del conocimiento global competitiva, así como a las nuevas exigencias del mercado laboral en términos de capital humano avanzado; y
- el Grupo del Banco Mundial puede ayudar a sus países clientes a beneficiarse de la experiencia internacional y a movilizar los recursos necesarios para mejorar la eficacia y la capacidad de respuesta de sus sistemas de educación terciaria. (BANCO MUNDIAL, 2002, p. xix-xx)

No que se refere aos países em desenvolvimento e transição, o documento aponta que os principais desafios a serem enfrentados por eles em termos de educação terciária são: aplicação sustentável de cobertura de educação terciária; eliminação das desigualdades em termos de acesso e resultados acadêmicos; melhoria da qualidade e pertinência da educação; e implantação de estruturas e práticas eficazes de gestão das instituições públicas.

Já em 2004, a Unesco publicou um documento de orientação denominado *Educación Superior en una sociedad mundializada*, propondo-se a:

[...] abordar elementos concretos de la mundialización, entre ellos la creciente importancia de la sociedad/ economía del saber, la elaboración de nuevos acuerdos comerciales que abarcan el comercio de los servicios educativos, las innovaciones relacionadas con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), con particular hincapié en la función del mercado y de la economía de mercado. (UNESCO, 2004, p. 5)

O documento ressalta que, no contexto da globalização, os Estados-nação não são os únicos provedores de educação superior, do mesmo modo que a comunidade acadêmica não é a única capaz de tomar decisões em matéria educativa. Entende-se que a educação superior é incorporada na esfera do mercado, o que influencia na capacidade do Estado de regulá-la como perspectiva de política pública. Sendo assim, demarca-se a necessidade de considerar as funções e responsabilidades de financiamento e regulação desse nível educacional na relação entre Estado e mercado, tendo em vista que

La disminución de los fondos públicos y las opiniones económicas imperantes tienden a asignar un cometido menor al Estado y a los gobiernos en asuntos relacionados con la educación superior mientras que la función y la oportación del sector privado se han ampliado considerablemente. (UNESCO, 2004, p. 10)

Considerando a repercussão da mundialização na educação superior, o referido documento aponta para oportunidades e desafios advindos desse contexto, os quais dependem fundamentalmente das prioridades, políticas, recursos positivos e limitações de cada país.

Como oportunidades potenciais dessa configuração, demarcam-se: o aumento da oferta de educação e maior acesso para os alunos; o apoio à economia do conhecimento; a criação de diplomas conjuntos; a fusão ou hibridização das culturas; aumento da comparabilidade das qualificações; aumento da função crescente de enfoque baseado no mercado; benefícios econômicos de provedores de educação; e diversificação e geração de novos meios acadêmicos.

E como desafios para esse nível de ensino, tem-se: a preocupação com a qualidade da oferta; a desigualdade de acesso levando a um sistema duplo; intensificação do problema de fuga de cérebro físico e virtual ao longo do país em desenvolvimento, mas também em outras rotas; homogeneização da cultura; o enfraquecimento do papel do Estado no estabelecimento de política e objetivos nacionais; o crescimento de programas orientados para o mercado, tais como a tecnologia empresarial e informações; e perda de importância de algumas artes liberais e disciplinas da ciência pura.

Mais tarde, realizada em 2008, na Colômbia, pela Unesco, a *Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe* teve como escopo identificar as principais demandas da região com a perspectiva da *Conferência Mundial de Educação Superior*, que estava para se realizar em 2009. No documento desenvolvido ao final da conferência, ficou declarado que o desenvolvimento e fortalecimento da educação superior é elementar em um mundo em que o conhecimento, a ciência e a tecnologia desempenham papel de primeira grandeza.

O documento também ressaltou a educação superior como sendo um direito humano, e, logo, um bem público social. Nesse escopo, a declaração postulou como dever fundamental dos Estados garantir esse direito. Nesse sentido, o entendimento é de que, na medida em que o acesso à educação superior é um direito, seu caráter de bem público social se reafirma. Para tanto, as políticas educacionais, com suas estratégias e ações, são entendidas como condição indispensável para favorecer o acesso à educação superior com qualidade.

Porém, entendendo a complexidade que envolve a questão da demanda por educação superior, especialmente na esfera pública, o documento preconiza que o crescimento das instituições deve se dar pautado em diversidade, flexibilidade e articulação.

Isso é particularmente importante para garantir o acesso e a permanência em condições equitativas e com qualidade para todos e todas, e imprescindível, portanto, para integrar à Educação Superior setores sociais como os trabalhadores, os pobres, aqueles que vivem em lugares afastados dos principais centros urbanos, as populações indígenas e afro-descendentes, pessoas portadoras de necessidades especiais, migrantes, refugiados, pessoas em regime de privação de liberdade e outras populações carentes ou vulneráveis. (IESALC-UNESCO, 2008, s/n)

O que se verifica é uma forte relação entre a democratização do direito à educação superior, de modo a não apenas garantir que seja ampliada a oferta de vagas, assegurando o direito social. Também é atribuída grande importância para a integração de segmentos historicamente desprestigiados e desfavorecidos nesse nível de educação, de modo a resguardar e garantir a educação como “direito de todos”.

Com base no mesmo princípio democratizante, o documento apregoa que, no contexto de aumento das exigências sociais por educação superior, apresenta-se a demanda por aprofundamento das políticas voltadas para a equidade no ingresso, bem como a instrumentalização de novos mecanismos de apoio aos estudantes, como bolsas, residências estudantis, serviços de saúde, alimentação, acompanhamento pedagógico e outros, de modo a

viabilizar não somente o ingresso, mas também a permanência e o bom desempenho dos alunos nos sistemas de ensino.

Portanto, às políticas públicas voltadas para a educação superior é atribuído o papel de resgate de bens historicamente negados ou negligenciados. E o que se requer é um acesso efetivo a esse direito, assegurada a qualidade do ensino ofertado e as condições adequadas para que o aluno realize seu curso com sucesso.

Já em 2009, quando da *Conferência Mundial sobre Ensino Superior*, realizada em Paris, na França, pela Unesco, reconhecendo a importância e os resultados da *Conferência Mundial de Ensino Superior de 1998*, apresentou-se um comunicado com vistas a balizar *As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social*.

No preâmbulo do comunicado da conferência, parte-se do entendimento de que a crise econômica mundial de 2008 pode acarretar no aumento da diferença em termos de acesso, e também no que se refere à qualidade entre os países desenvolvidos e os países em subdesenvolvimento, e mesmo dentro dos próprios países. Considera-se, pois, que novos desafios somar-se-ão aos já existentes nos países em que o acesso à educação superior ainda se mostra restrito. Sendo assim, o comunicado aponta para a grande relevância de se investir na educação superior, com vistas a construir uma sociedade mais inclusiva, e de conhecimento mais diversificado, e também para se desenvolver em termos de pesquisa, inovação e criatividade.

No comunicado, a educação superior é apresentada como “um bem público e responsabilidade de todos os investidores, especialmente dos governantes”. Ao colocar a educação de nível superior como um bem público, e direcionando os governantes como sendo os maiores investidores, demarca-se a necessidade de criação de políticas públicas educacionais voltadas ao atendimento desse nível de ensino, e se convoca o Estado como o maior responsável pelo mesmo.

No que se refere à responsabilidade social da educação superior, o comunicado apresenta a necessidade desse nível não somente fornecer bases sólidas nos momentos presente e futuro, mas apregoa como sendo conveniente que a escolarização superior contribua para a “educação de cidadãos éticos, comprometidos com a construção da paz, com a defesa dos direitos humanos e com os valores de democracia”. Nesse sentido, propõe-se uma formação ampla, promovendo o desenvolvimento do indivíduo frente a questões de âmbito cultural, científico, econômico e social, promovendo o pensamento crítico e propiciando a cidadania ativa.

Já em se tratando de acesso, igualdade e qualidade, o documento assinala a necessidade de os países continuarem desenvolvendo políticas voltadas para a expansão do acesso. Porém, há um relevo na questão da qualidade, visto que “o ensino superior deve buscar as metas de igualdade, relevância e qualidade, simultaneamente”. Postula-se, pois, que igualdade não se refere apenas ao acesso, mas atinge também as condições que possibilitam a participação e conclusão efetiva dos cursos de graduação, o que exige auxílio de ordem financeira e educacional para os alunos provenientes dos estratos mais pobres e/ou marginalizados da sociedade.

E, considerando os desafios provenientes da expansão do acesso, o comunicado aponta como sendo fundamental a garantia da qualidade da educação superior, contando, para tanto, com sistemas que garantam a qualidade e padrões de avaliação. Indica-se, pois, que “Critérios de qualidade devem refletir todos os objetivos da educação superior, notavelmente o propósito de cultivar o pensamento crítico e independente nos estudantes e a capacidade de aprender por toda a vida. Eles devem estimular a inovação e a diversidade.”

Em relação à expansão, postula-se a necessidade de diversificação dos sistemas de educação superior - com instituições de formatos diversos, que não apenas as universidades, e em diversas esferas administrativas, além da pública - com vistas a abranger diferentes públicos. Trata-se de uma medida notável para atender a necessidade de novos e diversos alunos.

Considerando esses e outros fatores, os Estados signatários do documento são convocados a desenvolver políticas e estratégias com a finalidade de:

- a) Manter e, se for possível, aumentar o investimento no ensino superior a fim de sustentar continuamente a qualidade e a igualdade, além de promover a diversificação tanto no fornecimento do ensino superior quanto nos meios de seu financiamento;
- b) Garantir investimentos adequados no ensino superior e em pesquisa para refletir as expectativas crescentes e as necessidades sociais;
- c) Implantar e fortalecer sistemas de certificação de qualidade e estruturas regulatórias com o envolvimento de todos os investidores;
- d) Ampliar o treinamento dos professores antes da atuação e no decorrer de sua atuação com currículos que os preparem para formar os estudantes como cidadãos responsáveis;
- e) Estimular o acesso, a participação e o sucesso das mulheres no ensino superior;
- f) Garantir acesso igual para grupos como trabalhadores, pobres, minorias, com habilidades especiais, migrantes, refugiados e outras populações vulneráveis;
- g) Desenvolver mecanismos para contrapor o impacto negativo da fuga de cérebros e estimular a mobilidade dos estudantes, dos funcionários e dos acadêmicos;

- h) Apoiar maior cooperação regional em educação superior que conduz ao estabelecimento e fortalecimento do ensino superior e das linhas de pesquisa;
- i) Fortalecer os Países Menos Desenvolvidos e os Pequenos Estados Insulares em Desenvolvimento a fim de beneficiá-los com as oportunidades oferecidas pela globalização, além de promover a colaboração entre eles;
- j) Seguir as metas de igualdade, qualidade e sucesso por meio de uma trajetória de desenvolvimento mais flexível e assegurar um maior reconhecimento do aprendizado anterior e da experiência de trabalho;
- k) Melhorar a atratividade das carreiras acadêmicas garantindo os direitos e as condições adequadas de trabalho dos funcionários acadêmicos de acordo com a Recomendação Relativa ao Estatuto do Pessoal Docente do Ensino Superior de 1997;
- l) Garantir a participação ativa dos estudantes na vida acadêmica, com liberdade de expressão e direito de organização, e fornecer serviços adequados aos estudantes;
- m) Combater as falsificadoras de diplomas por meio de ação em nível nacional e internacional;
- n) Desenvolver sistemas de pesquisa mais flexíveis e organizados que promovam a excelência científica, a interdisciplinaridade e sirvam à sociedade;
- o) Apoiar a integração total das T.I.Cs e promover a EAD a fim de atender a demanda crescente pelo ensino superior. (UNESCO, 2009, s/p)

Como se nota, o veio democratizante da educação superior se faz presente no documento, seja pela indicação de necessidade de garantir o acesso, resguardada a qualidade do ensino oferecido; pela inserção de grupos com histórico de exclusão e/ou vulnerabilidade; e, ainda, pela garantia de participação ativa dos estudantes, sendo-lhes fornecidos serviços adequados.

Já no ano de 2010, a OMC elaborou uma nota, a pedido do Conselho para Comércio de Serviços, para a estimular a discussão sobre os serviços de educação. O documento parte do reconhecimento da importância do setor educacional para a promoção do desenvolvimento pessoal e social, mas também econômico, afirmando que o setor de serviços na educação, sobretudo a de nível superior, vem crescendo em importância. Nessa perspectiva, aponta-se que “O ensino superior tem demonstrado ter um impacto importante sobre todas as economias, contribuindo com a educação primária e secundária o máximo para o crescimento das economias de baixa renda”. (OMC, 2010, s/p, tradução nossa) Acredita-se que a educação aumenta a produtividade, e, logo, promove o aumento do nível de produção global.

Reconhecendo o crescimento do papel do setor privado na educação superior, o documento afirma que o crescimento do comércio de serviços educacionais tem sido impulsionado pela combinação de fatores de oferta e demanda, dentre os quais se destacam: os avanços nas tecnologias de informação e comunicação; a emergência de novos atores

privados na prestação de serviços educacionais; as políticas do governo no sentido de melhorar o acesso à educação pós-secundária; novas estratégias de geração de receitas por parte dos fornecedores de educação; e escolhas individuais do estudante e necessidades dos empregador por maior nível de qualificação e competências linguísticas.

Na referida nota, a OMC (2010, s/p, tradução nossa) reconhece que, “Apesar de sua importância econômica e crescente participação no comércio internacional, os serviços educacionais estão entre os setores com menor número de compromissos do GATS [Acordo Geral sobre Comércio de Serviços]”.

A ONU, por sua vez, no campo da educação superior, possui um projeto denominado *Impacto Acadêmico*, que busca a colaboração das instituições de ensino superior ou instituições de pesquisa para a promoção de seus objetivos e valores, como uma cultura de compromisso social por parte das universidades. As atividades do programa das Nações Unidas são embasadas em: compromisso com a carta das Nações Unidas; direitos humanos; oportunidade de educação para todos; educação superior para todos; desenvolvimento da capacidade dos sistemas de ensino superior; cidadania mundial; paz e solução de conflitos; fazer frente à pobreza; e sustentabilidade e diálogo intercultural. Tendo como base esses pressupostos, os membros do projeto são instados a organizar atividades em suas instituições, bem como a desenvolver políticas e programas que reflitam esses princípios.

O *Impacto Acadêmico*, com mais de 1.000 membros em 120 países, é fundamentado no compromisso de apoiar e promover dez princípios básicos, sendo eles os seguintes:

1. El compromiso con los principios inherentes a la Carta de las Naciones Unidas como valores que la educación pretende promocionar y ayudar a cumplir.
2. El compromiso con los derechos humanos, entre ellos la libertad de investigación, opinión y expresión.
3. El compromiso con la oportunidad educativa para todas las personas independientemente de su género, raza, religión o etnia.
4. El compromiso con la oportunidad, para todas las personas interesadas, de adquirir la preparación y los conocimientos necesarios para lograr una educación superior.
5. El compromiso con el desarrollo de la capacidad de los sistemas de educación superior en todo el mundo.
6. El compromiso con el fomento de una ciudadanía mundial a través de la educación.
7. El compromiso con la promoción de la paz y la solución de conflictos a través de la educación.
8. El compromiso de hacer frente a los problemas de la pobreza a través de la educación.
9. El compromiso con la promoción de la sostenibilidad a través de la educación.



10. El compromiso de promover el diálogo intercultural y la comprensión, y “desaprender” la intolerancia a través de la educación. (ONU, s/d, s/p)

É conveniente ressaltar que a maioria desses marcos tratam-se de documentos que reconhecem o panorama apresentado pela educação superior, bem como os desafios a serem enfrentados. Há, portanto, um posicionamento, uma afirmação de ideias e ideais por parte dos organismos internacionais que os propõem. Entretanto, não se tratam, em maioria, de documentos normativos que estabelecem regras ou diretrizes a serem cumpridas. Não são padronizações, mas influências a serem seguidas ou não pelos Estados. Esses marcos de organizações internacionais, destarte, servem para colocar em causa discussões sobre questões essenciais ao desenvolvimento das nações, e, nesse bojo, a educação superior é posta como uma questão a ser problematizada.

#### **1.4. Marcos Nacionais**

No Brasil, a legislação da educação superior sustenta-se principalmente em alguns marcos fundamentais, quais sejam: a Constituição Federal (CF) de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 e o PNE, primeiramente de 2001 e depois o de 2014. São esses marcos legais que sustentam as políticas públicas voltadas para esse nível de ensino, fornecendo os princípios e diretrizes para a propositura de ações e programas. Mas é conveniente registrar que, a partir desse arcabouço legal, surgem outras regulações específicas para o setor, voltadas para a questão da educação a distância, as ações afirmativas, o financiamento, a avaliação, entre outros aspectos.

A Assembleia Nacional Constituinte, em 1988, instituiu no Brasil um Estado Democrático de Direito, destinado a assegurar direitos individuais e sociais, entre outros. E no rol dos direitos sociais, a CF, no art. 6º, consagrou a Educação como o primeiro deles. Mais adiante, no art. 205, a educação é reafirmada como sendo “direito de todos e dever do Estado e da família”. Nota-se que na Carta Cidadã o direito à educação é colocado como um direito social, e logo, como sendo responsabilidade compartilhada do Estado com a sociedade civil. Portanto, por meio da lei, o Estado amplia e reafirma o direito à educação no país.

Declarar a educação como um direito é um marco legal importante na história do país, haja vista que “Declarar um direito é muito significativo. Equivale a colocá-lo dentro de uma hierarquia que o reconhece solenemente como um ponto prioritário das políticas sociais”. (CURY, 2002, p. 249) Desse modo, reconhecidos os direitos dos cidadãos na CF, dentre eles a educação, é necessário garantir programas no domínio do Estado para resguardar a

concretização das demandas sociais. Para a efetivação de uma experiência democrática, os direitos devem ser materializados por meio de disposições e políticas que lhes sustentem, e avancem no sentido da concretização dos direitos instituídos pela legislação.

É conveniente reconhecer que a relação entre o direito à educação e a democracia é sustentada por uma legislação, a qual invoca o Estado como sendo o provedor desse bem, seja para garantir igualdade de oportunidades, ou para intervir no domínio das desigualdades resultantes dos conflitos de distribuição capitalista de bens, e, assim, reduzir as desigualdades. (CURY, 2002) Para que os ordenamentos legais propostos sejam efetivados, torna-se necessária a ação do Estado, em conjunto com a iniciativa privada e também com a sociedade civil, o que se consolida principalmente por meio de políticas públicas, que, no campo da educação, são chamadas políticas educacionais.

As políticas públicas “[...] constituem-se no conjunto de ações desenvolvidas pelo Poder Público para materializar as indicações de bem comum, justiça social e a igualdade dos cidadãos” (OHLWEILER, 2007, p. 269), princípios referendados na CF de 1988. Nesse sentido, as políticas públicas pressupõem a intervenção no Estado com vistas a promover o desenvolvimento nos setores econômico, social, cultural, político e outros.

As políticas públicas surgem em decorrência dos direitos sociais, que se realizam por meio de prestação do Estado. Sendo assim, essas políticas consistem na “[...] coordenação dos meios à disposição do Estado, harmonizando as atividades estatais e privadas para a realização de objetivos socialmente relevantes e politicamente determinados”. (BUCCI, 1997, p. 91) Esse posicionamento reitera o sentido de articulação ente os princípios constitucionais, principalmente referentes aos direitos sociais e às políticas públicas.

As políticas públicas devem ser vislumbradas como elementos para construir esta espécie de solicitude, fazendo com que cada cidadão possa ser ele próprio na comunidade e, ao mesmo tempo, possa haver uma comunidade. Os cidadãos como fazendo parte da polis, decorrente de ações governamentais de inclusão. (OHLWEILER, 2007, p. 282)

Sendo assim, as políticas públicas constituem elemento de realização da democracia, posto que “Fazer política pública é erigir espaços comunitários constitucionalmente democráticos, formal e substancialmente democráticos”. (OHLWEILER, 2007, p. 284)

A construção das políticas públicas deve se dar por um processo dialógico, e não de forma concentrada, o que é essencial para aumentar a legitimidade dessas ações que são centradas no poder executivo. (OHLWEILER, 2007) No Brasil, no âmbito da educação,

observa-se que os problemas e demandas educacionais são levados à discussão nas universidades, congressos e eventos, o que culmina em proposituras, rearranjos, planos de ação e outras ações, que têm poder de influência na configuração das políticas educacionais.

Segundo Akkari (2011),

[...] uma política educacional é um conjunto de decisões tomadas antecipadamente, para indicar as expectativas e orientações da sociedade em relação à escola. Uma política educacional visa assegurar a adequação entre as necessidades sociais de Educação e os serviços prestados pelos sistemas educacionais [...]. (AKKARI, 2011, p. 12)

As políticas educacionais possuem quatro elementos fundamentais: a legislação, o financiamento, o controle da execução, e as relações de coordenação e articulação entre a economia e a sociedade civil. Essas políticas realizam-se por meio de três eixos principais: estabelecimento de regras e mecanismos de controle ao sistema educacional; incentivo a inovações educacionais; e garantia de gestão administrativa e financeira dos sistemas educacionais. (AKKARI, 2011)

Considerando que as políticas públicas materializam-se por meio de ações diversas no propósito de sanar as demandas ou problemas sociais, para a compreensão do escopo das políticas voltadas para a educação superior no país é preciso conhecer as principais ações voltadas para esse campo no Brasil, de modo a identificar quais aspectos são efetivamente contemplados.

A legislação educacional brasileira mostra-se inspirada no princípio de democratização, e, logo, busca a efetivação de direitos, bem como a minoração das desigualdades educacionais. A superação das desigualdades é necessária no âmbito da educação haja vista que a sociedade brasileira é historicamente marcada pela desigualdade socioeconômica, o que reflete em termos de acesso a determinados bens e direitos, dentre os quais a educação superior. Nesse sentido, há uma série de marcos legais referentes à educação superior brasileira, os quais trazem como ponto fundamental a sua democratização. Sendo assim, a legislação educacional coloca essa temática em debate, e, logo, aponta para a necessidade do desenvolvimento de ações e estratégias concretas que reflitam, sobretudo, em termos de ampliação e interiorização do acesso.

Observa-se, a partir dos anos 1990, e principalmente a partir dos anos 2000, um fortalecimento das instâncias de participação social, tanto em âmbito internacional quanto em nível nacional, as quais se mobilizam para a realização de conferências e criação de documentos que passam a direcionar e regular as políticas educacionais.

Em 1993, foi elaborado o *Plano Decenal de Educação para Todos*, o que se deu de forma articulada entre a União, estados e municípios. Ao MEC, coube a coordenação da criação do plano, ficando sob sua responsabilidade a criação de um grupo executivo constituído por representantes das três esferas, portanto, membros do próprio ministério, no âmbito federal; do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed), em nível estadual; e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), no plano municipal.

Para dar apoio ao processo de elaboração e de modo a ampliar sua dimensão política e técnica, foi instituído, também, um comitê consultivo do plano, integrado inicialmente pelos seguintes órgãos: Consed, Undime, Conselho Federal de Educação (CFE), Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), Confederação Nacional da Indústria (CNI), Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Unesco e Unicef. Posteriormente, outros grupos passaram a integrar a comissão, como os Fóruns dos Conselhos Estaduais de Educação, a Confederação Nacional das Mulheres do Brasil (CNMB), a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e o Ministério da Justiça (MJ). A mobilização de todas essas entidades acarretou em um amplo debate em âmbito nacional sobre os problemas referentes à educação nacional, e as possíveis estratégias de enfrentamento dos mesmos.

Sob influência da CF de 1988, da *Conferência Mundial de Educação para Todos* de 1990, da mobilização da sociedade civil organizada e de organismos governamentais, o *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993-2003) apresentou como objetivo fundamental a garantia de educação, ao longo da década, para crianças, jovens e adultos, satisfazendo suas necessidades básicas de educação, e garantindo a aprendizagem de conteúdos mínimos em atendimento às necessidades elementares da vida contemporânea.

É preciso salientar que o *Plano Decenal de Educação para Todos* não se trata do PNE, previsto na CF brasileira de 1934, art. 150, que apregoou como sendo competência da União “fixar o Plano Nacional de Educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar sua execução, em todo o país”, bem como na CF de 1988, que postulou:

- Art. 214: A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:
- I – erradicação do analfabetismo;
  - II – universalização do atendimento escolar;
  - III – melhoria da qualidade do ensino;
  - IV – formação para o trabalho;

V – promoção humanística, científica e tecnológica do País. (BRASIL, 1988, art. 214)

O *Plano Decenal de Educação para Todos*, portanto, não abrange todos os níveis e modalidades de ensino, mas compreende apenas o campo da educação básica no país, por se tratar do mais prioritário nos anos 1990. O plano, portanto, responde aos incisos I e II do art. 214 da CF, focalizando a educação básica, e, assim, buscando erradicar o analfabetismo e universalizar o atendimento escolar. Como meta, o referido plano estabelece a elevação a, no mínimo, 94% a cobertura da população em idade escolar.

Em se tratando de educação superior, a CF de 1988, no art. 208, inciso V, postulou que: “O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”. Igualmente, a LDB de 1996, art. 4º, estabeleceu que: “O dever do Estado com a educação escola pública escolar será efetivado mediante garantia de: V – acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”, reforçando seu caráter meritocrático.

Entretanto, apesar das políticas se mostrarem fortemente direcionadas para a expansão da oferta da educação básica, o Estado brasileiro reconhece, na LDB de 1996, a importância da educação de nível superior para o desenvolvimento do país, apontando que:

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 do 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 atendimento 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 regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica na instituição. (BRASIL, 1996, art. 43)

Portanto, a presença da educação superior nos ordenamentos legais até os anos 1990 fica relegada em detrimento da educação básica, que é uma contingência emergencial das políticas públicas. Porém, com o processo de universalização da educação básica, e o conseqüente aumento de demanda por educação superior, esse nível de ensino ganha relevo no cenário nacional e internacional, e, conseqüentemente, passa a compor os planos, programas, ações e políticas públicas educacionais a partir dos anos 2000.

A partir de então, à educação superior é atribuído importante papel no que se refere às transformações sociais, de modo que ela passa a ser tema estratégico e prioritário para os Estados-nação. Entende-se que o desenvolvimento das nações depende da ampliação dos níveis de escolaridade da população, e também de transformações no âmbito social que demandam características como flexibilidade, agilidade e inserção no mundo produtivo. Nesse contexto, há uma forte relação entre educação superior e desenvolvimento econômico, de modo que a esse nível de escolarização compete a formação de mão de obra qualificada para atender o mercado de trabalho. (DEMARCHI, 2012)

Por meio da Lei nº 10.172 de 2001, que institui o PNE (2001-2010), o Estado reconhece os problemas em relação à educação superior nacional, e afirma a necessidade de se estabelecer uma política que promova sua renovação e desenvolvimento. O imperativo de investir em educação superior parte do pressuposto de que o desenvolvimento e independência de um país prescindem de um forte sistema de educação superior, posto que, “Num mundo em que o conhecimento sobrepuja os recursos materiais como fator de desenvolvimento humano, a importância da educação superior e de suas instituições é cada vez maior”. O apoio público, destarte, torna-se elementar para que as instituições de educação superior possam desenvolver suas missões educacionais, institucionais e sociais.

Nesse sentido, o PNE estabelece as seguintes metas para a educação superior brasileira:

1. Prover, até o final da década, a oferta de ensino pós-médio equivalente a, pelo menos, 30% da faixa etária de 19 a 24 anos.
2. Ampliar a oferta de ensino público na mesma proporção, prevendo inclusive a parceria da União com os estados na criação de novos estabelecimentos de Educação Superior.
4. Estabelecer uma política de expansão que diminua as desigualdades de oferta que existem entre as diferentes regiões do País.
6. Ampliar o Programa de Crédito Educativo, associando-o ao processo de avaliação das instituições privadas e agregando contribuições federais e estaduais, de modo a atender a 15% da população matriculada no setor particular, com prioridade para os estudantes de menor renda.
9. Estabelecer um amplo sistema interativo de educação a distância, utilizando-o, inclusive, para ampliar as possibilidades de atendimento nos cursos presenciais, tanto os regulares como os de educação continuada,

observando as metas estabelecidas no capítulo referente a essa modalidade de ensino.

15. Diversificar o sistema superior de ensino, favorecendo e valorizando estabelecimentos não-universitários que ofereçam ensino de qualidade e que atendam clientelas com demandas específicas de formação: tecnológica, profissional liberal, em novas profissões, para exercício do magistério ou de formação geral.

16. Estabelecer, em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas de estudos oferecidos pelas diferentes instituições de Educação Superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientelas e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem.

17. Diversificar a oferta de ensino, incentivando a criação de cursos noturnos com propostas inovadoras, de cursos sequenciais e de cursos modulares, inclusive com a oferta de certificados, permitindo maior flexibilidade na formação e a ampliação da oferta do ensino.

24. Criar políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à Educação Superior, através de programas de compensação de deficiências de sua formação escolar anterior, permitindo-lhes, desta forma, competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino.

25. Observar, no que diz respeito à Educação Superior, as metas estabelecidas nos capítulos referentes à Educação a Distância, Formação de Professores, Educação Indígena e Educação Especial. (BRASIL, 2001, s/p)

É oportuno apontar que ainda no início da gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva foi criado o Projeto de Lei nº 4.212 de 2004, fixando normas para a educação superior no país por meio do projeto chamado de Reforma Universitária. A justificativa para o projeto foi de que “A expressão e o atual nível da educação superior carece de uma legislação própria, adequada ao atual estágio de desenvolvimento brasileiro e às mudanças vertiginosas desta Era do Conhecimento”. O referido projeto não foi aprovado, mas se encontra apensado ao Projeto de Lei nº 4.533 de 2012, que propõe a alteração do art. 52 da LDB de 1996 para exigir, nas universidades, percentuais específicos mínimos de doutores, mestres e docentes com regime de trabalho em tempo integral.

Em 2007, foi aprovado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no qual se colocou que o objetivo da política nacional de educação deve estar em consonância com os fundamentos da CF de 1988, quais sejam:

[...] construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (PDE, 2007, p. 5)

Ainda, no texto está expresso o entendimento de que a educação deve ser elevada à condição de eixo estruturante da ação do Estado, de modo a garantir o desenvolvimento nacional. Demarca, ainda, que “Reduzir desigualdades sociais e regionais se traduz na equalização das oportunidades de acesso à educação de qualidade”. (PDE, 2007, p. 6)

Ainda no referido documento, entende-se que a educação superior deve balizar-se nos seguintes princípios, que são complementares:

i) expansão da oferta de vagas, dado ser inaceitável que somente 11% de jovens, entre 18 e 24 anos, tenham acesso a esse nível educacional, ii) garantia de qualidade, pois não basta ampliar, é preciso fazê-lo com qualidade, iii) promoção de inclusão social pela educação, minorando nosso histórico de desperdício de talentos, considerando que dispomos comprovadamente de significativo contingente de jovens competentes e criativos que têm sido sistematicamente excluídos por um filtro de natureza econômica, iv) ordenação territorial, permitindo que ensino de qualidade seja acessível às regiões mais remotas do País, e v) desenvolvimento econômico e social, fazendo da educação superior, seja como formadora de recursos humanos altamente qualificados, seja como peça imprescindível na produção científico-tecnológica, elemento-chave da integração e da formação Nacional. (PDE, 2007, p. 25)

Posteriormente, em 2012, foi proposto o Plano Plurianual (PPA) da União para o período de 2012 a 2015, instituído por meio da Lei nº 12.593 de 2012. O PPA trata-se de um instrumento voltado para a organização e viabilização da ação pública, declarando o conjunto de políticas públicas e metas, e os caminhos para alcançá-las. É uma forma de o governo organizar sua ação no que se refere à elaboração e execução de políticas públicas. No art. 4º, inciso IX, do referido plano, ficou definida como uma de suas diretrizes: “o estímulo e a valorização da educação, da ciência e da tecnologia”.

No que se refere ao Programa Temático do PPA denominado *Educação Superior – Graduação, Pós-Graduação, Ensino, Pesquisa e Extensão*, foram elencados como objetivos para esse nível educacional: a) ampliar o acesso à educação superior com condições de permanência e equidade por meio, em especial, da expansão da rede federal de educação superior, da concessão de bolsas de estudo em instituições privadas para alunos de baixa renda e do financiamento estudantil, promovendo o apoio às instituições de educação superior, a elevação da qualidade acadêmica e a qualificação de recursos humanos; e b) apoiar a formação de pessoal qualificado em nível superior para fortalecer o sistema nacional de educação, contribuindo para a melhoria da educação básica e para o fortalecimento e o crescimento da ciência, da tecnologia e da inovação, visando ao desenvolvimento sustentável do Brasil.



Mais tarde, em 2014, foi aprovada a Lei nº 13.005, que estabelece o novo PNE. É primordial esclarecer que, apesar de aprovado em 2014, o texto originário de proposta para o novo PNE data de 2010, sendo o Projeto de Lei nº 8.035 de 2010, de autoria do poder executivo. A demora na aprovação da lei é decorrente da dificuldade de se chegar a um acordo em relação à pauta da educação. O texto do projeto de lei foi amplamente discutido da *Conferência Nacional de Educação (Conae)* de 2010, tanto por participantes da conferência, quanto por membros da sociedade civil organizada e do próprio governo.

A Conae teve papel relevante na discussão e deliberação de proposições educacionais para o Estado brasileiro. Vale considerar que a referida conferência foi precedida de conferências menores, consolidadas em nível regional, estadual ou municipal, todas no empenho de pensar a educação no Brasil. Ainda é elementar destacar que a Conae de 2010 constitui um marco no arranjo das políticas públicas educacionais, por ser a primeira conferência convocada pelo próprio Estado para discutir a temática juntamente com a sociedade civil organizada. Até antes da referida conferência, outras já existiam, mas não sendo propostas pelo governo, e sim pelas movimentos da própria sociedade civil. O que se vê, a partir de então, é uma nova dinâmica de conferências para colocar em debate a educação, o que está se tornando tradicional. Esse processo, portanto, demarca a quebra de soberania do poder do Estado, que passa a chamar os demais atores sociais (associações, sindicatos, a própria escola, e outros) para estabelecer diálogo no processo de proposição de políticas públicas educacionais.

A Conae culminou no documento final intitulado *Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação*. Com base nos indicativos da conferência, ao se pensar o ensino superior brasileiro, algumas medidas são entendidas como essenciais, como: dar continuidade ao esforço de expansão da oferta da educação superior pública, acompanhada de parâmetros qualitativos; garantir o acesso e permanência da população do campo, negra, indígena e quilombola, dentre outros segmentos da sociedade, na educação superior; programar modelos de educação, currículo e instituições que se mostrem adequados para atender as diversidades culturais e sociais brasileiras; dar continuidade e consolidar políticas, programas e ações que fomentem a inclusão social, o que pode se dar por meio de ações afirmativas; viabilizar o acesso, em regiões remotas, ao ensino superior de qualidade; propiciar medidas que relacionam a oferta do ensino superior com o desenvolvimento econômico e social das diversas regiões do país; potencializar o índice de matrículas nas instituições de ensino superior públicas; expandir as políticas, programas e ações que propiciem a diminuição das desigualdades de oferta entre as

regiões do país; avaliar, bem como ampliar, as políticas, programas e ações que favoreçam o acesso ao ensino superior aos segmentos sociais e étnico-raciais, sobre os quais a incidência de discriminação e desigualdades é maior.

A partir do texto do projeto de lei originário do PNE, houve uma série de iniciativas de propostas de emendas ao mesmo, na tentativa de conciliar as demandas da sociedade e do governo, o que culminou em um prolongado debate no Congresso Nacional com entidades representativas do setor educacional. Sendo assim, após mais de três anos de extensivo debate, foi aprovado o PNE, que apresenta três metas referentes à educação superior, sendo elas as seguintes:

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores. (BRASIL, 2014, s/p)

Além disso, é primordial ressaltar que a meta 8 propõe-se a:

Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (BRASIL, 2014, s/p)

Essa meta é um indicativo que reforça a ideia de ampliar o acesso à educação superior, além de resguardar o acesso a esse bem social aos diversos segmentos sociais, especialmente os mais fragilizados social, étnica e economicamente na sociedade brasileira. Isso porque os jovens nessa faixa etária são aqueles com idade regular de estarem cursando ou já terem concluído a educação superior, o que ratifica a preocupação com a elevação dos anos de escolaridade desse grupo.

A meta de ampliação da oferta da educação superior representa a busca pela efetivação da igualdade material em termos de acesso a bens e direitos sociais. As políticas

voltadas para a expansão da educação superior são expressão de uma luta contra um dos aspectos da desigualdade que assolam os brasileiros, que é a disparidade em termos de acesso à educação de nível superior, historicamente elitizada no país.

De um lado, esse fenômeno de expansão dos sistemas superiores, especialmente no que se refere ao acolhimento de importantes segmentos da população tradicionalmente excluída, corresponde a um legítimo processo que busca diminuir, ainda que de forma muito estrita, as desigualdades sociais. Com isso ganham os indivíduos incluídos, que se beneficiam da educação para seu crescimento pessoal e uma inserção mais favorável no mundo do trabalho; e ganha a sociedade, que passa a incorporar mais gente com maior capacidade de participar construtivamente nas esferas públicas da vida social e política e nos âmbitos profissionais e econômicos da produção e do consumo. (DIAS SOBRINHO, 2013, p. 117)

Diante do exposto, também é necessário considerar que as políticas públicas de diferentes setores não são separadas, mas se integram, como é o caso da articulação entre políticas educacionais e políticas econômicas e de desenvolvimento econômico e social. Isso porque, para se pensar no desenvolvimento integral de uma nação, a educação é colocada como um pilar para o desenvolvimento econômico. Com isso, não se pretende apenas formar mão de obra para suprir os postos de trabalho, mas, também, formar pessoas com alto nível intelectual e técnico, que se tornem, além de trabalhadoras, cidadãs críticas, participativas, atuantes.

Em suma, as políticas educacionais, nessa perspectiva, não podem ser entendidas como ações voltadas exclusivamente para atender o mercado. Esse é sim um dos seus pressupostos, mas não o único. É preciso reconhecer que as medidas voltadas para expansão e interiorização da oferta de educação no país, desconcentrando-a das elites e dos grandes centros urbanos e de desenvolvimento, e a levando para as regiões mais interioranas, para os grupos historicamente menos favorecidos em termos econômicos e educativos, contribuem fortemente para o processo de descentralização e, logo, de democratização do conhecimento e do saber.

## SEÇÃO II

### PANORAMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA NO LIMIAR DO SÉCULO XXI

O que se pretende nesta seção é identificar as principais políticas voltadas para a educação superior brasileira, e entender a contribuição das mesmas para a ampliação do acesso a esse nível educacional. Para atingir esse propósito, são delineados os principais programas e ações voltados à democratização da educação superior no Brasil. Em seguida, é apresentado o histórico da evolução da educação superior brasileira, considerando as instituições, cursos, vagas, ingressantes, concluintes e corpo docente. E, por fim, são analisados os contornos do financiamento desse nível educacional.

#### 2.1. Principais Ações e Programas

Como resultado da política voltada para a democratização da oferta de educação superior no Brasil, nos anos 2000, são desenvolvidos os seguintes programas<sup>17</sup>: Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), Programa Universidade para Todos (Prouni), Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), Universidade Aberta do Brasil (UAB) e RFEPCCT. Nesta seção, serão apresentados apenas os primeiros programas, com exceção do último, que será discutido de forma detalhada no capítulo seguinte, por constituir foco de investigação deste estudo, em razão de conter os IFs.

##### 2.1.1. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

O Reuni foi instituído por meio do Decreto nº 6.096 de 2007. O programa tem por objetivo promover a ampliação do acesso e da permanência na educação superior pública do país. Como medidas para atingir esse propósito, as ações do programa preveem o aumento de vagas nas instituições, bem com medidas de ampliação ou abertura de cursos noturnos,

---

<sup>17</sup> No apêndice A, consultar as políticas brasileiras, manifestas por meio de ações e programas voltados para a educação superior, no limiar do século XXI.

aumento da quantidade de alunos por professor, redução do custo por aluno, flexibilização de currículos, e combate à evasão.

Na dimensão da reestruturação acadêmico-curricular, o programa estabelece a revisão da estrutura acadêmica, buscando sempre elevar a qualidade; a reorganização dos cursos de graduação já existentes; a diversificação dos modelos de graduação, de modo a promover a superação da profissionalização precoce e especializada; a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que propiciem a construção de trajetórias formativas; e previsão de modelos de transição, caso necessário.

Em termos de renovação pedagógica da educação superior, o programa apresenta com estratégias a articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica; a atualização de metodologias e tecnologias voltadas para o ensino-aprendizagem; e previsão de programas de capacitação pedagógica, principalmente quando da implementação de modelo novo.

No âmbito da mobilidade intra e interinstitucional, o Reuni propõe a promoção de ampla mobilidade estudantil por meio do aproveitamento de créditos, favorecendo a circulação de estudante entre cursos, programas e instituições de educação superior. No que se refere ao compromisso social das instituições, o programa apregoa a valorização de políticas de inclusão, programas de assistência estudantil e políticas de extensão universitária. Por fim, em relação ao suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação, apregoa a articulação da graduação com a pós-graduação; além de promover uma expansão de caráter qualitativo e quantitativo da pós-graduação direcionada para a renovação pedagógica da educação superior.

É notável que, desde 2003, encontra-se em curso um programa de expansão das universidades federais. Como resultado desse programa, juntamente com o Reuni, o número de universidades federais passou de 45 em 2003 para 63 em 2013<sup>18</sup>, um aumento de 39,13%. O número de matrículas nas universidades federais passou de 544.251 para 1.015.868 no mesmo período, o que consiste em uma evolução de 86,65%. O número de municípios atendidos por essas instituições aumentou de 114 em 2003 para 289 em 2013, o que corresponde a um crescimento de 153,50%, com a criação de novas universidades, e, também, de novos *campi* universitários.

---

<sup>18</sup>Consultar universidades criadas a partir de 2003 no Apêndice B.

De um total de 54 universidades federais existentes quando da instituição do Reuni, 53<sup>19</sup> aderiram ao programa. Apenas a Universidade Federal do ABC (UFABC), instituída em 2005, não participou do programa, visto que já foi criada segundo o modelo de inovações pedagógicas recomendadas pelo Reuni.

### **2.1.2. Programa Universidade para Todos**

O Prouni foi criado em 2004, tendo sido instituído pela Medida Provisória nº 213 de 2004, regulamentado pelo Decreto nº 5.245 de 2004, e de fato instituído legalmente pela Lei nº 11.096 de 2005.

O programa destina-se a conceder bolsas de estudos integrais a estudantes brasileiros não portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar mensal *per capita* seja de no máximo 1,5 salário mínimo; ou bolsas parciais, de 50% e 25%, para estudantes cuja renda família *per capita* seja de no máximo 3 salários mínimos. Essas bolsas contemplam estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior, com ou sem fins lucrativos. Para receber o benefício do programa, os estudantes têm que participar do Enem, sendo este um instrumento de avaliação dos resultados da prova e também dos resultados socioeconômicos dos alunos.

As bolsas do Prouni destinam-se a três tipos de estudantes: aos que tenham cursado o ensino médio integralmente em instituição pública, ou em instituição privada na condição de bolsista integral; aos portadores de deficiência; e aos professores da rede pública de ensino, para os cursos de licenciatura, Normal Superior e Pedagogia, que são destinados à formação do magistério da educação básica. Para esse público, a concessão de bolsas independe da renda.

Por meio do Prouni, o processo de democratização realiza-se por possibilitar que estudantes antes excluídos da educação superior tenham acesso a esse nível de ensino, mesmo que seja numa instituição privada; e também por inserir grupos com necessidades especiais, que são historicamente excluídos da educação superior em razão de seus condicionantes físicos. Já com o atendimento dos professores da rede pública de ensino que atuam na educação básica, o programa favorece a formação desses professores em nível superior, colaborando, assim, para a melhoria da formação dos educadores da esfera pública, e, logo, para o progresso da educação básica no país.

---

<sup>19</sup>Consultar universidades que aderiram ao Reuni no Apêndice C.

As instituições de educação superior, para aderirem ao Prouni, comprometem-se a oferecer, no mínimo, 1 bolsa integral para o equivalente a cada 10,7 estudantes na condição de pagantes e regularmente matriculados no curso de graduação no período letivo anterior, excluídos, para o cálculo, os alunos bolsistas de qualquer condição efetivamente nela instalados. A instituição também poderá oferecer 1 bolsa integral para cada 22 estudantes regularmente matriculados e pagantes, desde que ofereça, adicionalmente, quantidade de bolsas parciais de 50% ou 25% até atingir a proporção necessária para que a soma dos benefícios concedidos corresponda a 8,5% da receita anual dos períodos letivos em que já têm bolsistas do Prouni em cursos de graduação ou sequencial de formação específica.

Em contrapartida, a instituição de educação superior que adere ao programa recebe isenção dos seguintes impostos no período de vigência do termo de adesão, conforme a Lei nº 11.096 de 2005, art. 8º:

- I - Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas;
- II - Contribuição Social sobre o Lucro Líquido [...];
- III - Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social [...];
- IV - Contribuição para o Programa de Integração Social [...]. (BRASIL, 2005, art. 8º)

O quadro abaixo apresenta a evolução do número de bolsas do programa:

**Tabela 5 - Evolução do número de bolsas do Prouni – 2005/2014**

	<b>Bolsas integrais</b>	<b>Bolsas parciais</b>	<b>Total de bolsas</b>
<b>2005</b>	71.906	40.370	112.275
<b>2006/01</b>	63.536	28.073	91.609
<b>2006/02</b>	35.162	11.897	47.059
<b>2007/01</b>	65.276	43.366	108.642
<b>2007/02</b>	32.355	22.857	55.212
<b>2008/01</b>	52.977	53.157	106.134
<b>2008/02</b>	46.518	72.353	118.871
<b>2009/01</b>	95.694	60.722	156.416
<b>2009/02</b>	57.432	33.795	91.225
<b>2010/01</b>	85.208	79.388	164.596
<b>2010/02</b>	39.882	35.963	75.845
<b>2011/01</b>	82.702	79.789	162.491
<b>2011/02</b>	46.970	45.137	92.107
<b>2012/01</b>	98.383	95.928	194.311
<b>2012/02</b>	54.487	37.824	90.377
<b>2013/01</b>	108.686	53.643	162.329
<b>2013/02</b>	55.693	34.352	90.045
<b>2014/01</b>	131.636	59.989	191.625
<b>2014/02</b>	73.601	41.500	115.101

Fonte: SisProuni.

Como se nota, a maior oferta de bolsas ocorre no primeiro semestre letivo de cada ano. Isso porque a maioria dos concluintes do ensino médio faz exames vestibulares já para ingresso imediato no primeiro semestre, e as vagas do segundo semestre são ocupadas primordialmente por aqueles que não conseguiram ingressar em processos de seleção anteriores.

Vale destacar que, apesar do crescimento não ter sido contínuo durante a evolução do programa, de modo que houve períodos de decréscimo do número de bolsas em todas as modalidades, o saldo da expansão do Prouni é positivo. Considerando os primeiros semestres letivos de cada ano, o número de bolsas integrais passou de 71.906 em 2005 para 131.636 em 2014, o que representa um aumento de 83,06%. Nos segundos semestres letivos, essa modalidade de bolsa passou de 35.162 em 2006 para 73.601 em 2014, uma evolução de 109,31%. Já analisando as bolsas parciais, na oferta dos primeiros semestres elas passaram de 28.073 em 2005 para 59.989 em 2014, o que configura uma expansão de 113,68%. Nos



segundos semestres letivos, a oferta ampliou-se de 11.897 bolsas em 2006 para 41.500 em 2014, um crescimento de 248,82%. Na totalidade das bolsas, a oferta nos primeiros semestres foi ampliada de 112.275 em 2005 para 191.625 em 2014, o que consiste em uma ampliação de 70,67%. Nos segundos semestres, o número de bolsas passou de 47.059 em 2006 para 115.101 em 2014, um aumento de 144,58%.

Além das bolsas para ingresso nas instituições de educação superior privadas, o Prouni prevê a concessão de bolsa permanência para uso exclusivo com custeio de despesas educacionais. Essa bolsa é destinada aos estudantes beneficiários de bolsa integral, matriculados em cursos presenciais com mais de seis semestres de duração, e que tenham carga horária média superior a seis horas diárias de aula. A bolsa permanência objetiva resguardar que o estudante bolsista do Prouni, que é de baixa renda, tenha condições de se manter no curso integral. Essa é, pois, uma medida de assistência estudantil que se volta para o apoio à permanência do estudante, garantindo-lhe condições mínimas para que ele possa suprir suas despesas com os estudos. O programa, portanto, volta-se tanto para o acesso quanto para a permanência na educação superior.

### **2.1.3. Fundo de Financiamento Estudantil**

O Programa de Crédito Educativo foi institucionalizado por meio da Lei nº 8.436 de 1992, tendo como característica atender aos estudantes comprovadamente carentes e com bom desempenho acadêmico, os quais poderiam ter financiado de 30% a 50% do valor da mensalidade do curso de graduação. O Fies, instituído pela Medida Provisória nº 1.865-4 de 1999, foi criado destinando-se a substituir o Programa de Crédito Educativo, como fundo de natureza contábil destinado a conceder bolsas aos estudantes regularmente matriculados em cursos de nível superior não gratuitos, com avaliação positiva nas avaliações do MEC.

Nos anos 2000, especialmente a partir da Lei nº 10.260 de 2001, que dispõe sobre o Fies, o programa passou por diversos aprimoramentos. Na sua configuração atual, o Fies destina-se à concessão de financiamento, com taxas de juros de 3,4% ao ano, a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos, em nível de graduação, e também a estudantes matriculados em cursos de educação profissional e tecnológica, bem como em programas de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado (desde que haja disponibilidade de recursos). O requisito é que tanto os cursos de graduação quanto os de pós-graduação tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC, no caso, pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e pela Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Os estudantes podem financiar 100%, 75% ou 50% do seu curso, o que depende da taxa de comprometimento da renda familiar mensal bruta *per capita*. Para os estudantes com renda familiar bruta mensal de até 10 salários mínimos, o financiamento pode ser de: até 100%, quando o percentual do comprometimento de renda familiar mensal bruta *per capita* com encargos educacionais for igual ou superior a 60%; e de até 75%, quando o percentual do comprometimento de renda familiar mensal bruta *per capita* com encargos educacionais for igual ou superior a 40% e menor de 60%. Já para os estudantes com renda familiar entre 10 e 15 salários mínimos, a taxa de financiamento pode ser de: até 75%, quando o percentual do comprometimento de renda familiar mensal bruta *per capita* com encargos educacionais for igual ou superior a 40%; ou até 50%, quando o percentual do comprometimento de renda familiar mensal bruta *per capita* com encargos educacionais for igual ou superior a 20% e menor que 40%. Por fim, para os estudantes com renda familiar entre 15 e 20 salários mínimos, o financiamento pode ser de 50%, quando o percentual do comprometimento de renda familiar mensal bruta *per capita* com encargos educacionais for igual ou superior a 20%. Os estudantes matriculados em cursos de licenciatura ou aqueles bolsistas parciais do Prouni podem financiar até 100% dos encargos que lhes são cobrados.

Para a contratação do financiamento por parte do estudante, exige-se fiador, exceto para os bolsistas parciais do Prouni, para os alunos matriculadas em cursos de licenciatura, ou para aqueles que tenham renda familiar *per capita* de no máximo 1,5 salário mínimo e que tenham optado pelo Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo<sup>20</sup>.

Isso implica em reconhecer que o Fies é um programa direcionado para estudantes de baixa renda e que ainda garante condições especiais para grupos em situação de maior vulnerabilidade social, propiciando que esses indivíduos, em situação de extrema carência, tenham condições de custear um curso de graduação e, assim, realizar um curso de nível superior. Essa é, pois, uma medida que resguarda o direito do estudante em condições adversas de realizar sua formação superior.

Também se observa um forte incentivo para aqueles que optam pelos cursos de licenciatura, Pedagogia, Normal Superior, ou de Medicina, os quais podem trabalhar na rede pública em troca do abatimento mensal de 1% do seu saldo devedor. Os primeiros devem trabalhar na rede pública de educação básica, ao passo que os últimos necessitam prestar

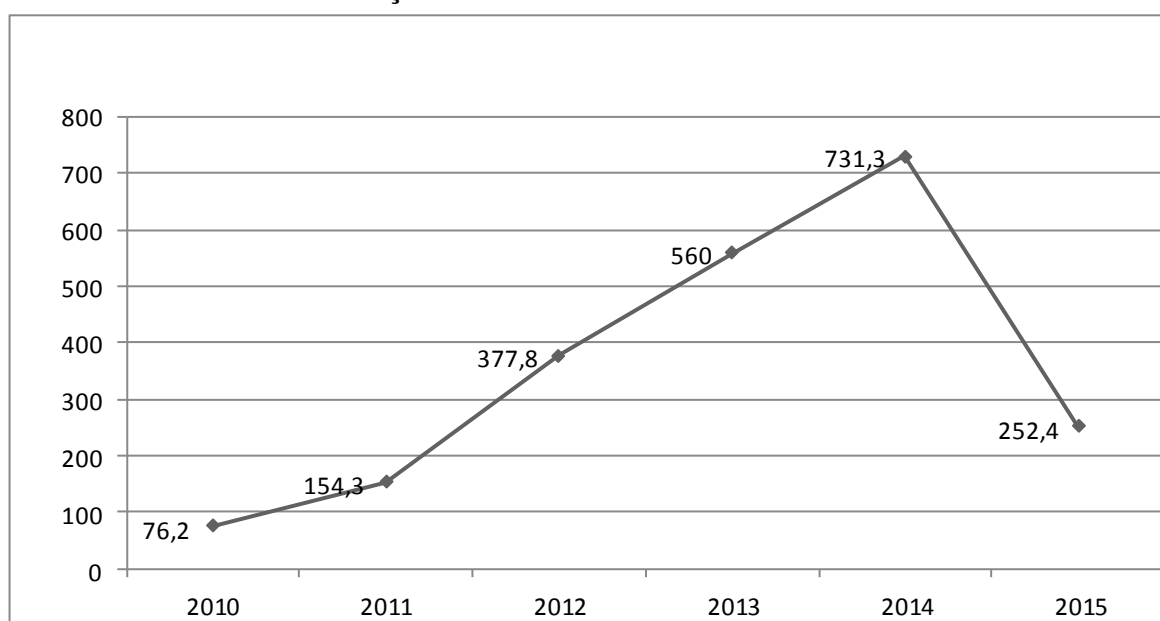
---

<sup>20</sup> O Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo consiste em um fundo que tem por finalidade garantir parte do risco em operações de crédito educativo no âmbito do Fies. Trata-se, pois, de uma honra de garantir, uma vez que o financiado é o responsável pelo pagamento do valor total da dívida. A garantia do fundo é de no máximo 90% do valor da operação.

serviços em programas de saúde da família oficialmente cadastrados.

É crucial destacar que, em 2010, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) passou a atuar como agente operador do Fies, o que antes era atribuição da Caixa Econômica Federal. A partir de então, o programa passou por reformulações, como redução da taxa de juros, ampliação dos prazos de carência, e criação do Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo (FGEDUC), o que dispensa fiador aos estudantes de menor renda. Com essas medidas, houve uma ampliação notável do número de financiamentos, como se pode visualizar abaixo:

**Gráfico 2 – Evolução do número de contratos do Fies – 2010/2015**



Fonte: FNDE.

Como se pode notar, houve um crescimento contínuo no número de contratos, que passaram de 76,2 mil em 2010 para 731,3 mil em 2014, um aumento de 859,71%. Porém, no ano de 2015 registra-se uma queda significativa, o que se justifica em razão da crise orçamentária que atinge o governo federal. Diante disso, com vistas a conter a elevada demanda pelo financiamento, estabeleceu-se como novos critérios a obrigatoriedade de nota no Enem, e se passou a priorizar cursos melhor avaliados pelo MEC.

#### **2.1.4. Universidade Aberta do Brasil**

A UAB foi instituída por meio do Decreto nº 5.800 de 2006, sendo voltada para o desenvolvimento da educação a distância no Brasil, aspirando expandir e interiorizar a oferta

de cursos e programas de educação superior no país. Trata-se de uma política realizada sob articulação da Secretaria de Educação a Distância do MEC, e a Diretoria de Educação a Distância da Capes, a qual, a partir de 2009, por meio da Portaria nº 318 do MEC, tornou-se a responsável pela operacionalização do sistema UAB.

Participam do sistema UAB as instituições públicas de educação superior, na forma das universidades públicas federais, estaduais e municipais e dos IFs, responsáveis por criar os projetos pedagógicos dos cursos e zelar pela manutenção da boa qualidade dos mesmos; e os governos dos estados e municípios, os quais identificam e apresentam as demandas locais por educação superior nas diversas regiões do país.

O sistema UAB pauta-se nas orientações sobre educação a distância apresentadas pelo Decreto nº 5.622 de 2005, que define esse formato de educação como sendo uma modalidade “[...] na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, envolvendo estudantes e professores no desenvolvimento de atividades educativas em lugares ou tempos diversos”. Por isso, os cursos da UAB devem considerar as especificidades da educação a distância, tanto no que se refere ao formato, que é de educação a distância com períodos de apoio presencial, quanto em relação às ferramentas tecnológicas de informação e comunicação, e os recursos instalados nos polos de apoio. A UAB volta-se para os seguintes objetivos:

- I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
  - II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
  - III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
  - IV - ampliar o acesso à educação superior pública;
  - V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
  - VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
  - VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação.
- (BRASIL, 2005, art. 1º)

Os cursos ofertados são diversificados, sendo eles os seguintes: a) bacharelados, licenciaturas, tecnólogos e especializações, direcionados para a formação inicial e continuada de professores que atuam na rede pública de educação básica, bem como para o público geral; b) especializações do programa Mídias na Educação, com cursos voltados para a formação

continuada, direcionada ao uso pedagógico de diferentes tecnologias da informação e da comunicação na educação a distância. Esses cursos efetivam-se tanto no formato de extensão, para professores que não possuem curso superior completo, quanto na modalidade de especialização, para os professores já graduados; c) graduação em Biblioteconomia, na modalidade de bacharelado, voltada para a formação de quadros de apoio à realização dos cursos nos polos de apoio presencial da UAB; d) especialização em nível de pós-graduação *lato sensu* para professores, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do MEC, os quais são destinados à preparação dos docentes para trabalhar com temas transversais dos currículos de educação básica; e e) o Programa Nacional de Formação em Administração Pública (Pnap), que oferece cursos em nível de graduação, no formato de bacharelado, e de pós-graduação *lato sensu*, em formato de especialização, de modo a criar um perfil nacional de administrador público, propiciando a formação de gestores que utilizam uma linguagem compartilhada e que entendam as particularidades de cada uma das esferas públicas, quais sejam: municipal, estadual e federal. Ainda não há oferta de educação a distância na modalidade de pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado e doutorado.

A UAB conta com 105 instituições, sendo 82 universidades (51 federais e 31 estaduais), 4 fundações (2 federais e 2 municipais) e 19 IFs. Há, distribuídos pelo Brasil, 638 polos, sendo que a maioria deles, 214 (33,54%), está na região Nordeste, 179 (28,05%) no Sudeste, 126 (19,74%) no Sul, 65 (10,18%) no Norte e 54 (8,46%) no Centro-Oeste. Os cursos ofertados são voltados prioritariamente para a formação de professores. Dos 703 cursos oferecidos em 2015, são 310 (44,09%) licenciaturas, 298 (28,16%) especializações, 64 (9,10%) bacharelados, 11 (1,56%) tecnólogos, 10 (1,42%) cursos de aperfeiçoamento, 6 (0,5%) cursos de extensão e 4 (0,56%) cursos de formação pedagógica. Com a quantidade de polos e diversidade de cursos, é inegável a contribuição da UAB para a democratização do acesso à educação superior pública no Brasil.

## **2.2. O Retrato da Expansão e o Perfil da Educação Superior Brasileira nos Anos 2000**

A partir dos anos 2000, observa-se uma tendência de significativa expansão da educação superior brasileira. A evolução das instituições de educação superior confirma esse quadro.

**Tabela 6 - Evolução das instituições de educação superior por organização acadêmica e categoria administrativa – Brasil – 2001/2013**

	Total	PÚBLICAS				PRIVADAS		
		Univers.	Centro univers.	Facul.	IF e Cefet	Univers.	Centro univers.	Facul.
<b>2001</b>	1.391	71	2	84	26	85	64	1.059
<b>2002</b>	1.637	78	3	83	31	84	74	1.284
<b>2003</b>	1.859	79	3	86	39	84	78	1.490
<b>2004</b>	2.013	83	3	104	34	86	104	1.599
<b>2005</b>	2.165	90	3	105	33	86	111	1.737
<b>2006</b>	2.270	92	4	119	33	86	115	1.821
<b>2007</b>	2.281	96	4	116	33	87	116	1.829
<b>2008</b>	2.252	97	5	100	34	86	119	1.811
<b>2009</b>	2.314	100	7	103	35	86	120	1.863
<b>2010</b>	2.378	101	7	133	37	89	119	1.892
<b>2011</b>	2.365	102	7	135	40	88	124	1.869
<b>2012</b>	2.416	108	10	146	40	85	129	1.898
<b>2013</b>	2.391	111	10	140	40	84	130	1.876

Fonte: Inep, 2014.

Estabelecendo um comparativo entre a evolução da educação superior brasileira nas esferas pública e privada, de 2001 a 2013, verifica-se que, no geral, as instituições públicas aumentaram de 183 para 301, o que configura um crescimento de 64,48%; já as instituições privadas passaram de 1.208 para 2.090, uma elevação de 73,01%.

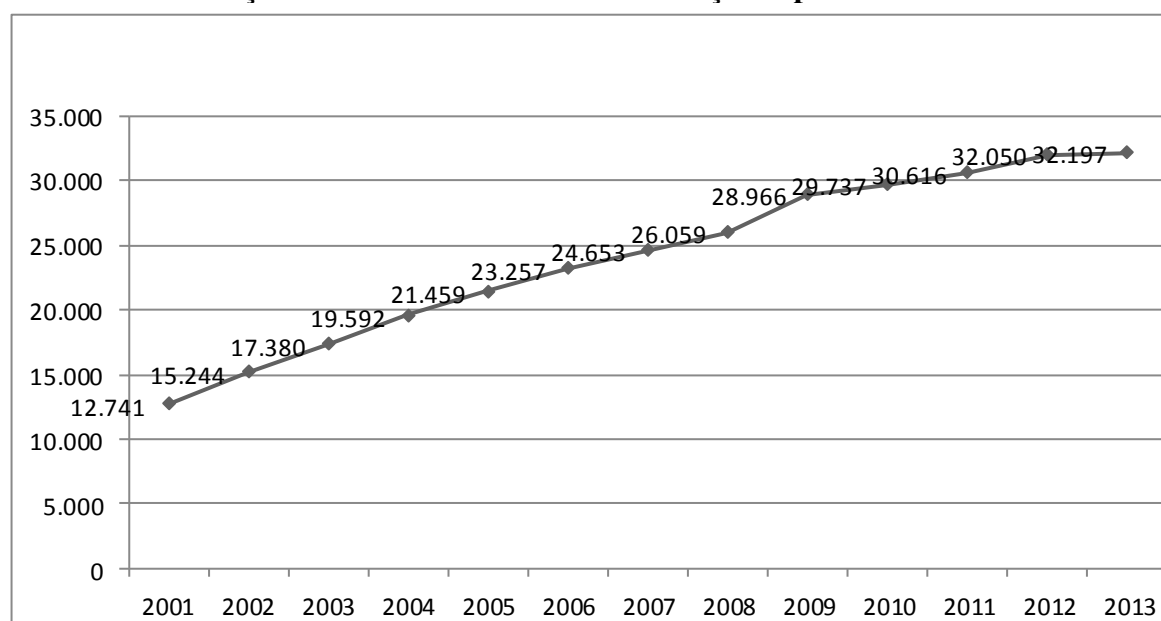
Analisando cada formato de organização acadêmica separadamente, constata-se que, no setor público, as universidades aumentaram de 71 para 111, um crescimento de 56,33%, e no setor privado não houve elevação no número dessas instituições, que eram 85 e, apesar de chegarem ao número de 89 em 2010, em 2013 decresceram ao número de 84. Os centros universitários, por sua vez, passaram de 2 para 10 no setor público, uma elevação da ordem de 400%, e de 64 para 130 no setor privado, tendo crescido 103,12%. Já as faculdades elevaram-se de 84 para 140 no setor público, o que corresponde a um crescimento de 66,66%, e de 1.059 para 1.876 no setor privado, que consiste em uma elevação de 77,14%. Por fim, os IFs e Cefets, existentes apenas no setor público, elevaram-se de 26 para 40, o que representa um avanço de 53,84%. No ano de 2013, do total de instituições de educação superior públicas, 119 delas (39,53%) são estaduais, 106 (35,21%) federais e 76 (35,24%) municipais. Portanto, no setor público, há um predomínio de instituições estaduais e federais.

Diante desse cenário, a despeito da forte centralização da educação superior no

Brasil ainda se mostrar no campo privado, é evidente o papel desempenhado sobretudo pelo setor federal no âmbito público. É notório o processo de expansão da rede federal no Brasil, por meio da ampliação do número de instituições, cursos e vagas, o que se consolida por meio de políticas voltadas para a expansão e interiorização da oferta, como é o caso do Reuni, que abrange as universidades federais, e a RFEPCT, que tem como foco os IFs. O que se apreende é que, se mesmo com todo esse forte processo de expansão no âmbito federal que vem se efetivando sobremaneira a partir dos anos 2000 a grande hegemonia ainda é do setor privado, caso não houvesse todo esse investimento a capacidade de atendimento da educação pública brasileira seria ainda mais deficitária.

Em se tratando dos cursos de graduação, o quadro de evolução que se apresenta é o seguinte:

**Gráfico 3 - Evolução do número de cursos de educação superior no Brasil – 2001/2013**



Fonte: Inep, 2014.

De um total de 12.741 cursos existentes em 2001, esse número foi elevado para 32.197 em 2013, o que representa um aumento de 152,7%. Especificamente em 2013, tem-se o seguinte panorama:

**Tabela 7 - Cursos de graduação por categoria administrativa – Brasil – 2013**

Total	Pública total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
32.049	10.850	5.968	3.656	1.226	21.199

Fonte: Inep, 2014.

Do total de 32.049 cursos ofertados, 21.199 (66,14%) encontram-se na rede privada e 10.850 (33,85%) estão na rede pública. Analisando a oferta no setor público, a maior concentração de cursos está na rede federal, que oferta 5.968 (55%), seguindo da rede estadual, que oferece 3.656 (33,69%) cursos e, por fim, a rede municipal, que dispõe de 1.226 cursos (11,29%).

Observa-se que, apesar da maior parte das instituições públicas estarem na rede estadual, a maioria dos cursos não são ofertados por ela, mas sim pela rede federal. O que ocorre é que as universidades federais são de maior porte, e, normalmente, centralizam-se em poucas localidades no território de cada estado, isso quando há mais de uma instituição federal no mesmo. Já as instituições estaduais e municipais normalmente são mais disseminadas nos territórios. Isso pode ser justificado pelo modelo das instituições federais, que são, no geral, formadas por estruturas físicas e humanas capazes de atender a um amplo público. E, principalmente a partir do Reuni, instituído em 2007, houve um rearranjo das instituições federais, o que culminou em reformas e ampliação de estruturas físicas, bem como contratação de quadro de pessoal.

Não se pode deixar de reconhecer que as instituições federais também enfrentam problemas, e um dos indicativos de que isso acontece são as greves que se desenrolam com frequência. Em 2000, 31 instituições federais de educação superior (Ifes) aderiram à greve que durou 87 dias. No ano seguinte, em 2001, 52 Ifes ficaram 110 dias em greve. Posteriormente, em 2003, 35 Ifes aderiram à greve, que durou 36 dias. Em 2005, a greve das Ifes teve a adesão de 40 instituições e perdurou por 106 dias. Em 2007, uma nova greve se estabeleceu com participação de 46 Ifes, e duração de 98 dias. A greve de 2011 teve adesão de 44 Ifes e durou 89 dias. A greve de 2012 contou com participação de 58 Ifes e duração de 123 dias. Em 2014 uma nova greve despontou, com adesão de 40 Ifes, durando 94 dias. Por fim, em 2015 a greve das Ifes durou 139 dias, com participação de 50 Ifes.

Já ao se analisar as instituições estaduais, o que se tem são polos de maior desenvolvimento, como universidades estaduais reconhecidas de boa qualidade, como é o caso das instituições do estado de São Paulo<sup>21</sup>, do Rio de Janeiro<sup>22</sup>, do Paraná<sup>23</sup>. Mesmo nesses estados, a situação das universidades, principalmente em termos de financiamento, representa um desafio. Por serem mantidas com recursos do próprio estado ao qual pertencem,

---

<sup>21</sup> Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista (Unesp) e Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

<sup>22</sup> Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) e Universidade Estadual da Zona Oeste (UEZO).

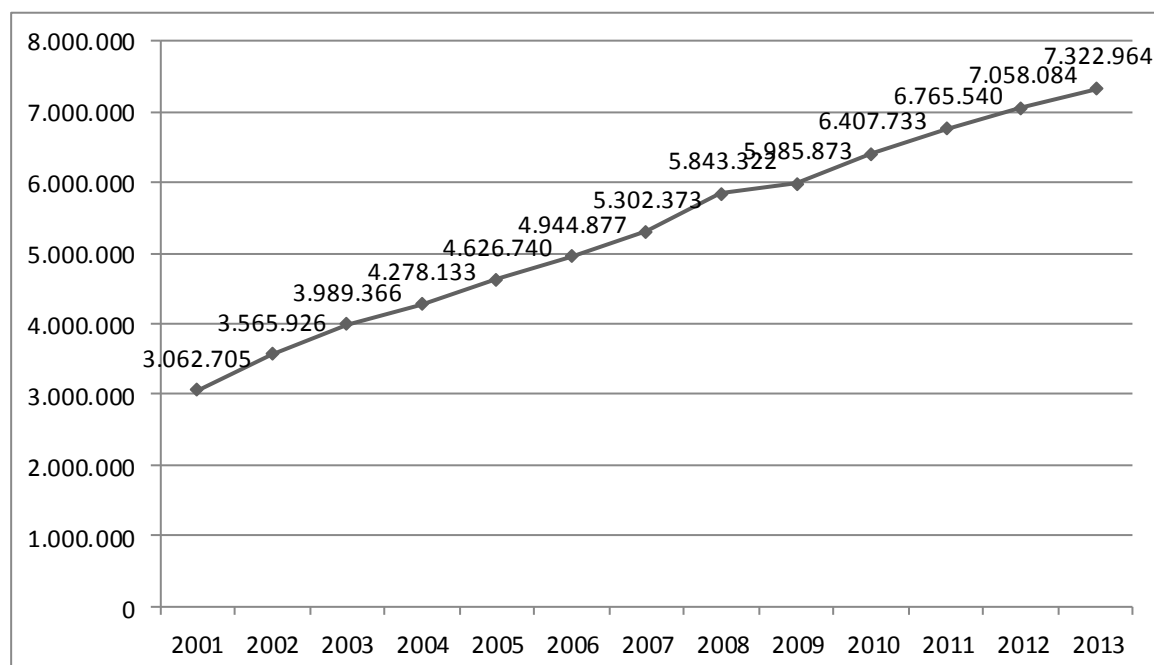
<sup>23</sup> Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e Universidade Estadual do Paraná (Unespar).



essas instituições acabam desenvolvendo-se em consonância com o enfoque que o governo estadual atribui à educação, o que difere em todo o país. No geral, em grande parte dos estados brasileiros as universidades estaduais encontram-se sucateadas, com condições desfavoráveis para o desenvolvimento de ensino, pesquisa e extensão, seja por falta de recursos materiais e/ou humanos. E essa precariedade incide diretamente nas condições de oferta de vagas.

Em atenção ao número de matrículas na educação superior brasileira, a tendência de evolução segue, conforme demonstrado abaixo:

**Gráfico 4 - Evolução do número de matrículas na educação superior no Brasil – 2001/2013**



Fonte: Inep, 2014.

Houve uma ampliação do número de matrículas de 3.062.705 em 2001 para 7.322.964 em 2013, o que corresponde a um crescimento de 139,1%.

**Tabela 8 - Matrículas na graduação por categoria administrativa – Brasil – 2013**

Total	Pública total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
7.305.977	1.932.527	1.137.851	604.517	190.159	5.373.450

Fonte: Inep, 2014.

Do total de 7.305.977 matrículas, 5.373.450 (73,54%) encontram-se no setor privado, e somente 1.932.527 (26,45%) no setor público. Considerando o setor público, a

preponderância é de matrículas na rede federal, que concentra 1.137.851 (59,87%) do total, seguida da rede estadual, que abarca 604.517 (31,28%) matrículas, e, por fim, está a rede municipal, que detém 190.159 (9,83%) matrículas.

A relevância da rede federal na configuração da educação superior pública brasileira também pode ser verificada ao se examinar as matrículas por tipo de organização acadêmica.

**Tabela 9 - Matrículas por organização acadêmica – Brasil – 2013**

	<b>Total</b>	<b>Pública</b>	<b>Privada</b>
<b>Universidades</b>	3.898.880	1.655.293	2.243.587
<b>Centros universitários</b>	1.154.863	25.692	1.129.171
<b>Faculdades</b>	2.131.827	131.135	2.000.692
<b>IFs e Cefets</b>	120.407	120.407	-
<b>TOTAL</b>	7.305.977	1.932.527	5.373.450

Fonte: Inep, 2014.

O que se nota é que as matrículas, em todas as formas de organização acadêmica (exceto nos IFs, que existem apenas na rede pública), estão, em maioria, na rede privada. Do total de 3.898.880 matrículas nas universidades brasileiras, 2.243.587 (57,54%) estão na esfera privada, ao passo que somente 1.655.293 (42,45%) estão na esfera pública. Das 1.154.863 matrículas nos centros universitários, 1.129.171 (97,77%) são no setor privado, e 25.692 (2,22%) são no setor público. Nas faculdades, a realidade que se apresenta a de que, do total de 2.131.827 matrículas nessa forma de organização, 2.000.692 (93,84%) estão na esfera privada e somente 131.135 (6,15%) na esfera pública. Os IFs, por sua vez, detêm a totalidade das 120.407 matrículas, haja vista ser uma forma de organização existente somente na rede pública, em particular na esfera federal.

Atentando-se para o setor público, constata-se que essa rede é composta majoritariamente por universidades, sendo que, do total de 1.932.527 matrículas, elas contam com 1.655.293 (85,65%) delas, sucedida das faculdades, que possuem 131.135 (6,78%) matrículas, dos IFs e Cefets, detentores de 120.407 (6,23%) matrículas, e, por último, os centros universitários, que abarcam apenas 25.692 (1,32%) das matrículas nesse setor. O destaque no campo das matrículas, portanto, confirma-se como sendo na rede federal, que é composta principalmente por universidades e IFs, que, juntos, somam um percentual de 92,18% do total de vagas no setor público.

Além de compreender a categoria administrativa em que os alunos da educação

superior brasileira encontram-se matriculados, também é importante identificar quais modalidades de curso eles estão frequentando.

**Tabela 10 - Número de matrículas em cursos de graduação por modalidade de ensino e categoria administrativa – Brasil – 2013**

	<b>Bacharelado</b>	<b>Licenciatura</b>	<b>Tecnólogo</b>	<b>Total</b>
<b>Total</b>	4.912.310	1.374.174	995.746	7.305.977
<b>PÚBLICO</b>	1.166.489	599.718	143.169	1.932.527
<b>Federal</b>	735.407	328.694	61.975	1.137.851
<b>Estadual</b>	287.712	238.106	67.323	604.517
<b>Municipal</b>	143.370	32.918	13.871	190.159
<b>PRIVADO</b>	3.745.821	774.456	852.577	5.373.540

Fonte: Inep, 2014.

Em relação às modalidades de ensino ofertadas nas instituições de educação superior no ano de 2013, percebe-se que, tanto no setor público quanto no privado, a maioria das matrículas estão localizadas nos cursos de bacharelado. De um total de 7.305.977 matrículas em 2013, 4.912.310 (67,23%) são nos cursos de bacharelado, 1.374.174 (18,80%) em cursos de licenciatura e 995.746 (13,62%) em tecnólogos. Essa tendência de predomínio do bacharelado sobre as demais modalidades de curso é histórica, e ocorre em razão de se tratarem de cursos reconhecidamente com maior prestígio social, ao passo que as licenciaturas, como formam para a docência, são pouco valorizadas, principalmente em um quadro de crise da profissão. Já os cursos tecnólogos, por vezes, são percebidos como formação essencialmente voltada para mercado de trabalho. Sendo assim, há uma cultura social enraizada de se priorizar, quando da escolha de um curso superior, aqueles que estão atrelados a um maior prestígio social.

Também merece considerar que, no caso dos cursos de graduação tecnológicos, mesmo havendo no setor público federal uma instituição destinada para a oferta desses cursos, os IFs, o setor privado continua tendo a hegemonia de oferta dos mesmos.

[...] os cursos superiores de tecnologia tornaram-se produto de alto valor comercial para as instituições privadas do Brasil, como instrumento capaz de revigorar sua atuação neste nível educacional. O curso de curta duração tornou-se vantajoso para as instituições, pelo menor custo com docentes, melhor otimização da infraestrutura e ampliação do portfólio de cursos oferecidos. (MORAIS, 2011, p. 93)

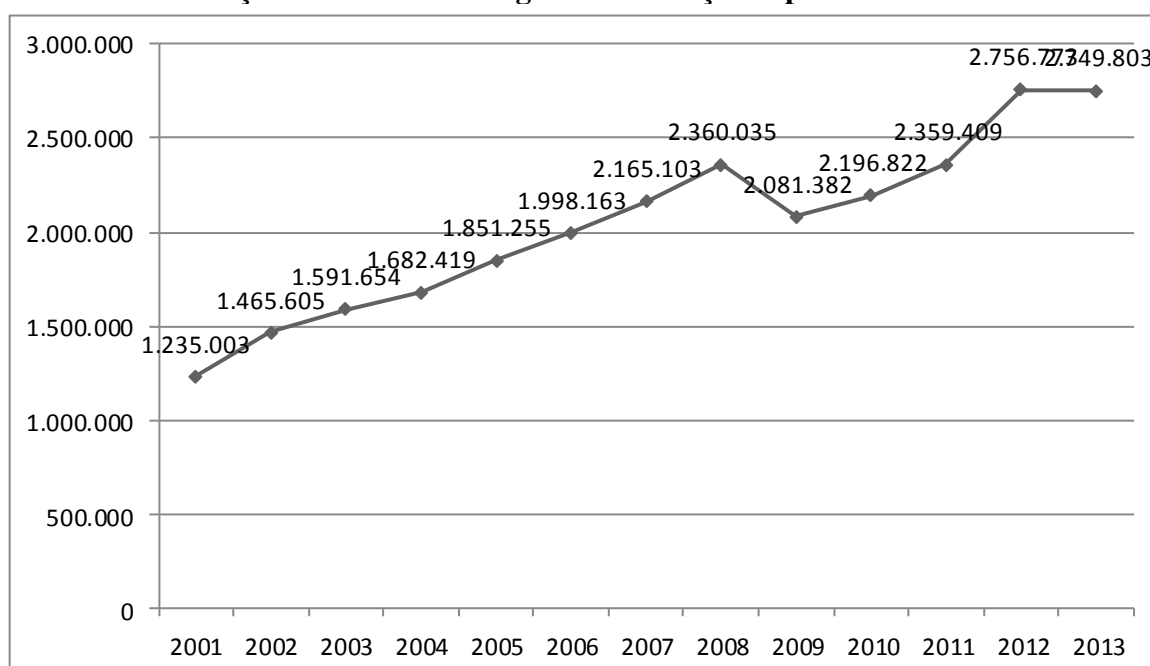
Todavia, não se pode desconsiderar o investimento do governo federal na

educação profissional e tecnológica, e, logo, nos cursos superiores de tecnologia, por meio da criação da RFEPCT e dos IFs.

Examinando exclusivamente o setor público, percebe-se que em todas as modalidades de oferta a maior parte das matrículas encontra-se no âmbito federal. Nos cursos de bacharelado, do total das 1.166.489 matrículas, 735.407 (63,04%) são na esfera federal, 287.712 (24,66%) na esfera estadual e 143.370 (12,29%) na esfera municipal. Nos cursos de licenciatura, do total de 599.718, 328.694 (54,80%) das matrículas são ofertadas no âmbito federal, 238.106 (39,7%) no âmbito estadual e somente 32.918 (5,48%) no nível municipal. Já em se tratando dos cursos tecnológicos, considerando o total de 143.169 matrículas, 61.975 (42,28%) são ocupadas no setor federal, 67.323 (47,02%) no setor estadual e apenas 13.871 (9,68%) no setor municipal. O setor federal, portanto, apesar de não ser o maior concentrador de instituições públicas de ensino, em razão do grande porte de suas instituições, e, logo, de sua elevada oferta de cursos, acaba abarcando a grande maioria das matrículas.

Já em relação aos ingressos, o retrato da evolução da educação superior é o seguinte:

**Gráfico 5 - Evolução do número de ingressos educação superior no Brasil – 2001/2013**



Fonte: Inep, 2014.

O número de ingressos passou de 1.235.003 em 2001 para 2.749.803 em 2013, o que configura uma elevação de 122,65%.

**Tabela 11 - Ingressos na graduação por categoria administrativa – Brasil – 2013**

<b>Total</b>	<b>Pública total</b>	<b>Federal</b>	<b>Estadual</b>	<b>Municipal</b>	<b>Privada</b>
2.742.950	531.846	325.267	142.842	63.737	2.211.104

Fonte: Inep, 2014.

Do total de 2.742.950 ingressos, a esfera privada absorve 2.211.104 (80,61%) e a esfera pública 531.846 (19,38%). Na esfera pública, a maior parte dos ingressos é na rede federal, onde estão 325.267 (61,15%), e em seguida a esfera estadual, com 142.842 (26,85%) ingressos, e a rede municipal, com o número de 63.737 (11,98%) ingressantes.

Ao observar o número de ingressos nos cursos de graduação também considerando a categoria administrativa das instituições em 2013, o panorama que se apresenta é similar.

**Tabela 12 - Número de ingressos em cursos de graduação por modalidade de ensino e categoria administrativa – Brasil – 2013**

	<b>Bacharelado</b>	<b>Licenciatura</b>	<b>Tecnólogo</b>	<b>Total</b>
<b>Total</b>	1.738.272	469.237	521.766	2.742.950
<b>PÚBLICO</b>	309.384	153.372	55.766	531.142
<b>Federal</b>	200.840	91.410	23.794	325.142
<b>Estadual</b>	62.937	50.921	24.883	142.842
<b>Municipal</b>	45.607	11.041	7.089	63.737
<b>PRIVADO</b>	1.428.888	315.865	466.000	2.211.104

Fonte: Inep, 2014.

Os cursos de bacharelado também concentraram a maioria dos ingressantes. Dos 2.742.950 ingressos, 1.738.272 (63,37%) entraram nos cursos de bacharelado, 521.766 (19,02%) nos tecnólogos e 469.237 (17,10%) nos cursos de licenciatura. Na esfera privada a tendência se mantém, sendo que, do total de 2.211.104 ingressos, 1.428.888 (64,62%) se localizam nos cursos de bacharelado, 466.000 (21,07%) nos cursos tecnólogos e 315.865 (14,28%) nas licenciaturas. Já na esfera pública, houve uma inversão, posto que dos 531.142 ingressantes, 309.384 (58,24%) estão nos bacharelados, 153.372 (28,87%) nas licenciaturas, e, por último, encontram-se os 55.766 (10,49%) ingressantes nos cursos tecnólogos.

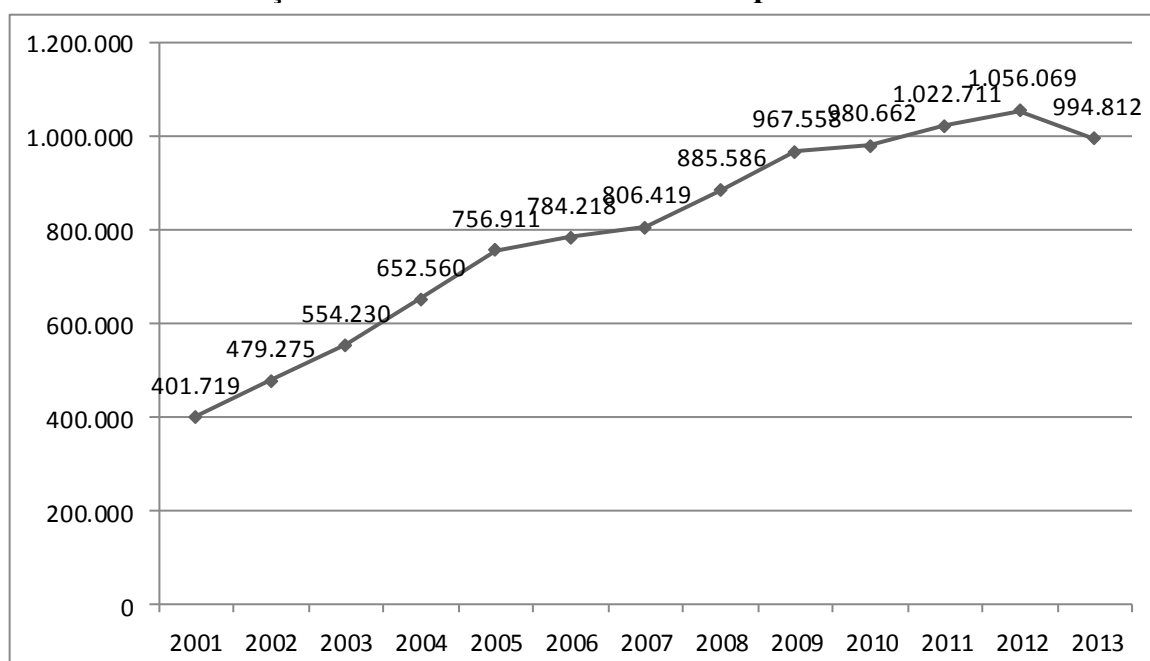
Tomando como objetivo de análise o setor público, em especial, o maior número de ingresso nas modalidades bacharelado e licenciatura foi no nível federal, ao passo que nos cursos tecnólogos o maior percentual de ingressos se deu no âmbito estadual. Nos cursos de bacharelado, dos 309.384 ingressos, 200.840 (64,91%) foram no âmbito federal, 62.937

(20,34%) no estadual e 45.607 (14,74%) no municipal. Nos cursos de licenciatura, dos 153.372 ingressos, 91.410 (59,6%) se deram no âmbito federal, 50.921 (33,2%) no âmbito estadual e 11.041 (7,19%) no municipal. Os ingressantes nos cursos tecnológicos, por sua vez, foram, no total, 55.766, dos quais 24.883 (44,62%) ingressaram no setor estadual, 23.794 (42,66%) setor federal e 7.089 (12,71%) no municipal.

No caso específico dos cursos tecnológicos, é importante ressaltar que a rede estadual é bastante fortalecida, principalmente no estado de São Paulo, com as 66 Faculdades de Tecnologia (Fatecs) do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, as quais estão distribuídas em 60 municípios, ofertando 72 cursos de graduação tecnológica, e atendendo a mais de 77 mil alunos.

Já em consideração aos concluintes o panorama é o seguinte:

**Gráfico 6 - Evolução do número de concluintes da superior no Brasil – 2001/2013**



Fonte: Inep, 2014.

Os concluintes avançaram de 401.719 em 2001 para 994.812 em 2013, um crescimento de 147,63%. Já a distribuição dos mesmos por categoria administrativa realiza-se da seguinte maneira:

**Tabela 13 - Concluintes na graduação por categoria administrativa – Brasil – 2013**

Total	Pública total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
991.010	229.278	115.336	82.892	31.050	761.732

Fonte: Inep, 2014.

Do total de 991.010 concluintes, 761.732 (76,86%) deles encontram-se no setor privado, ao passo que 229.278 (23,13%) estão no setor público. Em análise específica ao setor público, verifica-se que 115.336 (50,30%) dos concluintes são pertencentes à rede federal, 82.892 (36,15%) à rede estadual, e 31.050 (13,54%) à rede municipal.

Acompanhando a lógica do quadro das matrículas e ingressantes, ainda considerando o ano de 2013, os concluintes da educação superior brasileira encontram-se sobretudo nos cursos de bacharelado, como evidenciado na tabela abaixo:

**Tabela 14 - Número de concluintes de cursos de graduação por modalidade de ensino e categoria administrativa – Brasil – 2013**

	<b>Bacharelado</b>	<b>Licenciatura</b>	<b>Tecnólogo</b>	<b>Total</b>
<b>Total</b>	594.695	201.353	194.962	991.010
<b>PÚBLICO</b>	139.891	71.149	18.238	229.272
<b>Federal</b>	75.300	33.453	6.583	115.336
<b>Estadual</b>	43.457	31.208	8.227	82.892
<b>Municipal</b>	21.134	6.488	3.428	31.050
<b>PRIVADO</b>	454.804	130.204	176.724	761.732

Fonte: Inep, 2014.

Do total de 991.010 concluintes em 2013, 594.695 (60%) são dos cursos de bacharelado, 201.353 (20,31%) das licenciaturas e 194.962 (19,67%) dos cursos tecnológicos. De igual modo, no setor público, dos 229.278 concluintes, 139.891 (61,01%) são dos bacharelados, 71.149 (31,03%) das licenciaturas e 18.238 (7,95%) de cursos tecnológicos. Já no setor privado ocorre uma inversão, sendo que do total de 761.732 concluintes, 454.804 (59,7%) são dos cursos de bacharelado, 176.724 (23,2%) dos tecnológicos e 130.204 (17,09%) das licenciaturas.

Especificamente na rede pública de educação superior, a maior parte dos concluintes dos cursos de bacharelado e licenciatura são da rede federal, ao passo que nos tecnológicos a maioria dos formandos é da rede estadual. Nos cursos de bacharelado, dos 139.891 concluintes, 75.300 (53,82%) são do setor federal, 43.457 (31,06%) do setor estadual e 21.134 (15,1%) do municipal. Nas licenciaturas, dos 71.149 concluintes, a maior parte, 33.453 (47,01%), são da esfera federal, 31.208 (43,86%) da esfera estadual e 6.488 (9,11%) da municipal. Já nos cursos tecnológicos, do total de 18.238 concluintes, 8.227 (45,1%) são do setor estadual, 7.928 (43,46%) do federal e 3.403 (18,65%) do municipal.

Reconhece-se, pois, a forte expansão da educação superior brasileira no período

referenciado, o que possibilitou o atendimento a um maior contingente de alunos, como também o ingresso de grupos que antes não tinham acesso à esse nível educacional. Assim sendo, como assevera Dias Sobrinho (2013), a despeito dos limites no acesso à educação superior no Brasil, o elitismo foi ainda mais injusto e pernicioso ao longo da histórica. Apesar de ser fato que a escolarização não garante a realização de indivíduos e sociedades, a falta dela indubitavelmente acarreta em mais pobreza.

Em termos de funções docentes, a evolução no período de 2003 a 2013 apresenta-se da seguinte forma:

**Tabela 15 - Evolução do número de funções docentes em exercício na educação superior por categoria administrativa – Brasil – 2003/2013**

	<b>TOTAL</b>	<b>PÚBLICO</b>	<b>PRIVADO</b>
<b>2003</b>	254.153	88.795	165.358
<b>2004</b>	279.058	93.800	185.258
<b>2005</b>	292.504	98.033	194.471
<b>2006</b>	302.006	100.726	201.280
<b>2007</b>	317.041	108.828	208.213
<b>2008</b>	321.493	111.894	209.599
<b>2009</b>	340.817	122.977	217.840
<b>2010</b>	345.335	130.789	214.546
<b>2011</b>	357.418	139.584	217.834
<b>2012</b>	362.732	150.338	212.394
<b>2013</b>	367.282	155.219	212.063

Fonte: Inep, 2014.

No período referenciado, o número de docentes em exercício passou de 254.153 para 367.282, o que representa um crescimento de 44,51%. No setor público, os docentes aumentaram de 88.795 para 155.219, o que configura uma ampliação de 74,80%, e no setor privado os docentes passaram de 165.358 para 212.063, uma evolução de 28,24%. Os dados revelam, desse modo, que a grande expansão no setor público em termos de estrutura física institucional, bem como de alunos, foi acompanhada de investimento em ampliação de quadro docente para atender a nova estrutura, também progressivamente estendida.

Ainda é necessário analisar a ampliação da titulação docente, haja vista a meta 13 do PNE 2014-2014 propõe a ampliação da proporção entre mestres e doutores do corpo docente das instituições de educação superior para 75%, e para 35% a de doutores. No quadro geral da educação superior, tendo como parâmetro o ano de 2013, do total de 367.282



docentes em exercício, 16 (0,004%) não possuem sequer graduação, 9.005 (2,45%) possuem apenas graduação, 91.240 (24,84%) têm especialização, 121.190 (32,99%) possuem doutorado, e a maior parte deles, 145.831 (39,71%), possuem mestrado. Logo, 72,7% dos docentes das instituições de educação superior são mestres e doutores, o que é um nível de qualificação elevado.

Ao se considerar especificamente o setor público, essa realidade mostra-se diferenciada.

**Tabela 16 - Evolução do número de funções docentes em exercício na educação superior no setor público por grau de formação – Brasil – 2003/2013**

	Sem Graduação	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
<b>2003</b>	3	12.807	16.726	24.229	35.030
<b>2004</b>	54	13.909	17.599	25.716	36.5223
<b>2005</b>	30	13.596	18.059	27.023	39.325
<b>2006</b>	17	11.955	17.639	28.479	42.636
<b>2007</b>	23	13.764	17.819	30.179	47.043
<b>2008</b>	71	13.721	17.704	30.783	49.615
<b>2009</b>	73	13.971	17.055	33.385	58.493
<b>2010</b>	270	10.206	17.299	37.787	65.227
<b>2011</b>	17	9.437	18.004	41.136	70.990
<b>2012</b>	88	8.578	19.838	44.536	77.298
<b>2013</b>	12	7.825	18.884	45.975	82.527

Fonte: Inep, 2014.

Em 2003, o quadro dos docentes da educação superior pública brasileira era composto da seguinte forma: 0,003% sem graduação, 14,42% com graduação, 18,83% com especialização, 27,28% com mestrado e 39,45% com doutorado. Já no ano de 2013, o corpo docente é constituído de: 0,007% de professores sem graduação, 5,04% com graduação, 12,16% com especialização, 29,61% com mestrado e 53,16% com doutorado. Como se nota, o percentual de professores com baixa formação diminuiu, ao passo que evoluiu a proporção de mestres e, principalmente, de doutores. Portanto, no setor público, a meta 13 do PNE já foi atingida, visto que 82,77% do quadro docente possui formação em nível de mestrado ou doutorado, e 53,16% possui doutorado.

Pelos dados, ainda se constata que, no período de 2003 a 2013, o número de docentes sem graduação passou de 3 para 12, o que, apesar de representar um aumento de

300%, é um valor extremamente baixo e, portanto, pouco significativo. Porém, há que se considerar que 2013 foi o ano com menor número de professores sem graduação desde 2003, sendo que houve períodos com alta concentração de docentes sem formação, como os anos de 2004, 2008, 2009, 2010 e 2012. Os professores com apenas graduação, por sua vez, passaram de 12.807 para 7.825, uma queda de 38,90%; os com especialização passaram de 16.726 para 18.884, tendo aumentado em 12,9%; os profissionais com mestrado, por sua vez, passaram de 24.229 para 45.975, um crescimento de 89,75%, e os com doutorado majoraram de 35.030 para 82.527, o que representa um aumento de 135,58%. Portanto, o número de professores mais qualificados, principalmente mestres e doutores, está em expansão, de modo que se depreende que está sendo fomentada a melhor qualificação do quadro docente das instituições de ensino públicas.

A elevação do número de professores qualificados em nível de mestrado e doutorado está em consonância com a expansão da pós-graduação no Brasil. Nas avaliações trienais da Capes de 2007, 2010 e 2013, o aumento do número de programas de pós-graduação no país foi de 45%. Especificamente de 2003 a 2013, o número de alunos aumentou aproximadamente 108 mil. Segundo Avaliação Trienal da Capes (2013), de 2010 a 2012 houve um crescimento de aproximadamente 23% da pós-graduação *stricto sensu* no país, que conta com 3.337 programas, e 5.082 cursos, dos quais 2.893 são de mestrado, 1.792 de doutorado, e 397 de mestrado profissional. O crescimento foi significativo em todas as regiões do Brasil, mas com destaque para as regiões Norte (40%), Centro-Oeste (37%), Nordeste (33%), seguidas do Sul (25%) e Sudeste (14%). Os dados, portanto, revelam que além com uma preocupação com a expansão da oferta, há um cuidado com a interiorização, de modo que a maior quantidade de cursos está sendo criada em regiões menos atendidas ao longo da história.

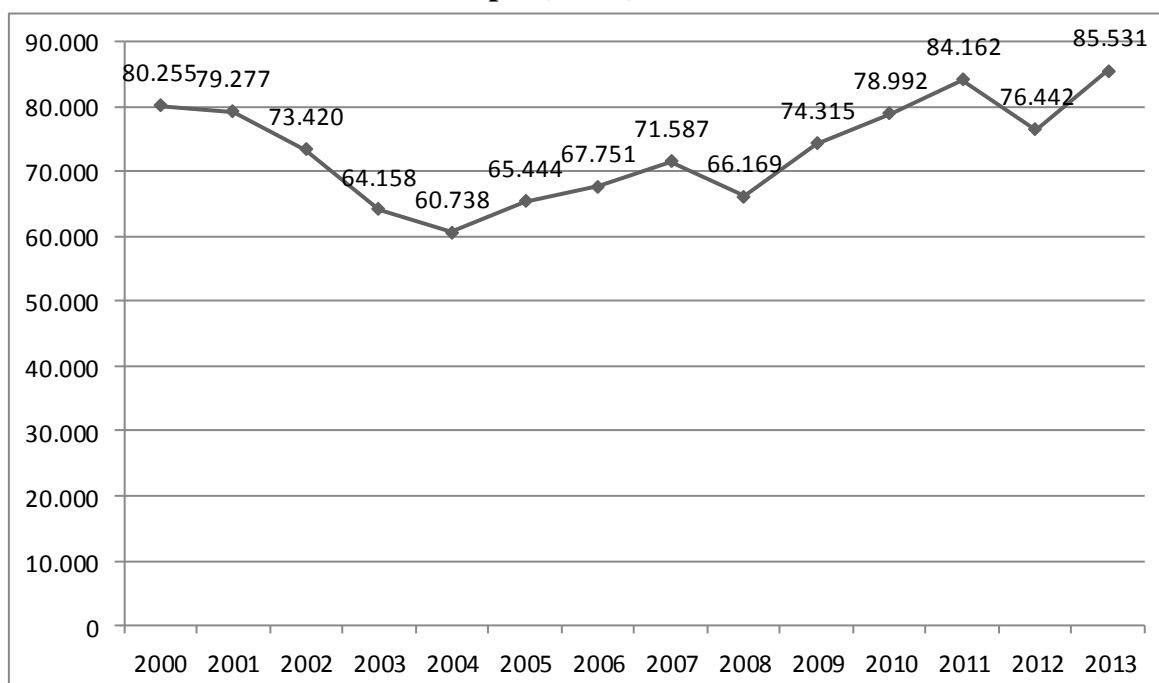
### **2.3. A Questão do Financiamento**

Tendo em vista o cenário de expansão da educação superior que se apresenta ao longo dos anos 2000 como política voltada para o fomento das possibilidades de acesso a esse nível de educação a um maior contingente de alunos, é oportuno destacar que essa realidade acarreta em crescimento do número de instituições, cursos, vagas e de alunos. Isso incide, conseqüentemente, na necessidade de ampliação da infraestrutura física das instituições, além da contratação de pessoal técnico-administrativo e docente para colocar essa estrutura ampliada em condições de pleno funcionamento, de modo a garantir a oferta de educação.

Tudo isso requer investimento, e, partindo desse pressuposto, entende-se como necessário atentar-se para a questão do financiamento da educação superior, de modo a desvelar o comprometimento do Estado em termos financeiros para a consolidação das políticas públicas para o setor.

Os gráficos abaixo mostram, respectivamente, a evolução da estimativa de percentual de investimento público direto<sup>24</sup> na educação superior cumulativo por estudante, e a estimativa de investimento direto em educação superior.

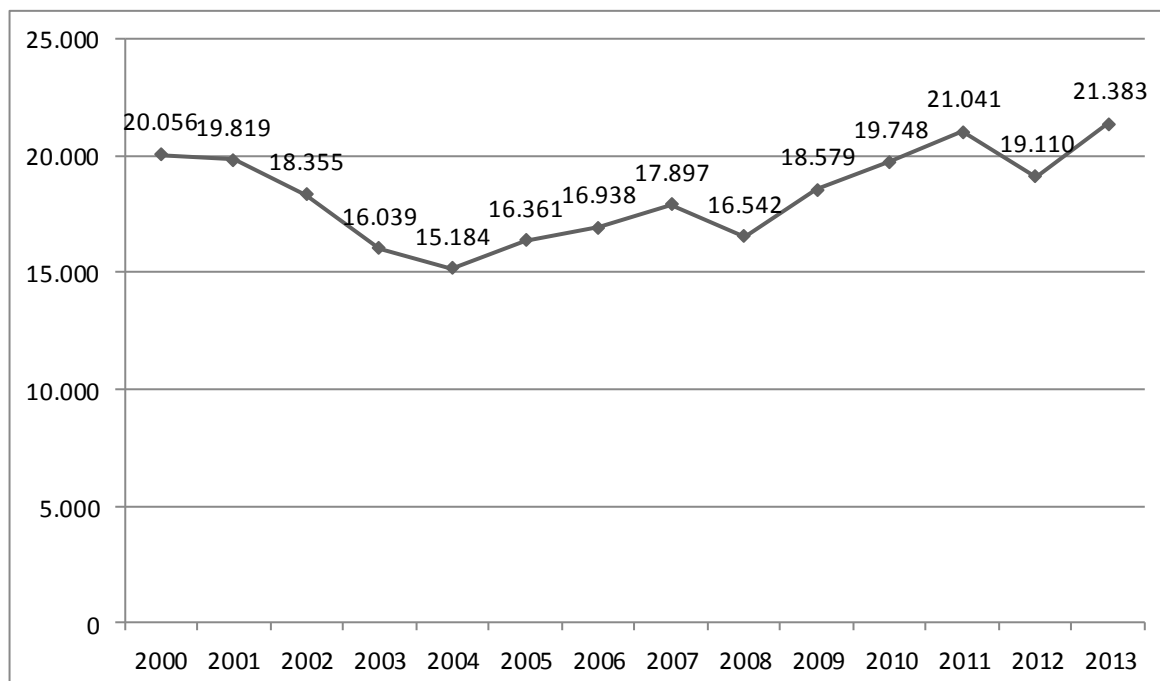
**Gráfico 7 - Estimativa do Investimento Público Direto em educação superior cumulativo por estudante, com valores atualizados para 2013 pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) – Brasil – 2000/2013**



Fonte: Inep/MEC.

<sup>24</sup> “O Investimento Direto corresponde à soma de todos os recursos do governo aplicados na educação pública (Instituições de Ensino e despesas com a administração pública direta e indireta). São excluídos, além da estimativa de aposentadoria futura, os recursos disponibilizados pelo setor público, destinados ao pagamento de bolsa de estudo, financiamento estudantil e transferências para entidades privadas”. (MACIEL, 2009, p. 11)

**Gráfico 8 - Estimativa do Investimento Público Direto em educação superior, com valores atualizados pelo IPCA – Brasil – 2000/2013**



Fonte: Inep/MEC.

Em observância aos gráficos anteriormente apresentados, torna-se evidente que durante a gestão do presidente FHC encontrava-se em decréscimo o investimento na educação superior, o que continuou ainda em 2003 e 2004, os dois primeiros anos da gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Contudo, a partir de 2004, o que se verifica é um crescimento contínuo do índice de investimento.

Em relação ao investimento público direto em educação superior cumulativo por estudante, de 2000 a 2004 o saldo do declínio do investimento foi de 24,31%. Já considerando o período de retomada de crescimento, que vai de 2004 a 2013, a elevação dessa taxa foi de 40,81%. Em se tratando do investimento público direto em educação superior, de 2000 a 2004 o decréscimo foi de 24,29%, ao passo que de 2004 a 2013 o progresso do índice de investimento chegou a 40,82%. Portanto, comparando os dois índices, percebe-se que tanto o percentual de queda quanto de crescimento foram equivalentes no mesmo período.

Já em relação ao percentual de investimento da educação superior em relação ao Produto Interno Bruto (PIB), não se observa uma mudança significativa de um ano para o outro, mas sim uma flutuação constante que gira em torno dos 0,8% e 1,0%, chegando ao índice máximo de 1,1% no ano de 2013, conforme demonstrado abaixo:

**Tabela 17 - Estimativa do Percentual do Investimento Público Total<sup>25</sup> em educação superior em relação ao PIB – Brasil 2000/2013**

2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
0,9	0,9	1,0	0,9	0,8	0,9	0,8	0,9	0,8	0,9	0,9	1,0	1,0	1,1

Fonte: Inep/MEC.

**Tabela 18 - Estimativa do Percentual do Investimento Público Direto em educação superior em relação ao PIB – Brasil 2000/2013**

2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
0,7	0,7	0,8	0,7	0,6	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	0,8	0,8	0,8	0,8

Fonte: Inep/MEC.

Em se considerando que tem aumentando expressivamente o contingente de pessoas cursando o nível de ensino superior no Brasil, o ideal seria que o percentual aplicado em relação ao PIB também fosse majorando de forma vultosa para acompanhar a evolução do atendimento desse nível educacional. Porém, é inegável que esse aumento, mesmo que discreto em termos percentuais, representa bastante se convertido em números, o que contribui para o financiamento da expansão desse nível de educação no período referenciado.

<sup>25</sup> “O Investimento Total representa a soma de todos os recursos aplicados pelo setor público (União, Estados e municípios) em Educação. Esse montante de recursos inclui, também, a estimativa para a aposentadoria futura do pessoal atualmente ativo no setor educacional, que não está contemplado no Investimento Direto”. (MACIEL, 2009, p. 11)

**Tabela 19 - Evolução do valor corrente do PIB brasileiro, estimativa do percentual do investimento em educação superior em relação ao PIB, e valores correntes do investimento – Brasil – 2000/2013**

	<b>Valor corrente do PIB brasileiro (em bilhões de reais)</b>	<b>Estimativa do Percentual do Investimento Público Total em educação superior em relação ao PIB</b>	<b>Valores correntes do Investimento Público Total em educação superior em relação ao PIB (em milhões de reais)</b>
<b>2000</b>	1.202	0,9	R\$10.818.000,00
<b>2001</b>	1.316	0,9	R\$11.844.000,00
<b>2002</b>	1.491	1,0	R\$14.910.000,00
<b>2003</b>	1.720	0,9	R\$15.480.000,00
<b>2004</b>	1.959	0,8	R\$15.672.000,00
<b>2005</b>	2.172	0,9	R\$19.548.000,00
<b>2006</b>	2.410	0,8	R\$19.280.000,00
<b>2007</b>	2.718	0,9	R\$24.462.000,00
<b>2008</b>	3.108	0,8	R\$24.864.000,00
<b>2009</b>	3.328	0,9	R\$29.952.000,00
<b>2010</b>	3.887	0,9	R\$34.983.000,00
<b>2011</b>	4.375	1,0	R\$43.750.000,00
<b>2012</b>	4.713	1,0	R\$47.130.000,00
<b>2013</b>	5.158	1,1	R\$56.738.000,00

Fonte: IBGE; Inep/MEC.

Os dados evidenciam que, apesar de o percentual de investimento ter sofrido pouca variação, em valores reais o investimento em educação superior passou de R\$ 10.818.000,00 em 2000 para R\$ 56.738.000,00 em 2013, o que representa um crescimento de 424,47%. Portanto, não se pode dizer que não houve uma ampliação significativa do investimento nesse nível educacional.

Mesmo assim, a questão do percentual de investimento do PIB em educação ainda constitui um desafio ajuizado e, logo, superado. Isso porque as limitações desse investimento podem comprometer de maneira significativa a realização de projetos educacionais, atingindo inclusive na meta 12 do PNE de 2014-2024 para a educação superior, que consiste em elevar a taxa bruta de matrícula para 50% e a taxa líquida para 33% por cento para a população em idade regular entre 18 e 24 anos, assegurada a qualidade da oferta; além de elevar para 40% as novas matrículas no setor público. Em meio a um processo de expansão das oportunidades

educacionais, as demandas tornam-se muito mais ampliadas, em razão da necessidade de investimento em termos físicos e humanos para a criação da estrutura necessária para prover as necessidades educacionais postas.

Maciel (2009) assevera que, ao se estabelecer uma relação entre o PIB e o montante de recursos investidos na área da educação, é possível compreender a participação do governo no setor.

Os investimentos públicos em educação são os recursos financeiros utilizados pelos entes federados na cobertura de determinadas demandas educacionais. São as aplicações empregadas na educação para cobrir o custo de bens, serviços e investimentos bem como as transferências, sem reduzir seu valor de recuperação (depreciação e amortização). Esses investimentos devem ser alocados para a manutenção e o desenvolvimento do ensino; para a manutenção dos profissionais de educação; para a construção, a expansão e a melhoria das escolas nos diversos níveis e modalidades de ensino; para os programas de assistência ao estudante, entre outros, conforme define a legislação brasileira. (MACIEL, 2009, p. 8)

Amaral (2008a) pondera que, apesar de a Lei nº 9.394 de 1996 ter designado, em seu art. 55, à União a missão de “assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior por ela mantidas”, não estabelece de forma concreta o montante de recursos destinados para esse fim.

Na gestão do presidente Lula,

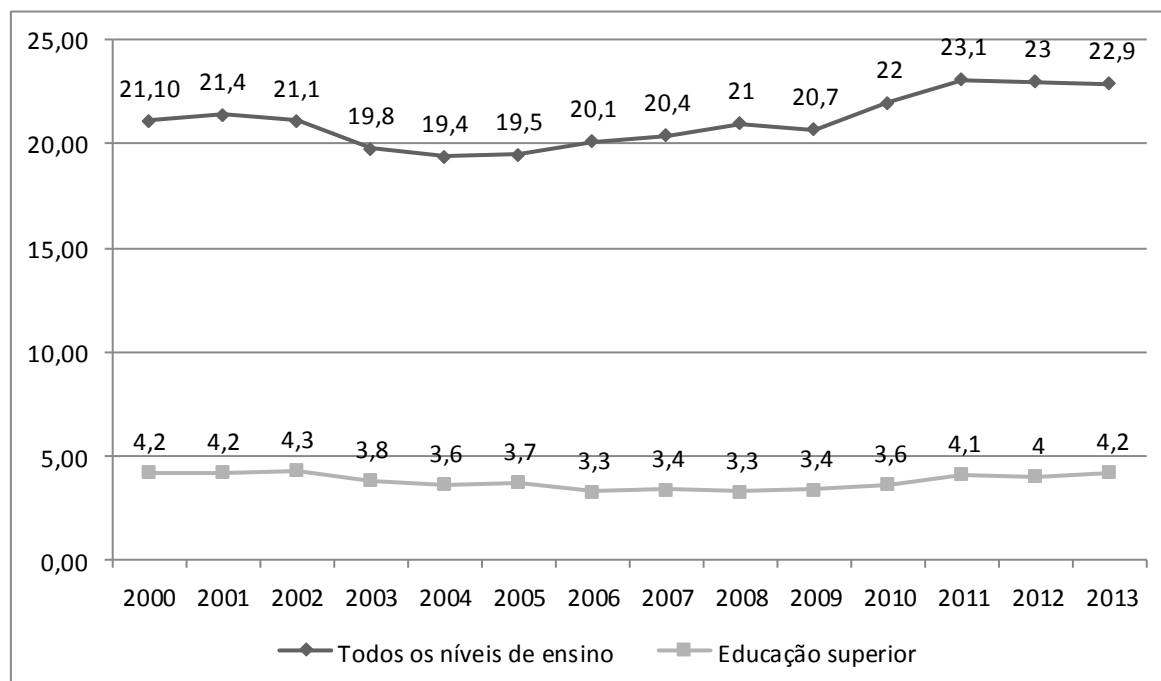
A racionalização administrativa foi eleita como medida necessária, se bem que sempre acompanhada de acréscimo no aporte de recursos. A transposição dos saldos financeiros de um ano para o próximo e a transferência de fundos entre categorias orçamentárias faziam parte do rol de providências a serem tomadas no intuito de promover economia de verbas federais. (CARVALHO, 2014, p. 230)

Já em se tratando da evolução do percentual de investimento em educação superior em relação ao Gasto Público Social (GPS)<sup>26</sup>, o quadro que se apresenta é distinto ao se comparar a educação, no geral, com a educação superior:

---

<sup>26</sup> Considera-se como GPS todas as despesas dos entes federados referentes à educação, cultural, previdência social, alimentação e nutrição, saúde, benefícios aos servidores públicos, assistência social, trabalho e renda, saneamento e habitação. O GPS é utilizado principalmente para dimensionar os recursos orçamentários e financeiros entre os vários setores governamentais e medir a importância de cada um deles.

**Gráfico 9 - Estimativa do Percentual do Investimento Público Total em educação superior em relação ao Gasto Público Social (GPS) – Brasil – 2000/2013**



Fonte: Inep/MEC.

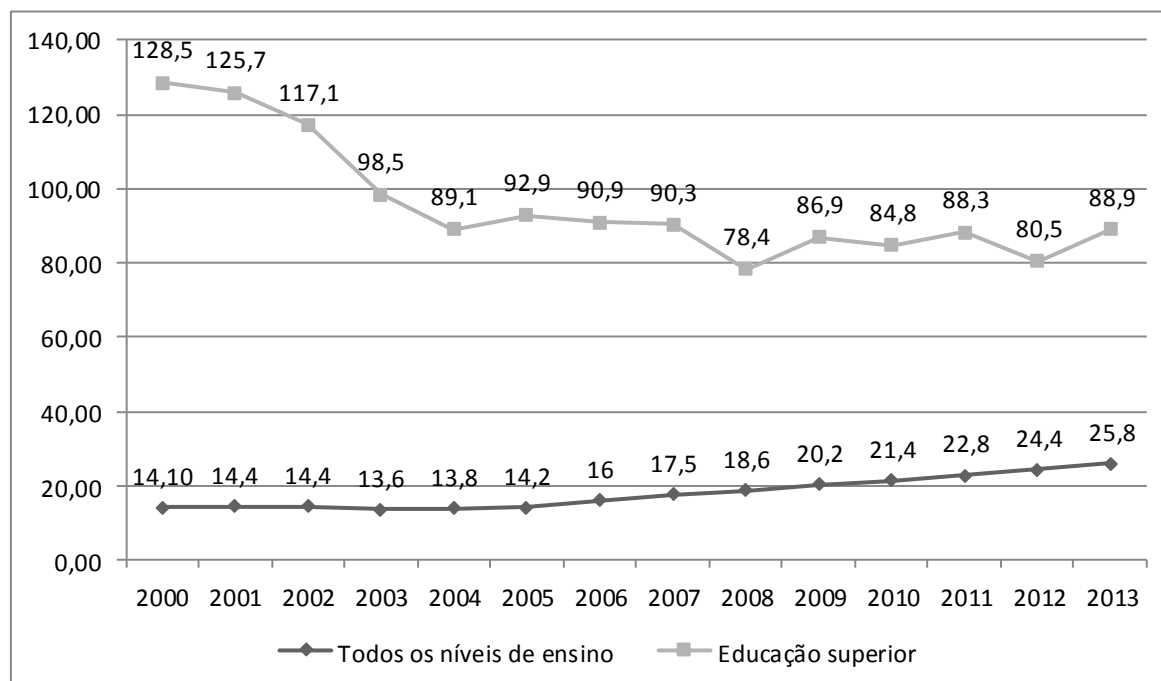
Constata-se que, de 2000 a 2002, gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, havia uma constância em termos de investimento em educação, no geral, e também em educação superior. Com a entrada do governo Lula, houve um decréscimo desse investimento, o que mostra que, entre os serviços sociais (como cultura, educação, previdência social, alimentação e nutrição, saúde, benefícios públicos, assistência social, trabalho e renda, e saneamento e educação), a educação sofreu uma queda de investimento, montante esse repassado para outros setores, os quais também requerem elevado investimento.

Na educação, no geral, houve queda do índice de 2001 a 2005. A partir de 2006, retomou-se o crescimento progressivo dessa estimativa de investimento, o que chegou a 22,9 em 2013, superior à marca de 21,1 do ano 2000. Já na educação superior, de 2002 a 2008 houve queda no índice. Apenas a partir de 2009 houve uma mudança que indica o crescimento de investimento no setor, chegando em 2013 com a taxa de 4,2, igualando-se a de 2000.

Analisando a evolução do percentual de investimento público direto por estudante em relação ao PIB, tem-se, também, um quadro diferenciado para todos os níveis de ensino, no geral, e para a educação superior:



**Gráfico 10 - Estimativa do Percentual do Investimento Público Direto em educação por estudante em relação ao PIB per capita – Brasil – 2000/2013**



Fonte: Inep/MEC.

O retrato geral da educação no que se refere ao percentual de investimento público por estudante considerando o PIB *per capita* apresentou queda apenas nos anos de 2003 e 2004, os dois primeiros anos da gestão do presidente Lula. A partir de então, o crescimento foi constantemente progressivo, passando da taxa de 13,8 em 2004 para 25,8 em 2013, o que consiste em uma evolução da ordem de 86,95%.

Quando se observa o percentual de investimento por estudante da educação superior em relação ao PIB *per capita*, verifica-se que desde o ano 2000 até o ano de 2008, período que abrange tanto a gestão de Fernando Henrique Cardoso quanto a de Lula, houve um declínio significativo em termos de investimento, o que representa uma queda de 38,98%. Somente a partir de 2008 começa a haver uma recuperação desse quadro, mas ainda de forma flutuante, culminando em uma evolução de 13,39% até 2013.

Com a redução de investimentos de fundos públicos nas instituições públicas de educação superior, a autonomia acadêmica das mesmas fica comprometida. Com esse decréscimo de recursos, essas instituições acabam tendo minorada sua liberdade acadêmica e, assim, passam a dirigir suas ações em conformidade com os interesses de cunho utilitaristas, mormente de financiadores privados. (AMARAL, 2008b) Sem garantia de financiamento público, as instituições públicas de educação superior não têm autonomia efetiva. Diante da necessidade de buscar recursos inserindo-se no mercado, a autonomia fica restrita ao discurso.

(CHAVES, 2013)

Além disso, perante o quadro de insuficiência de recursos, as instituições públicas de educação superior acabam sendo direcionadas para a prestação de serviços, bem como para a oferta de cursos, assessorias e consultorias remuneradas. Nesse caso, elas passam a ser controladas tanto pelo Estado quanto pelo mercado, cada qual inibindo a autonomia e a liberdade institucional. (AMARAL, 2011)

Em relação à natureza das despesas com educação superior no Brasil, observa-se o seguinte quadro:

**Tabela 20 - Estimativa da Proporção Relativa do Investimento Público Direto na educação superior por natureza de despesa – Brasil 2000/2013**

	Total	DESPESAS CORRENTES		DESPESAS DE CAPITAL
		Pessoal ativo e encargos sociais	Outras despesas correntes	
<b>2000</b>	95,0	74,5	20,5	5,0
<b>2001</b>	92,9	68,8	24,1	7,1
<b>2002</b>	95,8	74,4	21,4	4,2
<b>2003</b>	96,4	75,0	21,4	3,6
<b>2004</b>	96,7	76,7	20,0	3,3
<b>2005</b>	94,3	69,0	25,3	5,7
<b>2006</b>	93,3	71,9	21,4	6,7
<b>2007</b>	94,8	66,6	28,2	5,2
<b>2008</b>	93,3	65,2	28,0	6,7
<b>2009</b>	90,8	65,7	25,1	9,2
<b>2010</b>	91,5	67,5	24,0	8,5
<b>2011</b>	91,6	68,7	22,9	8,4
<b>2012</b>	90,3	64,2	26,1	9,7
<b>2013</b>	90,5	62,9	27,6	9,5

Fonte: Inep/MEC.

Nota-se, principalmente a partir de 2008, a tendência de maior crescimento das despesas de capital, que são aquelas que se relacionam com a aquisição de imóveis, equipamentos, realização de obras, e mais. Isso se justifica em razão das principais políticas empreendidas pelo governo federal no período voltadas para a expansão da educação superior pública no país, tais como o Reuni e o programa de expansão da RFEPCCT. Essas ações demandaram grande volume de investimento com criação de infraestrutura física, o que se

consolidou pela construção de novas instituições, reformas e ampliações das já existentes, e aquisição de equipamentos e máquinas para equipar as novas instalações.

Com o aumento proporcional das despesas de capital a partir de 2008, houve a diminuição das despesas correntes, principalmente as referentes ao pagamento de pessoal. Já as demais despesas correntes, por estarem relacionadas com a manutenção da educação superior (sendo referentes à aquisição de bens de consumo, serviços, manutenção de equipamentos e despesas com água, energia, telefone e outros) também aumentaram progressivamente, acompanhando a tendência de crescimento das instituições, e, conseqüentemente, acarretaram na ampliação dessas despesas e serviços para suprir a nova estrutura, mais alargada.

Pelo rol de dados apresentados, depreende-se que, a despeito dos avanços conquistados mesmo com a fragilidade do financiamento, este mostra-se insuficiente diante da expansão da educação em curso. Essa fragilidade pode ser observada na infraestrutura precária das novas instituições; na necessidade de contratação de pessoal docente e técnico-administrativo, em considerando o processo de interiorização e de criação de novos *campi*; e a demanda por investimento nas instituições já existentes. (CARVALHO, 2014)

Segundo Amaral (2008a), a explicação para o aumento de alunos nas instituições de educação superior, mesmo sem expansão do financiamento, está nas seguintes razões:

- a) a implantação de fórmulas dependentes da produtividade individual que objetivam justificar a alocação dos recursos financeiros para as instituições, com forte dependência do número de alunos das IFES;
- b) a pressão existente pelo aumento no quantitativo de alunos devido ao fato do baixo percentual brasileiro da população de jovens com idade entre 18 e 24 anos, matriculados em ensino superior;
- c) a implantação da Gratificação de Estímulo à Docência (GED) que incentivou a elevação da carga horária dos professores; um valor financeiro só é incorporado ao salário se houver, em contrapartida, um determinado número de hora, do docente, a ais em sala de aula. (AMARAL, 2008a, p. 653)

Diante do panorama evidenciado, não se pode deixar de ponderar sobre o desafio que é financiar as instituições públicas brasileiras, dentre as quais encontram-se mormente as universidades e IFs, que são instituições marcadas por diversidade em termos de dimensão, estrutura, e que possuem demandas distintas de acordo com as áreas em que ofertam cursos.

É necessário, pois, reconhecer o esforço do Estado em gerir o financiamento dessas instituições em um país como o Brasil, com grande dimensão, e com instituições públicas marcadas pela heterogeneidade, espalhadas por todo o seu território, apresentando potencialidades e demandas distintas. Porém, a despeito desses desafios e do montante

relativamente baixo dos recursos destinados à educação ao longo do tempo, especialmente para a educação superior, vale reconhecer que o sistema conseguiu mostrar certa eficiência na gestão desses recursos, concretizando políticas importantes nesse período, mesmo diante dessas limitações.

Diante o exposto, o que se espera, tendo em vista esse problema no quesito do financiamento educacional, é que ele consiga se realizar de forma eficiente. Esse é um elemento importante para fazer com que cada instituição tenha real capacidade de, por meio da gestão dos recursos que lhes são destinados, assegurar condições satisfatórias para a oferta de ensino; mas também para a realização de pesquisas e manutenção de programas de extensão, todos esses aspectos essenciais para a realização e difusão do conhecimento construído nas instituições de educação superior brasileiras.

## SEÇÃO III

### **REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: OS INSTITUTOS FEDERAIS EM QUESTÃO**

Nesta seção, tem-se como propósito compreender o processo de evolução e de mudança de institucionalidade da RFEPCT, e entender a configuração dos IFs, percebendo como a educação superior se situa dentro do projeto de educação profissional e tecnológica no Brasil. Para tal fim, apresenta-se a trajetória histórico-normativa da rede, desde sua origem, em 1909, até o ano de 2008, quando de sua regulamentação com o atual formato. Na sequência, é evidenciado o panorama de sua expansão até o ano de 2014. E, em seguida, apresenta-se a forma como a educação superior se realiza nos IFs, a partir da demarcação das principais características dessas instituições, e das marcas que as distinguem das universidades.

#### **3.1. Histórico de Surgimento e Trajetória da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**

No contexto mundial, as primeiras instituições de educação profissional e tecnológica datam do século XIX, e foram criadas em cidades com foco industrial, como a Universidade de Manchester, Instituto de Ciência e Tecnologia, na Inglaterra; a Escola de Engenharia Industrial de Barcelona, na Espanha, em 1851; e o Instituto de Tecnologia de Massachussets, nos Estados Unidos, em 1865. No século XX, foram criadas novas instituições, como as Universidades de Tecnologia, na França, iniciadas por Compiègne, em 1972, e as Fachhochschulen, na Alemanha, também criadas em 1972. E, na América Latina, foi criada a Universidade Tecnológica Nacional, no ano de 1959, na Argentina. (TAKAHASHI; AMORIM, 2008)

No Brasil, o processo de construção do que viria a se tornar os Cefets, criados em 1978, mais tarde transformados em IFs, teve início no ano de 1909, quando, por meio do Decreto nº 7.566, foram criadas, em cada capital dos estados brasileiros, Escolas de Aprendizes Artífices, destinadas a ofertar ensino profissional primário e gratuito. Essas instituições foram criadas com base no argumento de que, com o aumento da população urbana, seria necessário facilitar às classes proletárias condições de subsistência. Desse modo,

a educação profissional dos filhos da classe trabalhadora seria garantida por meio de preparo técnico e intelectual. Além disso, eles iriam adquirir o hábito do trabalho, e, com isso, afastarem-se da ociosidade, do vício e da criminalidade.

Nas Escolas de Aprendizes Artífices, custeadas pela União, se procurará formar operários e contra-mestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendem aprender um ofício, havendo para isso até o número de cinco oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessárias no Estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais. (BRASIL, 1909, art. 2º)

Além dessas oficinas, ficou determinado que cada Escola de Aprendizes Artífices deveria ofertar dois cursos noturnos, como posto no art. 8: “primário, obrigatório para os alunos que não souberem ler, escrever e contar, e outro de desenho, também obrigatório, para os alunos que carecerem dessa disciplina para o exercício satisfatório do ofício que aprenderem”.

Até a década de 1930, o sistema educacional, refletindo a estrutura da sociedade, era dualista. De um lado, havia o ensino primário, vinculado às escolas profissionais, destinado às classes mais pobres; e, de outro, havia o ensino secundário, voltado para o preparo para ingresso na educação superior, destinado às classes mais ricas. As escolas profissionais de nível pós-médio vinculadas ao ensino primário não davam acesso à educação superior, tampouco propiciavam a mobilidade para o sistema educacional regular, destinado à elite. Entretanto, essas instituições de caráter profissional satisfaziam a demanda por conquista de uma profissão. (ROMANELLI, 1986)

Já a partir da década de 1930, principalmente com a Revolução de 30 - resultante de uma crise que vinha acabando com o monopólio das oligarquias, e favorecendo a implantação do capitalismo industrial no Brasil - foram criadas condições para mudanças no horizonte cultural, bem como no que se refere às aspirações do povo brasileiro, sobretudo nas áreas mais atingidas pela industrialização. Sendo assim, a intensificação do capitalismo industrial deu margem para o aparecimento de novas exigências educacionais. (ROMANELLI, 1986)

Nesse período, a ideia de salvação dos desvalidos pelas escolas de ensino profissional começou a perder força com a ampliação do acesso ao mesmo. Essa modalidade de ensino foi remodelada, tendo como principal alteração a nomenclatura, que passou a tratar do profissional técnico, e não mais do artífice. Essa mudança primeiramente ocorreu em razão

da instalação da Inspeção do Ensino Profissional Técnico, que possuía funções regulatórias. (SILVEIRA, 2014)

Até o início dos anos 1940, não havia no Brasil uma política de formação de mão de obra especializada para a indústria brasileira, de modo que essa era suprida por meio de importação de técnicos. Porém, em decorrência da Segunda Guerra Mundial, havia contenção da exportação dessa mão de obra da Europa para o Brasil, e também dificuldades de importação de produtos industrializados. Com esse quadro, o Estado brasileiro via-se diante de duas problemáticas: o imperativo de atender às necessidades de consumo da população com produtos nacionais, em substituição à importação, o que demandava expansão do setor industrial, e, logo, de mão de obra qualificada para tanto; e a limitação da importação. Como medida para a preparação de mão de obra no país, o recurso que se via era o engajamento das indústrias no treinamento de pessoal. Assim sendo, o governo recorreu à criação de um sistema de ensino paralelo ao oficial. (ROMANELLI, 1986)

No ano de 1942, por meio do Decreto-lei nº 4.048, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, mais tarde transformado em Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), dirigido pela Confederação Nacional da Indústria (CNI), com competência para “organizar e administrar, em todo o país, escolas de aprendizagem para industriários”. (Art. 2º) Então, ficou determinado que, para montagem e custeio das escolas de aprendizagem, “Serão os estabelecimentos industriais das modalidades de indústrias enquadradas na Confederação Nacional da Indústria obrigados ao pagamento de uma contribuição mensal”. (Art. 4º)

Posteriormente, no ano de 1946, por via do Decreto-lei nº 8.621, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), sob responsabilidade da Confederação Nacional do Comércio, que tinha “o encargo de organizar e administrar, no território nacional, escolas de aprendizagem comercial” (Art. 1º) com cursos de continuação ou práticos, e de especialização, voltados para os adultos no comércio. Além disso, o Senac também deveria:

[...] colaborar na obra de difusão e aperfeiçoamento do ensino comercial de formação e do ensino imediato que com êle se relacionar diretamente, para o que promoverá os acôrdos necessários, especialmente com estabelecimentos de ensino comercial reconhecidos pelo Govêrno Federal, exigindo sempre, em troca do auxilio financeiro que der, melhoria do aparelhamento escolar e determinado número de matrículas gratuitas para comerciários, seus filhos, ou estudantes a que provadamente faltarem os recursos necessários. (BRASIL, 1946, art. 3º)

Para custeio dos encargos do Senac,

[...] os estabelecimentos comerciais cujas atividades [...] estiverem enquadradas nas Federações e Sindicatos coordenados pela Confederação Nacional do Comércio, ficam obrigados ao pagamento mensal de uma contribuição equivalente a um por cento sobre o montante da remuneração paga à totalidade dos seus empregados. (BRASIL, 1946, art. 4º)

Serão também contribuintes do "SENAC" as empresas de atividades mistas e que explorem, acessória ou concorrentemente, qualquer ramo econômico peculiar aos estabelecimentos comerciais, e a sua contribuição será calculada, apenas sobre o montante da remuneração paga aos empregados que servirem no setor relativo a esse ramo. (BRASIL, 1946, art. 5º)

O público atendido pelo Senai e Senac era composto por jovens oriundos de classes pobres, os quais precisavam ser integrados no mercado de trabalho. De forma contrária, os provenientes das classes média e alta da sociedade eram inseridos no ensino secundário regular. Desse modo, as modalidades de ensino eram diferenciadoras de classe. (SILVEIRA, 2014)

Também em 1942, por meio do Decreto-Lei nº 4.073, ficou instituída a Lei Orgânica do Ensino Industrial, destinada a estabelecer as bases de organização e de regime do ensino industrial, vertente do ensino de segundo grau. Esse ensino era voltado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria, das atividades artesanais, dos transportes, das comunicações e da pesca.

As finalidades atribuídas ao ensino industrial eram:

1. Formar profissionais aptos ao exercício de ofícios e técnicas nas atividades industriais.
2. Dar a trabalhadores jovens e adultos da indústria, não diplomados ou habilitados, uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e a produtividade.
3. Aperfeiçoar ou especializar os conhecimentos e capacidades de trabalhadores diplomados ou habilitados.
4. Divulgar conhecimentos de atualidades técnicas. (BRASIL, 1942, art. 4º)

Mas estava claro que o ensino industrial não se voltava unicamente para a formação profissional dos jovens. Ele se direcionava aos seguintes interesses:

1. Aos interesses do trabalhador, realizando a sua preparação profissional e a sua formação humana.
2. Aos interesses das empresas, nutrindo-as, segundo as suas necessidades crescentes e mutáveis, de suficiente e adequada mão de obra.
3. Aos interesses da nação, promovendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura. (BRASIL, 1942, art. 3º)



O ensino industrial ordinário era realizado em ciclos. O primeiro, abrangendo o ensino industrial básico, destinado ao ensino completo de um ofício, cujo exercício requiera a mais longa formação profissional; ensino de mestria, que dava aos diplomados em curso industrial a formação profissional necessária ao exercício da função de mestre; ensino artesanal, destinado ao ensino de um ofício em período de duração reduzida; e aprendizagem, com cursos direcionados a ensinar os aprendizes dos estabelecimentos industriais, em período variável e sob regime de horário reduzido, metodologicamente, sobre seu ofício. O segundo contemplando ensino técnico, destinado ao ensino de técnicas próprias ao exercício de funções de caráter específico da indústria; e ensino pedagógico, voltado para a formação do pessoal docente e administrativo peculiares ao ensino industrial, realizando-se nas modalidades de ensino didática do ensino industrial e administração do ensino industrial.

Ademais, havia os cursos extraordinários, apresentados em três modalidades: de continuação, destinados a dar uma qualificação profissional a jovens ou adultos não diplomados ou habilitados; de aperfeiçoamento, com a finalidade de ampliar os conhecimentos e capacidades; e de especialização, com o desígnio de ensinar uma especialidade definida a trabalhadores diplomados ou habilitados em curso de formação profissional de ambos os ciclos, e bem assim a professores de disciplinas de cultura técnica ou de cultura pedagógica, incluídas nos cursos de ensino industrial, ou a administradores de serviços relativos ao ensino industrial. Por fim, eram ofertados cursos avulsos ou de divulgação, destinados a dar conhecimento de atualidades técnicas aos interessados em geral.

Assim, considerando a modalidade dos cursos, ficou instituído no art. 16 do Decreto-Lei nº 4.073 de 1942 que:

Aos alunos que concluírem qualquer dos cursos industriais conferir-se-á o diploma de artífice; aos que concluírem qualquer dos cursos de mestria, o diploma de mestre; aos que concluírem qualquer dos cursos técnicos ou pedagógicos, o diploma correspondente à técnica, ou à ramificação pedagógica estudada. (BRASIL, 1942, art.16)

Também nessa Lei Orgânica ficou estabelecida a articulação dos cursos no ensino industrial com outros, nos seguintes termos:

- I. Os cursos de formação profissional do ensino industrial se articularão entre si de modo que os alunos possam progredir de um a outro segundo a sua vocação e capacidade.
- II. Os cursos de formação profissional do primeiro ciclo estarão articulados com o ensino primário, e os cursos técnicos, com o ensino secundário de primeiro ciclo, de modo que se possibilite um recrutamento bem orientado.

III. É assegurada aos portadores de diploma conferido em virtude de conclusão de curso técnico a possibilidade de ingresso em estabelecimento de ensino superior, para matrícula em curso diretamente relacionado com o curso técnico concluído, verificada a satisfação das condições de preparo, determinadas pela legislação competente. (BRASIL, 1942, art.18)

Nessa ocasião, as Escolas de Aprendizes Artífices foram substituídas, ficando determinada a existência de escolas técnicas, a ministrar cursos técnicos; escolas industriais, voltadas para a oferta de cursos industriais; escolas artesanais, destinadas a oferta de cursos artesanais; e escolas de aprendizagem, para cursos de aprendizagem.

Sobre as escolas técnicas e industriais ficou estabelecido que:

§1º As escolas técnicas poderão, além de cursos técnicos, ministrar cursos industriais, de mestria e pedagógicos.

§ 2º As escolas industriais poderão, além dos cursos industriais, ministrar cursos de mestria e pedagógicos.

§3º Os cursos de aprendizagem, objeto das escolas de aprendizagem, poderão ser dados, mediante entendimento com as entidades interessadas, por qualquer outra espécie de estabelecimento de ensino industrial.

§4º Os cursos extraordinários e avulsos poderão ser dados por qualquer espécie de estabelecimento de ensino industrial, salvo os de aperfeiçoamento e os de especialização destinados a professores ou a administradores, os quais só poderão ser dados pelas escolas técnicas ou escolas industriais. (BRASIL, 1942, art. 15)

Em razão da impossibilidade do sistema de ensino de oferecer a educação profissional demandada pela indústria, e também em decorrência da inviabilidade do Estado investir recursos para tanto, o governo optou por engajar as indústrias na qualificação do seu pessoal, e, logo, contribuir com a educação dos membros da sociedade. (ROMANELLI, 1986)

Além da Lei Orgânica do Ensino Industrial, em 1943, por via do Decreto-lei nº 6.141, foi criada a Lei Orgânica do Ensino Comercial, estabelecendo as bases de organização e o regime desse ensino de segundo grau, destinado aos seguintes propósitos:

1. Formar profissionais aptos ao exercício de atividades específicas no comércio e bem assim de funções auxiliares de caráter administrativo nos negócios públicos e privados.
2. Dar a candidatos ao exercício das mais simples ou correntes atividades no comércio e na administração uma sumária preparação profissional.
3. Aperfeiçoar os conhecimentos e capacidades técnicas de profissionais diplomados na forma desta lei. (BRASIL, 1943, art. 1º)

O ensino comercial também foi organizado em dois ciclos, podendo desdobrar-se em cursos de formação, continuação e aperfeiçoamento.

Em relação aos cursos de formação, ficou estabelecido que o primeiro ciclo seria composto por curso comercial de caráter básico, com duração de quatro anos. Em seguida, o segundo ciclo desse ensino compreendia cinco cursos comerciais técnicos, com três anos de duração, destinados ao ensino de técnicas específicas do comércio ou da administração de negócios públicos e privados, a saber: Comércio e Propaganda, Administração, Contabilidade, Estatística e Secretariado. Além desses, havia os cursos de continuação, ou cursos práticos de comércio, de primeiro ciclo, com o escopo de propiciar uma preparação profissional aos candidatos não habilitados no ensino comercial que os habilitasse às atividades no comércio e na administração. E, por fim, havia os cursos de aperfeiçoamento, que podiam ser de primeiro ou segundo ciclos, e que tinham como finalidade expandir os conhecimentos e capacidades técnicas dos profissionais já diplomados.

Essa modalidade de ensino comercial seria ministrada em estabelecimentos de ensino comercial: escolas comerciais, voltadas para o curso comercial básico; e escolas técnicas de comércio, nas quais seriam ministrados os cursos comerciais técnicos ou, ainda, o curso comercial básico. Todas essas instituições poderiam ministrar cursos de continuação e aperfeiçoamento.

Posteriormente, por meio do Decreto-lei nº 9.613 de 1946, foi criada a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, estabelecendo as bases de organização e regime do ensino agrícola, voltado prioritariamente à preparação profissional de trabalhadores do setor da agricultura. Ao ensino agrícola foram definidas as seguintes atribuições:

1. Formar profissionais aptos às diferentes modalidades de trabalhos agrícolas.
  2. Dar a trabalhadores agrícolas jovens e adultos não diplomados uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e produtividade.
  3. Aperfeiçoar os conhecimentos e capacidades técnicas de trabalhadores agrícolas diplomados. (BRASIL, 1946, art. 3º)
- Art. 4º Ao ensino agrícola cabe ainda formar professôres de disciplinas próprias desse ensino e administradores de serviços a esse ensino relativo, e bem assim aperfeiçoar-lhes os conhecimentos e competência. (BRASIL, 1946, art. 4º)

Assim como o ensino industrial e o comercial, o ensino agrícola também era dividido em dois ciclos, e nas categorias de formação, continuação e aperfeiçoamento. No primeiro ciclo do ensino agrícola eram oferecidos cursos de formação de Iniciação Agrícola e Mestría Agrícola, ambos com duração de dois anos. O segundo ciclo, por sua vez, era dividido em cursos agrícolas técnicos, com duração de três anos, voltados ao ensino de funções de caráter especial na agricultura, sendo eles Agricultura, Horticultura, Zootecnia,

Práticas Veterinárias, Indústrias Agrícolas, Laticínios e Mecânica Agrícola. E, além desses, havia os cursos agrícolas pedagógicos, direcionados à formação de pessoal docente habilitado para o ensino de disciplinas próprias do ensino agrícola, e, também, de formação de pessoal administrativo desse ensino, sendo o curso de Magistério de Economia Rural Doméstica com duração de dois anos, e os cursos de Didática do Ensino Agrícola e Administração de Ensino Agrícola com duração de um ano. Além desses, havia os cursos de continuação, ou práticos de agricultura, pertencentes ao primeiro ciclo, voltados à preparação de jovens e adultos não diplomados nesse ensino para os trabalhos mais simples e correntes da vida agrícola. No mais, os cursos de aperfeiçoamento, de primeiro ou segundo ciclo, tinham como escopo proporcionar a ampliação dos conhecimentos e capacidades dos trabalhadores já diplomados, bem como dos professores e administradores de serviços referentes ao ensino agrícola.

O ensino agrícola era realizado em escolas de Iniciação Agrícola, Agrícolas ou Agrotécnicas. Nas primeiras, havia os cursos de Iniciação Agrícola; nas segundas, os cursos de Mestria Agrícola e de Iniciação Agrícola; e, nas terceiras, os Cursos Agrícolas Técnicos, Cursos Agrícolas Pedagógicos, Cursos de Mestria Agrícola e Cursos de Iniciação Agrícola. Todas as instituições poderiam oferecer cursos de continuação ou aperfeiçoamento, exceto os voltados aos professores, exclusivos das Escolas Agrotécnicas.

Como se nota, na década de 1940, a educação profissional foi transformada a partir dos eixos industrial, comercial e agrícola. Entretanto, em razão das transformações de ordem econômica e política no país, as quais valorizavam especialmente a industrialização e a urbanização, os ramos comercial e agrícola foram perdendo forças para o industrial. Assim sendo, com a expansão do setor industrial, o ensino profissional, vinculado a esse eixo, fortaleceu-se. (SILVEIRA, 2014)

Pereira (2006) interpreta que, na demarcação da opção do Brasil pelo desenvolvimento econômico com base no estabelecimento da indústria, a criação de escolas industriais e técnicas mostrou que o objetivo dessas instituições era qualificar mão de obra para as atividades industriais. Para o autor, “estabelecia-se uma conexão mais direta entre educação e trabalho, através de um objetivo (sem rodeios): qualificar mão-de-obra capaz de assumir funções técnicas nos processos industriais”. (PEREIRA, 2006, p. 158)

A formação voltada para os trabalhadores brasileiros, nesse contexto, também estava relacionada com interesses estrangeiros. Isso porque, em 1946, na conjuntura do Acordo Brasil e Estados Unidos, no momento em que a industrialização brasileira começou a se firmar, foi criada a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI). Essa comissão, tendo a colaboração de órgãos americanos, tais como a United States Agency for

International Development (Usaid) e a Aliança para o Progresso, tinha com desígnio contribuir com as escolas técnicas brasileiras por meio do fornecimento de equipamentos, assistência financeira e orientação técnica. (RAMOS, 2006)

No período entre 1956 e 1961, que corresponde ao governo do presidente Juscelino Kubitschek, houve um aprofundamento da relação entre Estado e economia. Ao mesmo tempo em que houve investimentos significativos nas áreas de infraestrutura, o campo da educação também foi contemplado com altos volumes de investimento. O que se buscava era formar profissionais para o atendimento das metas desenvolvimentistas traçadas no Plano de Metas do então presidente. (PEREIRA, 2006)

Nesse período, foi aprovada a Lei nº 3.552 de 1959, dispondo sobre a nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do MEC, transformando as Escolas Industriais e Técnicas em autarquias. Foi estabelecido que: “Os atuais estabelecimentos de ensino industrial, mantidos pelo Ministério da Educação e Cultura, terão personalidade jurídica própria e autonomia didática, administrativa, técnica e financeira, regendo-se nos termos da presente lei”. (BRASIL, 1959, art. 16)

Foram fixados como objetivos das escolas de ensino industrial mantidas pelo MEC: “a) proporcionar base de cultura geral e iniciação técnica que permitam ao educando integrar-se na comunidade e participar do trabalho produtivo ou prosseguir seus estudos; b) preparar o jovem para o exercício de atividade especializada, de nível médio”. (BRASIL, 1959, art. 1º)

Os cursos ofertados por essas instituições, todos compreendendo ensino de matérias e trabalhos de oficina, poderiam ser cursos de aprendizagem, com base em conhecimentos elementares, destinados a jovens, de no mínimo 14 anos de idade, com o desejo de se preparar para ofícios qualificados; curso básico, de educação geral, com o objetivo ampliar os fundamentos da cultura, explorar as aptidões do educando e desenvolver suas capacidades, voltado para alunos com o curso primário concluído; e cursos técnicos, com o objetivo de assegurar formação de técnicos para o desempenho de funções de imediata assistência a engenheiros ou administradores, ou para o exercício de profissões em que as aplicações tecnológicas exigem um profissional dessa graduação técnica. É interessante notar que os cursos foram propostos devendo: “adaptar-se às necessidades da vida econômica, das diversas profissões e do progresso da técnica, articulando-se com a indústria e atendendo às exigências do mercado de trabalho da região a que serve a escola”. (BRASIL, 1959, art. 5º, parágrafo único)

Contando com uma política de incentivo nos âmbitos nacional e internacional, a rede de escolas técnicas federais foi consolidada em 1959, ocupando lugar estratégico na composição da força de trabalho industrial no Brasil. (RAMOS, 2006) Essas escolas propiciaram a intensificação da formação de técnicos, que serviriam como mão de obra imprescindível no processo de industrialização em curso. (PEREIRA, 2006)

O Brasil, enquanto país da periferia capitalista, já vinha passando por um processo de industrialização desde os anos 1930 e 1940. Mas foi nos anos 1960 que se viu pressionado a se envolver na modernização, o que seu deu em conformidade com os interesses principalmente dos Estados Unidos, que havia se consolidado como potência mundial. Nesse período, a modernização passou a ser entendida como base para a evolução econômica e social das nações. (BRANDÃO, 2006)

No período militar no Brasil, tinha-se como meta acelerar o desenvolvimento do modelo de modernização, de forma a fazer o país progredir. Para tanto, além de investimento em infraestrutura econômica, também seria necessário dedicar-se à ciência, à tecnologia e ao sistema educacional. Porém, o desenvolvimento era moldado em conformidade com o modelo dos Estados Unidos. Nessa circunstância, o fundamento econômico e político para o desenvolvimento da nação era dado pelo capital nacional, pelas estatais e pelas empresas multinacionais, além do que, os Estados Unidos, por meio de convênios, repassava recursos e suporte técnico ao país. (BRANDÃO, 2006)

Nesse contexto, foram discutidas propostas para implementação de cursos superiores com configuração distinta dos tradicionais. Surgiram, então, os primeiros cursos superiores de tecnologia no Brasil, sob o respaldo da Lei nº 4.024 de 1961, que em seu art. 104 aponta que: “Será permitida a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios [...]”.

Em 1968, a Lei nº 5.540, versando sobre a organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, no art. 23 determinou que: “Os cursos profissionais poderão segundo a área abrangida, apresentar modalidades diferentes quando ao número e à duração, a fim de responder às condições do mercado de trabalho”.

Na conjuntura da Reforma Universitária, foi preconizada a diversificação do sistema universitário. Nesse momento, foram criados outros modelos de instituições públicas de ensino voltadas para a preparação profissional, como também cursos de formação de tecnólogos com foco em áreas não atendidas pelos cursos de graduação, o que consolidou um sistema de carreiras curtas. Esses cursos não se configuraram como cursos superiores, e a

divisão social e técnica do trabalho não acolheu os profissionais por eles formados. (RAMOS, 2006)

Em 1969, foi criado o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo, atual Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, popularmente conhecido apenas como Centro Paula Souza<sup>27</sup>. A instituição teve como propósito inicial ofertar cursos superiores de tecnologia, com duração de dois a três anos, mas foi, de forma progressiva, trabalhando também como educação profissional em nível médio. Portanto, o estado de São Paulo é pioneiro na oferta de educação profissional e tecnológica.

Também em 1969, o Decreto-Lei nº 547, art. 1º, autorizou as Escolas Técnicas Federais mantidas pelo MEC a “organizar e manter cursos de curta duração, destinados a proporcionar formação profissional básica de nível superior e correspondentes às necessidades e características dos mercados de trabalho regional e nacional”.

Em 1971, com a aprovação da Lei nº 5.692, a lei que Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, ficou estabelecido no art. 5º, § 1º, que: “Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que: b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial”. Essa parte de formação especial do currículo no segundo grau teve como objetivo a habilitação profissional dos estudantes, a ser determinada, conforme art. 5º, § 2º, b) “em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periódicos renovados”.

Em 1978, a aprovação da Lei nº 6.545 iniciou o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Cefets, o que se deu primeiramente com as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca (Rio de Janeiro).

Pires (2005) esclarece que a criação desses primeiros Cefets ocorreu em razão da extinção dos cursos de Engenharia de Produção; em decorrência da localização das escolas técnicas, que eram próximas aos centros industriais do país; porque havia uma estrutura física, humana e de equipamentos já montada; e, também, pela boa avaliação dos cursos de Engenharia de Operação<sup>28</sup>.

Como objetivos, ficou estabelecido pela Lei nº 6.545 de 1978 que os Cefets deveriam:

---

<sup>27</sup> O Centro Paula Souza é formado por 220 Escolas Técnicas Estaduais (Etecs) e 66 Faculdades de Tecnologia (Fatecs), distribuídas em 300 municípios do estado de São Paulo. É segunda maior rede de educação profissional e tecnológica do Brasil, ficando atrás apenas da RFEPCT.

<sup>28</sup> Os cursos de Engenharia de Operação foram criados pelo Parecer nº 60, do Conselho Federal de Educação, e extintos pela Resolução nº 05/1977, do mesmo conselho.

- I- ministrar ensino em grau superior:
- a) de graduação e pós-graduação, visando à formação de profissionais em engenharia industrial e tecnólogos;
  - b) de licenciatura plena e curta, com vistas à formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas no ensino de 2º grau e dos cursos de formação de tecnólogos;
- II – ministrar ensino de 2º grau, com vistas à formação de auxiliares e técnicos industriais;
- III – promover cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização, objetivando a atualização profissional na área técnica industrial;
- IV – realizar pesquisas na área técnica industrial, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços. (BRASIL, 1978, art. 2º)

A criação dos Cefets contribuiu para:

[...] política de capacitação de massa na forma de cursos técnicos flexíveis; barateamento dos cursos profissionalizantes; adequação e atendimento às necessidades do mercado de trabalho; criação de caminhos alternativos às universidades; e, finalmente, o não aniquilamento da necessária camada de técnicos adequados ao processo de reestruturação produtiva, porém, redefinidos como tecnólogos. (RAMOS, 2006, p. 143)

Os Cefets foram criados em uma nova institucionalidade que conservava as políticas direcionadas para realçar o Brasil como nação industrial, e que relacionava as políticas de desenvolvimento com a intensificação da produção industrial. Esse modelo de instituição foi justificado pela demanda por formação de profissionais cujos requisitos de formação eram superiores aos dos técnicos de nível médio; e ainda ganhou força pela reivindicação de educação permanente para trabalhadores, de modo que eles pudessem acompanhar as mudanças impulsionadas pelo desenvolvimento de novas tecnologias e padrões organizacionais no âmbito produtivo. (PEREIRA, 2006)

Contudo, o processo de transformação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas em Cefets acirrou as diferenças entre esses distintos modelos de instituições. A equiparação de todos esses modelos institucionais aos Cefets consolidou-se legalmente, porém, não na prática, pois não foi assegurado respaldo financeiro por parte do Estado para tanto. Dessa maneira, na tentativa de minimizar as diferenças entre as instituições menores, e com vistas a manter o *status* que possuíam anteriormente, os Cefets passaram a firmar convênios e vender serviços para obter outras fontes de financiamento. (PIRES, 2005)

No ano de 1982, a Lei nº 7.044 veio a alterar a Lei nº 5.692 de 1971 no que se refere à profissionalização do ensino de 2º grau, de modo que, mesmo apontando a preparação para o trabalho como elemento de formação integral do aluno, obrigatório no ensino de 1º e 2º



graus e a constar nos planos curriculares, foi anulada a obrigatoriedade da habilitação profissional. Ficou determinado que: “À preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino”. (BRASIL, 1982, art. 4º, § 2º)

Em 1993, por meio da Lei nº 8.670, no âmbito federal, foi criada a Escola Técnica Federal de Roraima e as Escolas Agrotécnicas Federais de Ceres (Goiás), Codó (Maranhão), Colorado do Oeste (Rondônia), Guanambi (Bahia), Santa Inês (Bahia), Senhor do Bonfim (Bahia), Rio do Sul (Santa Catarina), Sombrio (Santa Catarina) e São Gabriel da Cachoeira (Amazonas). Ainda em 1993, através da Lei nº 8.711, a Escola Técnica Federal da Bahia foi transformada em Cefet.

Já em 1994, foi instituído, por meio da Lei nº 8.948, o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, “integrado pelas instituições de educação tecnológica, vinculadas ou subordinadas ao Ministério da Educação e do Desporto e sistemas congêneres dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal”. (Art. 1º) O sistema foi proposto com o objetivo de:

[...] permitir melhor articulação da educação tecnológica, em seus vários níveis, entre suas diversas instituições, entre estas e as demais incluídas na Política Nacional de Educação, visando o aprimoramento do ensino, da extensão, da pesquisa tecnológica, além de sua integração com os diversos setores da sociedade e do setor produtivo. (BRASIL, 1994, art. 1º, § 2º)

Na mesma legislação, as Escolas Técnicas Federais foram transformadas em Cefets. O mesmo foi facultado às Escolas Agrotécnicas integrantes do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, mediante avaliação de desempenho a ser desenvolvido pelo MEC. A partir de então, diversas dessas instituições passaram a ofertar cursos superiores, principalmente os de tecnologia.

Em 1996, com a aprovação da Lei nº 9.394, a LDB, ficou determinado no art. 39, parágrafo único, que: “O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional”. Sendo assim, “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”. (BRASIL, 1996, art. 40) No mais, conforme o art. 42, “As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade”. Em relação ao ensino médio, ficou determinado no art. 36, § 4º que: “A preparação geral para o trabalho e,

facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional”.

O Decreto nº 2.406 de 1997 regulamentou a Lei nº 8.948 de 1994 e apontou para a expansão da oferta de educação profissional e tecnológica pelos setores não públicos.

Os Centros de Educação Tecnológica, **públicos ou privados**, têm por finalidade formar e qualificar profissionais, nos vários níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia e realizar pesquisa e desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, oferecendo mecanismos para a educação continuada. (BRASIL, 1997, art. 2º, grifos nossos)

E no art. 5º do mesmo decreto ficou determinado que: “A autorização e o reconhecimento de cursos das instituições privadas far-se-ão segundo a legislação vigente para cada nível e modalidade de ensino”.

Também em 1997, o Decreto nº 2.208 constituiu um importante elemento normativo da Reforma da Educação Profissional. Ficou posto que a educação profissional compreende os seguintes níveis:

I básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;  
II técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio [...];  
III tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico. (BRASIL, 1997, art. 3º)

A partir desse decreto é que se pode perceber um sistema de educação profissional paralelo ao de educação escolar. Porém, nesse caso, houve uma expansão dos limites desse dualismo, o que abrangeu inclusive os níveis, haja vista que se colocou em questão cursos de nível superior no nível tecnológico, os quais se constituem nos cursos superiores de tecnologia que se tem hoje. (BRANDÃO, 2006)

Também no Decreto nº 2.208 de 1997, no seu art. 4º, § 1º, ficou determinado que: “As instituições federais e as instituições públicas e privadas sem fins lucrativos, apoiadas financeiramente pelo Poder Público, que ministram educação profissional deverão, obrigatoriamente, oferecer cursos profissionais de nível básico em sua programação [...]”. Para Azevedo (2011), trata-se de uma oportunidade oferecida ao setor privado dentro do espaço público.

Como uma de suas principais medidas, o decreto desvinculou o ensino médio do técnico no seu art. 5º, que apregoou: “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este”.

Ainda em 1997, como instrumento para implantação da Reforma da Educação Profissional, foi criado o Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep)<sup>29</sup>, a partir de um convênio entre o governo brasileiro e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), sendo 50% dos recursos do programa originários de dotações orçamentárias do governo federal e os demais 50% provenientes de empréstimo do BID.

Com o montante de recursos do programa, foram financiadas as seguintes ações, de instituições federais, estaduais e municipais de ensino: realização de estudos de pré-investimentos necessários à elaboração de planos estaduais para a reforma e expansão do ensino médio e expansão da educação profissional, bem como de projetos escolares; investimento na área de educação profissional, incluindo ações de reforma/ampliação de instituições federais e/ou estaduais de educação profissional já existentes; construção de Centros de Educação Profissional sob a responsabilidade dos estados/Distrito Federal e do segmento comunitário; aquisição de equipamentos técnicos-pedagógicos e de gestão; aquisição de materiais de ensino-aprendizagem; capacitação de docentes e pessoal técnico-administrativo; e prestação de serviços e consultorias para a realização de estudos nas áreas técnico-pedagógica e de gestão.

Com o Proep, tendo em vista a expansão da rede de educação profissional, buscava-se criar um sistema de educação profissional distinto do ensino médio e do universitário. Essa reforma versava sobre aspectos técnicos pedagógicos, como flexibilização curricular e gestão escolar, contemplando autonomia, flexibilidade, captação de recursos e parcerias.

Em 1998, por meio da Lei nº 9.649, o governo alterou o art. 3º da Lei nº 8.948 de 1994 e proibiu a construção de novas escolas federais, determinando que:

A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, **somente poderá ocorrer** em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 1998, art. 47, § 5º, grifos nossos)

---

<sup>29</sup> O Proep foi extinto em 2003, no início da gestão do presidente Lula. Entretanto, alguns contratos firmados foram mantidos com vistas à finalização das obras iniciadas.

Verifica-se que, no período de 1995 a 2002, que corresponde à gestão do então presidente Fernando Henrique Cardoso, a política pública voltada para a educação profissional e tecnológica mostrou-se desestimuladora à oferta dessa modalidade educacional pelas instituições federais. Nesse contexto, a oferta desse ensino foi fomentada, por meio de linhas de crédito educativo, em instituições privadas ou mantidas por governos estaduais e municipais. (ANDRADE, 2014) Nessa gestão, a educação profissional de nível superior era incentivada pela via privada, em razão da incapacidade do setor público de ampliar as vagas, por conta dos elevados custos de implementação e manutenção dos mesmos. (CARVALHO, 2014)

Mas um marco significativo da educação profissional nos anos 1990 foi a criação da Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (Senete), em 1990, que em 1992 foi transformada em Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec), e, em 2004, tornou-se Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec).

Já no ano 2000, houve incremento de cursos de educação superior nos Cefets, por meio do Decreto nº 3.462 de 2000, que no seu art. 1º determinou que:

Os Centros Federais de Educação Tecnológica, transformados na forma do disposto no art. 3º da Lei nº 8.946, de 1994, gozarão de autonomia para a criação de cursos e ampliação de vagas nos níveis básico, técnico e tecnológico da Educação Profissional, bem como para implantação de cursos de formação de professores para as disciplinas científicas e tecnológicas do Ensino Médio e da Educação Profissional.

Em 2001, na Lei nº 10.172, que aprovou o PNE para vigorar de 2001 a 2010, foram estabelecidas prioridades do plano, dentre as quais, no item 3, que trata da ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino (que não no ensino fundamental), assinala como prioridade para essa modalidade de educação “[...] a garantia de oportunidades de educação profissional complementar à educação básica, que conduza ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia”.

Nesse PNE, no campo do diagnóstico da educação tecnológica e formação profissional, reconheceu-se como fator preocupante a pequena oferta desse formato de educação, tanto para a população jovem, que precisa se preparar para o mercado de trabalho, quanto para os adultos, que precisam se readaptar. No mais, identificou-se a limitação de vagas no setor público, lacuna apresentada especialmente nas escolas federais de nível técnico e tecnológico.

Diante dessa constatação, foram estabelecidos objetivos e metas para essa modalidade de ensino, elencados a seguir:

1. Estabelecer, dentro de dois anos, um sistema integrado de informações, em parceria com agências governamentais e instituições privadas, que oriente a política educacional para satisfazer as necessidades de formação inicial e continuada da força de trabalho.
2. Estabelecer a permanente revisão e adequação às exigências de uma política de desenvolvimento nacional e regional, dos cursos básicos, técnicos e superiores da educação profissional, observadas as ofertas do mercado de trabalho, em colaboração com empresários e trabalhadores nas próprias escolas e em todos os níveis de governo.
3. Mobilizar, articular e aumentar a capacidade instalada na rede de instituições de educação profissional, de modo a triplicar, a cada cinco anos, a oferta de cursos básicos destinados a atender à população que está sendo excluída do mercado de trabalho, sempre associados à educação básica, sem prejuízo de que sua oferta seja conjugada com ações para elevação da escolaridade.
4. Integrar a oferta de cursos básicos profissionais, sempre que possível, com a oferta de programas que permitam aos alunos que não concluíram o ensino fundamental obter formação equivalente.
5. Mobilizar, articular e ampliar a capacidade instalada na rede de instituições de educação profissional, de modo a triplicar, a cada cinco anos, a oferta de formação de nível técnico aos alunos nelas matriculados ou egressos do ensino médio.
6. Mobilizar, articular e ampliar a capacidade instalada na rede de instituições de educação profissional, de modo a triplicar, a cada cinco anos, a oferta de educação profissional permanente para a população em idade produtiva e que precisa se readaptar às novas exigências e perspectivas do mercado de trabalho.
7. Modificar, dentro de um ano, as normas atuais que regulamentam a formação de pessoal docente para essa modalidade de ensino, de forma a aproveitar e valorizar a experiência profissional dos formadores.
8. Estabelecer, com a colaboração entre o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho, as universidades, os CEFETs, as escolas técnicas de nível superior, os serviços nacionais de aprendizagem e a iniciativa privada, programas de formação de formadores para a educação tecnológica e formação profissional.
9. Transformar, gradativamente, unidades da rede de educação técnica federal em centros públicos de educação profissional e garantir, até o final da década, que pelo menos um desses centros em cada unidade federada possa servir como centro de referência para toda a rede de educação profissional, notadamente em matéria de formação de formadores e desenvolvimento metodológico.
10. Estabelecer parcerias entre os sistemas federal, estaduais e municipais e a iniciativa privada, para ampliar e incentivar a oferta de educação profissional.
11. Incentivar, por meio de recursos públicos e privados, a produção de programas de educação a distância que ampliem as possibilidades de educação profissional permanente para toda a população economicamente ativa.
12. Reorganizar a rede de escolas agrotécnicas, de forma a garantir que cumpram o papel de oferecer educação profissional específica e permanente

para a população rural, levando em conta seu nível de escolarização e as peculiaridades e potencialidades da atividade agrícola na região.

13. Estabelecer junto às escolas agrotécnicas e em colaboração com o Ministério da Agricultura cursos básicos para agricultores, voltados para a melhoria do nível técnico das práticas agrícolas e da preservação ambiental, dentro da perspectiva do desenvolvimento auto-sustentável.

14. Estimular permanentemente o uso das estruturas públicas e privadas não só para os cursos regulares, mas também para o treinamento e retreinamento de trabalhadores com vistas a inseri-los no mercado de trabalho com mais condições de competitividade e produtividade, possibilitando a elevação de seu nível educacional, técnico e de renda.

15. Observar as metas estabelecidas nos demais capítulos referentes à educação tecnológica e formação profissional. (BRASIL, 2001, s/p)

No ano de 2004, quando foi colocada em discussão uma proposta de política pública para a educação profissional e tecnológica, teve-se como pressuposto que esse formato de educação constitui “[...] elemento estratégico para a construção da cidadania e para a melhor inserção de jovens e trabalhadores na sociedade contemporânea, plena de grandes transformações e marcadamente tecnológica”. (BRASIL, 2004, p. 7) Apregoou-se, portanto, que a educação profissional e tecnológica não poderia se realizar de forma descolada de um projeto social mais abrangente. Logo, deveria estar em consonância com políticas de desenvolvimento econômico (local, regional e nacional); de geração de emprego, trabalho e renda; e de formação e inserção social e econômica da juventude.

O Decreto nº 5.154 de 2004, em seu art. 1º, determinou que a educação profissional seria desenvolvida por cursos e programas de: “I - formação inicial e continuada de trabalhadores; II - educação profissional técnica de nível médio; e III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação”. Para tanto, postulou-se que a educação profissional deveria seguir as seguintes premissas, conforme Art. 2º: “I - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica; II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia”.

Ainda em 2004, o Decreto nº 5.224, versando especificamente sobre a organização dos Cefets, colocou como finalidade dos mesmos:

[...] formar e qualificar profissionais no âmbito da educação tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia, bem como realizar pesquisa aplicada e promover o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, especialmente de abrangência local e regional, oferecendo mecanismos para a educação continuada. (BRASIL, 2004, art. 2º)

Portanto, os Cefets foram colocados como os responsáveis pela educação tecnológica, em todas as modalidades educacionais, em conformidade com o que havia sido determinado pela Lei nº 6.545 de 1978. (AZEVEDO, 2011)

Em 2005, através da Lei nº 11.195, foi alterada a lei que vedava a expansão da rede federal, que passou a conter o seguinte texto:

A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, **ocorrerá, preferencialmente**, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 2005, art. 5º, grifos nossos)

Em 2007, foi aprovado o PDE, no qual se colocou que os objetivos da política nacional de educação devem estar em consonância com os fundamentos da CF de 1988, quais sejam:

[...] construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 2007, p. 5)

Além disso, no texto do PDE está expresso o entendimento de que a educação deve ser elevada à condição de eixo estruturante da ação do Estado, de modo a garantir o desenvolvimento nacional. O texto demarca, ainda, que “Reduzir desigualdades sociais e regionais se traduz na equalização das oportunidades de acesso à educação de qualidade”. (BRASIL, 2007, p. 6)

Também no referido documento, entende-se que a educação superior deve balizar-se nos seguintes princípios, que são complementares:

i) expansão da oferta de vagas, dado ser inaceitável que somente 11% de jovens, entre 18 e 24 anos, tenham acesso a esse nível educacional, ii) garantia de qualidade, pois não basta ampliar, é preciso fazê-lo com qualidade, iii) promoção de inclusão social pela educação, minorando nosso histórico de desperdício de talentos, considerando que dispomos comprovadamente de significativo contingente de jovens competentes e criativos que têm sido sistematicamente excluídos por um filtro de natureza econômica, iv) ordenação territorial, permitindo que ensino de qualidade seja acessível às regiões mais remotas do País, e v) desenvolvimento econômico e social, fazendo da educação superior, seja como formadora de recursos humanos altamente qualificados, seja como peça imprescindível na produção científico-tecnológica, elemento-chave da integração e da formação Nacional. (BRASIL, 2007, p. 25)

Considerando a educação superior como fundamental para o desenvolvimento e integração da nação, o documento ainda assinala que “Talvez seja na educação profissional e tecnológica que os vínculos entre educação, território e desenvolvimento tornem mais evidentes e os efeitos de sua articulação, mais notáveis”. (BRASIL, 2007, p. 31) Nessa direção, acredita-se que os IFs, voltados para uma “[...] atuação integrada e referenciada regionalmente, evidencia com grande nitidez os desejáveis enlaces entre educação sistêmica, desenvolvimento e territorialidade”. (BRASIL, 2007, p. 32)

Na chamada pública de 2007 de propostas para constituição dos IFs, a implantação dos mesmos foi colocada como ação de grande relevância no PDE, por tornar

[...] mais substantiva a contribuição da rede federal de educação profissional e tecnológica ao desenvolvimento sócio-econômico do conjunto de regiões dispostas no território brasileiro, a partir do acolhimento de um público historicamente colocado a margem das políticas públicas de formação para o trabalho, da pesquisa aplicada destinada à elevação do potencial das atividades produtivas locais e da democratização do conhecimento à comunidade em todas as suas representações. (BRASIL, 2007, s/p)

Como se verifica, a educação profissional passou a ser entendida como fundamental para o desenvolvimento científico e tecnológico do Brasil como um todo. Nesse sentido, esse modelo educacional vem passando por um processo de valorização, não sendo mais requerido apenas pelas classes menos abastadas, pela classe trabalhadora, mas pelas diversas classes e grupos sociais que compõem a sociedade brasileira.

Portanto, o que se verifica a partir das políticas de democratização da educação superior no Brasil é que ela, na sua origem, criada para atender a elite, está se tornando mais acessível às parcelas menos prestigiadas da população. Do mesmo modo, as instituições de caráter técnico, em sua origem criadas para formar como mão de obra os desvalidos da sociedade, têm se tornado menos desprestigiadas, não ficando renegadas apenas às classes trabalhadoras.

Ainda em 2007, o Decreto nº 6.095 estabeleceu as diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica para a constituição dos IFs, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Ficou, então, determinado, no art. 1º, § 1º, que o processo de reorganização das instituições federais de educação profissional e tecnológica seria pautado pelo modelo de IFs. Também ficou instituído no art. 3º que o processo de integração das instituições para formação dos IFs



[...] terá início com a celebração de acordo entre instituições federais de educação profissional e tecnológica, que formalizará a agregação voluntária de Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET, Escolas Técnicas Federais - ETF, ETF - EAF e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, localizados em um mesmo Estado. (BRASIL, 2007, art. 3º)

Durante o processo de mudança e reorganização da rede federal, cada um dos grupos que a compõem expressou alguma reação. Os Cefets tinham como objetivo alcançar o *status* de Universidade Tecnológica, como havia acontecido com o Cefet do estado do Paraná, no ano de 2005, por meio da Lei nº 11.184. Quando o governo federal, através do decreto referenciado, apresentou outro caminho, que era a criação de IFs, os Cefets de Minas Gerais e do Rio de Janeiro manifestaram resistência, pois se sentiam merecedores do título de Universidade Tecnológica, pois haviam sido transformados em Cefet na mesma época que o Cefet do Paraná. Todavia, essa reivindicação ainda não foi atendida. (OTRANTO, 2011)

Já as Escolas Agrotécnicas Federais desejavam ascender-se à categoria de Cefets, para se tornarem instituições de ensino superior, e, conseqüentemente, expandirem-se. Contudo, havia a preocupação de que, com a criação dos IFs, a reitoria dos mesmos fosse sempre entregue aos Cefets, por serem considerados mais importantes na rede, o que poderia culminar na perda de autonomia e identidade das Escolas Agrotécnicas, que ficariam subordinadas a outras instituições. O MEC, então, permitiu a formação de IFs compostos somente por Escolas Agrotécnicas Federais, comprometeu-se com o ensino médio e técnico, e, ainda, propôs-se a estabelecer um sistema de rodízio para o cargo de reitor, de modo a considerar todas as instituições componentes dos IFs. No mais, houve uma pressão sobre essas instituições, que, caso não se transformassem em IFs, também não seriam convertidas em Cefets, e, portanto, continuariam como instituições voltadas apenas para o ensino médio. (OTRANTO, 2011)

As Escolas Técnicas vinculadas às universidades federais, por sua vez, tinham como favorável sua transformação em IFs por poderem oferecer cursos superiores, o que não era permitido pelas universidades às quais estavam vinculadas. Outrossim, ao se desvincularem das universidades, elas conquistariam autonomia orçamentária e administrativa. (OTRANTO, 2011)

Ainda no ano de 2007, a Lei nº 11.534 criou novas Escolas Técnicas Federais, sendo elas as do Acre, do Amapá, do Mato Grosso do Sul, de Brasília (Distrito Federal) e de Canoas (Rio Grande do Sul). Além disso, foram criadas as Escolas Agrotécnicas Federais de Marabá (Pará), Nova Andradina (Mato Grosso do Sul) e de São Raimundo das Mangabeiras

(Maranhão). No mesmo ensejo, a Escola Técnica Federal de Porto Velho (Rondônia) foi transformada em Escola Técnica Federal de Rondônia.

Em consonância com essas ações, no ano de 2007 também foi instituído, por meio do Decreto nº 6.302, o Programa Brasil Profissionalizado<sup>30</sup>, cujo objetivo, demarcado no art. 1º, consiste em “[...] estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais”.

O Brasil Profissionalizado é o programa eleito pelo MEC para retomar a educação profissional de nível médio, com base científica reforçada, nos estados brasileiros. Isso se deu através do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos<sup>31</sup>, da nova lei de estágios para todos os alunos do ensino médio<sup>32</sup>, da profissionalização em caráter especial para jovens e adultos (Proeja), e com o ensino técnico na modalidade a distância (e-Tec Brasil). O programa, portanto, faz a sistematização do ensino médio e da educação profissional no país. O incentivo do MEC aos estados e municípios consolida-se na forma de assistência financeira e técnica para que, em contrapartida, sejam criadas matrículas de educação profissional e tecnológica, gratuita, com qualidade e eficiência, nas redes estaduais e municipais. (COLOMBO, 2009)

Por meio desse programa, surgem novas concepções em termos educacionais, sendo que:

Uma, de caráter geral, implica que a educação profissional seja voltada para todos os cidadãos com o propósito de prepará-los para o mundo do trabalho. Outras três concepções são mais específicas: a permanente elevação de escolaridade; a criação de itinerários formativos e a de ser uma forma atrativa de incentivar o retorno de jovens e adultos à escola. (COLOMBO, 2009, s/p)

Já no ano de 2008, a Lei nº 11.741 alterou dispositivos da Lei nº 9.394 de 1996 referentes à educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. A partir de então, a LDB, em relação à educação de

---

<sup>30</sup> Acerca do Programa Brasil Profissionalizado, “Foram realizadas, no âmbito do programa, cerca de 341 mil matrículas em cursos técnicos desde 2011, com 86 mil matrículas em 2014. Há 292 obras concluídas, sendo 70 construções e 222 ampliações. Em 2014 foram finalizadas 81 obras”. (SESU, 2015, p.155) “O Brasil Profissionalizado tem ações em 25 unidades federativas, tendo a seguinte distribuição regional de valores conveniados: Norte-10%; Nordeste-48%; Centro-Oeste-15%; Sudeste-12%; Sul-15%”. (SESU, 2015, p. 155)

<sup>31</sup> O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos está disponível em: [http://pronatec.mec.gov.br/cnct/eixos\\_tecnologicos.php](http://pronatec.mec.gov.br/cnct/eixos_tecnologicos.php).

<sup>32</sup>Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.

jovens e adultos, no art. 37, § 3º, assinalou que: “A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento”.

No âmbito do ensino médio, ficou regulada a habilitação para o trabalho como facultativa, sendo afirmado no art. 36-A, parágrafo único, que: “A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional”.

A educação profissional e técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas, conforme art. 36-B: “I – articulada com o ensino médio; II – subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio”. Em relação à educação profissional técnica em nível médio articulada, ficou determinado que ela será desenvolvida nas seguintes formas, consoante o art. 36-C:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado. (BRASIL, 1996, art. 36C)

No ano de 2008, foi criada, por meio da Lei nº 11.892<sup>33</sup>, a RFEPCT, vinculada ao MEC. Essa rede é composta por:

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; e

V- Colégio Pedro II. (BRASIL, 2008, art. 1º)

Analisando sua denominação, tem-se que:

---

<sup>33</sup> Sobre a tramitação dos projetos de lei que culminaram na criação da RFEPCT e dos IFs, consultar Costa e Marinho (2014).

Na acepção da lei, 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. É federal por estar presente em todo território nacional, além de ser mantida e controlada por órgãos da esfera federal. De educação por sua centralidade nos processos formativos. A palavra educação está adjetivada por profissional, científica e tecnológica, pela assunção de seu foco em uma profissionalização que se dá ao mesmo tempo pelas dimensões da ciência e da tecnologia, pela indissociabilidade da prática com a teoria. (VIDOR et al., 2011, p. 57)

A nova institucionalidade criada em 2008 está em consonância com o projeto de democratização do ensino médio integrado à educação profissional, bem como constitui uma política de consolidação de um bloco técnico e tecnológico, que tem como objetivo tornar-se uma alternativa à formação acadêmica. (AMORIM, 2013)

Com a criação dos IFs<sup>34</sup>, afirma-se um modelo de instituição com atribuições diversificadas, valendo-se de uma estrutura, física e humana, de instituições já existentes. É um modelo voltado a suprir a demanda por qualificação de técnicos de nível médio decorrente do processo de crescimento/desenvolvimento do país, bem como em razão da carência de professores nas áreas de ciência da natureza, como Matemática, Química, Física e Biologia. (LAIA, 2013)

O que se depreende, pelo exposto, é que, desde sua criação em 1909, até sua reformatação em 2008, apesar das mudanças de nomenclatura e de identidade, a RFEPCT mantém sua vocação, que é de trabalhar com a educação profissional. O que mais altera ao longo dos anos é abrangência de sua atuação, atendendo todos os níveis educacionais, desde a educação básica até a superior, e também sua dimensão de atendimento, que no formato de rede passa a envolver todo o território nacional.

Nessa direção, entende-se que as transformações pelas quais a educação profissional e tecnológica passou ao longo dos anos no Brasil foram importantes para sua capacidade de adaptação e resistência, principalmente em relação às suas atribuições, tendo em vista que essas instituições passaram da oferta de um atendimento assistencialista para um ensino diferenciado e verticalizado. (LAIA, 2013)

---

<sup>34</sup> Consultar a relação dos IFs criados pela Lei nº 11.892 de 2008 no Apêndice D.

### 3.2. O Quadro de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

O Plano de Expansão da RFEPCT, iniciado em 2005, estabeleceu como linhas de ação prioritária o atendimento a estados brasileiros que não possuíam instituições federais de educação profissional e tecnológica, como Acre, Amapá, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal, bem com municípios interioranos e periferia de grandes centros urbanos.

Ademais, foram estabelecidas três dimensões principais para a expansão da RFEPCT: social, geográfica e de desenvolvimento. Na dimensão social, postulou-se: universalização do atendimento aos Territórios da Cidadania<sup>35</sup>; atendimento aos municípios populosos e com baixa renda *per capita*, integrantes do G100<sup>36</sup>; e municípios com percentual elevado de extrema pobreza. Na dimensão geográfica, priorizou-se: atendimento prioritário aos municípios com mais de 50.000 habitantes ou microrregiões não atendidas; universalização do atendimento às mesorregiões brasileiras; municípios em microrregiões não atendidas por escolas federais; interiorização da oferta pública de educação profissional e ensino superior; e oferta de educação superior federal por estado abaixo da média federal. E na dimensão do desenvolvimento, o foco foi dado: aos municípios com Arranjos Produtivos Locais (APLs) identificados; e entorno de grandes investimentos. Portanto, nota-se, na origem dos IFs, uma preocupação com a interiorização das oportunidades educacionais, em consonância com o desenvolvimento do país em toda a sua dimensão, e, conseqüentemente, desconcentração dos grandes centros urbanos, bem como dos polos de desenvolvimento do país, os quais se centralizam principalmente nas regiões Sul e Sudeste brasileiras.

A expansão da RFEPCT, desde seu surgimento, em 1909, até o ano de 2014, efetivou-se da seguinte forma:

---

<sup>35</sup> Territórios de Cidadania é um programa lançado pelo governo federal em 2008, tendo como objetivo promover o desenvolvimento econômico e universalizar programas básicos de cidadania por meio de uma estratégia de desenvolvimento territorial sustentável. Mais informações em: <http://www.territoriosdacidadania.gov.br/dotlrn/clubs/territoriosrurais/one-community>.

<sup>36</sup> O G100 consiste no grupo que reúne cidades brasileiras com mais de 80 mil habitantes, baixa renda e alta vulnerabilidade socioeconômica.

**Tabela 21 - Número de instituições da Rede Federal por período e presidente da república**

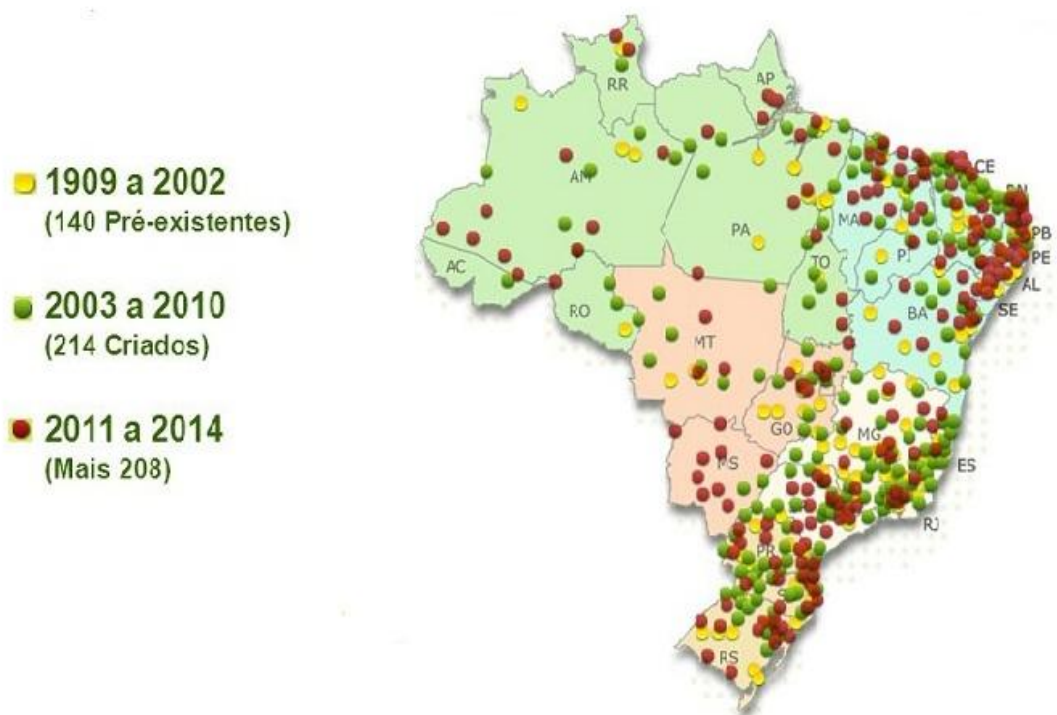
<b>Período</b>	<b>Número de instituições criadas</b>	<b>Presidente da República</b>
1909-1910	21	Nilo Peçanha
1910-1914	1	Hermes da Fonseca
1914-1918	1	Wenceslau Braz
1918-1919	1	Delfim Moreira
1919-1922	1	Epitácio Pessoa
1922-1926	2	Arthur Bernardes
1930-1945/ 1951-1954	14	Getúlio Vargas
1946-1951	11	Gaspar Dutra
1954-1955	4	Café Filho
1956-1961	4	Juscelino Kubitschek
1961-1964	6	João Goulart
1964-1967	4	Castelo Branco
1967-1969	9	Costa e Silva
1969-1974	3	Emílio Garrastazu Médici
1974-1979	1	Ernesto Geisel
1979-1985	2	João Baptista de Oliveira Figueiredo
1985-1990	13	José Sarney
1990-1992	3	Fernando Collor de Mello
1992-1995	27	Itamar Franco
1995-2003	11	Fernando Henrique Cardoso
2003-2010	214	Luiz Inácio Lula da Silva
2011-2014	208	Dilma Rousseff

Fonte: MEC.

Em 2014, são 561 escolas técnicas federais em atividade. Mas o que se constata é que período de maior crescimento da rede se deu a partir dos anos 2003, nas gestões do Partido dos Trabalhadores (PT) na Presidência da República, quando foram criadas 422 instituições. Esse número é bastante superior às 139 instituições criadas entre 1909 e 2002, consolidando em doze anos um aumento de 303,59%. Isso porque, a partir de 2003, a expansão da RFEPCCT foi colocada como política pública.

Também é crucial demarcar que a expansão ocorreu em consonância com os princípios norteadores da RFEPCT, e, portanto, buscou promover a interiorização articulada com o desenvolvimento regional.

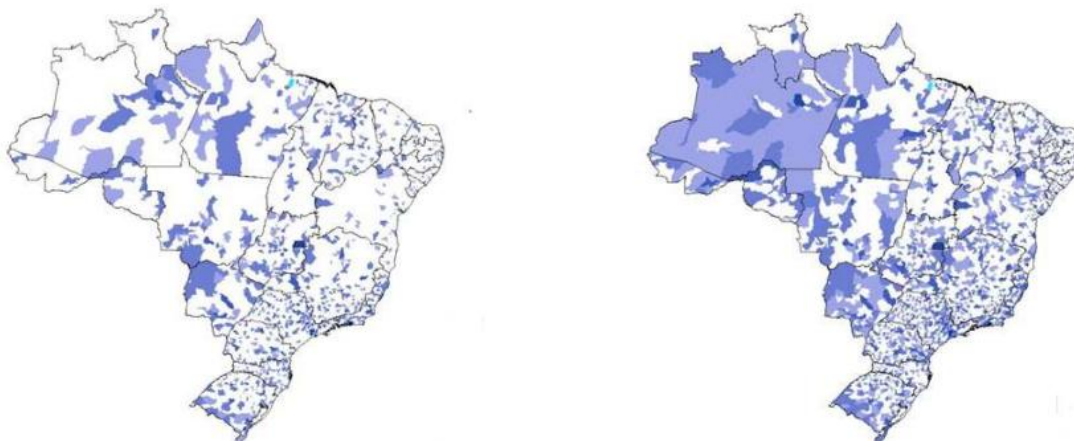
**Figura 1 - Mapa de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**



Fonte: MEC.

Além disso, os resultados da interiorização das Ifes (tanto universidades quanto Ifs) podem ser percebidos pela distribuição do número de concluintes em cursos de graduação no Brasil.

**Figura 2 - Mapa comparativo de distribuição do número de concluintes em cursos de graduação no Brasil – 2003 e 2014**



Fonte: Inep.

Um fator que demarca essa expansão articulada com a interiorização é o fato de que, em 2003, o número de municípios com concluintes de educação superior era 747, e em 2014 esse número passou para 1.568. Portanto, houve um crescimento de 109,9% em termos de municípios atendidos por esse nível educacional. No mais, observa-se um avanço em termos de desconcentração desses concluintes no Sul e Sudeste, e evolução principalmente em áreas pouco atendidas em 2003, como Nordeste, Centro-Oeste e Norte. Sendo assim, verifica-se a tendência de promoção de equidade e justiça social em termos de atendimento, e, logo, diminuição de desigualdades históricas.

A política expansionista da RFEPCT, particularmente, impactou potencialmente os IFs, que avançaram em termos de número de instituições, ingressos, matrículas e cursos.



**Tabela 22 - Evolução do número de instituições, ingressos, matrículas e concluintes nos Institutos Federais brasileiros – 2001/2013**

	<b>Instituições</b>	<b>Ingressos</b>	<b>Matrículas</b>	<b>Concluintes</b>
<b>2001</b>	26	14.813	31.472	3.626
<b>2002</b>	31	20.886	43.179	4.732
<b>2003</b>	39	27.345	59.707	8.543
<b>2004</b>	34	12.713	35.741	4.628
<b>2005</b>	33	9.694	28.252	2.656
<b>2006</b>	33	10.413	30.779	3.245
<b>2007</b>	33	13.471	34.137	4.304
<b>2008</b>	34	16.675	40.935	4.042
<b>2009</b>	35	23.234	54.733	4.965
<b>2010</b>	37	28.555	68.572	5.086
<b>2011</b>	40	35.312	83.017	5.712
<b>2012</b>	40	38.512	97.939	6.328
<b>2013</b>	40	40.356	111.668	8.225

Fonte: MEC/Inep.

Tendo como parâmetro o período entre 2001 e 2013, o número de IFs aumentou de 26 para 40, o que representa um crescimento de 53,84%. Considerando os ingressos, passou-se de 14.813 para 40.356, uma evolução de 172,43%. Em termos de matrículas, passou-se de 31.472 para 111.668, o que representa uma elevação de 254,81%. E em relação aos concluintes, elevou-se de 3.626 para 8.225, um índice de 126,83%.

Vale ressaltar que a expansão consolida-se de forma expressiva considerando toda a década, mas foi a partir de 2009, em decorrência da Lei nº 11.892 de 2008, que cria a RFEPCT, que ela ganhou mais abrangência. Anteriormente, de 2001 a 2007, a expansão no setor foi ínfima, tendo o número de instituições passado de 26 para 33, um aumento de 26,92%; o de matrículas de 31.472 para 34.137, majorando apenas 8,46%; e o de concluintes de 3.626 para 4.304, crescimento de 18,69%. Em relação ao número de ingressos, registou-se inclusive uma queda de 14.813 para 13.471, uma retração de 9,05%.

Segundo o Relatório de Gestão do exercício de 2013 da Setec do MEC, dentre os objetivos estabelecidos para os anos de 2013 e 2014 estão a expansão e reestruturação da RFEPCT com vistas a interiorizar a oferta e democratizar o acesso à educação profissional, pública e gratuita. Como meta para o mesmo período, ficou instituído o número de 178 unidades a serem implantadas no plano de reestruturação da RFEPCT; 350 unidades a serem

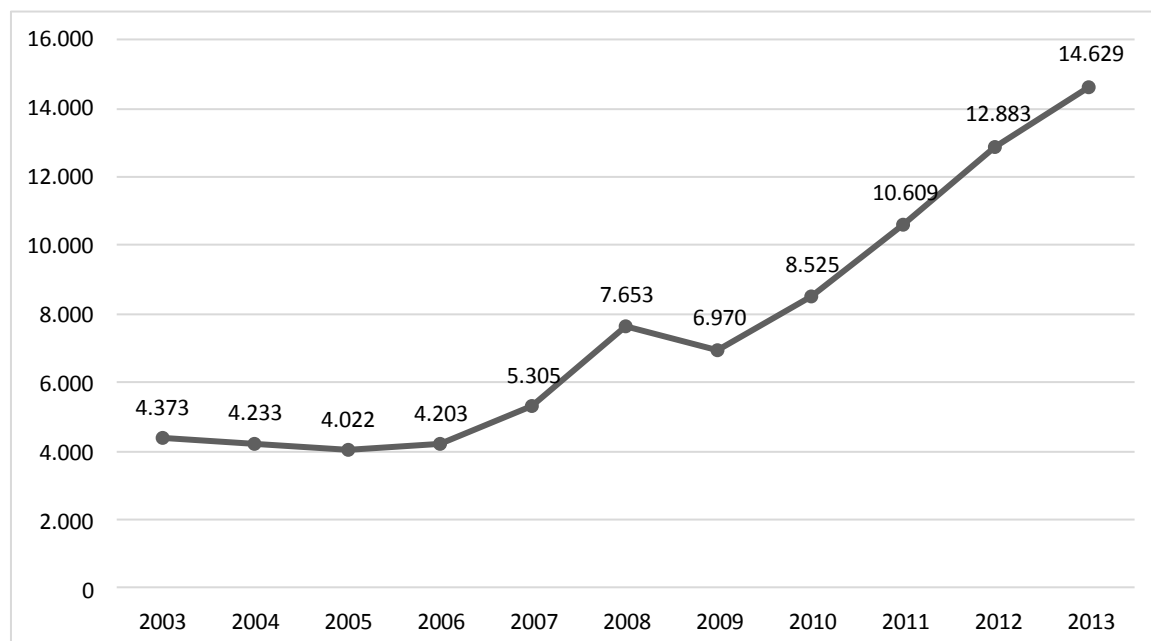
atendidas no plano de reestruturação; e 40 unidades/polos de educação profissional. Segundo consta no referido relatório, das 208 novas unidades previstas para o período de 2011 a 2014, 116 já estavam em funcionamento no final de 2013. Dessas, no ano de 2013, especificamente, 39 foram inauguradas e 15 foram concluídas e não inauguradas. 106 unidades encontravam-se em obras no mesmo ano, sendo que 26 em fase de licitação e 22 em fase de planejamento e elaboração de projeto. Em 2013, 40 unidades da RFEPCT em 16 estados brasileiros e no Distrito Federal entraram em funcionamento, de modo que, quando em plena atividade, a capacidade de atendimento das mesmas é de 48.000 novas vagas.

Para atender essa ampliação do número de vagas para estudantes, também se mostra necessário, além do investimento em infraestrutura, ampliar o quadro de servidores docentes e técnico-administrativos da RFEPCT. Com esse propósito, em 2012 foi aprovada a Lei nº 12.677, que criou, no âmbito federal, 19.569 cargos de professor da educação superior, 24.306 cargos efetivos de professor do ensino básico, técnico e tecnológico, e 27.714 cargos técnico-administrativos. Essa totalidade de funções e cargos foram destinados não somente aos IFs, mas também às Ifes, ao Instituto Nacional de Educação de Surdos, ao Instituto Benjamin Constant, às Escolas Técnicas e Colégios de Aplicação vinculados às Ifes, aos Cefets e ao Colégio Pedro II.

Conforme o Relatório de Gestão de 2013, na RFEPCT, de 2012 a 2013 o número de docentes passou de 24.306 para 29.356, um aumento de 20,77%, e o número de técnico-administrativos foi elevado de 18.711 para 24.906, o que representa um crescimento de 33,10%. Além desses novos cargos, no ano de 2013 foram realizadas 575 redistribuições entre instituições federais de ensino, e foram autorizados 963 cargos de professores temporários para suprir a demanda imediata provocada pela expansão da rede. Portanto, é inegável a contribuição da RFEPCT para a expansão não apenas das instituições e alunos nos Cefets e IFs, mas, também, do corpo docente, que acompanhou esse crescimento.

Em relação ao quadro docente em exercício nos Cefets e IFs, tem-se a seguinte realidade:

**Gráfico 11 - Evolução do número de docentes em exercício nos Cefets e IFs no Brasil – 2003/2013**



Fonte: Inep/MEC.

De 2003 a 2013, o número de docentes em exercício nos Cefets e IFs passou de 4.373 para 14.629, o que representa uma evolução de 234,53%. Porém, até o ano de 2008, antes da implementação da RFEPCT, o número de docentes passou de 4.373 em 2003 para 7.653 em 2008, o que consiste em um aumento já significativo, de 75%. Já a partir de 2008, como resultado da criação da rede, o número de professores em exercício foi elevado de 7.653 em 2008 para 14.629 em 2014, um crescimento de 91,15%.

Vale demarcar que, com a expansão da RFEPCT, há um maior acolhimento de segmentos historicamente desfavorecidos da sociedade, especialmente a classe trabalhadora. Sendo assim, conforme Andrade (2014), a política em voga promove a superação da formação de caráter assistencialista, voltada para pobres e desvalidos, que marcou a origem da rede. O que se tem agora é uma educação direcionada para a formação do trabalhador no contexto do mundo competitivo e globalizado, e que integra estudantes de todos os estratos sociais, especialmente aqueles que vivem em regiões, sejam elas urbanas ou rurais, distantes dos polos de desenvolvimento brasileiro.

### **3.3. A Educação Superior no Contexto da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**

A partir dos anos 1980 e 1990, a educação, como política pública, foi posta como um espaço a ser reformado. Tinha-se como argumento que as novas formas de organização do trabalho e da produção requeriam um novo perfil profissional, de modo que seria necessário adequar a educação a essas novas demandas. Ainda nesse curso, preconizava-se a elevação das taxas de escolarização da população como meio para inserir a economia do país no contexto global. (CARVALHO; BAUER, 2011)

Nessa conjuntura, tem-se revelado como propósito, tanto da reestruturação econômica quanto das reformas educacionais, “[...] alinhar melhor suas economias com as novas forças globais que demandam maior competitividade internacional, flexibilidade e capacidade de inovação por parte das empresas, assim como maior capacitação e flexibilidade da força de trabalho”. (CARNOY, 2004, p. 11) Na percepção do autor, para responder aos aumentos da produtividade e promover uma distribuição menos desigual de renda, os países da América Latina e do Caribe, dentre os quais o Brasil, devem instituir como medidas a ampliação do acesso à educação básica e superior; bem como focar na preparação de mais cientistas e figuras tecnológicas para consolidar uma economia com base na inovação e criar serviços fundamentados no conhecimento.

Sendo assim, “[...] por conta de um cenário de desenvolvimento tecnológico, a ampliação e diversificação da oferta de ensino superior é vista como uma saída eficiente a uma possível estagnação produtiva do país, uma forma de ampliar o progresso econômico vivenciado pelo Brasil [...]”. (MORAIS, 2011, p. 84)

Com o desenvolvimento da sociedade do conhecimento, que demanda mais competência de ordem científica e técnica, a educação superior se expande, e, dentro dela, a educação profissional, que é tida como importante para o desempenho de tarefas especializadas do setor industrial, bem como de atividades complexas dos setores da indústria e de serviços. (SCHWARTZMAN, 2005)

A relação entre economia e escolarização resulta de tensões sutis que se estabelecem quando cultura, trabalho e política se inter-relacionam. Esses aspectos são elementares na consolidação de reformas escolares. (SOUZA, 2012) Esse posicionamento é reafirmado por Porto e Régnier (2003), que salientam que, na passagem do modelo de desenvolvimento industrial para o informacional, que é acompanhado de transformações de ordem econômica, política, social e cultural, aspectos como produção, interpretação,

articulação e disseminação de conhecimentos e informações passam a ocupar um lugar central na agenda dos setores produtivos e também dos Estados.

Nesse cenário, a capacitação dos cidadãos, a qualidade dos conhecimentos por eles produzidos ou transferidos para os sistemas produtivos, como também a capacidade de aplicação ou geração de ciência e tecnologia no que se refere à produção de bens e serviços são elementos que demarcam a vantagem competitiva de um país em relação ao outro. Assim, as instituições responsáveis pela produção de conhecimentos, especialmente as de ensino e pesquisa, constituem a essência das transformações sociais, principalmente no que se refere à formação de riqueza e desenvolvimento. (PORTO; RÉGNIER, 2003)

A peculiaridade da constituição e transformação do campo da educação, em especial da educação superior e profissional, está em:

[...] ao mesmo tempo em que ele se dinamiza e se expande, seus “produtos” ou externalidades trazem elementos positivos tanto para o setor produtivo (que passa a contar com pessoal mais qualificado), quanto para o campo social, na medida em que instrumentaliza os indivíduos para o exercício da cidadania e aumenta suas chances de inclusão social (na suas dimensões de inserção em um mercado de trabalho cada vez mais exigente do ponto de vista da qualificação e no acesso aos bens de consumo, cada vez mais sofisticados e complexos). (PORTO; RÉGNIER, 2003, p. 8)

O acesso aos mais elevados níveis de ensino é uma medida do potencial econômico, haja vista que torna possível a diferenciação competitiva entre os cidadãos, e também do nível de meritocracia e democracia de uma nação. Sendo assim, a educação agrega valor ao setor produtivo, e ainda se torna um elemento de elevado valor em termos de humanidade, civilidade e de desenvolvimento de um país. (PORTO; RÉGNIER, 2003)

Nessa perspectiva, a educação coopera em nível macro e microeconômico. No nível macro, colabora para a inserção dos países na globalização. Nesse caso, os benefícios da educação são extensivos a outras áreas, como saúde, participação cívica, propensão à inovação, o que acarreta em mais valor econômico. Já no nível micro, a educação é tida como base para a mobilidade social e crescimento de renda dos cidadãos, e, logo, dos países. Por assim ser, o acesso ao ensino não pode ser entendido apenas como um imperativo econômico, que se relaciona à sociedade do conhecimento ou da informação, mas também deve ser entendido como um referencial político que revela índices de democracia e justiça. (PORTO; RÉGNIER, 2003)

Na mesma direção, a educação profissional e tecnológica não pode ser vista exclusivamente como elemento que induz o desenvolvimento econômico e tecnológico do

país. Isso porque também é um instrumento importante para o fortalecimento da inserção cidadã dos indivíduos.

A referência fundamental para a educação profissional e tecnológica é o homem, daí compreender que a educação profissional e tecnológica se dá no decorrer da vida humana, por meio das experiências e conhecimentos, ao longo das relações sociais e produtivas. A educação para o trabalho nessa perspectiva se estende como potencializadora do ser humano, enquanto integralidade, no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade, na perspectiva de sua emancipação. Na extensão desse preceito, trata-se de uma educação voltada para a construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e equilibrada social e ambientalmente. Como essa dimensão, seria equivocado e reducionista, pois, imaginar que a necessidade da formação para ocupar os postos de trabalho seja a razão exclusiva e definidora para a educação profissional. (BRASIL, 2008, p. 34)

Em meio à discussão sobre a organização da educação profissional e tecnológica nos anos 2000, também estava em questão a demanda por expansão e interiorização da educação superior, até então concentrada em grandes centros. Além disso, o investimento em educação superior requeria respostas para a expansão do ensino médio em curso, o que colocava em voga o número restrito de docentes para atender essa demanda. (BENTIN, 2014)

Nessa conjuntura, os IFs despontam não apenas como uma nova estrutura organizacional da educação profissional, tradicionalmente de nível médio-técnico, mas também se apresentam como uma referência na oferta de educação superior científica e tecnológica. (BENTIN, 2014) Esse modelo de instituição é criado com o escopo de “[...] dar contornos científicos tanto à formação de professores, como aos estudantes de nível médio. Deve induzir e estimular tecnologias e a cultura do pensar e do fazer científico, do uso de laboratórios, da indignação, da postura e da pesquisa científica”. (COLOMBO, 2008)

No campo da educação profissional e tecnológica, os IFs “[...] ressaltam a valorização da educação e das instituições públicas, aspectos das atuais políticas assumidas como fundamentais para a construção de uma nação soberana e democrática, o que pressupõe o combate às desigualdades estruturais de toda ordem”. (BRASIL, 2008, p. 22)

Carnoy (2004) entende como educação democrática:

[...] a que se preocupa com o homem concreto e suas necessidades, tornando realidade um direito igual para todos e, ao mesmo tempo, procurando compensar as desigualdades sociais. É a que trata de evitar favorecer mais os que já são favorecidos e de buscar favorecer os menos favorecidos, num processo que precisa se revestir, em certos casos, de discriminação positiva. (CARNOY, 2004, p. 7)

Na mesma direção, Dias Sobrinho (2013) ressalta que o princípio da equidade visa a reduzir ao máximo as desigualdades sociais. E, para tanto, a democratização da educação é elementar, cabendo ao Estado democrático promovê-la. “Esse princípio se insere na esfera dos direitos públicos e sociais e diz respeito ao desenvolvimento do processo de construção da autonomia pessoa, da cidadania, da profissionalização e, por extensão, da sociedade democrática”. (DIAS SOBRINHO, 2013, p. 125)

Em se tratando de expansão das oportunidades educacionais como instrumento de democratização da educação, é preciso que o poder público atue no sentido de eliminar os mecanismos institucionais que asseguram privilégios à elite, de forma que os benefícios decorrentes da educação superior possam ser estendidos, promovendo riqueza e bem estar social. Também cabe ao setor público zelar para que haja equidade no que se refere ao acesso às oportunidades educativas, de modo que elas não fiquem condicionadas a fatores como origens econômicas, sociais, raciais ou culturais. (SCHWARTZMAN, 2001)

Nesse horizonte, os IFs constituem relevantes instrumentos para a mudança da qualidade de vida de brasileiros, “[...] quando reconhecem que o desenvolvimento local, regional ou nacional não pode prescindir do domínio e da produção do conhecimento; revelam-se, portanto, espaços privilegiados para a construção e democratização do conhecimento”. (BRASIL, 2008, p. 25)

No campo da educação superior, para que a democratização aconteça, de fato, tornam-se necessárias ações que assegurem os direitos dos historicamente excluídos, garantindo acesso e permanência a todos aqueles que os demandam. Isso pode ocorrer por meio da desprivatização e da democratização do espaço público. É relevante, pois, associar democratização com expansão do setor público, desmistificando-se a compreensão de que a expansão acarreta em piora da qualidade. (RISTOFF, 2011) “Lamentavelmente, escapa à maioria de nós a percepção de que preocupar-se só com a qualidade, sem pensar em quantidade, significa a preservação de um sistema de elite e excludente”. (RISTOFF, 2011, p. 11)

[...] a partir do entendimento de que o conhecimento é um dos elementos constituinte da cidadania, a reflexão acerca do sentido e da dimensão do poder dos saberes que circula na rede social passa, necessariamente, pelo seu direito de acesso a eles. Nessa ótica, se por um lado, a circulação da informação tem condições de atingir todos os Institutos Federais; por outro, é imperativo ficar atento para a tendência em se homogeneizarem determinadas trocas de saberes, quer dizer, em limitá-las para alguns e as disponibilizar para outros. O monopólio da informação e sua consequente exclusão cerceiam o direito de todos ao exercício da cidadania. (BRASIL, 2008, p. 26)

Entendendo-se que o modelo de universidade não abarca a diversidade de formações em nível superior, desde a LDB de 1996 está posto, conforme art. 45, que: “A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização”. Isso representa a necessidade de apresentar alternativas à universidade. Tendo isso em vista, Amorim (2013) acredita que as políticas encaminham-se no sentido de promoção da diversificação da educação superior, e os IFs contribuem com esse processo.

Nessa conjuntura de diferenciação institucional, a criação dos IFs tem o papel de

[...] garantir a perenidade das ações que vise a incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram alijados 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. (BRASIL, 2008, p. 23)

Os IFs são instituições voltadas sobretudo para a justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias. A educação profissional e tecnológica “Assume, portanto, o ideário da educação como direito e da afirmação de um projeto societário que corrobore uma inclusão social e emancipatória”. (BRASIL, 2008, p. 16) Essa modalidade de educação, no bojo das políticas educacionais, “[...] vem sendo considerada como fator estratégico não apenas na compreensão da necessidade de desenvolvimento nacional, mas também como um fator para fortalecer o processo de inserção cidadã para milhões de brasileiros”. (BRASIL, 2008, p. 21)

Nessa perspectiva, os IFs são estabelecidos com o escopo de “[...] pensar o todo enquanto aspecto que funda a igualdade na diversidade (social, econômica, geográfica e cultural) e ainda estar articulada a outras políticas (de trabalho e renda, de desenvolvimento setorial, ambiental, social, e mesmo educacional, dentre outras)”. (BRASIL, 2008, p. 22)

Mas, ao se tratar de educação profissional e tecnológica, uma questão que desponta é a relação de hierarquia entre esta e as tradicionais formas de educação superior. (SCHWARTZMAN, 2005) Frente a isso, pode-se problematizar o embate entre dois formatos de instituição de educação superior do âmbito federal: as universidades e os IFs.

O Instituto Federal será tal qual uma universidade em termos de funcionalidade, acesso ao fomento de pesquisa e extensão e todos os programas de apoio dos vários ministérios com qualquer outra universidade federal. Terá reitor e vice-reitor. Só não terá autonomia plena, por ter que cumprir uma missão republicana, ou seja, ampliar a oferta de matrículas de Educação Profissional Técnica e preparar mais profissionais na área



científica para os sistemas educacionais. Por outro lado, tem, para além da missão republicana, uma unidade de ação integrada nacionalmente, pois terão uma funcionalidade semelhante. Além disso, articularão a Educação Básica e a Superior, a formação Geral e a Profissional, a pesquisa interessada e a extensão comunitária, sob o mesmo teto, tema desejado por muitos teóricos da educação nacional. (COLOMBO, 2008, p. 03-04)

Mas é preciso entender que os IFs não exercem a mesma função social das universidades, apesar de que assumem algumas de suas atribuições. Na compreensão de Tavares (2014, p. 234), “A equiparação formal dos IFs às universidades federais foi justamente a alternativa encontrada pela SETEC/MEC para que as antigas instituições da Rede Federal não viessem a pleitear, futuramente, a transformação em universidade de fato [...]”.

Em termos de regulação, avaliação e supervisão das instituições e cursos, os IFs são equiparados às universidades federais. A autonomia deles se dá em termos de criação e extinção de cursos, nos limites da sua área de atuação territorial, e também no registro de diplomas de cursos oferecidos, por meio de aprovação do seu Conselho Superior.

Uma diferença acentuada entre os IFs e as universidades é em relação à estrutura não departamentalizada, embora tenham estruturas administrativas semelhantes, o que permite uma maior aproximação entre docente e discente. Essa aproximação decorre, principalmente, do tamanho dos *campi* dos IFs, que são espaços relativamente pequenos, que, na maioria das vezes, concentram as atividades. (FLACH, 2014)

Outro aspecto digno de nota é que a oferta de educação superior não é algo novo em se tratando da educação profissional e tecnológica, posto que esse nível de ensino já vinha sendo ofertado desde os anos 1970 nas Escolas Técnicas Federais, nos cursos de Engenharia, e posteriormente, com a criação dos Cefets, estabeleceram-se de vez. O que ocorre a partir da criação dos IFs é que essas instituições tornaram-se fulcrais na oferta de educação superior tecnológica. (SILVEIRA, 2014) Além disso, a partir da nova institucionalidade, os IFs podem ofertar também pós-graduação, *lato e stricto sensu*.

Portanto, enquanto nas universidades há oferta de uma diversidade de cursos, o foco dos IFs é, de acordo com o art. 7 da Lei nº 11.892 de 2008,

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, art. 7º)

Na educação superior, a centralidade dos IFs é nas licenciaturas, tendo sido estabelecido que 20% de todas as vagas dessas instituições devem ser reservadas para esses cursos, especialmente nas áreas de ciências da natureza, quais sejam: Matemática, Química, Física e Biologia. A centralidade nesse tipo de curso é decorrente do histórico de falta de professores na educação básica. Pesquisa realizada pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit de professores no ensino médio, em 2007, constatou a falta de 235 mil professores, especialmente nas disciplinas Física, Química, Biologia e Matemática. Identificada essa lacuna, uma das soluções propostas para equacionar o quadro foi priorizar as licenciaturas nas áreas referenciadas.

Então, viu-se como possibilidade, no âmbito dos IFs,

[...] repensar a educação superior, e em especial a oferta de formação de professores, de forma consistente na perspectiva de superação de distorções históricas, mesmo considerando as tentativas anteriores de atrelar a formação de professores com uma ação das instituições de educação profissional. A discussão de propostas de licenciaturas força a projeção do olhar a tantas outras áreas de formação que se estabelecem nesses Institutos Federais. (PEREIRA, 2015, p. 59)

Além desse quadro de insuficiência de professores na educação básica, a escolha dessas licenciaturas também se dá, em parte, em razão das condições de infraestrutura requerida para a instalação desses cursos; e, também, pela existência de grande número de profissionais nessas instituições que possuem formação em ciências exatas, o que decorre da tradição de oferta de cursos nessas instituições. (ASSIS, 2013)

De acordo com estudo realizado por Assis (2013), as licenciaturas nos IFs são, de fato, prioritariamente nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática, apesar de também existirem cursos de outras áreas. Prova disso é que, em 2011, dos 323 cursos de licenciatura ofertados nessas instituições, 70 (20,61%) foram de Matemática, 57 (17,67%) de Química, 44 (13,62%) de Física e 40 (12,38%) de Biologia. Juntos, esses 4 cursos representaram 65,32% da oferta das licenciaturas nos IFs, ao passo que os demais 32 cursos representaram apenas 34,68% da oferta.

Outra peculiaridade das licenciaturas nos IFs, além do foco na área de Ciências da Natureza e Matemática, é a identidade dos cursos. Isso porque há uma preocupação de que se possa integrar aspectos como cultura, trabalho, ciência e tecnologia para que os cursos tenham um diferencial, marca dos IFs, que, além articularem educação básica, profissional e superior, têm uma proposta pluricurricular. (ASSIS, 2013)

Já no que se refere aos cursos superiores de tecnologia, em sua configuração, tratam-se de cursos com duração de dois ou três anos, menor duração que cursos de graduação tradicionais. Esses cursos fundamentam-se no fato de que “[...] as transformações do mundo exigiam a formação de trabalhadores, mais qualificados, de forma mais rápida, em nível superior e dinamicamente atendendo a interesses diversificados e à especialização de atividades”. (MORAIS, 2011, p. 86)

A oferta de cursos superiores de tecnologia como alternativa de educação superior é reflexo das reformas educacionais realizadas na América Latina a partir dos anos 1990, no intuito de expandir a oferta com custos menores que os das universidades. Organizações como o Bando Mundial e o BID têm financiado a implantação desses cursos superiores de tecnologia, pois, na visão do BID, eles são mais integrados ao sistema produtivo, mais flexíveis e de menor custo que os tradicionais cursos universitários. (LIMA FILHO, 2005)

Como esses cursos estão fortemente relacionados com categorias como educação, tecnologia e trabalho, o impulsionamento deles nos IFs representa a retomada desse tipo de curso no Brasil, com nova formatação. Em 2006, pela Portaria nº 10 do MEC, foi aprovado o primeiro Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, no qual constavam 98 denominações de cursos. Em 2010, houve uma nova edição do documento, com 113 denominações de cursos, e, na terceira edição, publicada em 2016, constam 134 denominações de curso<sup>37</sup>, organizados em 13 eixos tecnológicos, quais sejam: 1. Ambiente e saúde; 2. Controle e processos industriais; 3. Desenvolvimento educacional e social; 4. Gestão e negócios; 5. Informação e comunicação; 6. Infraestrutura; 7. Militar; 8. Produção alimentícia; 9. Produção cultural e design; 10. Produção industrial; 11. Recursos naturais; 12. Segurança; 13. Turismo, hospitalidade e lazer.

De acordo com Souza (2012), uma inovação está no fato de que os cursos superiores de tecnologia, antes de caráter terminativo, passam a ser válidos para acesso a

---

<sup>37</sup> Consultar o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia de 2016 em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=44501-cncst-2016-3edc-pdf&category\\_slug=junho-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=44501-cncst-2016-3edc-pdf&category_slug=junho-2016-pdf&Itemid=30192).

programas de pós-graduação. Ademais, está em processo um panorama de maior aceitação dos profissionais neles formados em órgãos de classe.

Porém, quando da criação dos IFs, os cursos superiores de tecnologia perderam o espaço que lhes foi atribuído quando da transformação das Escolas Técnicas Federais em Cefets. Isso porque, na nova institucionalidade, 50% das vagas dessas instituições são reservadas à educação profissional de nível médio, além de 20% às licenciaturas. Desse modo, 30% da totalidade de vagas dos IFs são divididas entre cursos superiores de tecnologia e bacharelados, de modo que esses são os cursos de menor oferta nesse modelo de instituição.

Vale reforçar que tanto os IFs quanto as universidades federais são instituições públicas que ofertam educação superior. Porém, outro ponto a ser considerado é que, enquanto as universidades ofertam apenas educação superior, em nível de graduação e pós-graduação, os IFs oferecem desde a educação básica, passando por cursos profissionalizantes, e abrangendo também a educação superior, nos cursos de graduação e pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado. Portanto, uma das marcas dos IFs é a verticalização do ensino.

Em se tratando de verticalização, deve-se entendê-la não apenas como um conceito pedagógico, mas também administrativo-gerencial. O aspecto pedagógico da verticalização aponta para o aproveitamento da força de trabalho dos docentes, bem como do percurso formativo dos alunos. Também a formação de grande parte dos docentes é compatível com a maioria dos cursos dos IFs, de maneira que eles podem atuar em todos os níveis e modalidades de ensino. Ainda, há incentivo para que os alunos deem sequência aos seus estudos seguindo um mesmo eixo tecnológico, podendo haver aproveitamento tanto de disciplinas cursadas anteriormente quanto de experiências. (FLORO, 2014)

Acredita-se que a verticalização pode propiciar interlocuções entre os dois níveis educacionais, e, principalmente nos cursos de licenciatura. Nesse sentido Flach (2014) destaca que:

[...] os estudantes que se preparam para serem docentes poderiam, em sua própria instituição, vivenciar experiências voltadas à docência na educação profissional, seja no ensino médio regular, seja na educação de jovens e adultos.

Outro diferencial também seria o fato de que o professor que atua no curso de licenciatura, via de regra, também estaria atuando na educação básica, o que traria a este docente a possibilidade de promover interessantes diálogos e interlocuções entre a área da educação básica e a área da licenciatura. (FLACH, 2014, p. 165)

Entretanto, essa prática nem sempre é consolidada, em razão de que há docentes que preferem atuar apenas no ensino médio ou, de outro modo, somente na educação superior.

E mesmo o retorno financeiro sendo igual para os professores de ambos os níveis de ensino nos IFs, há uma tradição socialmente estabelecida de maior valorização de professores que atuam na educação superior, o que leva a maioria dos docentes a optarem por trabalhar com esse nível educacional. (FLACH, 2014)

Ainda há necessidade de refletir sobre a crença de que os conteúdos dos eixos tecnológicos são neutros, o que possibilita a atuação dos docentes em todos os níveis de ensino, mesmo que não se identifiquem com o público com o qual vão trabalhar. No caso de docentes que atuam em todos os níveis de ensino, é possível que eles acabem ensinando todos os públicos da mesma forma. (FLORO, 2014)

Neste sentido, faz-se necessário questionar a validade pedagógica da verticalização porque ela não considera que em cada um dos diferentes níveis e modalidades de ensino existe uma história de negação, de conflitos e de restrição à escolaridade, que não pode ser esquecida, negada ou tornada invisível. (FLORO, 2014, p. 03077)

Outra questão que merece ser refletida é o fato de que a exigência de licenciatura para o cargo de professor nos IFs limita-se às áreas de ensino, posto que a exigência de formação em licenciatura, conforme o art. 62 da LDB de 1996, é apenas para professores da educação básica. Conforme o art. 66 da referida lei, “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Tendo isso em vista, muitos docentes, mestres e doutores, possuem formação essencialmente técnica, de modo que, por vezes, não têm aproximação com abordagens e concepções pedagógicas. Logo, conforme Costa (2013), falta-lhes “sensibilidade” pedagógica para lidar com as particularidades do público, como também para compreender o processo de formação e verticalização, e as diferenças entre ensino técnico e superior nos IFs.

Todavia, é preciso considerar que as problemáticas envolvendo a formação de professores não se restringem aos profissionais com formação no bacharelado. Isso porque nas licenciaturas também podem ocorrer fragilidades na formação pedagógica, posto que esses cursos, tradicionalmente, possuem uma estrutura curricular em que apenas no último ano do curso o aluno tem a experiência de estágio, e, logo, com a prática docente. (OLIVEIRA; SILVA, 2012)

No mais, sendo que a formação dos professores da educação superior é atribuída aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado e doutorado, Oliveira e Silva (2012) alertam para o fato de que esses cursos nem sempre cumprem com o objetivo de

formação pedagógica, sendo que a pesquisa é o que constitui o principal foco desse tipo de formação.

A proposta educacional dos IFs é mais abrangente e diversificada, e conta com uma organização e estrutura peculiar, não se constituindo, portanto, como uma instituição voltada exclusivamente para a educação superior. Com essa oferta diversificada de educação, os IFs favorecem que “[...] as multifacetadas do processo educativo se evidenciam e trazem a possibilidade de se estabelecerem nexos internos e promover a inter-relação de saberes, o que concorre para um tratamento mais adequado à natureza da ciência que é multi e interdisciplinar”. (BRASIL, 2008, p. 28) Mas essa diversificação das ofertas educativas não pode ser confundida com dispersão, tendo em vista que não se trata de um conjunto aleatório de cursos. (VIDOR et al., 2011)

Ademais, é notável que a vocação dos IFs, pela sua identidade, é predominantemente com a educação profissional e tecnológica, ao passo que as universidades não possuem essa vocação determinada, a não ser a UTFPR, que também tem um foco específico na educação tecnológica. Pacheco (2011) afirma que, além da verticalização, a transversalidade, o diálogo entre educação e tecnologia, é outro aspecto singular nos IFs, entendendo-se que “A tecnologia é o elemento transversal presente no ensino, na pesquisa e na extensão, configurando-se como uma dimensão que ultrapassa os limites das simples aplicações temáticas e aplica-se aos aspectos socioeconômicos e culturais”. (PACHECO, 2011, p. 17)

Outro aspecto digno de nota é a relação que a educação ofertada nos IFs deve ter com o mundo do trabalho. Amorim (2013) entende que as críticas ao foco bacharelesco e à pesquisa acadêmica desenvolvidos nas universidades são indicativos de que a educação superior nos IFs deve se mostrar diferenciada, estando mais articulada com as demandas regionais, bem como enfatizar conhecimentos práticos e estimular a pesquisa aplicada.

O que deve demarcar os IFs é um projeto pedagógico que contemple, em sua proposta curricular, não apenas formações distintas em cursos e níveis, mas também possibilidades de nexos entre diferentes campos do saber. “A esse processo deve estar integrada a inovação na abordagem das metodologias e práticas pedagógicas, com o objetivo de contribuir para a superação da cisão entre ciência-tecnologia-cultura-trabalho e teoria-prática ou mesmo o tratamento fragmentado do conhecimento”. (VIDOR et al., 2011, p. 67)

É preciso considerar que as ações de ensino, pesquisa e extensão, que não são próprias apenas das universidades, mas também dos IFs, são balizadas nestes por uma concepção de educação profissional e tecnológica. Para Pacheco (2011), isso significa que

essa concepção de educação deve fundamentar-se na integração entre ciência, tecnologia e cultura, bem como no desenvolvimento da capacidade de investigação científica.

Não se verifica, pois, uma distinção substancial entre a formação nos IFs e nas universidades brasileiras em termos de educação superior, visto que ambas as instituições estão balizadas nos princípios de ensino, pesquisa e extensão. O que difere nos modelos institucionais é a concepção de ensino.

Para Schwartzman (2005),

É difícil separar o problema da estratificação social e de prestígio que existe entre a formação prática, para o trabalho, e a formação mais acadêmica, com fortes repercussões no âmbito pedagógico, sobre o relacionamento entre o conhecimento prática e o conhecimento teórico e abstrato. (SCHWARTZMAN, 2005, p. 31)

Acredita-se ser preciso, por meio dos IFs, “[...] derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana”. (PACHECO, 2011, p. 11) Nesse sentido, a orientação pedagógica dos IFs não deve centrar-se em um pensamento essencialmente enciclopédico, mas se pautar no pensamento analítico, de modo a assegurar uma formação mais abrangente e flexível. Busca-se um modelo de formação menos voltado para ofícios, e mais direcionado para a compreensão e participação qualitativa no mundo do trabalho. (PACHECO, 2011)

Entretanto, os IFs são sim distintos da instituição universitária, e devem buscar uma configuração própria, condizente com suas particularidades. Especialmente a partir da criação dos Cefets, com a oferta de educação superior, em nível de graduação e pós-graduação, além de desenvolvimento de pesquisas, a rede passou a se aproximar do campo científico, submetendo-se a normas de funcionamento próprias das instituições acadêmicas. Trata-se, pois, de dar visibilidade a uma nova institucionalidade no âmbito científico. Porém, é necessário destacar suas diferenças. (DIAS SOBRINHO, 2007)

Domingos Sobrinho (2007) reflete que, mesmo que tenha se inspirado no modelo de universidade, a RFEPT precisa constituir sua própria configuração, considerando suas peculiaridades. Assim, essas instituições não devem se tornar universidades, pois esse modelo institucional é

[...] inadequado para uma rede de instituições historicamente comprometidas com a oferta de EPT [educação profissional e tecnológica] a grupos e segmentos sociais com dificuldades de acesso e permanência nos sistemas formais de ensino e maior necessidade de engajamento imediato no

mundo do trabalho e voltada para o desenvolvimento local e regional.  
(DOMINGOS SOBRINHO, 2007, s/p)

Enfim, é evidente que a diferenciação institucional é uma medida importante para a expansão da oferta da educação superior no país. E nesse contexto, os IFs se despontam como instrumentos notáveis, pois, por suas peculiaridades, atendem de forma prioritária localidades desatendidas e grupos com acesso à educação restringido ao longo da história por marcas de exclusão da sociedade brasileira. Sendo assim, essas instituições, com contornos que as distinguem das universidades, também acabam fomentando perspectivas de desenvolvimento, articuladas com democratização e inclusão social.



## SEÇÃO IV

### UM RETRATO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM GOIÁS

Tendo em vista que este estudo versa sobre uma instituição localizada no estado de Goiás, entende-se como necessário demonstrar o panorama da educação superior no estado, tendo como foco os IFs. Para isso, nesta seção, apresenta-se um histórico desse nível educacional no estado, tendo como centralidade sua expansão, desde os primórdios, que datam dos anos 1890, até os anos 2000. Posteriormente, posto que se trata de um trabalho sobre um IF, mostra-se a representatividade desse modelo institucional na educação superior em Goiás.

#### **4.1. Panorama de Criação e Expansão da Educação Superior em Goiás: dos Primórdios aos Anos 2000**

A primeira iniciativa concreta em termos de implantação da educação superior em Goiás ocorreu no ano de 1898, com a criação da Academia de Direito de Goyaz, que veio a ser instalada anos depois, em 1903. Essa instituição funcionou apenas até 1909, em razão da falta de recursos para sua manutenção. Posteriormente, em 1916, foi criada a Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais, instituição que, por disputas internas entre direção e corpo docente, foi fechada em 1920. Logo em seguida, em 1921, foi criada a Faculdade de Direito de Goiás, que somente funcionou por cerca de cinco anos, em decorrência da incapacidade de competição com a Escola de Direito de Goiás<sup>38</sup>, ressurgida também em 1921 da antiga Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais. Depois, em 1922, foi criada a Escola de Pharmacia e, em 1923, a Escola de Odontologia. (BALDINO, 1991)

Posteriormente, em 1944, foi implementada a Escola de Enfermagem, e em 1947, a Faculdade de Farmácia e Odontologia, ambas instituições fundadas pela Irmandade da Sociedade São Vicente de Paula. Já em 1949, foi criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Goiaz, tendo como mantenedora a Sociedade de Educação e Ensino de Goyaz, instituição da Igreja Católica, representada pela Arquidiocese de Goiânia. (BALDINO, 1991)

Foi também nos anos 1940 que surgiram as primeiras iniciativas no propósito de criar instituições no modelo de universidade em Goiás. Um projeto era de iniciativa da Igreja

---

<sup>38</sup>A Escola de Direito de Goiás foi transformada em fundação e, em 1950, foi federalizada. (BALDINO, 1991)

Católica, que recomendava a criação de uma universidade católica no estado, um movimento nacional da igreja entre os anos 1946 e 1961. O outro projeto era do próprio governo do estado, que propunha a criação da Universidade do Brasil Central. Vale ressaltar que o projeto do estado não se efetivou, ao passo que o da Igreja concretizou-se em 1959, com a criação da Universidade de Goiaz. (BALDINO, 1991)

Os anos 1950 foram representativos no que se refere à expansão da educação superior em Goiás, tendo sido criadas as seguintes instituições: a Faculdade de Ciências Econômicas em 1951, mantida pela Federação do Comércio do Estado; o Conservatório de Música em 1952, mantido pelo Estado; a Escola Goiana de Belas Artes e Arquitetura no ano de 1953, mantida pela Igreja Católica; a Escola de Engenharia em 1954, mantida pelo Estado; a Escola de Serviço Social em 1957, instituição mantida pela Associação Brasileira de Educação Militar e Social; a Faculdade Livre de Belas Artes, também em 1957, mantida pelo Estado; a Faculdade de Direito em 1959, mantida pela Igreja Católica; e, por fim, a Universidade de Goiaz, da Igreja Católica. Esta universidade constitui-se pela junção das seguintes faculdades: de Filosofia, Ciências e Letras, de Farmácia e Odontologia, de Belas Artes e Arquitetura, de Ciências Econômicas, de Serviço Social, de Enfermagem e de Direito. (BALDINO, 1991)

Em 1960 a expansão da educação superior em Goiás ocorreu de forma mais discreta, mas também foi importante, haja vista que houve a criação da Faculdade de Medicina e também da UFG. Essa universidade foi composta pela Faculdade de Direito de Goiás, Faculdade de Farmácia e Odontologia, Escola de Engenharia e Conservatório de Música. Além disso, no ano de 1961 foi criada a Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão, em Anápolis, pertencente à Igreja Evangélica; e a Faculdade de Ciências Econômicas, também em Anápolis, de caráter público estadual, tendo suas atividades iniciadas apenas em 1962. Em 1962, foi criada a Faculdade de Educação Física do Estado de Goiás, instituição pública estadual. E no final da década, em 1969, foi criada a Faculdade de Direito de Anápolis, pertencente à Igreja Evangélica, e no mesmo ano foi implantada a Faculdade de Filosofia da Cidade de Goiás, uma autarquia estadual. (BALDINO, 1991)

Já na década de 1970, sob impulso da Reforma Universitária instituída pela Lei nº 5.540 de 1968, a expansão da educação superior em Goiás desenvolveu-se da seguinte forma nas universidades: a Universidade de Goiaz, a partir de 1972 denominada Universidade Católica de Goiás (UCG), criou cursos de Licenciatura Curta em Estudos Sociais, Bacharelado em Ciências Biológicas (modalidades médica e biomédica), Psicologia e Engenharia Civil. A UFG, por seu turno, criou os seguintes cursos: Enfermagem, Nutrição,

Biblioteconomia, Mestrado em Ciências Humanas (Letras), Matemática, Medicina Tropical, Especialização em Educação, *Campi* Avançados em Picos-Piauí e Firminópolis, atividade de extensão (estágio) em Porto Nacional<sup>39</sup>, Jataí e Catalão. (BALDINO, 1991)

Para além dessa expansão nas universidades, em 1971 foi criada a Faculdade de Odontologia de Anápolis, pela Associação Educativa Evangélica; em 1973 a Fundação de Ensino Superior de Rio Verde, instituição municipal; e, no mesmo ano, a Faculdade Anhanguera de Ciências Humanas, instituição privada, em Goiânia. Posteriormente, em 1975, entrou em funcionamento a Faculdade de Filosofia de Rio Verde. E, em 1976 foi criada a Faculdade de Filosofia do Vale do São Patrício em Ceres, pela Associação Educativa Evangélica. (BALDINO, 1991)

Já na década de 1980, a expansão da educação superior em Goiás foi vultosa, tendo se efetivado sobretudo pela interiorização de instituições isoladas, apesar de outras iniciativas. Em 1980 houve a criação dos *campi* avançados da UFG em Jataí e Porto Nacional. Em 1983 foi autorizada a Escola Superior de Ciências Humanas de Rio Verde, e também foram criadas a Fundação de Ensino Superior de Itumbiara e o Câmpus Avançado de Catalão da UFG. Já no ano de 1984 foram criadas a Fundação Educacional de Catalão; a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Araguaina e também de Porangatu; o Centro de Ensino Superior de Jataí; e a Fundação Educacional de Jataí. Em 1985 houve autorização de funcionamento da Faculdade de Ciências Agrárias de Itumbiara, da Faculdade de Administração de Mineiros, do Centro de Ensino Superior de Catalão, da Faculdade de Educação e Ciências Humanas de Anicuns, e da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Gurupi. Além disso, foram criadas a Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior em Mineiros; a Fundação Educacional de Anicuns; a Fundação Educacional de Gurupi; a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Morrinhos; a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iporá; a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Quirinópolis; a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Formosa; a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Itapuranga; a Fundação de Ensino Superior de Goiatuba; e também foi instalada a Faculdade de Filosofia do Norte Goiano, em Porto Nacional. No mais, foi firmado convênio entre a UFG e as prefeituras de Catalão e Jataí para oferta de cursos de graduação. No ano de 1986, houve o reconhecimento de funcionamento da Faculdade de Ciências e Letras de Itumbiara, bem como a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras em Quirinópolis e da Faculdade de Educação, Ciências e Letras em Itapuranga. Em 1987 foi criado o Instituto Unificado de

---

<sup>39</sup> Até o ano de 1988, Tocantins era parte do estado de Goiás, e, por isso, ao se tratar da expansão da educação superior goiana, por vezes, são mencionadas cidades que hoje pertencem ao estado de Tocantins.

Ensino Superior Objetivo, em Goiânia. Em 1988 foi autorizada a Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Goiatuba, e criada a Fundação Educacional de Luziânia. (BALDINO, 1991)

Nos anos 1990, entre as medidas voltadas para a expansão da educação superior em Goiás no setor público estão a criação da Fundação Educacional de Luziânia – Faculdades Integradas do Planalto Central (Núcleo I e Núcleo II); convênio firmado entre a UFG e a prefeitura da Cidade de Goiás para oferta de curso de Direito; e a instituição da Fundação Universidade Estadual de Anápolis. (BALDINO, 1991) Já no setor privado, destaca-se a criação de quatro instituições de educação superior em Goiânia: a Universidade Salgado de Oliveira, em 1996; a Faculdade Cambury e a Faculdade Padrão, em 1998; e a Universidade Paulista (Unip), em 1999. (SILVA, 2008) Contudo, o maior destaque em termos expansionistas nos anos 1990 é a criação da UEG, a partir da incorporação da Universidade Estadual de Anápolis com as demais instituições de educação superior do estado<sup>40</sup> na ocasião. Essa instituição foi criada com sede em Anápolis e *campi* em diversos municípios de Goiás<sup>41</sup>.

Ao longo dos anos 1990, o quadro que se tem da expansão da educação superior em Goiás é o seguinte:

**Tabela 23 - Evolução do número de instituições e cursos por categoria administrativa – Goiás – 1991/2000**

	INSTITUIÇÕES			CURSOS		
	Total	Públicas	Privadas	Total	Públicos	Privados
<b>1991</b>	30	20	10	133	92	41
<b>1992</b>	30	20	10	135	91	44
<b>1993</b>	29	21	8	141	94	47
<b>1994</b>	33	24	9	151	100	51
<b>1995</b>	35	27	8	169	112	51
<b>1996</b>	36	26	10	179	120	59
<b>1997</b>	35	26	9	166	110	56
<b>1998</b>	38	26	12	177	110	67
<b>1999</b>	42	21	21	219	118	101
<b>2000</b>	35	9	26	296	166	130

Fonte: Inep.

<sup>40</sup> A relação das instituições incorporadas à UEG quando de sua criação estão listadas no Apêndice E.

<sup>41</sup> A relação dos municípios goianos que possuem *campi* da UEG consta no Apêndice F.

Como saldo da expansão dos anos 1990, foram criadas apenas cinco instituições no estado, o que representa um crescimento de 16,66%. No setor privado, as instituições foram ampliadas em 160%. No setor público, por sua vez, houve um decréscimo de 55% no número de instituições. Essa baixa no setor, que inclusive levou o saldo geral da expansão da educação superior em Goiás ser pouco representativa, justifica-se pela criação da UEG em 1999, que aglutinou as instituições públicas estaduais em uma única. Com isso, por mais que o número de instituições tenha decrescido, o número de cursos ampliou-se de maneira significativa, tendo evoluído em 122,55%, no geral, em 80,43% no setor público, e em 217,07% no setor privado. Contudo, é necessário ponderar que a expansão ocorreu impulsionada sobretudo pelo setor privado.

Como o objeto deste estudo encontra-se historicamente situado no início do século XX, apresenta-se um retrato mais detalhado da expansão da educação superior em Goiás nos anos 2000, o que, no setor público, ocorreu principalmente como resultado das políticas empreendidas pelo governo federal.

**Tabela 24 - Evolução das instituições de educação superior por categoria administrativa – Goiás – 2001/2012**

	Total	PÚBLICA	Federal	Estadual	Municipal	PRIVADA
<b>2001</b>	47	10	3	1	6	37
<b>2002</b>	56	10	3	1	6	46
<b>2003</b>	63	14	4	1	9	49
<b>2004</b>	61	14	4	1	9	47
<b>2005</b>	66	8	4	1	3	58
<b>2006</b>	69	8	4	1	3	61
<b>2007</b>	75	9	4	1	4	66
<b>2008</b>	74	8	3	1	4	66
<b>2009</b>	78	8	3	1	4	70
<b>2010</b>	80	8	3	1	4	72
<b>2011</b>	82	8	3	1	4	74
<b>2012</b>	81	8	3	1	4	73

Fonte: MEC/Inep, 2012.

De 2001 a 2012, o número de instituições de educação superior em Goiás aumentou de 47 para 81, o que representa uma evolução de 72,35%. Na rede privada, a tendência de evolução foi a mesma, tendo o número de instituições passado de 37 para 73, um

crescimento de 97,29%. Já na esfera pública a situação mostrou-se diferente. Apesar de uma elevação no número de instituições nos anos de 2003 e 2004, houve uma queda a partir de então, e de 14 instituições públicas em 2004, o estado passou a ter somente 8, desde o ano de 2008, o que consiste em um decréscimo de 42,85%. Na esfera federal, o número de instituições permaneceu o mesmo, três; o mesmo se deu na esfera estadual, com apenas uma instituição. A queda se manifestou na rede municipal, que de seis instituições passou a contar com apenas quatro no referido período. Portanto, tendo em vista a queda do número de instituições no setor público, a rede privada é a responsável pela expansão da educação superior no estado de Goiás, o que segue uma tendência nacional de predomínio do setor privado sobre o público<sup>42</sup>.

Em considerando as matrículas nos cursos de graduação presenciais e a distância em Goiás no ano de 2011, o quadro que se apresenta é o seguinte:

**Tabela 25 - Matrículas total em cursos de graduação, presenciais e a distância, por categoria administrativa – Goiás – 2011**

	<b>Total</b>	<b>Bacharelado</b>	<b>Licenciatura</b>	<b>Tecnólogo</b>
<b>Total</b>	221.768	149.837	46.525	25.406
<b>PÚBLICA</b>	58.581	29.341	23.506	5.734
<b>Federal</b>	29.201	15.565	10.059	3.577
<b>Estadual</b>	19.685	5.752	12.027	1.906
<b>Municipal</b>	9.695	8.024	1.420	251
<b>PRIVADA</b>	163.187	120.406	23.019	19.672

Fonte: MEC/Inep, 2012.

No geral, do total de 221.768 matrículas, 149.837 (67,56%) concentram-se nos cursos de bacharelado, 46.525 (20,97%) nas licenciaturas, e 25.406 (11,45%) nos cursos tecnólogos. Na rede privada, essa realidade se repete, de modo que das 163.187 matrículas, 120.406 (73,78%) são nos cursos de bacharelado, 23.019 (14,10%) nas licenciaturas, e 19.672 (12,05%) nos tecnólogos. Já na esfera pública, no geral, apesar de também haver preponderância de matrículas nos cursos de bacharelado, há uma maior proximidade com relação aos cursos de licenciatura, sendo que, do total de 58.581 matrículas, 29.341 (50,28%) são nos bacharelados, 23.506 (40,12%) nas licenciaturas e 5.734 (9,78%) nos cursos tecnólogos.

<sup>42</sup> No que se refere à expansão da educação superior brasileira, a maior abrangência do setor privado está evidenciada na Seção II desta tese, no item 2.2.

A oferta predominante de matrículas nos cursos de bacharelado pela rede privada pode se explicar por se tratarem de cursos de mais elevado prestígio social, e, logo, de alta demanda. Sendo assim, essas instituições, reconhecendo a demanda da sociedade por esses cursos, acabam oferecendo mais vagas neles, por representarem maior possibilidade de preenchimento de vagas, e, conseqüentemente, de lucratividade. Os cursos de licenciatura, por sua vez, por estarem relacionados a um menor *status* social, são pouco demandados, e, por isso, não se tornam interesse das instituições privadas ofertarem muitas vagas neles. Nas instituições públicas, por sua vez, a oferta de vagas nesses cursos torna-se mais interessante, pois, pelo seu caráter, custam menos para as instituições de ensino, por demandarem para seu funcionamento, basicamente, salas de aula com docentes devidamente capacitados e biblioteca. Por não prescindirem de estruturas de laboratórios, equipamentos de alto custo, a manutenção dos mesmos torna-se bastante razoável, de modo que é interessante para o setor público mantê-los.

A concentração de matrículas nos cursos de licenciatura em Goiás explica-se pela oferta de Licenciatura Plena Parcelada (LPP) (ofertados nos finais de semana, férias e feriados) pela UEG, resultado de uma parceria entre a universidade e diversos municípios goianos. Essa modalidade de licenciatura foi criada em 1998 pela Secretaria de Educação do Estado no âmbito do Programa Emergencial de Formação de Professores, voltando-se para a qualificação do quadro docente da educação básica da rede pública do Estado, e fomentou a proliferação de licenciaturas em todo o território goiano. (SILVA, 2008)

Na esfera pública, a hegemonia é da rede federal. Dos cursos de bacharelado, do total de 29.341 matrículas, 15.565 (53,04%) são na esfera federal, 8.024 (27,34%) na municipal e 5.752 (19,60%) na estadual. Nas licenciaturas, das 23.506 matrículas, 10.059 (42,79%) estão no campo federal, 10.027 (42,65%) no estadual e 1.420 (6,04%) no municipal. E nos cursos tecnólogos, das 5.734 matrículas, 3.577 (62,38%) encontram-se na esfera estadual, 1.906 (33,24%) na esfera estadual e 251 (4,37%) na municipal.

Esses dados são indicativos do forte papel da rede federal no âmbito da educação superior pública no estado de Goiás, que se faz presente tanto pela UFG<sup>43</sup> quanto pelo IFG e IF Goiano, todas instituições de grande porte, e, por isso, o seu forte impacto no setor público. Essas instituições alavancam a expansão da educação superior em Goiás, visto que, de 2003 a

---

<sup>43</sup>Dentro do Estado de Goiás, a UFG possui cinco regionais, localizadas nas cidades de Goiânia, Catalão, Jataí, Cidade de Goiás e Cidade Ocidental (em implantação). O *Campus* de Aparecida de Goiânia integra a Regional Goiânia. Possui em seu quadro 2.447 servidores técnico-administrativos e cerca de 2.653 professores, sendo 2.354 efetivos e 299 Substitutos. São 22.899 mil alunos de graduação presencial, 150 cursos de graduação e 81 programas de pós-graduação, sendo 53 Mestrados e 28 doutorados. Para maiores informações, consultar: <http://www.ufg.br/p/6384-ufg-em-numeros>.

2013, o número de cursos no setor federal passou de 73 para 223, um crescimento de 205,47%, e o número de matrículas passou de 15.938 para 29.351, um aumento de 84,15%.

A única instituição de educação superior pública estadual de Goiás, a UEG, por sua vez, apesar de sua abrangência territorial, estando presente com suas unidades universitárias em 42 municípios goianos<sup>44</sup>, ofertando 149 cursos, está passando por um processo que crise financeira, o que tem levado ao seu enfraquecimento. Prova disso é que, de 2003 a 2013, o número de cursos ofertados na instituição minorou de 271 para 149, uma queda de 45,01%. O mesmo aconteceu com as matrículas, que passaram de 34.113 para 17.433 no mesmo período, um declínio de 48,89%.

Já em conformidade com o panorama das matrículas nos cursos presenciais e a distância por modalidade de curso e categoria administrativa no estado de Goiás no ano de 2011, tem-se o seguinte panorama:

**Tabela 26 - Número de concluintes total em cursos presenciais e a distância, por categoria administrativa – Goiás – 2011**

	<b>Total</b>	<b>Bacharelado</b>	<b>Licenciatura</b>	<b>Tecnólogo</b>
<b>Total</b>	34.155	21.423	8.286	4.446
<b>PÚBLICA</b>	8.743	3.568	4.411	764
<b>Federal</b>	3.223	1.599	1.277	347
<b>Estadual</b>	4.143	992	2.783	368
<b>Municipal</b>	1.377	977	351	49
<b>PRIVADA</b>	25.412	17.855	3.875	3.682

Fonte: MEC/Inep, 2012.

Do total de 34.155 concluintes, 21.423 (62,72%) são dos cursos de bacharelado, 8.286 (24,25%) das licenciaturas e 4.446 (13,01%) dos tecnólogos. Na rede privada, dos 25.412 concluintes, 17.855 (70,26%) são dos cursos de bacharelado, 3.875 (15,24%) das licenciaturas e 3.682 (14,48%) dos tecnólogos. Já na esfera pública, do total de 8.743 concluintes, a maior parte, 4.411 (50,45%), são dos cursos de licenciatura, seguido dos 3.568 (40,80%) dos bacharelados e 764 (8,73%) dos tecnólogos.

Particularmente no setor público, assim como nas matrículas, do total de 8.743 concluintes, a maior parte deles, 4.411 (50,45%), são dos cursos de licenciatura, seguida dos cursos de bacharelado, com 3.568 (40,80%) concluintes, e, por fim, os tecnólogos, com 764 (8,73%) concluintes. Na esfera federal, do total de 3.223 concluintes, 1.599 (49,61%) são dos

<sup>44</sup> Ver unidades universitárias da UEG no Apêndice F.



cursos de bacharelado, 1.277 (39,62%) das licenciaturas e 347 (10,76%) dos tecnólogos. Na esfera estadual, dos 4.143 concluintes, a grande maioria, 2.783 (67,17%), são pertencentes a cursos de licenciatura, 992 (23,94%) aos bacharelados e 368 (8,88%) aos tecnólogos. E, por fim, no âmbito municipal, dos 1.377 concluintes, 977 (70,95%) são dos cursos de bacharelado, 351 (25,49%) das licenciaturas, e somente 49 (3,55%) dos tecnólogos.

Em relação aos ingressos nas instituições de educação superior em Goiás, verifica-se que, do total de 77.758 em 2011, 49.729 (63,95%) são em cursos de bacharelado, 16.232 (20,87%) em licenciaturas e 11.797 (15,17%) em tecnólogos.

**Tabela 27 - Número total de ingressos nos cursos presenciais e a distância, por categoria administrativa – Goiás – 2011**

	<b>Total</b>	<b>Bacharelado</b>	<b>Licenciatura</b>	<b>Tecnólogo</b>
<b>Total</b>	77.758	49.729	16.232	11.797
<b>PÚBLICA</b>	17.300	8.430	6.950	1.920
<b>Federal</b>	9.688	5.075	3.433	1.180
<b>Estadual</b>	5.609	1.755	3.164	690
<b>Municipal</b>	2.003	1.600	353	50
<b>PRIVADA</b>	60.458	41.299	9.282	9.877

Fonte: MEC/Inep, 2012.

Na rede privada, dos 60.458 ingressantes, 41.299 (68,31%) são nos bacharelados, 9.877 (16,33%) em tecnólogos e 9.282 (15,35%) em licenciaturas. Na rede pública, por sua vez, do total de 17.300 ingressos, 8.430 (48,72%) são nos cursos de bacharelado, 6.950 (40,17%) nas licenciaturas e 1.920 (11,09%) nos tecnólogos. Observa-se que, no setor privado, há uma elevação dos ingressos nos cursos tecnólogos em detrimento das licenciaturas, como ocorre no número de matrículas e de concluintes, o que pode apontar para um crescimento desse modelo de curso no setor.

Considerando o setor público, constata-se que, no âmbito federal, dos 9.688 ingressantes, 5.075 (52,38%) são em cursos de bacharelado, 3.433 (35,43%) em licenciaturas e 1.180 (12,18%) em tecnólogos. Na rede estadual, dos 5.609 ingressos, 3.164 (56,40%) são nos cursos de licenciatura, 1.755 (31,28%) nos cursos de bacharelado e 690 (12,30%) nos tecnólogos. Já na rede municipal, dos 2.003 ingressantes, 1.600 (79,88%) são nos cursos de bacharelado, 353 (17,62%) nas licenciaturas e apenas 50 (2,49%) em tecnólogos. Portanto, no âmbito federal e municipal, a maior parte dos ingressos ocorre nos cursos de bacharelado,

seguido das licenciaturas e, por último, os tecnólogos. Já no setor estadual, a maior parte dos ingressos é nos cursos de licenciatura, seguido dos bacharelados e, por fim, dos tecnólogos.

Em relação às matrículas, constata-se que, do total de 276.152, 221.768 (80,30%) são alunos regularmente matriculados, 39.976 (14,47%) matrículas desvinculadas do curso, 12.498 (4,52%) matrículas trancadas, 1.853 (0,67%) transferências para outro curso, e 61 (0,02%) falecidos, conforme demonstrado abaixo.

**Tabela 28 -Total de matrículas por categoria por categoria administrativa – Goiás – 2011**

	<b>Total</b>	<b>Matriculados</b>	<b>Matrícula trancada</b>	<b>Matrícula desvinculada do curso</b>	<b>Transferência para outro curso da mesma instituição de ensino superior</b>	<b>Falecido</b>
<b>Total</b>	276.152	221.768	12.498	39.976	1.853	61
<b>PÚBLICA</b>	69.376	58.581	2.945	7.660	168	22
<b>Federal</b>	34.497	29.201	1.568	3.615	107	6
<b>Estadual</b>	23.018	19.685	505	2.776	40	12
<b>Municipal</b>	11.861	9.695	872	1.269	21	4
<b>PRIVADA</b>	206.776	163.187	9.553	32.312	1.685	39

Fonte: MEC/Inep, 2012.

Em todas as esferas administrativas, a maior parte das matrículas são referentes a alunos regularmente matriculados. Na rede privada, das 206.776 matrículas, 163.187 (78,91%) são de alunos devidamente matriculados, 32.312 (15,62%) matrículas desvinculadas do curso, 9.553 (4,61%) matrículas trancadas, 1.685 (0,81%) transferências para outro curso e 39 (0,001%) falecimentos. Na rede pública, das 69.376 matrículas, 58.581(84,43%) são de alunos regularmente matriculados, 7.660 (11,04%) matrículas desvinculadas do curso, 2.945 (4,24%) matrículas trancadas, 168 (0,24%) transferência para outro curso e 22 (0,03%) falecidos.

No âmbito público, particularmente, do total de 34.497 matrículas na rede federal, 29.201 (84,64%) são de alunos regularmente matriculados, 3.615 (10,47%) de matrículas desvinculadas do curso, 1.568 (4,54%) matrículas trancadas, 107 (0,31%) transferências para outro curso e 6 (0,01%) falecimentos. Na rede estadual, das 23.018 matrículas, 19.685 (85,52%) são matrículas devidamente efetivadas, 2.776 (12,06%) matrículas desvinculadas do curso, 505 (2,19%) matrículas trancadas, 40 (0,17%) transferências para outro curso e 12 (0,05%) falecimentos. Na rede municipal, do seu modo, das 11.861 matrículas, 9.695

(81,73%) são matrículas regulares, 1.269 (10,69%) matrículas desvinculadas de curso, 872 (7,35%) matrículas trancadas, 21 (0,17%) transferências para outro curso e 4 (0,03%) falecimentos.

Em relação à origem escolar dos matriculados na educação superior em Goiás no ano de 2011, tem-se a seguinte realidade:

**Tabela 29 - Procedência dos alunos matriculados por categoria por categoria administrativa – Goiás – 2011**

	<b>Total</b>	<b>Escola pública</b>	<b>Escola privada</b>	<b>Não informada</b>
<b>Total</b>	274.102	65.317	40.558	170.277
<b>PÚBLICA</b>	69.376	24.478	15.904	28.994
<b>Federal</b>	34.497	7.469	12.912	14.116
<b>Estadual</b>	23.018	14.012	1.706	7.300
<b>Municipal</b>	11.861	2.997	1.286	7.578
<b>PRIVADA</b>	206.776	40.839	24.654	141.283

Fonte: MEC/Inep, 2012.

Do total de 274.102 estudantes, 65.317 (23,82%) são procedentes de escolas públicas, 40.558 (14,79%) de escolas privadas e 170.277 (62,12%) não informaram. Considerando especificamente a rede privada, dos 206.776 alunos matriculados, 40.839 (19,75%) são egressos de escolas públicas, 24.654 (11,92%) de escolas privadas e 141.283 (68,32%) não informaram. Já na rede pública, dos 69.376 matriculados, 24.478 (35,28%) são de origem de instituição pública, 15.904 (22,92%) de instituição privada, e 28.994 (41,79%) não informaram. Esses dados indicam que, a despeito do grande percentual de alunos que não informaram sua origem escolar, há um predomínio de estudantes oriundos da rede pública. Esse fato por ser resultado das políticas voltadas para a democratização da educação superior no Brasil, que voltam suas ações para a inserção de jovens provenientes dos estratos desprestigiados da sociedade nesse nível de ensino.

Em referência aos alunos matriculados no setor público, nota-se que na esfera federal há predomínio de ingressantes da rede privada, ao passo que nas redes estadual e municipal a maioria dos matriculados são procedentes da rede pública de ensino. No âmbito federal, dos 34.497 matriculados, a maior parte deles, um total de 12.912 (37,42%), são provenientes de instituições privadas, somente 7.469 (21,65%) de instituições públicas, e 14.116 (40,91%) não informaram. Já no campo estadual, dos 23.018 alunos matriculados, 14.012 (60,87%) são oriundos de instituições públicas, 1.706 (7,41%) de instituições privadas

e 7.300 (31,37%) não informaram. Por fim, na rede municipal, dos 11.861 matriculados, 2.997 (25,26%) são procedentes do setor público de ensino, 1.286 (10,84%) de instituições privadas e 7.578 (63,89%) não informaram.

A hegemonia de alunos provenientes do setor privado nas instituições federais coaduna com a realidade historicamente apresentada na educação superior brasileira, quadro que começou a se alterar a partir das políticas democratizantes voltadas para esse nível de ensino. Ainda é preciso refletir que as instituições federais são mais prestigiadas socialmente, e, por isso, suas vagas são altamente pleiteadas por candidatos provenientes dos estratos mais abastados da sociedade, com condições de ter uma formação básica nas instituições privadas, sob o argumento de uma melhor preparação para o ingresso na educação superior.

Outro dado a ser observado ao se analisar o perfil da educação superior no estado de Goiás é que a maior parte dos cursos de graduação em 2011 estão localizados no interior do estado.

**Tabela 30 - Número de cursos de graduação presenciais por localização (capital e interior), por categoria administrativa – Goiás – 2011**

	<b>Total</b>	<b>Capital</b>	<b>Interior</b>
<b>Total</b>	943	348	595
<b>PÚBLICA</b>	446	123	323
<b>Federal</b>	204	115	89
<b>Estadual</b>	171	8	163
<b>Municipal</b>	71	-	71
<b>PRIVADA</b>	497	225	272

Fonte: MEC/Inep, 2012.

Dos 943 cursos, 595 (63,09%) estão no interior e 348 (36,90%) na capital. Na rede privada, dos 497 cursos, 272 (54,72%) são ofertados no interior e 225 (45,27%) na capital. E na rede pública, dos 446 cursos disponíveis, 323 (72,42%) estão no interior e 123 (27,57%) na capital. Analisando as particularidades da rede pública, observa-se que, na esfera federal, esse quando se altera, de modo que, do total de 204 cursos, 115 (56,37%) são ofertados na capital e 89 (43,62%) no interior do estado. Já nas esferas estadual e municipal a supremacia ainda é de cursos no interior. Na rede estadual, dos 171 cursos, 163 (95,32%) são ofertados no interior e 8 (4,67%) na capital. E na rede municipal, todos os 71 (100%) cursos encontram-se no interior de Goiás.

Portanto, em se tratando de interiorização da educação superior em Goiás, esse papel é cumprido sobretudo pelas redes estaduais e municipais. Na rede federal, os IFs são os maiores responsáveis pela interiorização, visto que o IFG conta com 14 *campi* no território goiano e o IF Goiano possui *campi* espalhados em 12 municípios do estado. A UFG, por sua vez, apesar de também se fazer presente no interior, com regionais em Catalão, Jataí e Cidade de Goiás, oferta seus cursos prioritariamente na capital, na Regional de Goiânia, que também comporta o *Campus* de Aparecida de Goiânia. Do rol dos 95 cursos da instituição, 90 (94,73%) são ofertados na Regional de Goiânia, 25 (26,31%) na Regional Catalão, 25 (26,31%) na Regional Jataí e 7 (7,36%) na Regional Goiás<sup>45</sup>. Nesse sentido, são importantes as políticas públicas federais que se propõem a alavancar essa interiorização, como é o caso do Reuni e da RFEPCT.

Ainda vale registrar que, nos cursos presenciais de graduação no ano de 2011, houve um total de 63.981 ingressos, dos quais 57.013 (89,10%) são por processo seletivo e 6.968 (10,89%) por outras formas.

**Tabela 31 - Número total de ingressos nos cursos de graduação presenciais por forma de ingresso e categoria administrativa – Goiás – 2011**

	Ingresso total	Processo seletivo	Outras formas
<b>Total</b>	63.981	57.013	6.968
<b>PÚBLICA</b>	16.766	15.693	1.073
<b>Federal</b>	9.154	8.405	749
<b>Estadual</b>	5.609	5.391	218
<b>Municipal</b>	2.003	1.897	106
<b>PRIVADA</b>	47.215	41.320	5.895

Fonte: MEC/Inep, 2012.

Na rede privada, dos 47.215 ingressos, 41.320 (87,51%) são por processo seletivo e 5.895 (12,48%) por outros mecanismos de acesso. Na rede pública, do mesmo modo, dos 16.766 ingressos, 15.693 (93,60%) são por meio de processo seletivo e somente 1.073 (6,39%) por outros meios de seleção. Considerando estritamente a rede pública, na rede federal, dos 9.154 ingressos, 8.405 (91,81%) são por processo seletivo e 749 (8,18%) por outras formas. Na esfera estadual, dos 5.609 ingressos, 5.391 (96,11%) são por meio de processo seletivo e 218 (3,88%) por outros mecanismos. E na rede municipal, do seu modo, dos 2.003 ingressos, 1.897 (94,70%) são por via de processo seletivo e 106 (5,29%) por outras

<sup>45</sup> A relação dos cursos oferecidos na UFG em todas as suas regionais encontra-se no Apêndice G.

formas. Com isso, depreende-se que a despeito da diversificação das formas de acesso à educação superior no Brasil, o processo seletivo tradicional continua sendo o predominante, em todas as esferas administrativas.

Em se tratando dos processos seletivos para cursos presenciais de graduação no ano de 2011 em Goiás, eles se configuram da seguinte maneira:

**Tabela 32 - Características dos processos seletivos para cursos presenciais de graduação, por categoria administrativa – Goiás – 2011**

	Vagas oferecidas	Inscritos	Ingressos	Taxa de ocupação
<b>Total</b>	116.536	221.008	57.013	48,92%
<b>PÚBLICA</b>	21.660	96.144	15.693	72,45%
<b>Federal</b>	9.005	64.305	8.405	93,33%
<b>Estadual</b>	5.440	24.988	5.391	99,09%
<b>Municipal</b>	7.215	6.851	1.897	26,29%
<b>PRIVADA</b>	94.876	124.864	41.320	43,55%

Fonte: MEC/Inep, 2012.

Das 116.536 vagas oferecidas, 94.876 (81,41%) são na rede privada e 21.660 (18,58%) na rede pública. Na rede pública, na esfera federal são disponibilizadas 9.005 (41,57%) vagas, na esfera municipal 7.215 (33,31%), e na esfera estadual 5.440 (25,11%) vagas. Em relação aos inscritos, do total de 221.008, 124.864 (56,49%) são na rede privada e 96.144 (43,50%) na rede pública. No âmbito público, são 64.305 (66,88%) inscritos na rede federal, 24.988 (25,99%) na estadual e 6.851 (7,12%) na municipal. Já em considerando os ingressos, do total de 57.013, 41.320 (72,47%) concentram-se na rede privada e 15.693 (27,52%) na rede pública. Na esfera pública, particularmente, são 8.405 (53,55%) ingressos na rede federal, 5.391 (34,35%) na estadual e 1.897 (12,08%) na municipal. Infere-se, a partir desses dados, que a grande oferta de vagas no setor privado atrai maior número de inscritos, que percebem nessa esfera administrativa maiores oportunidades de ingresso. E o número de ingressos, acompanhando a lógica do número de vagas, de fato se faz em maior número também no setor privado. Na esfera pública, o destaque é para a rede federal, que detém o maior número de vagas, inscritos e ingressos.

Outro dado importante refere-se à taxa de ocupação das vagas ofertadas. O maior percentual de ocupação das vagas das instituições de educação superior ocorre na esfera pública, com 72,45% de ocupação, no geral. O maior índice está no setor estadual, 99,09%,

seguida da rede federal, 93,33%. Já no setor municipal a taxa de ocupação é de apenas 26,29%, a menor entre todas as categorias de instituição, inclusive no setor privado, em que a taxa de ocupação de vagas é de 43,55%.

Em referência ao período das matrículas nos cursos ofertados em Goiás no ano de 2011, constata-se que:

**Tabela 33 - Matrículas em cursos de graduação presenciais por turno e categoria administrativa – Goiás – 2011**

	<b>Total</b>	<b>Diurno</b>	<b>Noturno</b>
<b>Total</b>	194.616	67.842	126.774
<b>PÚBLICA</b>	56.410	25.939	30.471
<b>Federal</b>	27.084	17.507	9.577
<b>Estadual</b>	19.631	6.883	12.748
<b>Municipal</b>	9.695	1.549	8.146
<b>PRIVADA</b>	138.206	41.903	96.303

Fonte: MEC/Inep, 2012.

Do total de 194.616 matrículas, a grande maioria, 126.774 (65,14%), encontra-se no período noturno, ao passo que 67.842 (34,85%) são no turno diurno. Na rede privada, das 138.206 matrículas, 96.303 (69,68%) são no noturno e 41.903 (30,31%) no diurno. E na rede pública a realidade se repete, de modo que, das 56.410 matrículas, 30.471 (54,01%) estão no turno noturno e 25.939 (45,98%) no turno diurno. Logo, deduz-se que a educação superior brasileira se consolida prioritariamente no turno noturno, o que condiz com a demanda por atendimento de segmentos desfavorecidos da sociedade brasileira, especialmente aqueles que trabalham durante o dia e, por isso, dependem de cursos noturnos para realizar seus estudos.

Entretanto, ao se analisar especificamente o panorama da esfera pública, constata-se que somente na esfera municipal a maioria das matrículas estão no turno noturno, visto que nas esferas federal e estadual a maior parte delas ainda se encontra no turno diurno. Na esfera municipal, das 9.695 matrículas, 8.146 (84,02%) estão no turno noturno e 1.549 (15,97%) no diurno. Na esfera federal, por sua vez, das 27.084 matrículas, 17.507 (64,63%) são no turno diurno e apenas 9.577 (35,36%) no noturno. E, do mesmo modo, na rede estadual, das 19.631 matrículas, 12.748 (64,93%) concentram-se no diurno e somente 6.883 (35,06%) no período noturno. Desse modo, entende-se que há uma necessidade de efetivação de políticas voltadas para a ampliação da oferta de cursos e vagas no período noturno na rede pública, com vistas a oportunizar o acesso de classes desprestigiadas socialmente, especialmente as trabalhadoras.

Em se tratando educação superior pública, portanto, no período diurno a rede federal concentra a maior parte das matrículas, ao passo que no turno noturno a grande centralização se faz na rede estadual. Essa distribuição das matrículas por turnos em relação às esferas administrativas das instituições condiz com o tipo de cursos ofertados, lembrando que as licenciaturas, ofertadas principalmente na esfera estadual, normalmente são cursos noturnos, e os bacharelados comumente são ofertados durante o dia.

Outro dado observado refere-se ao sexo dos alunos matriculados nos cursos de graduação presenciais em Goiás no ano de 2011.

**Tabela 34 - Matrículas em cursos de graduação presenciais por sexo e categoria administrativa – Goiás – 2011**

	<b>Total</b>	<b>Masculino</b>	<b>Feminino</b>
<b>Total</b>	194.616	82.643	111.973
<b>PÚBLICA</b>	56.410	24.638	31.772
<b>Federal</b>	27.084	13.087	13.997
<b>Estadual</b>	19.631	7.304	12.327
<b>Municipal</b>	9.695	4.247	5.448
<b>PRIVADA</b>	138.206	58.005	80.201

Fonte: MEC/Inep, 2012.

Do total de 194.616 matrículas, 111.973 (57,53%) são de alunos do sexo feminino e 82.643 (42,46%) do sexo masculino. Na rede privada, das 138.206 matrículas, 80.201 (58,03%) são do sexo feminino e 58.005 (41,96%) do sexo masculino. Na rede pública, das 56.410 matrículas, 31.772 (56,32%) são do sexo feminino e 24.638 (43,67%) do masculino.

Verificando especificamente a rede pública, na rede federal, das 27.084 matrículas, 13.997 (51,67%) são do sexo feminino e 13.087 (48,32%) do sexo masculino. Na rede estadual, das 19.631 matrículas, 12.327 (62,79%) são de alunas e 7.304 (37,20%) de alunos. Na rede municipal, de seu modo, dos 9.695 matriculados, 5.448 (56,19%) são mulheres e 4.247 (43,80%) homens. Esse predomínio de mulheres em detrimento de homens na educação superior goiana se manifesta em todas as esferas administrativas, sem exceção, o que segue uma tendência nacional de maior escolarização das mulheres em relação aos homens, conforme está evidenciado na tabela abaixo.



**Tabela 35 - Número médio de anos de estudo das pessoas de 10 anos ou mais de idade, por sexo – 2014**

	Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
<b>Homens</b>	7,5	6,8	6,2	8,3	7,9	7,7
<b>Mulheres</b>	8	7,6	7,0	8,5	8,2	8,3

Fonte: IBGE, 2015.

A realidade de maior escolarização de mulheres que de homens ocorre em todas as regiões do país, mas nas regiões Norte e Nordeste essa diferença é mais acentuada (0,8 anos), seguida da região Centro-Oeste (0,7 anos). Já nas regiões Sudeste e Sul a diferença em termos de escolarização por gênero é menor, sendo de 0,2 e 0,3 anos, respectivamente.

#### 4.2. Representatividade dos Institutos Federais na Educação Superior Goiana

No bojo da Lei nº 11.892 de 2008, foram criados em Goiás o IFG<sup>46</sup>, voltado para a área urbano-industrial, e o IF Goiano, com vocação agropecuária. O IFG foi criado mediante a transformação do Cefet de Goiás, e o IF Goiano, por sua vez, foi criado mediante a integração dos Cefets de Rio Verde e de Urutaí, e da Escola Agrotécnica Federal de Ceres. Essas duas instituições constituem a RFEPCT no estado de Goiás, e a contribuição das mesmas para a expansão, interiorização e democratização da educação superior no estado é delineada a seguir.

Em termos de relação candidato por vaga nos processos seletivos, o quadro goiano é o seguinte:

**Tabela 36 - Relação de candidatos inscritos por vaga oferecida por processos seletivos, nos cursos de graduação presenciais, por categoria administrativa – Goiás – 2011**

	Total	Universidades	Centros universitários	Faculdades	IFs
<b>Total</b>	1,9	2,7	1,6	1,2	7,5
<b>PÚBLICA</b>	4,4	4,3	-	1,7	7,5
<b>Federal</b>	7,1	7,0	-	-	7,5
<b>Estadual</b>	4,6	4,6	-	-	-
<b>Municipal</b>	0,9	0,6	-	1,7	-
<b>PRIVADA</b>	1,3	1,6	1,6	1,2	-

Fonte: MEC/Inep, 2012.

<sup>46</sup> Consultar cursos ofertados pelo IFG no Apêndice H.

Em Goiás, no ano de 2011, nota-se que, no âmbito geral, a relação entre candidatos inscritos e vagas oferecidas nos processos seletivos para os cursos de graduação presenciais é de 1,9. Na rede privada esse índice é de 1,3, e na rede pública de 4,4, o que indica que, considerando a proporção entre oferta de vagas e demanda, a rede pública é mais almejada pelos estudantes pleiteantes de vagas na educação superior no estado. E, nessa esfera, a rede federal é a mais ambicionada, com número de 7,1 inscritos por vaga, seguida da rede estadual, com 4,6, e da rede municipal, com somente 0,9 candidatos para cada vaga disponível.

Nas faculdades, o índice de inscritos por vaga é de 1,2, tendo a mesma medida na rede privada e chegando a 1,7 na rede pública. Nos centros universitários, no âmbito da rede privada, a relação de inscritos por vaga é de 1,6. Nas universidades, no panorama geral, esse índice é de 2,7, sendo de 1,6 na rede privada e de 4,3 na rede pública, mas chegando a 7,0 na esfera federal e a 4,6 na estadual; mas, no âmbito municipal, é de apenas 0,6. Nos IFs, por sua vez, a taxa é a mais elevada em todas as categorias, sendo de 7,5 inscritos por vaga. Esses dados evidenciam que a maior demanda é pelas instituições públicas federais, no caso a UFG e, principalmente, os IFs. Em contrapartida, a rede municipal é a menos requerida.

Já a taxa de ocupação das vagas oferecidas consolida-se da seguinte maneira:

**Tabela 37 - Relação de ingressos por vaga oferecida por processos seletivos, nos cursos de graduação presenciais, por categoria administrativa – Goiás – 2011**

	Total	Universidades	Centros universitários	Faculdades	IFs
<b>Total</b>	0,5	0,6	0,2	5,1	1,0
<b>PÚBLICA</b>	0,7	0,7	-	-	1,0
<b>Federal</b>	0,9	0,9	-	-	1,0
<b>Estadual</b>	1,0	1,0	-	-	-
<b>Municipal</b>	0,3	0,2	-	-	-
<b>PRIVADA</b>	0,4	0,5	0,2	4,9	-

Fonte: MEC/Inep, 2012.

No geral, há apenas 0,5 ingressante por vaga ofertada. Na rede privada, esse número é ainda menor, de apenas 0,4, e na rede pública tem-se um índice mais elevado, de 0,7. Na especificidade da rede pública, nota-se que o grande destaque é para o setor estadual, em que a relação entre ingressos e vagas é de 1, seguida da rede federal, em que a relação chega a 0,9, e, por fim, a esfera municipal, com 0,3 ingresso por cada vaga. Frente a esses

dados, infere-se que há uma grande quantidade de vagas ociosas, e que a maior taxa de ocupação de vagas acontece na rede pública.

Considerando os modelos institucionais, tem-se que os centros universitários do estado, todas as instituições privadas, são aqueles em que a relação de ingressos por vaga é a menor, de apenas 0,2. Em seguida, aparecem as universidades, nas quais, no geral, a relação de ingressos por vaga é de 0,6. Na rede privada, esse índice é de 0,5 e na rede pública de 0,7. Particularmente na rede pública, nas universidades estaduais essa relação chega a 1,0, nas federais a 0,9 e nas municipais a apenas 0,2. Nos IFs, por sua vez, a relação entre ingressantes e vaga é 1. Por fim, nas faculdades essa taxa chega a 5,1, no geral, e a 4,9 na esfera privada. Examinando esses dados, depreende-se que, na rede pública, o destaque é para os IFs, instituições em que há totalidade de ocupação das vagas. Já na rede privada, a ênfase é nas faculdades, com uma relação que chega a ultrapassar quatro ingressantes para cada vaga disponível, o que leva a crer que há um excesso de ingressantes por vaga ofertada, de modo que fica o seguinte questionamento: se há mais alunos que vagas ofertadas, em quais condições se realiza essa educação superior?

Já analisando a localidade onde os cursos são ofertados, tem-se o seguinte panorama:

**Tabela 38 - Número de cursos de graduação presenciais por localização (capital e interior) – Institutos Federais em Goiás – 2011**

Total	Capital	Interior
60	19	41

Fonte: MEC/Inep, 2012.

Ainda tendo como referência o ano de 2011, os IFs do estado de Goiás ofertam 60 cursos, sendo 41 (68,33%) deles no interior e 19 (31,66%) na capital. Com maior concentração no interior do estado, há o indicativo da forte contribuição desse formato de instituição para o processo de interiorização da educação superior pública em Goiás. No mais, é preciso reconhecer que essa interiorização acarreta em democratização, haja vista que propicia que sujeitos de regiões interioranas, onde o acesso à educação superior é historicamente restrito, e ofertado sobretudo por instituições privadas, tenham a possibilidade de cursar uma graduação pública, sem a necessidade de se migrar para a capital do estado ou para centros urbanos mais desenvolvidos.

Buscando compreender a relação entre vagas ofertadas, número de inscritos e ingressos, tem-se este retrato:

**Tabela 39 - Características dos processos seletivos para cursos presenciais de graduação – Institutos Federais em Goiás – 2011**

Vagas oferecidas	Inscritos	Ingressos
2.800	20.862	2.824

Fonte: MEC/Inep, 2012.

Nos IFs, em 2011, tem-se 2.800 vagas ofertadas, 20.862 candidatos inscritos e 2.824 ingressantes, o que mostra que a totalidade das vagas disponíveis, além de outras 24, foram preenchidas. Isso significa que, no âmbito dos IFs em Goiás, no acesso, não há ociosidade de vagas, o que aponta para o bom aproveitamento dos recursos dispensados a essas instituições. Esse aspecto é importante no que se refere à democratização, posto ser perceptível que nos *campi* onde são ofertados os cursos e vagas há, de fato, demanda por eles.

Do total das 6.685 matrículas em 2011, 3.577 (53,50%) são em cursos tecnológicos, 1.563 (23,38%) nas licenciaturas e 1.545 (23,11%) nos bacharelados.

**Tabela 40 - Matrículas total em cursos de graduação, presenciais e a distância – Institutos Federais em Goiás – 2011**

Total	Bacharelado	Licenciatura	Tecnólogo
6.685	1.545	1.563	3.577

Fonte: MEC/Inep, 2012.

O grande relevo dos cursos de educação superior ofertados pelos IFs, portanto, são os tecnológicos. Os bacharelados e licenciaturas, por sua vez, encontram-se em situação equivalente, com taxas de matrículas bastante próximas. Portanto, esse quadro confirma que, no geral, nos IFs do estado de Goiás, os cursos superiores de tecnologia ganham destaque, o que é um fator importante, por se tratarem de instituições com vocação profissional e tecnológica. Além disso, o preenchimento de mais de 20% das vagas em cursos de licenciatura mostra que os referidos IFs estão adequados à legislação, e, logo, ajustados com a demanda por formação de professores.

Em termos de ingressos nos cursos presenciais e a distância, do total de 2.871 ingressantes no ano de 2011, de forma semelhante às matrículas, a maior parte, 1.180 (41,10%), ocorre nos cursos tecnológicos, 952 (33,15%) nas licenciaturas e 739 (25,74%) nos bacharelados, como demonstrado abaixo:

**Tabela 41 - Número total de ingressos nos cursos presenciais e a distância, por categoria administrativa – Institutos Federais em Goiás – 2011**

<b>Total</b>	<b>Bacharelado</b>	<b>Licenciatura</b>	<b>Tecnólogo</b>
2.871	739	952	1.180

Fonte: MEC/Inep, 2012.

Em relação aos concluintes, do total de 403 em 2011, 347 (86,10%) são em cursos tecnólogos, 41 (10,17%) em bacharelados e 15 (3,72%) em licenciaturas.

**Tabela 42 - Número de concluintes total em cursos presenciais e a distância, por categoria administrativa – Institutos Federais em Goiás – 2011**

<b>Total</b>	<b>Bacharelado</b>	<b>Licenciatura</b>	<b>Tecnólogo</b>
403	41	15	347

Fonte: MEC/Inep, 2012.

Diferentemente das matrículas e dos ingressos, os cursos de bacharelado apresentam maior número de concluintes que as licenciaturas, o que aponta para a evasão nesses cursos. O alto índice de evasão nas licenciaturas é evidenciado também em outros estados e no panorama nacional. Segundo a Gazeta do Povo (18/07/2013), no Paraná, cerca de 40% dos alunos das licenciaturas não se formam, sendo a taxa de desistência anual de 15,3%. A média brasileira é ainda mais elevada, sendo que 48% dos alunos das licenciaturas não se formam, com um índice de 19,6% de desistência anual.

Em se tratando de turno de oferta dos cursos nos IFs, das 6.685 matrículas, 3.742 (55,97%) são no período noturno e 2.943 (44,02%) no período diurno.

**Tabela 43 - Matrículas em cursos de graduação presenciais por turno – Institutos Federais em Goiás – 2011**

<b>Total</b>	<b>Diurno</b>	<b>Noturno</b>
6.685	2.943	3.742

Fonte: MEC/Inep, 2012.

A maior concentração de matrículas no turno noturno também é aspecto importante da democratização, por favorecer o acesso à educação superior para aqueles que, principalmente em razão de terem que trabalhar, não podem realizar seus estudos durante o dia. A oferta do ensino noturno vem sendo fomentada desde a CF de 1988, que no seu art.

208, inciso VI, estabelece a “oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando”. De igual modo, a LDB de 1996 reitera essa oferta desse ensino, no seu art. 4, VI.

Posteriormente, nas diretrizes do PNE de 2001, está colocado que:

Ressalte-se a importância da expansão de vagas no período noturno, considerando que as universidades, sobretudo as federais possuem espaço para este fim, destacando a necessidade de se garantir o acesso a laboratórios, bibliotecas e outros recursos que assegurem ao aluno trabalhador o ensino de qualidade a que têm direito nas mesmas condições de que dispõem os estudantes do período diurno. Esta providência implicará a melhoria do indicador referente ao número de docentes por alunos. (BRASIL, 2001, s/p)

Já o PNE de 2014, tendo em vista a meta 12<sup>47</sup>, estabelece como parte da estratégia 12.3 “ofertar, no mínimo, um terço das vagas em cursos noturnos”. Portanto, o que se nota é que o foco na educação noturna faz parte das políticas de democratização da educação, pois se trata de uma ação voltada para a inclusão de trabalhadores no sistema educacional. Porém, Barreiro e Terribilli Filho (2007) chamam atenção para o fato de que a disparidade entre as áreas é evidente quando se considera os cursos ofertados em diferentes turnos, porque a oferta de cursos noturnos é preponderante em áreas do conhecimento menos valorizadas socialmente que as do turno diurno.

Já em consideração ao perfil de gênero dos alunos dos IFs em Goiás, tem-se a seguinte realidade:

**Tabela 44 - Matrículas em cursos de graduação presenciais por sexo – Institutos Federais em Goiás – 2011**

Total	Masculino	Feminino
6.685	3.622	3.063

Fonte: MEC/Inep, 2012.

O perfil de gênero dos alunos é mormente masculino, sendo que, do total das 6.685 matrículas, 3.622 (54,18%) são do sexo masculino e 3.063 (45,81%) do sexo feminino. O panorama nacional é de maior escolarização de mulheres que de homens<sup>48</sup>. Entretanto, a diferença desse quadro nos IFs de Goiás justifica-se pela tradição dos cursos neles ofertados,

<sup>47</sup> Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

<sup>48</sup>Ver Tabela 35.

que são especialmente nas áreas urbano-industrial e agropecuária, os quais, por suas características, historicamente tendem a atrair mais homens que mulheres.

Por fim, em se tratando de mecanismo de acesso às instituições, a distribuição se faz da seguinte forma:

**Tabela 45 - Número total de ingressos nos cursos de graduação presenciais por forma de ingresso – Institutos Federais em Goiás – 2011**

Ingresso total	Processo seletivo	Outras formas
2.871	2.824	47

Fonte: MEC/Inep, 2012.

Em relação à forma de ingresso, dos 2.871 ingressantes, 2.824 (98,36%) ocorrem por processo seletivo e 47 (1,63%) por outros mecanismos de acesso. Portanto, a despeito da variedade de mecanismos para acesso à educação superior disponíveis, dentre os quais estão o Enem e o Sisu, até o momento da pesquisa a primeira opção é pelos processos seletivos tradicionais. Porém, vale demarcar uma mudança em curso, em razão de que o Sisu tem sido o principal instrumento de acesso adotado por diversas instituições de educação superior, dentre as quais os IFs do estado de Goiás.

Diante do exposto, é notória a contribuição do IFG e IF Goiano para o aumento das oportunidades de acesso à educação superior em Goiás, primeiramente pela expansão ao longo dos anos, em termos de novas instituições, cursos e vagas, acompanhada da ampliação do corpo docente e servidores técnico-administrativos. Ademais, pela abrangência dessas instituições no território do estado, há um forte viés de interiorização das instituições públicas federais, o que a universidade, no caso a UFG, também faz, mas de forma menos intensa. No mais, vale reconhecer que essas instituições possuem forte marca social, com integração de alunos provenientes de instituições públicas e minorias étnicas, além do predomínio de ensino noturno, que favorece a inclusão de trabalhadores no sistema educacional.

## SEÇÃO V

### INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO – PECULIARIDADES DO *CAMPUS* URUTAÍ

Nesta quinta seção, objetiva-se apresentar as características estruturais do IF Goiano – *Campus* Urutaí. Para isso, apresenta-se o histórico de criação do IF Goiano. Na sequência, mostra-se a abrangência da instituição em termos de municípios atendidos e cursos ofertados. Compreendida a estruturação do IF Goiano, no geral, passa-se para a análise dos delineamentos institucionais específicos do *Campus* Urutaí. Para tanto, descreve-se o município de Urutaí. Logo, é traçado um histórico do IF Goiano – *Campus* Urutaí, compreendendo suas mudanças de institucionalidade. E, posteriormente, descreve-se a instituição em termos de financiamento, estrutura física e corpo docente e técnico-administrativo.

#### 5.1. Histórico de Criação do IF Goiano

O IF Goiano surgiu no início do século XX, em 1920, com instalações na Fazenda Modelo, tendo funcionado como Centro de Criação de Raças Bovinas de alto padrão zootécnico, no município de Urutaí.

Merece nota o fato de que o Governo do estado de Goiás, após 1937, em conformidade com objetivos do governo federal, priorizou a educação do homem do campo, por se tratar de um estado de economia agrícola. Então, passaram a ser criados clubes agrícolas, que tinham como função promover a vocação agrícola do país por meio da atuação no ensino primário, oportunizando às crianças do campo familiaridade com práticas de organização agrícola. (ISSA, 2014)

Em 1951, foi criado o Projeto de Lei nº 1.416, que deu início ao processo de transformação da Fazenda Modelo na primeira Escola Agrícola do Estado de Goiás. O projeto inicial passou por emendas e, no ano de 1953, por meio da Lei nº 1.923, foi criada a Escola Agrícola de Urutaí. A partir de então, a escola passou a trabalhar em conformidade com o Decreto-Lei nº 9.613 de 1946, a Lei Orgânica sobre o Ensino Agrícola, e também em consonância com o Decreto nº 21.667 de 1946, regulamentador dos currículos dos cursos de Iniciação Agrícola e Mestría Agrícola a serem ofertados na instituição. Posteriormente, em



1964, pelo Decreto nº 53.558, a Escola Agrícola de Urutaí foi transformada em Ginásio Agrícola de Urutaí.

Em 1967, foi criado o Ginásio Agrícola de Rio Verde, que, no ano seguinte, tornou-se Colégio Agrícola de Rio Verde, ofertando o curso Técnico Agrícola com habilitação em Agropecuária, em nível médio.

O desenvolvimento das instituições que compõem o IF Goiano começou a se consolidar a partir da implantação dos Cursos Técnicos em Agropecuária, sob a égide da Lei nº 5.692 de 1971. Foi então que, em 1977, o curso Técnico em Agropecuária foi implantado no Ginásio Agrícola de Urutaí. Já em 1979, por meio do Decreto nº 83.935, com a renovação do currículo e a integração da formação geral à formação técnica, a instituição passou a se configurar como Escola Agrotécnica Federal de Urutaí, com oferta de cursos na área de agropecuária.

Em 1993, os Colégios Agrícolas de Urutaí e de Rio Verde foram transformados em autarquia federal, subordinada ao MEC. Nesse mesmo ano, foi criada pelo Decreto nº 8.670 a Escola Agrotécnica Federal de Ceres, também transformada em autarquia pela Lei nº 8.731 de 1993.

Em 1995, a Escola Agrotécnica Federal de Urutaí passou a ofertar novos cursos, como o Técnico em Processamento de Dados, integrado ao ensino médio.

Com as reformas na educação profissional advindas da Lei nº 9.394 de 1996 e suas regulamentações, essas instituições passaram a contar com maior financiamento público, o que possibilitou, especialmente por meio do Proep, o desenvolvimento de programas curriculares baseados em demandas regionais, em atendimento aos APLs, planos de desenvolvimento regionais e movimentos sociais.

Em decorrência dessa política, em 1997 a Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde implantou novos cursos, como o de Técnico em Zootecnia, Agricultura e Agroindústria. Nesse mesmo ano, foi criada a Unidade Descentralizada da Escola Agrotécnica Federal de Urutaí na cidade de Morrinhos, com a oferta de cursos técnicos na área de Agropecuária e, posteriormente, em Informática.

No ano seguinte, em 1998, na Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde, foram criados os cursos de Técnico em Administração, Contabilidade, Comércio, Secretariado, Informática e Cooperativismo.

No ano de 1999, a Escola Agrotécnica Federal de Urutaí passou a ofertar também curso de educação superior, o de Tecnologia em Irrigação e Drenagem.

Já no ano de 2002, por meio de decreto presidencial, a Escola Agrotécnica Federal de Urutaí e a Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde foram transformadas em Cefets. Souza (2014) afirma que a cefetização dessas duas instituições possibilitou a oferta de educação superior nos mesmos, bem como promoveu o desenvolvimento institucional, o que culminou na reestruturação das mesmas, especialmente no que se refere à expansão da estrutura física e aprimoramento da gestão.

E, posteriormente, por meio da Lei nº 11.892 de 2008, a partir da integração dos Cefets de Rio Verde e de Urutaí, e da Escola Agrotécnica Federal de Ceres, foi criado o IF Goiano.

**Figura 3 - Linha do tempo de criação e/ou mudança de institucionalidade dos estabelecimentos de ensino que deram origem ao IF Goiano**

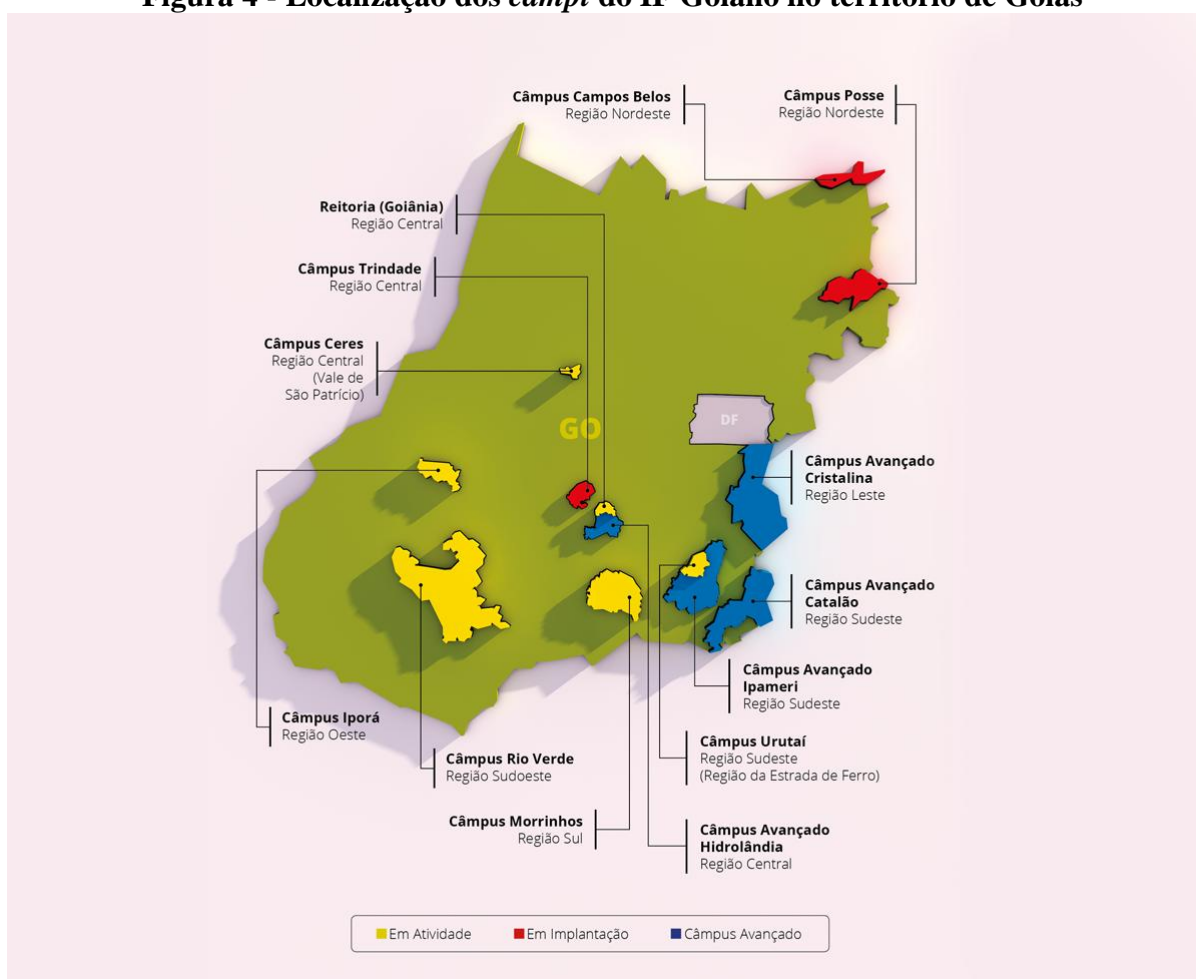


Fonte: A autora.

## 5.2. Abrangência do IF Goiano

O IF Goiano está presente em 12 municípios do estado de Goiás: Campos Belos, Catalão, Ceres, Cristalina, Hidrolândia, Ipameri, Iporá, Morrinhos, Posse, Rio Verde, Trindade e Urutaí. Nesses *campi*, são ofertados cursos técnicos, superiores e de pós-graduação.

**Figura 4 - Localização dos *campi* do IF Goiano no território de Goiás**



Fonte: IF Goiano.

Em todos os *campi* do IF Goiano há oferta de cursos técnicos, que totalizam 42. Contudo, dos 12 *campi*, em apenas cinco (41,66%) há oferta de educação superior, sendo eles os de Ceres, Iporá, Morrinhos, Rio Verde e Urutaí. No total, o IF Goiano oferta 30 cursos superiores, todos no interior do estado, o que é um aspecto relevante da interiorização.

O *campus* do IF Goiano com maior oferta de cursos superiores é o de Urutaí, com dez cursos: Sistemas de Informação, Tecnologia em Alimentos, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Química, Medicina Veterinária, Matemática, Gestão da Tecnologia da Informação, Engenharia Agrícola, Ciências Biológicas e Agronomia. Em seguida aparece o *campus* de Morrinhos, que oferta seis cursos, sendo eles os seguintes: Sistemas para Internet, Tecnologia em Alimentos, Zootecnia, Química, Pedagogia e Agronomia. Os *campi* de Ceres e Rio Verde dispõem de cinco cursos cada um. Em Ceres são ofertados os cursos de Agronomia, Ciências Biológicas, Química, Sistemas de Informação e Zootecnia. Em Rio Verde há os cursos de Química, Engenharia de Alimentos, Engenharia Civil, Engenharia

Ambiental e Licenciatura em Ciências Biológicas. E, por fim, em Iporá há oferta de quatro cursos, que são: Química, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Agronomia e Agronegócios<sup>49</sup>. Sendo assim, pela quantidade de cursos superiores ofertados em cada *campi*, sempre igual ou superior a quatro, a instituição consegue atingir a população da região em termos de atendimento, mesmo não estando disseminada em muitas cidades.

Outro aspecto que merece nota é que, no IF Goiano, em que são ofertados 30 cursos superiores no geral, a diversidade dos mesmos é de apenas 18, em decorrência da presença de um mesmo curso em mais de um *campus*, como ocorre com Química (cinco *campi*), Agronomia (quatro *campi*), Ciências Biológicas (três *campi*), Análise e Desenvolvimento de Sistemas (dois *campi*), Tecnologia em Alimentos (dois *campi*) e Zootecnia (dois *campi*).

### **5.3. IF Goiano – *Campus* Urutaí: Delineamento Institucional**

A criação da RFEPCT, bem como dos IFs, é uma política pública nacional que atingiu uma gama de instituições de educação profissional e tecnológica. Porém, Lima Filho (2005) assevera que é preciso considerar que, mesmo em caso de reformas verticais e impostas legalmente, há experiências particulares no que se refere à implantação em cada instituição. Isso ocorre porque há mediações entre o que é concebido, legislado e efetivamente implantado, resultado de interesses tanto da comunidade educacional quanto da sociedade civil. Daí a relevância de se compreender os contornos dessa política de educação profissional e tecnológica no IF Goiano – *Campus* Urutaí.

#### **5.3.1. O Município de Urutaí-GO**

Urutaí é um município que foi fundado em decorrência da construção da ferrovia em Goiás no início do século XX<sup>50</sup>. A ferrovia, além de meio de circulação, foi considerada como símbolo da modernidade, viabilizando a integração do estado especialmente com o Sudeste do Brasil. Mas, o impacto mais forte da estrada de ferro foi em Catalão, Goiandira, Ipameri, Urutaí e Pires do Rio, cidades em que passou. Nesse sentido, a ferrovia foi responsável tanto pela criação quanto pela expansão de municípios nos quais os trilhos

---

<sup>49</sup> Consultar a relação dos cursos ofertados pelo IF Goiano, por câmpus, no Apêndice I.

<sup>50</sup> Em 1911 a construção da Ferrovia chegou à Goiás.

chegaram. (MATOS, 2011) Nessas cidades, famílias eram atraídas para trabalharem na ferrovia e ali se instalavam.

Nesse contexto, o arraial criado no entorno da estação ferroviária, inaugurada em 1914, foi elevado à categoria de vila, e, em 15 de julho de 1975, tornou-se distrito de Ipameri. Esse título de distrito, porém, foi revogado, tendo sua validade retomada apenas por meio da aprovação da Lei Municipal nº 100 de 1917. Anos mais tarde, em 15 de dezembro 1947, Urutaí desmembrou-se de Ipameri e se tornou município, em conformidade com a Lei Estadual nº 45<sup>51</sup>.

Sua população estimada em 2015 é de 3.074 habitantes, dos quais 2.162 são residentes na área urbana e 912 na área rural. De acordo com Veiga (2004, p. 28), “É impróprio chamar de cidades as sedes dos mais de 4,5 mil municípios rurais. Ou, no limite, dos 4,3 mil municípios rurais cujas sedes têm menos de 25 mil habitantes”. Entretanto, o autor esclarece que essa é uma tradição no Brasil, que denomina de cidade toda sede de município, mesmo que não obedeça a critérios estruturais e funcionais. Sendo assim, Urutaí, apesar de seu baixo número de habitantes, caracteriza-se como cidade. Porém, é inegável a manutenção de seus traços de ruralidade.

Urutaí é um lugar que se caracteriza pela rurbanização, termo cunhado por Freyre (1982) para se referir ao entrecruzamento entre rural e urbano.

Nestas [cidades rurbanas] há uma corrente reordenação de papéis entre a urbanidade – promovida, entre outros, pela representatividade da estrutura administrativa e as instituições estatais – e a ruralidade local, caracterizando, desta forma, um modo de vida rurbanos e sua paisagem correspondente. (SOUZA, 2009, p. 191)

E o processo de rurbanização é composto basicamente por três grupos de atividades, quais sejam:

[...] uma agropecuária moderna (agronegócio) baseada em *commodities* e intimamente ligada as agroindústrias; um conjunto de atividades não agrícolas ligadas à moradia, ao lazer e a várias atividades industriais e de prestação de serviços, e, por último, um conjunto de novas atividades agropecuárias, impulsionadas por nichos de mercado. (SCHNEIDER, 2010, p. 521)

Sendo assim, Urutaí, também em razão de suas atividades econômicas, adequa-se ao conceito de rurbanos. Afinal, o município baseia-se, no campo da produção agrícola, na

---

<sup>51</sup> Mais informações sobre o histórico de Urutaí em: <http://cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?codmun=522180>.

criação de bovinos aves, e produção e ovos e leite; e no ramo industrial na indústria de laticínios. Além disso, Urutaí faz parte do Arranjo Produtivo Local (APL) de Apicultura e Lácteo da Estrada de Ferro. O município, portanto, segue a mesma tendência do estado de Goiás, que é uma região de dinamismo e vocação agropecuária, apesar de desenvolver também outras atividades econômicas. (MATOS, 2011) O PIB – valor adicionado do município de 2010 é de R\$ 60.612 sendo R\$ 46.029 proveniente do setor agropecuário, R\$ 10.406 do setor de serviços e R\$ 3.577 da indústria, o que reforça o fato de que o grande potencial do município está na agropecuária.

A posição de Urutaí no ranking do Índice de Desenvolvimento Municipal (IDM) Economia é a 124, e a economia do município configura como sendo de pequeno porte com crescimento intermediário. Sua posição no ranking do IDM goianos de 2012 é a 79, e no IDM Educação ocupa a posição 42. Portanto, observa-se que, mesmo tendo uma economia não muito desenvolvida, o desenvolvimento no município em termos de educação é significativo, o que pode estar relacionado com o fato de possuir uma instituição de ensino importante no seu domínio.

É preciso dizer que Urutaí encontra-se na mesorregião Sul Goiano, mais especificamente na região Sudeste Goiano<sup>52</sup>, conhecida como Região da Estrada de Ferro, e situado na microrregião de Pires do Rio<sup>53</sup>, fazendo divisa com Ipameri, Pires do Rio e Orizona. Está a 170 km de Goiânia, capital do estado, e a 270 km de Brasília, a capital federal.

---

<sup>52</sup> Municípios integrantes do Sudeste Goiano: Anhanguera, Campo Alegre de Goiás, Catalão, Corumbáiba, Cristianópolis, Cumari, Davinópolis, Gameleira de Goiás, Goiandira, Ipameri, Leopoldo de Bulhões, Nova Aurora, Orizona, Ouvidor, Palmelo, Pires do Rio, Santa Cruz de Goiás, São Miguel do Passa-Quatro, Silvânia, Três Ranchos, Urutaí e Vianópolis.

<sup>53</sup> Municípios que compõem a microrregião de Pires do Rio: Cristianópolis, Gameleira de Goiás, Orizona, Palmelo, Pires do Rio, Santa Cruz de Goiás, São Miguel do Passa-Quatro, Silvânia, Urutaí e Vianópolis.

**Figura 5 - Localização de Urutaí no estado de Goiás**



Fonte: Wikipédia.

É fundamental destacar que a região Sudeste de Goiás é composta majoritariamente por municípios de pequeno porte que, segundo o IBGE, são aqueles com população menor que 20 mil habitantes. Trata-se, pois, de uma região com uma baixa densidade populacional, constituída por municípios muito pequenos, sendo que apenas quatro deles se caracterizam como de médio porte, sendo eles Catalão, Ipameri, Pires do Rio e Silvânia.

**Tabela 46 - Municípios do Sudeste de Goiás por número de habitantes – 2015<sup>54</sup>**

Anhanguera	1.104
Campo Alegre de Goiás	6.896
Catalão	98.737
Corumbáiba	9.077
Cristianópolis	3.023
Cumari	2.992
Davinópolis	2.126
Gameleira de Goiás	3.664
Ipameri	26.373
Leopoldo de Bulhões	8.167
Nova Aurora	2.181
Orizona	15.254
Ouvidor	6.142
Palmelo	2.416
Pires do Rio	30.703
Santa Cruz de Goiás	3.095
São Miguel do Passa-Quatro	3.987
Silvânia	20.233
Três Ranchos	2.898
Urutaí	3.153
Vianópolis	12.456

Fonte: IBGE.

Além disso, a região Sudeste, onde Urutaí está localizado, é conhecida, além da estrada de ferro, pelos minérios naturais, especialmente fosfato e nióbio, existentes em Catalão e Ouvidor, o que atraiu mineradoras como Anglo American e Vale; pelas montadoras Mitsubishi e John Deere; pelo turismo em Três Ranchos; e pela produção de grãos. (MATOS, 2011)

Mas o potencial da região está na agricultura, havendo áreas de modernização agrícola em Catalão, Campo Alegre de Goiás, Ipameri, Orizona, Silvânia, Vianópolis e Gameleira de Goiás, municípios responsáveis por grande parte da produção de grãos em Goiás, especialmente de soja. E também há um potencial de pecuária leiteira e de corte no Sudeste, sendo que os municípios de Cumari, Nova Aurora, Davinópolis e Santa Cruz de

<sup>54</sup> População estimada, segundo o IBGE.



Goiás têm sua economia pautada nesse setor, apesar de que os maiores produtores da região em relação ao quantitativo de gado são Ipameri, Catalão, Corumbá e Orizona, e na produção leiteira o primeiro lugar é ocupado por Orizona, seguido por Catalão e Ipameri. (MATOS, 2011)

### 5.3.2. Histórico do IF Goiano - *Campus Urutaí*

O IF Goiano – *Campus Urutaí* está localizado em uma área de 512 hectares, a 2,5km de Urutaí, na Fazenda Palmital.

**Figura 6 - Imagem área do IF Goiano – *Campus Urutaí***



Fonte: IF Goiano.

A origem do IF Goiano – *Campus Urutaí* está relacionada ao desenvolvimento da região, promovido pela criação da estrada de ferro em Goiás, e também pelas condições favoráveis ao desenvolvimento da agropecuária na localidade. Nessa conjuntura, visionários da região notaram a necessidade de qualificar mão de obra para as atividades agropecuárias ali desenvolvidas. Então, fazendeiros como Sebastião Louzada e outros, aproximadamente no ano de 1909, doaram terras para a construção de uma instituição de ensino. As terras doadas, juntamente com outras pertencentes ao estado, constituíram o espaço destinado ao ensino agrícola. (FERNANDES, 2012)

Nesse espaço, foi construída a Fazenda Modelo de Criação, criada, em 1918, no município de Urutaí, pelo Decreto nº 13.197. A instituição foi criada

[...] afim de proporcionar aos criadores alli existentes não só o ensino pratico necessario ao melhoramento do gado pelos modernos processos de zootechnia, mas ainda um centro capaz de fornecer reproductores de raça seleccionados e apropriados ás diversas regiões do Estado e considerando que é este um dos meios mais seguros de promover naquella como em qualquer outra zona do paiz o desenvolvimento da pecuária [...]. (BRASIL, 1918, s/p)

A criação dessa Fazenda Modelo estava em consonância com a modernização e progresso da região, marcados pela ampliação das fronteiras produtivas para o interior do país. Com a chegada da estrada de ferro em Goiás, a pecuária, principal atividade econômica do estado no século XIX, mas que encontrava dificuldades de comunicação e transporte, desenvolveu-se. Também é digno de nota que a região Sudeste de Goiás, nos anos 1920, era a mais promissora do estado em termos de desenvolvimento. Isso foi fator determinante para a implantação de uma Fazenda Modelo de Criação em Urutaí. Também a região foi escolhida porque nela estavam as maiores fazendas, e em decorrência da sua proximidade com a estrada de ferro. (ISSA, 2014)

Mas a escolha de Urutaí para a criação da Fazenda Modelo, além desses aspectos favoráveis, resultou da reivindicação de representantes políticos do estado de Goiás junto ao governo federal. Na ocasião da aprovação do Decreto nº 13.197 de 1918 pelo então presidente Wenceslau Bráz P. Gomes, o governo de Goiás estava nas mãos de João Alves de Castro, e em 1920, quando foi iniciada a construção da Fazenda Modelo de Criação em Urutaí, José Leopoldo de Bulhões ocupava uma vaga no Senado. Portanto, houve uma influência política direta para que o projeto dessa instituição fosse desenvolvido em Urutaí. (ISSA, 2014)

Vale registrar que a história do IF Goiano - *Campus* Urutaí confunde-se com a própria história do IF Goiano no estado de Goiás, pois este surgiu a partir dessa Fazenda Modelo de Criação no referido município. A instituição funcionou como centro de criação de raças bovinas de alto padrão zootécnico por várias décadas, até que, em 1951, o então deputado Benedito Vaz, natural da cidade de Ipameri, vizinha a Urutaí, propôs o Projeto de Lei nº 1.416, buscando a transformação da Fazenda Modelo de Criação em Escola Agrícola. Em 1953, foi então aprovada a Lei nº 1.923, criando a Escola Agrícola de Urutaí no estado de Goiás.

Pela referida lei, ficou determinado que:

Art. 2º A Escola Agrícola de Urutaí terá por objetivo ministrar os cursos de Iniciação Agrícola e de Mestria Agrícola (art. 7, 8 e 12 do Decreto-lei, nº 9.613, de 20 de agosto de 1946 - Lei Orgânica do Ensino Agrícola), e

observará o Regulamento dos Currículos do Ensino Agrícola baixado pelo Decreto nº 21.667, de 20 de agosto de 1946. (BRASIL, 1953, art. 2º)

Essa instituição foi criada com vistas a suprir a necessidade da sociedade e da economia da época, que demandavam ensino técnico para promover o desenvolvimento de Goiás, um estado essencialmente agropecuário. (ISSA, 2014) A autora ainda ressalta que a instituição foi criada em um contexto de expansão produtiva em âmbito federal, e a escola implantada em Goiás sinalizava “[...] a escolarização do trabalho agrícola, bem como a manutenção de práticas formativas para o trabalhador rural, entrelaçadas ao processo de modernização pelo qual passava a sociedade do Sudeste Goiano”. (ISSA, 2014, p. 46)

Após a criação da Escola Agrícola de Urutaí, nos anos de 1955 e 1956 a instituição funcionou com o Curso de Adaptação, preparatório para o ingresso no curso ginasial. Depois, em 1957, começou a funcionar o curso de Iniciação Agrícola, e em 1963 o curso de Mestria Agrícola, que tinha sido previsto para iniciar em 1959. (ISSA, 2014)

Posteriormente, o Decreto nº 53.558 de 1964 alterou a nomenclatura da instituição, de modo que a Escola Agrícola de Urutaí passou a se chamar Ginásio Agrícola de Urutaí. Já no ano de 1968, por meio do Decreto nº 62.178, o Ginásio Agrícola de Urutaí foi autorizado a funcionar como centro de formação de mão de obra qualificada em pecuária.

A partir de 1972, o sistema Escola-Fazenda, baseado no “aprender a fazer e fazer para aprender” foi implantado na instituição. Nessa configuração, “O currículo predominava a ideia de organização e gestão do trabalho, associados ao modelo fordista/taylorista. Sedimentava-se no tecnicismo, com significativa preocupação da formação de mão de obra para as necessidades industriais em curso”. (FERNANDES, 2012, p. 100)

Em 1979, em razão do Decreto nº 83.935, ficou determinado que:

Art. 1º. Os estabelecimentos de ensino subordinados à Coordenação Nacional de Ensino Agropecuário-COAGRI, órgão vinculado à Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus do Ministério da Educação e Cultura, terão a denominação uniforme de ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL, seguida do nome da cidade em que se localiza o estabelecimento. (BRASIL, 1979, Art. 1º)

Nesse ensejo, o Ginásio Agrícola de Urutaí foi transformado em Escola Agrotécnica Federal de Urutaí. Esse foi o modelo institucional de maior longevidade, mantendo-se por um período de 23 anos.

Durante esse período, um marco relevante foram os anos 1990. Em 1995, foi criado o Curso Técnico em Processamento de Dados, integrado ao ensino médio, de área de

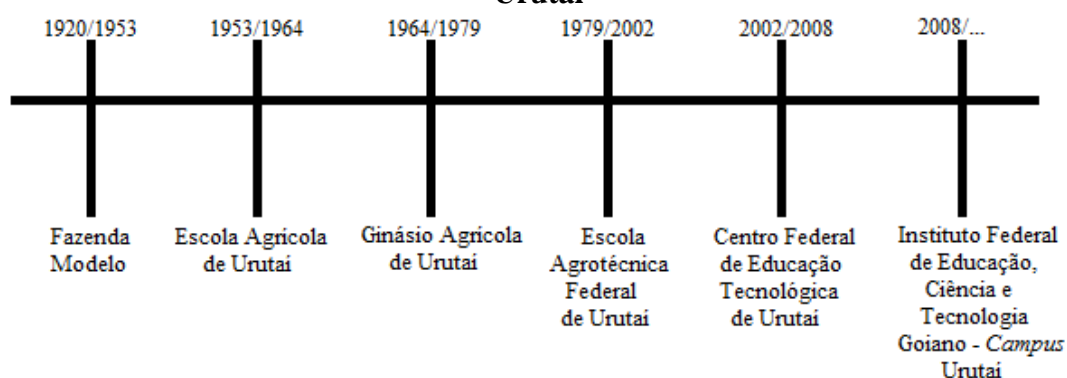
tradição distinta da agropecuária, até então de oferta exclusiva na instituição. No ano de 1996, o Curso Técnico em Agropecuária foi desdobrado em outras habilitações, sendo elas: Agricultura, Agroindústria, Infraestrutura Rural e Zootecnia. Mesmo mantendo o Curso Técnico em Agropecuária, ampliaram-se as possibilidades de oferta. Posteriormente a isso, em 1999, foi criado o primeiro curso de graduação na instituição, o curso superior de Tecnologia em Irrigação e Drenagem. (FERNANDES, 2012)

Outra mudança institucional ocorreu no ano de 2002, quando o Decreto de 16 de agosto, pela transformação e mudança de denominação da Escola Agrotécnica Federal de Urutaí, implantou o Cefet de Urutaí.

A última mudança ocorreu em 2008, quando da aprovação da Lei nº 11.892, que instituiu a RFEPCT e criou os IFs, dentre os quais está o IF Goiano, que se constituiu a partir da integração do Cefet de Rio Verde e de Urutaí, e da Escola Agrotécnica Federal de Ceres. Então, o Cefet de Urutaí tornou-se IF Goiano – *Campus* Urutaí.

Na linha do tempo, abaixo, estão demarcadas as mudanças de institucionalidade sofridas pelo IF Goiano – *Campus* Urutaí.

**Figura 7 - Linha do tempo de mudança de institucionalidade do IF Goiano – *Campus* Urutaí**



Fonte: A autora.

Pelo exposto, entende-se que IF Goiano – *Campus* Urutaí articula-se com a força agropecuária de Goiás, especialmente da região Sudeste do estado, desde sua origem, no século XX, e mantém essa tradição de forma mais fortalecida ainda no século XXI. Portanto, tem-se uma instituição que, apesar dos processos de reestruturação pelos quais passou ao longo de sua história, mantém sua identidade agropecuária, em sintonia com as potencialidades de onde está inserida.

### 5.3.3. Características Estruturais do IF Goiano – *Campus Urutaí*

#### 5.3.3.1. Financiamento

Compreender como se organiza o financiamento de uma instituição educacional é de suma importância, tendo em vista que os recursos financeiros são elementares para a manutenção da estrutura física e custeio de despesas essenciais, pagamento de servidores, e, ainda, para investimento em melhorias. São os recursos, portanto, que mantêm as instituições em funcionamento. E em se tratando das instituições públicas de educação superior, dentre as quais estão as universidades e os IFs, o governo federal é o responsável pela manutenção das mesmas.

A partir de 2010, no âmbito dos IFs, e, logo, do IF Goiano – *Campus Urutaí*, verifica-se uma expansão dos recursos descentralizados, o que é decorrente de um acordo firmado em 2010 entre o MEC e os IFs, por meio de um Termo de Acordo de Metas e Compromissos. Na cláusula segunda do referido documento, que trata das responsabilidades e obrigações das partes, o MEC fica instado a: “Prover as instituições dos recursos necessários para custear as despesas com execução do presente instrumento, de acordo com o estabelecido na cláusula quinta”. Na cláusula quinta do termo, subcláusula quarta, está posto que: “Serão descentralizados recursos oriundos da Unidade Orçamentária MEC nos exercícios 2010 e subsequentes como complemento ao estabelecido neste Acordo de Metas e Compromissos”.

São fontes de recursos descentralizados repassados ao IF Goiano – *Campus Urutaí* a Setec do MEC, a Capes e a Financiadora de Estudos e Projetos (Finep), empresa brasileira de fomento à ciência, tecnologia e inovação. Esses recursos são repassados por meio de termo de execução descentralizada, definido pelo Decreto nº 6.170 de 2007 como:

III – termo de execução descentralizada – instrumento por meio do qual é ajustada a descentralização de crédito entre órgãos e/ou entidades integrantes dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, para execução de ações de interesse da unidade orçamentária descentralizadora e consecução do objeto previsto no programa de trabalho, respeitada fielmente a classificação programática. (BRASIL, 2007, art. 1º, III)

Mas a formalização dessa descentralização de créditos orçamentários da Setec não é aleatória, de modo que a Portaria Setec nº 330 de 2011 estabelece critérios e procedimentos para tanto, preconizando que:

Art. 2º A descentralização de que trata o artigo anterior condicionar-se-à à apresentação prévia pelo órgão ou entidade proponente de Termo de Cooperação, bem como sua análise e aprovação pela SETEC, unidade gestora concedente dos créditos orçamentários [...];

Art. 4º A instituição deverá indicar no ato da apresentação do Termo de Cooperação, a finalidade e as metas e/ou compromissos que serão alcançados com o uso do crédito descentralizado [...];

Art. 6º A execução dos créditos descentralizados devem ser efetuadas pela unidade beneficiária, mantida a Unidade Orçamentária e a classificação funcional programática, respeitando-se integralmente os objetivos preconizados no orçamento e não contempla hipótese de modificação da modalidade de aplicação e natureza da despesa. (BRASIL, 2011)

Os recursos descentralizados destinados ao IF Goiano – *Campus Urutaí* apresentam-se da seguinte forma:

**Tabela 47 - Evolução dos recursos descentralizados (em Reais) destinados ao IF Goiano – *Campus Urutaí* – 2010/2015**

	<b>Recursos de Custeio</b>	<b>Recursos de Investimento<sup>55</sup></b>	<b>Total</b>
<b>2010</b>	186.993,85	1.269.999,12	1.456.992,97
<b>2011</b>	54.168,90	1.700.812,24	1.754.981,14
<b>2012</b>	637.106,79	7.218.241,93	7.855.348,72
<b>2013</b>	3.181.051,81	1.266.945,35	4.447.996,66
<b>2014</b>	3.163.802,67	-	3.163.802,67
<b>2015</b>	2.100,00	-	2.100,00

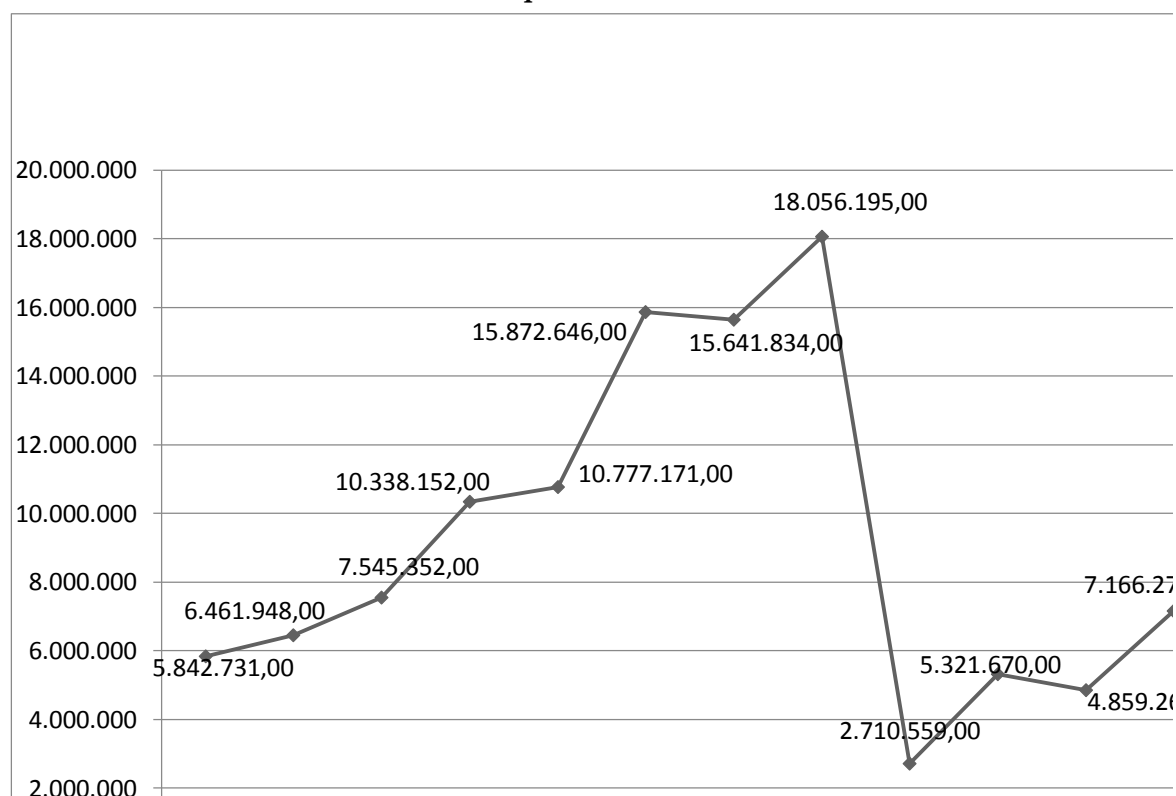
Fonte: A autora.

De 2010 a 2015, foi destinado à instituição um montante de R\$18.681.222,16. Vale destacar que de 2010 a 2012 o maior volume de recursos era destinado para investimento. Já de 2013 a 2014 os recursos destinaram-se prioritariamente para custeio. Outro aspecto que merece ser destacado é que os maiores volumes de recursos foram destinados à instituição no período entre 2012 e 2014. Já no de 2015 observa-se que esses recursos foram quase nulos, o que é reflexo da crise financeira que acomete o país, e, logo, as Ifes.

Em se tratando dos recursos previstos na Proposta Orçamentária da instituição, tem-se o seguinte panorama:

<sup>55</sup>Em 2014 e 2015 não houve destinação de Recursos Descentralizados para Investimento.

**Gráfico 12 – Evolução dos recursos (em Reais) previstos na Proposta Orçamentária do IF Goiano – *Campus* Urutaí – 2010/2015**



Fonte: A autora.

No IF Goiano – *Campus* Urutaí, os recursos previstos na proposta orçamentária evoluíram consideravelmente de 2002 a 2009, tendo passado de R\$5.842.731,00 para R\$18.056.195,00, um crescimento de 209,03%. Porém, em 2010, houve um grande decréscimo desses recursos, que foram de apenas R\$2.710.559,00, representando uma diminuição de 84,98% em comparação com o ano anterior, de 2009. A partir de então, o volume de recursos voltou a crescer, e, em 2015 o valor total disponibilizado na previsão orçamentária da instituição foi de R\$9.131.253,00, o que representa em um crescimento de 236,87% desde 2010.

É preciso arrazoar que o período em que houve maior destinação de recursos ao IF Goiano – *Campus* Urutaí não coincide com a criação da RFEPCT, bem como dos IFs, pela Lei nº 11.892 de 2008. Mesmo com a retomada do crescimento dos recursos a partir de 2001, após uma queda vultosa em 2010, o valor de orçamento previsto para 2015 é inferior ao destinado à instituição no período entre 2005 e 2009, quando a instituição ainda era configurada como Cefet. Esses dados evidenciam que, a despeito da expansão que marca o IF Goiano – *Campus* Urutaí a partir da mudança de institucionalidade, o volume de financiamento destinado à instituição não acompanha essa evolução. Portanto, verifica-se que

a política de expansão dessa instituição é contraditória, pois não é efetivada em meio a um quadro de diminuição de recursos. Portanto, é um desafio para a equipe gestora do IF Goiano – *Campus* Urutaí manter em pleno funcionamento a instituição, que passou por uma franca expansão em termos de estrutura física, de pessoal e de alunos, com menos recursos que tinha antes.

Mas um dado importante é que, a partir da criação dos IFs, houve um crescimento dos gastos com investimento no IF Goiano – *Campus* Urutaí, que representavam 2,9% dos recursos da instituição em 2009, e em 2014 chegaram 20,10%. Isso significa que houve uma evolução importante em termos de investimento, principalmente em infraestrutura.

**Tabela 48 - Evolução da distribuição, em percentual, dos recursos do IF Goiano – 2009/2014**

	<b>Gastos com pessoal</b>	<b>Gastos com outros custeios</b>	<b>Gastos com investimento</b>
<b>2009</b>	77,5 %	16,0 %	2,9 %
<b>2010</b>	65,5 %	17,4 %	12,5 %
<b>2011</b>	66,6 %	17,9 %	11,0 %
<b>2012</b>	60,94 %	17,84 %	17,29 %
<b>2013</b>	56,64 %	19,09 %	20,49 %
<b>2014</b>	59,97 %	16,52 %	20,10 %

Fonte: MEC/Setec, 2015.

Os dados referentes às obras realizadas no IF Goiano – *Campus* Urutaí reafirmam essa evolução nos recursos de investimento, os quais foram aplicados principalmente em aprimoramento de infraestrutura física.



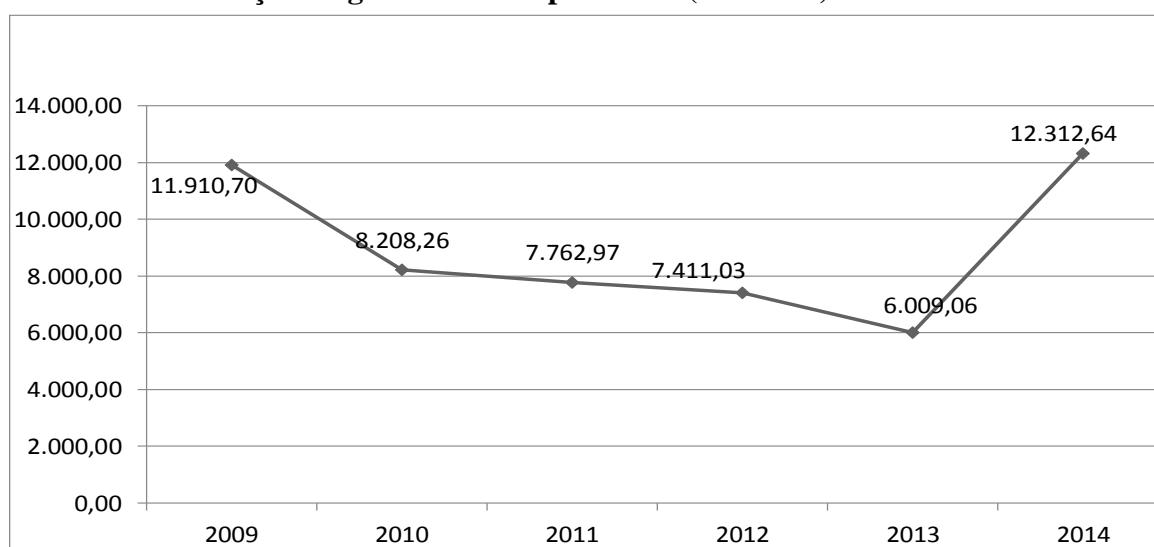
**Tabela 49 - Evolução das obras realizadas no IF Goiano – Campus Urutaí – 2009/2015**

Ano de conclusão	Valor (R\$)	Área (m <sup>2</sup> )
2009	1.070.847,40	2.612,76
2010	312.312,28	787,93
2011	52.618,43	219,9
2012	2.445.641,80	20.462,92
2013	3.159.134,50	5.846,95
2014	6.252.963,50	9.090,55
2015	5.892.133,03	20.752,6
<b>Total</b>	<b>19.892.651,39</b>	<b>59.773,61</b> <sup>56</sup>

Fonte: A autora.

De 2009 a 2015, foram investidos R\$19.892.651,39 em obras no IF Goiano – Campus Urutaí, o que culminou em 59.773,61m<sup>2</sup> de área construída, dos quais 12.341,47m<sup>2</sup> são área ampliada.

Entretanto, a diminuição de recursos no IF Goiano – Campus Urutaí incidiu diretamente no gasto corrente por aluno, conforme evidenciado abaixo:

**Gráfico 13 – Evolução do gasto corrente por aluno (em Reais) no IF Goiano - 2009/2014**

Fonte: A autora.

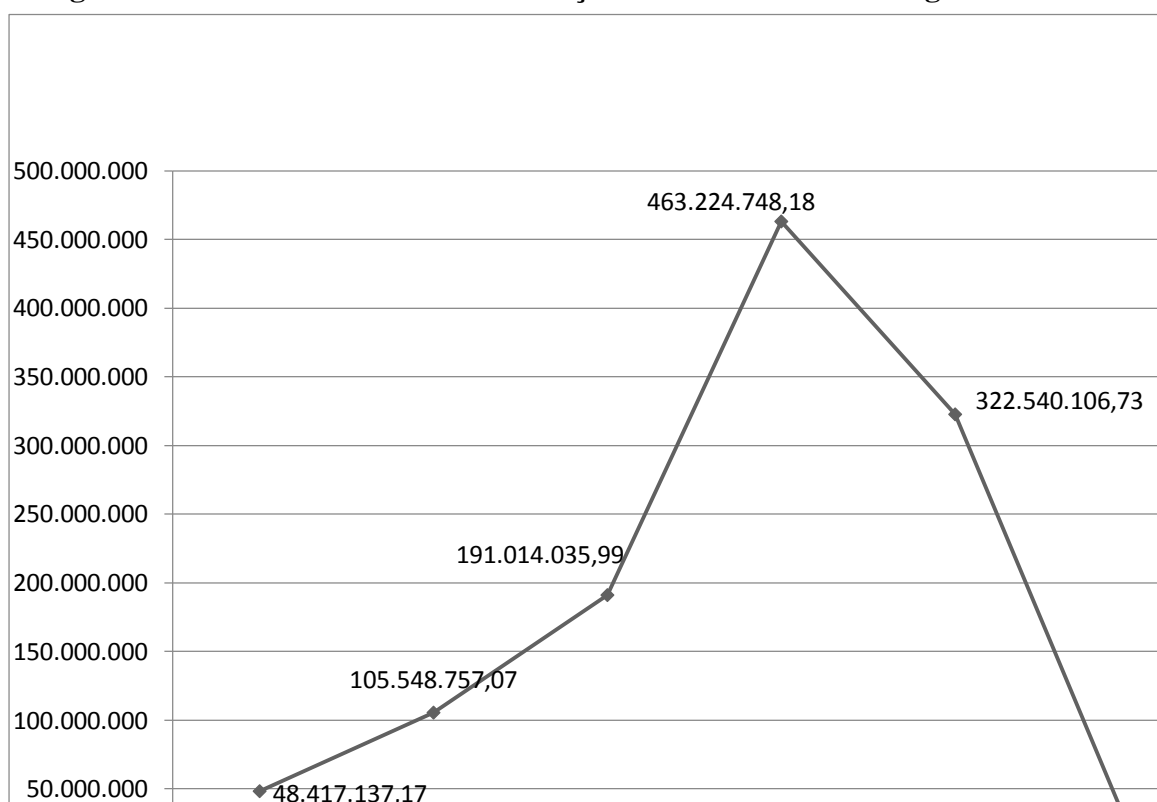
O valor do gasto corrente por aluno, que era de R\$11.910,70 em 2009, minorou para R\$ 6.009,06 em 2013, o que representa uma queda de 49,54% no período referenciado.

<sup>56</sup> Desse total de área construída, 12.341,47 m<sup>2</sup> foi de área ampliada.

Somente em 2014 o valor voltou a aumentar, chegando a R\$12.312,64, o que corresponde a uma elevação de R\$104,9% em relação a 2013.

Especificamente em relação aos valores destinados pelo governo federal ao Programa de Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica, houve uma evolução de recursos a partir de 2008, ano de criação da RFEPCCT, bem como dos IFs.

**Gráfico 14 – Evolução da transferência de recursos (em Reais) do governo federal ao Programa de Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica – 2008/2014**



Fonte: Portal da Transparência.

De 2008 até o ano de 2011, o montante de recursos passou de R\$48.417.137,17 para R\$463.224.748,18, um crescimento de 856,73%. Portanto, esse período representa um marco histórico na educação profissional e tecnológica no país, com um forte investimento que propiciou a expansão desse tipo de educação no Brasil. Porém, de 2011 a 2014 os recursos destinados ao referido programa decresceram em alto grau, chegando ao índice de R\$24.465.314,02 em 2014. Portanto, a partir de 2011 houve um decréscimo de 1.793,39%, de modo que o total de recursos destinados ao Programa de Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica em 2013 e 2014 é menor que o destinado a esse tipo de educação em 2008, antes mesmo de a Lei nº 11.892 de 2008 entrar em vigor, já que foi aprovada no final do ano. Sendo assim, depreende-se que houve um investimento vultoso no setor, até

como parte de uma estratégia para incentivar a mudança de institucionalidade das instituições que compõem a rede federal.

E essa diminuição dos recursos tende a ser progressiva. No IF Goiano, o reitor da instituição, professor Vicente Pereira de Almeida, afirmou que, em 2016, “Foi necessária uma contenção de despesas de 47% este ano em relação a 2015”. (IF GOIANO, 24/06/2016) Sendo assim, um dos grandes problemas para a continuidade das políticas educacionais no Brasil, dentre elas a RFEPCT, e, logo, os IFs, é o financiamento.

Tendo em vista o quadro de expansão que ocorreu a partir dos anos 2000, sem recursos suficientes para manter a estrutura, a primeira medida que se toma é o corte de despesas, o que atinge diretamente a realização da educação nas instituições. Portanto, um dos riscos que se corre é a diminuição da oferta, como também o comprometimento da qualidade do que é ofertado. Diante desse quadro que aponta para a diminuição dos recursos, Oliveira et al. (2008) advertem que, para que se consolide a perspectiva de democratização do ensino e inclusão na educação superior, a ampliação de recursos, tanto por parte da União quanto dos estados, bem como o aumento dos gastos públicos na educação em todos os níveis e modalidades, é uma demanda imprescindível.

### **5.3.3.2. Estrutura Física**

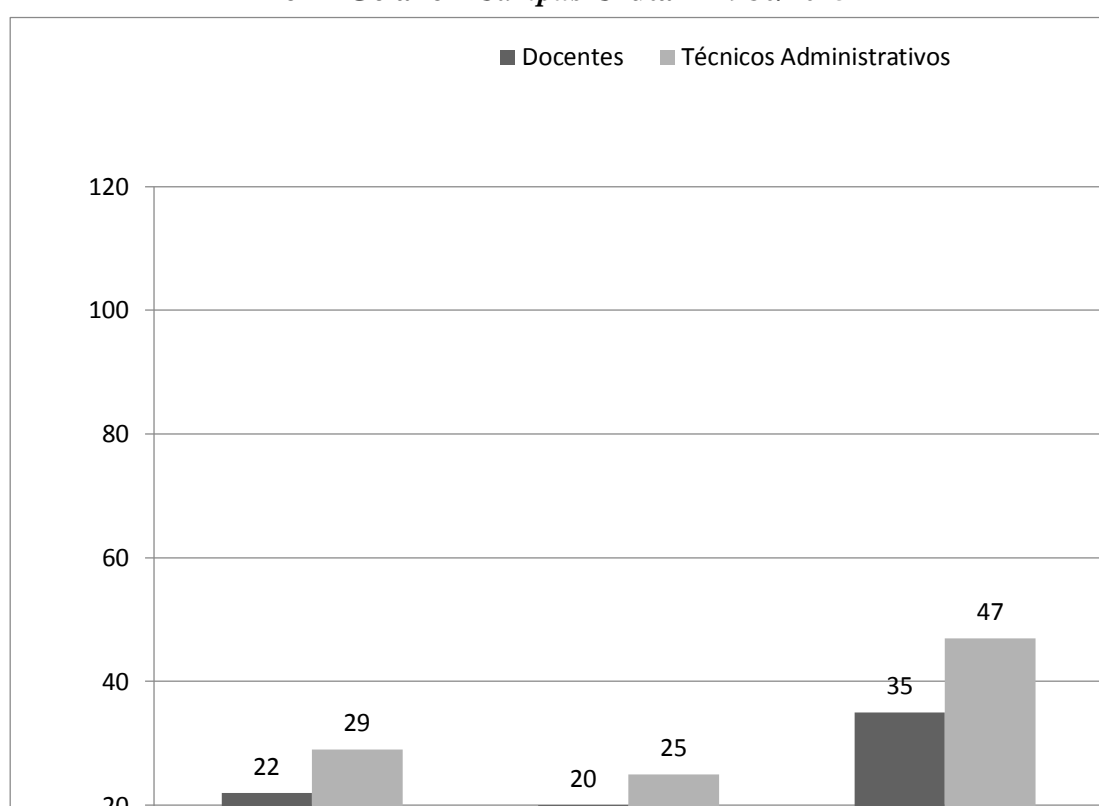
No que se refere à estrutura física, o IF Goiano – *Campus* Urutá dispõe de:

- 40 laboratórios didáticos e científicos nas áreas de informática, biotecnologia, química, biologia, análise de solos, fitopatologia, análise sensorial de alimentos e outros;
- completo industrial composto por laticínios, frigorífico, abatedouro e área de processamento de frutas e vegetais;
- setores de cultura de bovinos, suínos, peixes, ovinos e aves;
- áreas para realização de experimentos agropecuários;
- auditório com capacidade para 950 pessoas;
- acervo de livros com mais de 20.000 exemplares;
- residência estudantil masculina e feminina, com lavanderia e área de convivência;
- refeitório com capacidade para aproximadamente 1.200 refeições diárias (em fase de ampliação para fornecer 3.000 refeições por dia);
- completo esportivo com pista de corrida, piscina semiolímpica, quadra de tênis e de futebol *society*, quadra coberta de vôlei, basquete e futsal, e quadra de vôlei de areia; e
- Centro de Treinamento de Cães-Guia (em fase de implantação).

### 5.3.3.3. Corpo Docente e Técnico-Administrativo

Em 2016, são servidores efetivos do IF Goiano – *Campus* Urutaí 112 técnico-administrativos e 113 docentes. Além do quadro de docentes efetivos, a instituição conta com 16 professores substitutos. E do total de docentes efetivos, 83 ministram aulas na educação superior, podendo também atuar na educação básica; e apenas 30 docentes efetivos atuam exclusivamente na educação básica.

**Gráfico 15 – Evolução do número de professores e técnicos administrativos contratados<sup>57</sup> no IF Goiano – *Campus* Urutaí – 1980/2015**



Fonte: A autora.

Analisando o período de 1980 a 2015, nota-se que a maior contratação de professores e técnico-administrativos no IF Goiano – *Campus* Urutaí ocorreu a partir de 2000. Enquanto de 1980 a 1999 foram contratados apenas 42 professores e 54 técnicos, de 2000 a 2015 foram contratados 134 professores e 93 técnicos. No geral, passou-se de 96 contratados para 227, uma elevação de 136,45%.

<sup>57</sup> No total de professores e técnicos administrativos contratados no IF Goiano – *Campus* Urutaí, estão contabilizados os que estão em exercício, bem como os que já se aposentaram ou foram redistribuídos.

Porém, é necessário dizer que dos servidores que ingressaram no período referenciado, há alguns que já não mais se encontram na instituição, por motivo de aposentadoria ou redistribuição para outras instituições. Já se desligaram da instituição: 12 docentes e 15 técnicos que ingressaram nos anos 1980; 14 docentes e 7 técnicos dos ingressantes dos anos 1990; 9 docentes e 7 técnicos dos que ingressaram no período de 2000 e 2008; e 13 docentes e 10 técnicos dos que começaram a trabalhar entre 2009 a 2015.

Um fato que merece ser avaliado é a dificuldade de alocação de servidores em unidades distantes de regiões metropolitanas, como é o caso de Urutaí. Isso porque a maioria dos aprovados nos processos seletivos não é da cidade em que vai assumir o cargo, o que leva a pedidos de remoção e distribuição, e, conseqüentemente, dificuldade de estabelecer um quadro de pessoal com experiência e tempo de atuação. Sendo assim, seria importante implementar ações no sentido de incentivar a permanência dos servidores nessas instituições, no propósito de evitar a atuação transitória dos mesmos. (FLACH, 2014)

O Tribunal de Contas da União (TCU) (2012) reitera essa colocação, e afirma que o déficit de professores em algumas regiões pode ser explicado por problemas relacionados à fixação dos servidores em regiões com pouca infraestrutura e distantes dos centros urbanos. Nesses casos, ainda há professores que optam por residir em cidades maiores e deslocar para o trabalho. No caso particular do IF Goiano - *Campus* Urutaí, grande parte dos servidores, sejam eles docentes ou técnico-administrativos, residem principalmente nas cidades circunvizinhas: Pires do Rio<sup>58</sup> e Ipameri<sup>59</sup>, pois se tratam de cidades com melhores condições de infraestrutura, mesmo não sendo cidades grandes.

Em vista do panorama apresentado, depreende-se que a existência do IF Goiano no município de Urutaí é um fator importante para o desenvolvimento da região, principalmente pelo fato de que a instituição se articula com características do Sudeste do estado, onde está inserida. No mais, é importante reconhecer que, a partir dos anos 2000, a instituição pesquisada passou por uma ampliação considerável, o que impactou em termos de expansão de estrutura física, contratação de quadro de pessoal, e também de financiamento. Porém, merece atenção, a partir de 2015, a questão do financiamento, que não pode ser negligenciada, sob pena de comprometer a manutenção e desenvolvimento, e, logo, inibir o avanço da instituição em sua totalidade.

---

<sup>58</sup>População estimada de 30.469 habitantes em 2014, segundo o IBGE.

<sup>59</sup>População estimada de 26.178 habitantes em 2014, segundo o IBGE.

## SEÇÃO VI

### A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO IF GOIANO - CAMPUS URUTAÍ

Nesta última seção, o que se procura é evidenciar a organização e particularidades da educação superior no IF Goiano – *Campus* Urutaí. Para isso, primeiramente são descritas as características dos potenciais produtivos do estado de Goiás, com relação à oferta de cursos na instituição pesquisada. Em seguida, são apresentados os cursos de graduação ofertados no IF Goiano – *Campus* Urutaí, mostrando o panorama da evasão nos mesmos. Ademais, é apresentado o perfil dos estudantes de graduação, considerando aspectos como: forma de ingresso na instituição, origem escolar, localidade de origem, etnia, renda familiar, sexo e idade. Na sequência, revela-se como a assistência estudantil se organiza na instituição, contemplando as ações desenvolvidas e o público atendido. E, por último, são tratados dos programas de pós-graduação, pesquisa e extensão desenvolvidos na instituição.

#### 6.1. Potenciais Produtivos de Goiás e a Oferta de Cursos no IF Goiano

Os IFs foram criados com as seguintes finalidades e características:

- I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
- IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;
- V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
- VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
- VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente. (BRASIL, 2008, art. 6º)

Segundo o MEC, ao tratar da concepção e diretrizes dos IFs, a criação desses institutos coloca-se como política pública, conceito que não se restringe à vinculação ao orçamento e a recursos públicos. Entende-se que:

[...] a política pública assenta-se em outros itens também obrigatórios, como estar comprometida com o todo social, enquanto algo que funda a igualdade na diversidade (social, econômica geográfica, cultural, etc.) e ainda estar articulada a outras políticas (de trabalho e renda de desenvolvimento setorial, ambiental, social e mesmo educacional) de modo a provocar impactos nesse universo. (BRASIL, 2008, p. 10)

Contando com uma estrutura multicampi e a definição da abrangência das ações dos IFs, firma-se um compromisso de intervenção nas regiões onde os institutos serão instalados. Por meio da identificação de problemas regionais, e a consequente criação de soluções técnicas e tecnológicas, há uma contribuição para o desenvolvimento sustentável com inclusão social nessas localidades. Nesse sentido, os IFs precisam explorar os potenciais de desenvolvimento e a vocação produtiva da localidade onde forem instalados. Necessitam, ainda, de produzir e transferir tecnologias e conhecimentos para as mesmas, além de introduzir mão de obra qualificada nessas regiões. (PACHECO, 2011)

Tendo em vista a articulação que se propõe entre a educação ofertada pelos IFs e o potencial econômico das regiões nos quais os mesmos estão inseridos, entende-se como relevante compreender em quais setores há maior necessidade de investimentos em termos educacionais. Essa identificação é relevante para que haja suprimento de pessoas devidamente qualificadas para ocupar os postos de trabalho nos diversos campos produtivos, de modo que as demandas por formação da população goiana, como também as necessidades do mercado, sejam atendidas.

A maior parte dos trabalhadores goianos, 38% do total, possui apenas ensino fundamental. Com esse quadro, entende-se a necessidade de elevar a taxa de escolaridade da população do estado, de modo que isso reflita na qualificação pessoal da mesma, bem como em qualificação de mão de obra para ocupar os postos de serviço.

Além disso, a elevação da taxa de escolaridade da população, e, logo, dos trabalhadores de Goiás, pode acarretar em melhoria de salário dos mesmos, visto que em

2013, do total das 5.563.000 pessoas economicamente ativas (com 10 ou mais anos de idade) no estado, a maior parte, 1.527.000 (27,44%), não possui rendimento; 1.440.000 (25,88%) recebem mais de 1 a 2 salários mínimos; 1.257.000 (22,59%) até 1 salário mínimo, e 930.000 (16,71%) de 2 a 5 salários. Somente 209.000 (3,75%) das pessoas economicamente ativas recebem de 5 a 10 salários; 71.000 (1,27%) de 10 a 20 salários; 24.000 (0,43%) mais de 20 salários; e 105.000 (1,88%) não declararam. (GOIÁS, 2014)

Entende-se que a escolarização incide diretamente na renda dos trabalhadores, haja vista que os salários diferenciam-se de acordo com o nível de formação. No Brasil, os adultos com ensino terciário ganham 2,5 vezes mais que os que possuem apenas ensino secundário. Já os adultos sem ensino secundário ganham 42% menos que as pessoas com essa qualificação, e, portanto, são os mais penalizados com a falta de escolaridade. (OCDE, 2014)

Segundo a OCDE (2015), o mercado de trabalho na maioria dos países da organização está passando por retração desde o ano 2000. Diante disso, as taxas de emprego têm diminuído em média 2% entre as pessoas em todos os níveis de educação, no período de 2000 a 2013. Consequentemente, as taxas de desemprego têm aumentado cerca de 2,4% em todos os níveis de ensino, no mesmo período.

Nos países da OCDE, as pessoas com qualificação mais elevada têm melhores taxas de emprego, e, também, menor possibilidade de estarem desempregadas. Já as pessoas com menor qualificação sofrem mais risco de estarem fora do mercado de trabalho. Os dados evidenciam que as taxas de emprego são de 83% para os que possuem educação superior, 73% para os que possuem secundário ou pós-secundário não superior, e de 55% para os que possuem qualificação abaixo do nível secundário. Já em se tratando de desemprego, os índices são de 5,3% para os que possuem ensino superior, 8% para os com ensino secundário ou pós-secundário não superior, e de 13,7% para os com qualificação menor que o secundário. (OCDE, 2015) Considerando que taxa de empregabilidade é diretamente proporcional ao nível de escolarização dos indivíduos, a tendência é buscar formação para potencializar as oportunidades de emprego.

Entre os anos de 2004 e 2013, houve a geração de aproximadamente 715.000 postos de trabalho no estado de Goiás, tendo o número de trabalhadores passado de 2.500.000 para 3.200.000, um crescimento de 28%. Porém, a despeito desse crescimento da taxa de empregos no estado, estabelecendo-se uma relação entre o número de empregados admitidos e demitidos nos últimos anos, especialmente de 2012 a 2014, o que se constata é que o saldo dessa equação tem minorado a cada ano. Em 2012, são 767.042 admitidos e 699.937 demitidos, o que configura um saldo de 67.105 empregos. Já em 2013, apesar do número de



admitidos ter subido para 798.028, a taxa de desligados cresceu para 737.197, de modo que o saldo baixou para 60.831. Em 2014, o número de admitidos sofreu uma queda, passando para 783.228, e o número de desligados majorou ainda mais, chegando ao número de 757.895, com saldo de apenas 25.333 empregos no ano.

Tendo em vista a tendência de retração do número de empregos em Goiás nos últimos anos, é preciso verificar em quais atividades econômicas esse saldo tem se mostrado mais negativo. No ano de 2013, nos setores extrativista mineral e da administração pública o número de desligamentos chegou a superar o de contratações, o que culmina em um saldo negativo de empregos nesses setores. Já em 2014, essa realidade repetiu-se para o setor extrativista mineral, e também atingiu de maneira significativa o ramo da construção civil. Ainda nesse ano, os setores da indústria da transformação, da avicultura e silvicultura, além da administração pública, apesar de conseguirem manter o número de admissões maior que o de demissões, também apresentaram grande déficit de empregos.

Esses dados são indicativos dos setores econômicos que se encontram em fragilidade em Goiás e que, por isso, demandam pouca mão de obra para abastecê-los. Sendo assim, é preciso ponderar sobre a oferta de cursos nesses setores pelos IFs, pois pode haver um investimento de recursos em áreas formativas defasadas, com pouca demanda de mão de obra, o que originaria pessoas qualificadas, mas fora do mercado de trabalho. E nesse contexto, os cursos ainda correm o risco de se tornarem pouco demandados pelos estudantes. Nesse caso, é primordial analisar continuamente a relação entre os cursos ofertados e a demanda da região, sobretudo o potencial de crescimento e manutenção dos APLs, posto que os setores, em algum momento, podem entrar em crise.

Outro elemento valioso, e que faz referência com a demanda por cursos em Goiás, é a ocupação da população economicamente ativa do estado. Primeiramente, ressalta-se que no ano de 2013, das 3.433.000 pessoas ativas com 10 ou mais anos de idade no estado, 3.243.000 estão ocupadas, o que representa 94,46% do total. A taxa de desemprego dessa população, portanto, é de 5,53%, índice inferior ao brasileiro, que é de 6,52% no mesmo período.

Já analisando as ocupações principais, constata-se que dos trabalhadores goianos, 619.000 (19,08%) ocupam postos no setor de comércio e reparação; 427.000 (13,16%) são trabalhadores da indústria; 406.000 (12,51%) trabalham no ramo da indústria e transformação; 364.000 (11,22%) são trabalhadores do setor agrícola; 348.000 (10,73%) do ramo da construção; 316.000 (9,74%) da educação, saúde e serviços sociais; 265.000 (8,17%) trabalham com serviços domésticos; 187.000 (5,76%) ocupam cargos na administração

pública; 177.000 (5,45%) no transporte, armazenagem e comunicação; 152.000 (4,68%) no ramo de alojamento e alimentação; e 259.000 (7,98%) em outras atividades. Já em se tratando do número de empregos formais em Goiás no mesmo período, do total de 1.509.395 postos de trabalho, 772.848 (51,20%) são no setor de serviços; 293.555 (19,44%) no comércio; 268.777 (17,80%) na indústria; 89.977 (5,96%) na agropecuária e 84.238 (5,58%) na construção civil. (GOIÁS, 2014)

Como se nota, os ramos do comércio, da indústria e dos serviços são os mais representativos em termos de empregabilidade no estado de Goiás. Portanto, são essas as áreas que merecem maior foco quando se pensa em criação cursos que promovam o desenvolvimento do estado como um todo. Porém, não se pode deixar de considerar as características do estado de Goiás, que tem uma forte tradição agropecuária, um setor que alavanca a economia do estado e também propicia sua inserção na conjuntura nacional.

Segundo o Banco Central do Brasil (2015), a participação de Goiás na agropecuária é bem acima do índice brasileiro, tendo em conta que, enquanto o Valor Adicionado Bruto (VAB)<sup>60</sup> da economia do Brasil é de 5,3%, a do estado de Goiás é de 13,2%. Além disso, no total da produção agrícola nacional, a participação de Goiás é de 7,7% em 2013, tendo evoluído cerca de 6,5% no período de 2004 a 2013, o que evidencia o potencial agrícola do estado. No que se refere à pecuária, em 2014, os rebanhos de bovinos, aves e suínos em Goiás representam 10,1%, 5,2% e 5,3%, respectivamente, no cenário nacional. Somado a isso, o crescimento da indústria de Goiás foi da ordem de 43,7% de 2004 a 2015, o que representa um crescimento nacional de 9,3%. Essa evolução foi sustentada, prioritariamente, pela indústria alimentícia, principalmente em razão do crescimento de indústrias de abates de aves e suínos, e da indústria sucroalcooleira, responsável pela produção de açúcar e álcool.

Portanto, o entendimento do Banco Central do Brasil (2015) é de que:

[...] a indústria do estado está concentrada em segmentos da cadeia produtiva do setor agropecuário, que mesmo apresentando redução na participação da atividade econômica do estado no período analisado, detém representatividade no VAB estadual cerca de 160% maior que em âmbito nacional. Essa característica favoreceu a economia local nos últimos anos, dado o dinamismo do setor agropecuário e sua menor aderência às oscilações do ciclo econômico, particularmente em momentos de retração da atividade econômica. (BANCO CENTRAL DO BRASIL, 2015, p. 105)

---

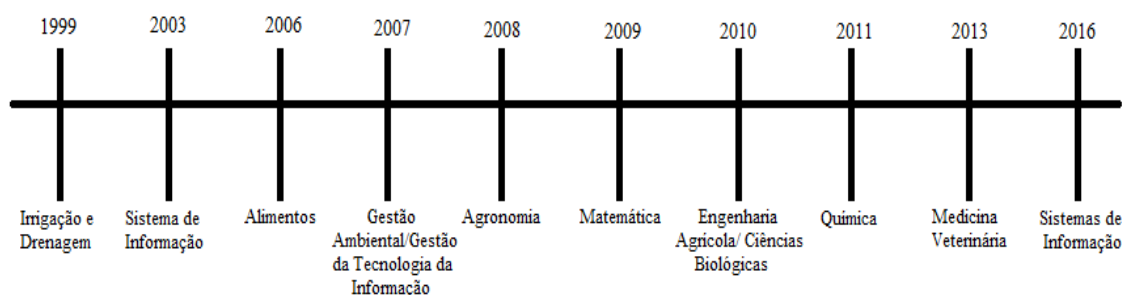
<sup>60</sup> Valor adicionado corresponde ao valor que a atividade agrega aos bens e serviços consumidos no seu processo produtivo. É a contribuição ao produto interno bruto pelas diversas atividades econômicas, obtida pela diferença entre o valor de produção e o consumo intermediário absorvido por essas atividades.

Logo, deve-se considerar as especificidades de cada região de Goiás, tendo em vista que algumas possuem forte vocação agropecuária, como é o caso da região Sudeste do estado, onde se localiza Urutaí. Os cursos criados nos IFs devem estar em consonância com a vocação produtiva da região. E é isso que se evidencia no IF Goiano – *Campus* Urutaí, uma região com vocação agropecuária que, historicamente, oferta cursos também nessa área.

## 6.2. Cursos de Graduação no IF Goiano – *Campus* Urutaí: Oferta e Evasão

A educação superior teve início no IF Goiano – *Campus* Urutaí no ano de 1999, com a criação do curso de Tecnologia em Irrigação e Drenagem. Mas foi a partir dos anos 2000, como resultado das políticas voltadas para expansão da rede federal, que se estabeleceram maior número de cursos superiores na instituição. Então, em 2003 foi criado o curso de Tecnologia em Sistema de Informação, posteriormente transformado em Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas; em 2006 o curso de Tecnologia em Alimentos; em 2007 os cursos de Tecnologia em Gestão Ambiental e Tecnologia em Gestão da Tecnologia da Informação; em 2008 o bacharelado em Agronomia; em 2009 a licenciatura em Matemática; em 2010 os cursos de bacharelado em Engenharia Agrícola e licenciatura em Ciências Biológicas; em 2011 a licenciatura em Química; em 2013 o bacharelado em Medicina Veterinária; e em 2016 o bacharelado em Sistemas de Informação.

**Figura 8 - Linha do tempo de criação de cursos superiores no IF Goiano – *Campus* Urutaí**



Fonte: A autora.

Vale esclarecer que os cursos Tecnologia em Gestão Ambiental e Tecnologia em Irrigação e Drenagem já foram extintos, em razão da baixa demanda pelos mesmos. Portanto, na sua configuração de 2016, são ofertados, no IF Goiano – *Campus* Urutaí, 10 cursos

superiores, sendo 4 bacharelados (Sistemas da Informação, Medicina Veterinária, Engenharia Agrícola e Agronomia), 3 licenciaturas (Matemática, Ciências Biológicas e Química) e 3 tecnólogos (Alimentos, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Gestão da Tecnologia da Informação). A seguir, serão detalhados os cursos superiores que estavam em vigor no momento da coleta de dados desta pesquisa, ou seja, até o primeiro semestre de 2015<sup>61</sup>, na ordem em que foram criados.

O curso de tecnologia em Irrigação e Drenagem foi o primeiro curso de educação superior do IF Goiano – *Campus* Urutaí, criado no ano de 1999, antes do início da política de expansão da rede federal, quando a instituição ainda era configurada como Cefet. O curso foi criado entendendo-se que “[...] a demanda de água para a agricultura vem aumentando gradativamente ao longo dos anos, em consequência do aumento das áreas irrigadas, tornando-se necessário o emprego de novas tecnologias para o manejo adequado desse recurso”. (IF GOIANO, 2011, p. 5)

Assim sendo, o curso de Irrigação e Drenagem contribui para formar profissionais aptos a “[...] planejar, executar, supervisionar e manejar projetos de irrigação e drenagem, focando, principalmente no uso racional da água como um recurso natural finito e cada vez mais escasso em quantidade e qualidade no planeta”. (IF GOIANO, 2011, p. 5)

O curso de tecnologia em Irrigação e Drenagem do IF Goiano – *Campus* Urutaí visa a atender uma demanda da região e do próprio país por profissionais nas áreas de agrárias, visto que o país, e particularmente Goiás, é forte no desenvolvimento de atividades agrícolas. Além disso, Urutaí localiza-se na região da bacia hidrográfica do Rio Paranaíba, com forte vocação agropecuária. (IF GOIANO, 2011)

Assim, a existência deste curso é justificável uma vez que a Instituição está inserida em região agrícola, com grande expansão da agricultura irrigada, porém com poucos recursos hídricos, gerando, muitas vezes, conflitos pelo uso da água e preservação ambiental. Desta forma, o profissional aqui formando é atende à necessidade do mercado, pois o egresso contribuirá para o crescimento de uma agricultura competitiva, para a sustentabilidade ambiental e otimização dos recursos hídricos. (IF GOIANO, 2011, p. 7)

No curso de Irrigação e Drenagem, a oferta anual é de 30 vagas. A taxa de evasão total do curso é de 33,88%. Além disso, é elementar esclarecer que, em razão da baixa demanda, o curso foi extinto, sendo que os últimos alunos matriculados concluíram em 2015.

---

<sup>61</sup> Vale reforçar que no ano de 2016 foi criado no IF Goiano – *Campus* Urutaí o curso superior de bacharelado em Sistemas de Informação. Mas, em razão da falta de dados acerca do curso, pela sua história recente, o mesmo não é contemplado neste estudo.

**Tabela 50 - Curso de Tecnologia em Irrigação e Drenagem**

Ciclo	Vagas oferecidas	Quantidade concluído	Quantidade em curso	Quantidade evadido	Percentual de evasão
2006/2010	30	13	-	4	13,33%
2008/2010	30	5	-	9	30%
2009/2011	30	11	-	5	16,66%
2010/2013	30	1	3	22	73,33%
2011/2014	30	10	1	13	43,33%
2012/2013	30	6	3	8	26,66%

Fonte: A autora.

Já o curso superior de tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas foi criado no IF Goiano – *Campus* Urutaí em decorrência da transformação do curso de Tecnologia em Sistema de Informação, criado em 2003 como resultado da política de expansão da rede federal nos anos 2000.

Esse curso originou-se em um contexto de alta demanda por domínio de tecnologias da informação, em diversas áreas e campos de atuação, o que demanda profissionais qualificados. Entende-se que:

[...] as típicas habilidades puramente técnicas, como criação de código de programação de computadores e manutenção de computadores, se configuram como condições básicas necessárias, porém insuficientes para os novos níveis de competitividade exigidos, como, por exemplo, os vários paradigmas de programação e de desenvolvimento de software que se tem na atualidade, exigindo profissionais que saibam aplicar esses paradigmas em cada projeto de software. (IF GOIANO, 2013, s/p)

Desse modo, o curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas vem “[...] preparar profissionais altamente versáteis e competentes, detentores de sólida formação técnica e teórica alicerçada no desenvolvimento tecnológico do mundo empresarial e visão estratégica de negócios”. (IF GOIANO, 2013, s/p) Isso posto, seu objetivo consiste na “[...] formação de um profissional teórico-prático com atributos específicos para atuar na área de análise e desenvolvimento de sistemas. Despertando nesse profissional a preocupação com a qualidade, usabilidade, robustez, integridade e segurança de programas computacionais”. (IF GOIANO, 2013, s/p)

O curso oferta 30 vagas anuais. Porém, o que se nota é que a taxa de evasão total no mesmo é de 35,55%, a segunda maior média de evasão da instituição<sup>62</sup>.

**Tabela 51 - Curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas**

Ciclo	Vagas oferecidas	Quantidade concluído	Quantidade em curso	Quantidade evadido	Percentual de evasão
2007/2010	30	8	-	4	13,33%
2008/2010	30	14	-	3	10%
2009/2011	30	11	-	14	46,66%
2010/2012	30	10	2	20	66,66%
2011/2013	30	7	9	13	43,33%
2012/2014	30	5	6	17	56,66%
2013/2015	30	9	10	11	36,66%
2014/2016	30	-	18	8	26,66%
2015/2017	30	-	18	6	20%

Fonte: A autora.

O curso de tecnologia em Alimentos, por seu turno, foi criado em 2006, também como resultado de políticas expansionistas. A partir desse ano, iniciou-se um processo mais intenso de criação de cursos no IF Goiano – *Campus* Urutaí, o que manteve continuidade até o ano de 2013.

O curso de tecnologia em Alimentos foi escolhido pelo fato de que o Centro-Oeste é uma região propícia para a produção agrícola, e, por isso, abundante em matérias-primas para produtos alimentares, o que leva a uma crescente participação da região em atividades industriais, e também ocasiona o aumento de empresas e empregados atuando na industrialização de alimentos. (IF GOIANO, 2011)

Especificamente na região Sudeste do estado de Goiás, a agroindústria foi expandida, pela disponibilidade de matéria-prima, além de fatores como oferta de mão de obra, proximidade com o mercado consumidor, condições climáticas, infraestrutura e mais. Nessa conjuntura, entendeu-se como necessária a implantação de um curso, no IF Goiano – *Campus* Urutaí, no eixo da produção alimentícia, com a finalidade de atender à crescente demanda por mão de obra qualificada para conduzir programas agroindustriais presentes na área de abrangência da instituição. (IF GOIANO, 2011)

<sup>62</sup> O primeiro lugar de evasão no IF Goiano – *Campus* Urutaí é ocupado pelo curso de Matemática, como pode se verificar no Gráfico 16.

Tendo em vista esse contexto, acredita-se que o referido curso

[...] vem contribuir para esse desenvolvimento tecnológico da área alimentícia, preparando um profissional para o acompanhamento das diversas etapas de industrialização de alimentos, desempenhando atividades na produção, controle de qualidade, desenvolvimento de novos produtos, armazenamento, embalagens, distribuição e comercialização de alimentos, colaborando para o avanço tecnológico das organizações agroindustriais estando comprometido com sua eficiência, qualidade e produtividade. (IF GOIANO, 2011, p. 6-7)

Com 40 vagas ofertadas anualmente, a taxa média de evasão total do curso de Tecnologia em Alimentos é de 21,47% na instituição pesquisada.

**Tabela 52 - Curso de Tecnologia em Alimentos**

<b>Ciclo</b>	<b>Vagas oferecidas</b>	<b>Quantidade concluído</b>	<b>Quantidade em curso</b>	<b>Quantidade evadido</b>	<b>Percentual de evasão</b>
2007/2010	40	13	-	11	27,5%
2008/2010	40	18	-	9	22,5%
2009/2011	40	21	-	-	-
2010/2012	40	10	-	3	7,5%
2011/2013	30	12	2	16	53,33%
2012/2014	30	5	6	16	53,33%
2013/2015	30	2	9	12	40%
2014/2016	30	-	23	2	6,66%
2015/2017	30	-	15	3	10%
2016/2019	30	-	29	1	3,33%

Fonte: A autora.

Já o curso de tecnologia em Gestão da Tecnologia da Informação do IF Goiano - *Campus* Urutaí foi criado em 2007, e surgiu no contexto da política da expansão de cursos de tecnologia, como forma de atendimento a uma nova demanda no cenário do desenvolvimento regional e global. (IF GOIANO, 2012)

O curso tem por objetivo

[...] a formação de um profissional denominado de tecnólogo, com visão de gerenciamento dos recursos de infraestrutura física e lógica dos ambientes informatizados e com capacidade de conduzir projetos e liderar equipes relacionadas à Tecnologia da Informação - TI - por meio da utilização de metodologias e processos avançados. (IF GOIANO, 2012, p. 5)

Ofertando 30 vagas anuais, a taxa de evasão total do curso de Gestão da Tecnologia da Informação é de 36,10%.

**Tabela 53 - Curso de Gestão da Tecnologia da Informação**

<b>Ciclo</b>	<b>Vagas oferecidas</b>	<b>Quantidade concluído</b>	<b>Quantidade em curso</b>	<b>Quantidade evadido</b>	<b>Percentual de evasão</b>
2007/2010	30	9	-	1	3,33%
2008/2011	30	12	-	4	13,33%
2009/2012	30	15	-	17	56,66%
2010/2013	30	12	3	16	53,33%
2011/2014	30	4	10	16	53,33%
2012/2015	-	-	-	-	-
2013/2015	30	2	17	11	36,66%

Fonte: A autora.

O curso de Agronomia, por sua vez, foi criado no IF Goiano – *Campus* Urutaí no ano de 2008 em razão das características do estado de Goiás e da região Sudeste, com forte integração com o setor primário, o que leva à expansão das atividades produtivas e fortalecimento do setor de serviços. Porém, verifica-se que as formas de organização da agropecuária, por vezes, são obsoletas e degradantes em relação aos recursos naturais. Desse modo, é preciso melhor aproveitar esses recursos, como também reduzir os impactos ambientais, o que requer profissionais qualificados e interessados. (IF GOIANO, 2011)

Diante da realidade ambiental e do contexto regional de Urutaí, com atividades econômicas baseadas fortemente na agropecuária (com destaque para produção de soja, milho, arroz, algodão; e criação de aves, gado de corte e leite, e outras), requer-se um profissional de Agronomia que, “[...] além de analisar e orientar o processo de produção, beneficiamento e conservação de produtos de origem animal e vegetal, também tenha respeito à fauna e a flora, ajudando a conservá-las”. (IF GOIANO, 2011, p. 9)

Para atender essa demanda, a instituição oferta 40 vagas anuais no curso de Agronomia, e a taxa média de evasão no mesmo é de 14,41%, a segunda menor da instituição.



**Tabela 54 - Curso de Bacharelado em Agronomia**

<b>Ciclo</b>	<b>Vagas oferecidas</b>	<b>Quantidade concluído</b>	<b>Quantidade em curso</b>	<b>Quantidade evadido</b>	<b>Percentual de evasão</b>
2008/2012	40	20	2	1	2,5%
2009/2013	40	20	1	6	15%
2010/2014	40	19	3	16	40%
2011/2015	30	16	7	5	16,66%
2012/2016	30	-	23	9	30%
2013/2017	40	-	40	5	12,5%
2014/2018	40	-	40	7	17,5%
2015/2019	40	-	40	-	-
2016/2021	40	-	40	-	-

Fonte: A autora.

No ano seguinte, em 2009, a implantação do curso de licenciatura em Matemática no IF Goiano – *Campus* Urutaí deu-se tanto para formar professores na área, quanto para expandir matrículas na educação superior pública. Mas sua principal finalidade é contribuir com a superação do quadro de escassez de professores de Matemática na região. (IF GOIANO, 2011)

A carência de professoras de Matemática é evidenciada em Goiás pelo fato de que, em 2003, dos 4.637 profissionais da educação básica que ministram a disciplina, apenas 615 possuem graduação em Matemática; sendo que 1.588 possuem outras graduações, 1.524 não informaram e 910 sequer possuem graduação. (IF GOIANO, 2011)

No projeto do curso, entende-se que

[...] o aluno da licenciatura necessita do conhecimento da área da Matemática, das ciências afins e compreender sobre a organização e funcionamento do sistema educacional, seus conflitos, objetivos e problemas, posicionamento filosófico e sociológico, além do conhecimento sobre o ser humano, sua capacidade e forma de constituição biológica e cognitiva e o estabelecimento de relações interpessoais. (IF GOIANO, 2011, p. 7)

Para o curso de Matemática, são ofertadas 40 vagas anuais. Porém, trata-se do curso com maior percentual de evasão da instituição, com média de 40,71%.

**Tabela 55 - Curso de Licenciatura em Matemática**

<b>Ciclo</b>	<b>Vagas oferecidas</b>	<b>Quantidade concluído</b>	<b>Quantidade em curso</b>	<b>Quantidade evadido</b>	<b>Percentual de evasão</b>
2009/2012	40	6	1	7	17,5%
2010/2013	40	7	4	21	52,5%
2011/2014	40	5	2	18	45%
2012/2016	40	5	7	20	50%
2013/2016	40	1	22	15	37,5%
2014/2017	40	-	14	13	32,5%
2015/2018	40	-	13	20	50%

Fonte: A autora.

Já o curso de Engenharia Agrícola foi criado em 2010 no IF Goiano – *Campus* Urutaí em conformidade com as características de Goiás, um estado economicamente ascendente em âmbito nacional, e que vem se estabelecendo como referência em práticas agrícolas, industriais, associativistas e de programas sociais. Outrossim, Urutaí fica localizado no cerrado, o segundo maior bioma brasileiro, e um dos ambientes mundialmente mais ameaçados. Ainda, é no cerrado que se produz 40% da soja, 23% do milho, e 20% do arroz, café e feijão brasileiros. (IF GOIANO, 2013)

Sendo assim, a criação do curso de Engenharia Agrícola na instituição pesquisada justifica-se pela

[...] necessidade de formação de recursos humanos em todos os níveis, preparados não apenas para atuar em campanhas de sensibilização e conscientização, mas, sobretudo para implantar e gerir sistemas sustentáveis de produção, com sólido conhecimento dos aspectos edáficos, climáticos e de produção vegetal racional, capaz apresentar proposições para a reversão da crise que se instala no setor agrícola. (IF GOIANO, 2013, p.11)

O curso começou ofertando 40 vagas, diminui para 30, mas, em razão da elevada demanda, voltou a ofertar 40 vagas anuais. A taxa de evasão total do curso de Engenharia Agrícola é de 22,69%.

**Tabela 56 - Curso de Bacharelado em Engenharia Agrícola**

<b>Ciclo</b>	<b>Vagas oferecidas</b>	<b>Quantidade concluído</b>	<b>Quantidade em curso</b>	<b>Quantidade evadido</b>	<b>Percentual de evasão</b>
2010/2014	40	22	3	13	32,5%
2011/2015	30	11	2	17	56,66%
2012/2016	30	-	17	11	36,66%
2013/2017	40	-		8	20%
2014/2018	40	-		6	15%
2015/2019	40	-		4	10%
2016/2021	40	-		-	-

Fonte: A autora.

Também em 2010, foi criado o curso de licenciatura em Ciências Biológicas no IF Goiano – *Campus* Urutaí, o que ocorreu em consonância com as políticas voltadas para a formação de professores, que têm com finalidade contribuir para o aumento do número de licenciados no Brasil. Também se trata de uma medida para formar cidadãos críticos e reflexivos, envolvidos com temas da educação e do meio social em que se encontram inseridos. (IF GOIANO, 2015)

Na região de Urutaí, a realidade que se apresenta é de

[...] 25 escolas que oferecem ensino de nível médio, pré-requisito para ingresso na educação superior. Além disso, aproximadamente 5.492 matrículas no ensino médio nos municípios da microrregião de Pires do Rio são observadas (IBGE, 2013), o que caracteriza a necessidade de oferta de cursos superiores na região. Ressalta-se que boa parte das 525 matrículas no município de Urutaí é representada pelos discentes do próprio IF Goiano, que também oferece ensino técnico de nível médio integrado. (IF GOIANO, 2015, p. 12)

No mais, há carência de professores na área no município de Urutaí, na cidade vizinha de Pires do Rio, e na região Sudeste de Goiás, como um todo. Desse modo, a criação do curso de licenciatura em Ciências Biológicas atende a uma demanda da região, que antes tinha que formar seus professores em instituições localizadas em outras cidades, e supre a deficiência de docentes com essa formação. (IF GOIANO, 2015)

O curso oferta 40 vagas anuais, e tem taxa de evasão média de 25,71%.

**Tabela 57 - Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas**

<b>Ciclo</b>	<b>Vagas oferecidas</b>	<b>Quantidade concluído</b>	<b>Quantidade em curso</b>	<b>Quantidade evadido</b>	<b>Percentual de evasão</b>
2010/2013	40	11	11	14	35%
2011/2014	40	5	10	24	60%
2012/2015	40	10	13	15	37,5%
2013/2016	40	-	26	12	30%
2014/2017	40	-	36	2	5%
2015/2018	40	-	38	5	12,5%
2016/2020	40	-	39	-	-

Fonte: A autora.

Posteriormente, em 2011, o curso de licenciatura em Química do IF Goiano – *Campus* Urutaí foi implantado no escopo de contribuir para qualificar professores na área, que estão em carência tanto na região quanto em todo o país. E, na região, há apenas um curso de licenciatura na área, que é ofertado no município de Catalão, na UFG. (IF GOIANO, 2013)

O curso de licenciatura em Química do IF Goiano - *Campus* Urutaí tem como principal objetivo:

[...] formar professores químicos qualificados e preparados para a atuação docente, levando em conta os desafios do mundo contemporâneo e as transformações pelas quais a educação escolar tem passado, buscando atentá-los à responsabilidade de uma significativa produção de conhecimento, em que seu uso nos distintos espaços educativos promova a educação. Acredita-se que tal conhecimento cheio de significados contribua para o desenvolvimento de práticas efetivas, que possibilitem a diminuição das desigualdades sociais e também o desenvolvimento científico e tecnológico no âmbito municipal, estadual e nacional. (IF GOIANO, 2013, s/p)

Com oferta de 40 vagas anuais, a taxa de evasão total do curso é de 28,75%.

**Tabela 58 - Curso de Licenciatura em Química**

<b>Ciclo</b>	<b>Vagas oferecidas</b>	<b>Quantidade concluído</b>	<b>Quantidade em curso</b>	<b>Quantidade evadido</b>	<b>Percentual de evasão</b>
2011/2014	40	9	9	20	50%
2012/2015	40	3	8	10	25%
2013/2016	40	-	12	21	52,5%
2014/2017	40	-	7	15	37,5%
2015/2018	40	-	25	2	5%
2016/2020	40	-	40	1	2,5%

Fonte: A autora.

Por fim, o curso de Medicina Veterinária no IF Goiano – *Campus* Urutaí é recente, tendo sua primeira turma iniciado em 2013, de modo que sequer há turma já formada. Com oferta de 40 vagas anuais, a média de evasão no curso é de 13,12%, a menor da instituição. Contudo, não se tem um panorama muito específico da evasão, tendo em vista que os alunos em curso podem permanecer na instituição, bem como mudar de curso ou evadir.

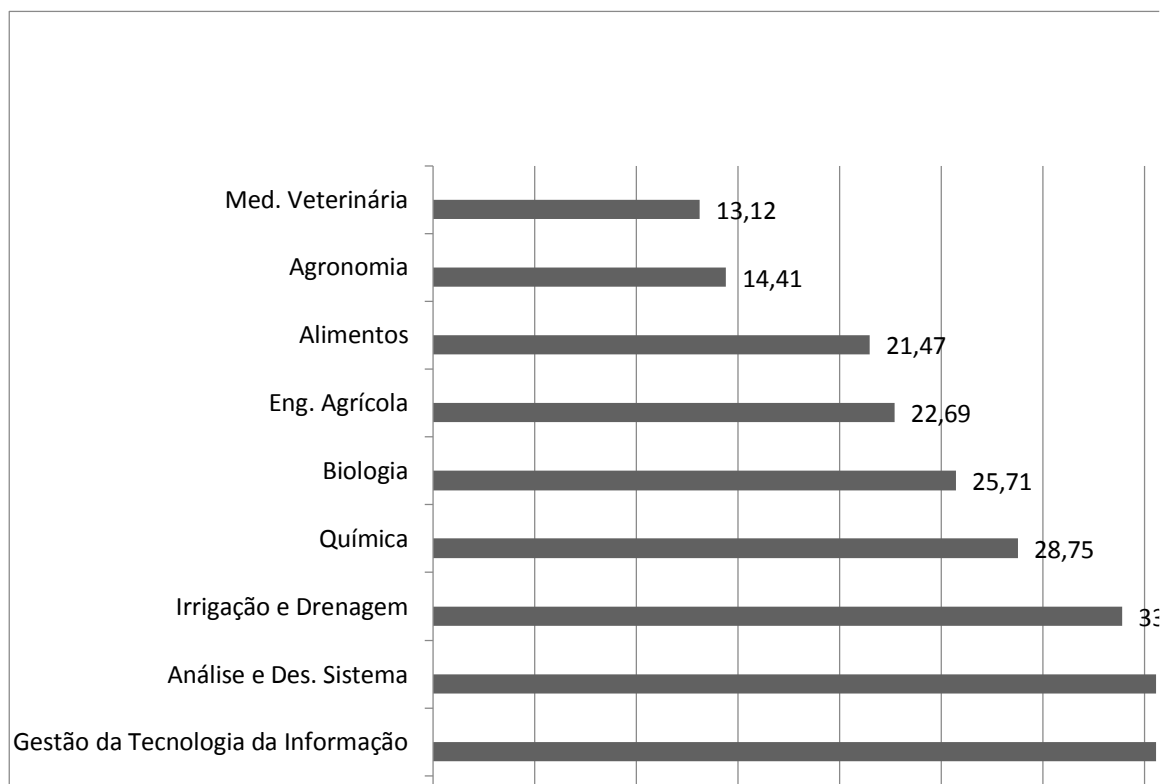
**Tabela 59 - Curso de Bacharelado em Medicina Veterinária**

<b>Ciclo</b>	<b>Vagas oferecidas</b>	<b>Quantidade concluído</b>	<b>Quantidade em curso</b>	<b>Quantidade evadido</b>	<b>Percentual de evasão</b>
2013/2017	40	-	36	13	32,5%
2014/2018	40	-	42	4	10%
2015/2019	40	-	39	3	7,5%
2016/2021	40	-	39	1	2,5%

Fonte: A autora.

Como se nota, a justificativa para a criação dos cursos, bem como os objetivos delineados para os mesmos, estão em consonância com as características da localidade em que o IF Goiano – *Campus* Urutaí está localizado, e também articulados com as demandas do mercado. Mesmo assim, a evasão é um problema sério na instituição, de modo que as vagas são preenchidas no momento do ingresso (e quando a demanda cai os cursos são fechados), mas a perda de alunos no decorrer dos cursos é considerável.

**Gráfico 16 – Índice percentual de evasão no IF Goiano – *Campus* Urutaí, por curso superior**



Fonte: A autora.

Segundo pesquisa realizada pelo Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (Semesp), a média de evasão na educação superior pública brasileira, no ano de 2013, é de 17,8%. No estado de Goiás, o índice de evasão nas instituições públicas é de 17,3%, muito próximo ao panorama nacional. Já no IF Goiano – *Campus* Urutaí a média de evasão é superior à nacional e à estadual, sendo de 27,27%. O índice de evasão da instituição é maior nos cursos de tecnologia, seguido das licenciaturas, apesar de Matemática apresentar a maior taxa. Já o menor percentual de evasão na instituição é nos bacharelados.

O elevado índice de evasão no IF Goiano – *Campus* Urutaí está em conformidade com o panorama nacional. De acordo com Relatório de Auditoria do TCU acerca da RFEPCT, publicado em 2012, as taxas de conclusão nos IFs são de: 25,4% nos cursos de licenciatura, 27,5% nos bacharelados e 42,8% nos tecnólogos. Além disso, foi constatado que os IFs têm a menor razão entre concluintes e matriculados na educação superior.

**Tabela 60 - Razão entre concluintes e matriculados entre os Institutos Federais e demais instituições de educação superior no Brasil – 2009**

	Institutos Federais	Centros Universitários	Faculdades	Universidades
<b>Bacharelado</b>	3,4%	17,2%	13,9%	13,4%
<b>Licenciatura</b>	3,6%	28,0%	20,4%	19,3%
<b>Tecnólogo</b>	10,7%	25,5%	19,5%	21,1%

Fonte: TCU (2012).

Diante desse quadro, é oportuno buscar compreender as causas que levam à essas elevadas taxas de evasão nas instituições públicas de educação superior, mormente nos IFs. O TCU (2012) aponta cinco aspectos que devem ser considerados quando se analisa a evasão nessas instituições, quais sejam: a) o fato de os IFs ofertarem cursos heterogêneos, em termos acadêmicos e sociais, o que demanda políticas específicas para cada segmento; b) a diferença de nível de conhecimento dos alunos no momento do ingresso no curso, sendo que aqueles com maiores limitações educacionais são os que mais tendem a se evadir; c) os IFs nem sempre são utilizados pelos alunos fundamentalmente para obter formação profissional, mas como “porta de entrada” para a educação superior [no caso da educação básica-tecnológica]; d) os cursos ofertados pelos IFs são altamente especializados, e requerem conhecimentos sofisticados dos alunos, o que torna necessário que os alunos sejam interessados e tenham vocação para o estudo; e e) fatores externos, como problemas de natureza socioeconômica.

Oliveira Júnior (2015) ainda salientam que a interiorização dos IFs é um fator importante para o crescimento econômico e desenvolvimento das cidades mais afastadas dos grandes centros, como é o caso de Urutaí. Porém, o problema de evasão, que acomete grande parte dos *campi* localizados no interior do país, sinaliza que é necessário avaliar essa política de interiorização, haja vista que envolve recursos públicos investidos.

A evasão de estudantes na educação superior é um problema que representa desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos. No setor público, essas perdas constituem investimento sem retorno, e, no setor privado, significam uma perda de receitas. Nos dois casos, origina um quadro de inatividade em termos de estrutura física e humana. (SILVA FILHO et al., 2007) No caso das instituições públicas, esse abandono representa um desperdício de recursos que penaliza duplamente os setores sociais menos favorecidos economicamente. Além dos jovens provenientes desse segmento social terem mais dificuldades para entrar em uma instituição pública, são os recursos gerados pela carga

tributária que penalizam esse seguimento social, que financia essas instituições públicas, nas quais esses jovens têm dificuldades para entrar.

O problema da evasão torna-se ainda mais acentuado ao se considerar que a oferta de vagas nesse nível de ensino é ainda insuficiente. Sendo assim, a evasão faz com que os recursos investidos na educação superior sejam desvirtuados da missão de formar os indivíduos nesse nível de ensino. Desse modo, a evasão é prejudicial ao aluno que não tem o curso concluído, ao aluno que não ingressou devido ao número restrito de vagas, aos familiares que durante certo tempo colaboraram para a manutenção desse estudante na instituição, e ao Estado, que investiu em um aluno que não se formou por completo.

Independentemente do tipo de evasão (de curso, da instituição ou do sistema de ensino), o processo que a ocasiona é reflexo de uma gama de acontecimentos que perpassam a vida acadêmica dos estudantes. Assim, por mais que o ato de evasão seja uma decisão individual do aluno, é preciso ater-se para as situações efetivas que fazem com que o discente permaneça ou abandone a educação formal. Desse modo, as justificativas para a evasão podem estar relacionadas com características individuais, tais como interesses, sentimentos e expectativas, e com condições de vida, tais como trabalho, família e experiências acadêmicas. (LIMA JÚNIOR; OSTERMANN, 2010) Esses condicionantes podem se manifestar isoladamente ou integrados. Portanto, não há um único fator ou motivo que pode ser designado como justificativa para a evasão. Daí a necessidade de se investigar quais são as reais causas que levam os alunos a abandonarem o curso superior.

Sendo assim, é necessária uma reflexão mais sistemática sobre a avaliação das instituições de educação superior e o processo de abandono dos cursos de graduação, bem como seus vários significados. O entendimento do processo de evasão dos cursos de graduação é essencial para o enfrentamento das crises em âmbito universitário, visto que a evasão pode ser entendida como uma maneira que os alunos encontram para se manifestar, pois sentem a necessidade de encontrar não apenas um ambiente para manifestação da diversidade, mas, também, um espaço que se proponha a discutir essas diferenças. (ALMEIDA; VELOSO, 2002)



### 6.3. Perfil dos Alunos de Graduação

#### 6.3.1. Forma de Ingresso na Instituição

Para ingresso no IF Goiano – *Campus* Urutaí, há três mecanismos: processo seletivo da própria instituição, Sisu e Edital para Reingresso, Transferência e Portador de Diploma. Para o primeiro, são reservadas 70% das vagas, e para o segundo 30%. No caso de vagas ociosas, abre-se o edital para preenchimento de vagas remanescentes, podendo ocorrer ingresso através da terceira modalidade.

A instituição, no seu processo seletivo, adota a nota do Enem. Para aprovação nessa modalidade de acesso, é necessário que o candidato atinja pontuação superior a zero na somatória das notas das áreas do conhecimento, e nota igual ou superior a 400 na redação. A classificação ocorre em ordem decrescente, até o limite do número de vagas, considerando-se a nota total, que consiste na somatória das notas de todas as áreas do conhecimento e redação.

Além disso, em atendimento à Lei nº 12.711 de 2012<sup>63</sup>, conhecida como Lei de Cotas, o IF Goiano reserva 50% das vagas do processo seletivo aos provenientes de escola pública. Dessas vagas, 50% são destinadas aos estudantes com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, e os demais 50% não necessitam comprovação do critério econômico. No mais, do total de vagas reservadas, 56,68% de cada perfil socioeconômico são reservadas aos estudantes de escola pública de etnia preta, parda e indígena, em conformidade com o perfil étnico da população goiana de acordo com o Censo Demográfico de 2010, que é de 50,1% parda, 6,53% preta e 0,14% indígena. Para o critério racial, basta a autodeclaração do estudante, não sendo necessárias comprovações adicionais.

Já para inscrição pelo Sisu, os candidatos devem ter feito Enem, e não tirado nota igual a zero na redação.

Para o preenchimento das vagas ociosas, é aberto edital com vagas destinadas a Reingresso, Transferência ou Portador de Diploma. Para o Reingresso, pode inscrever-se o

---

<sup>63</sup>A Lei nº 12.711 de 2012 estabelece que: “Art. 1º - As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita. [...] Art. 3º - Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)”.

candidato que tenha sido desligado do IF Goiano – *Campus* Ururáí por motivo de não efetuação de renovação de matrícula, o que é válido apenas para o curso de origem. Nesse caso, é necessário que o estudante ainda tenha tempo legal para integralização curricular, em conformidade com o definido no Projeto Pedagógico de Curso. O candidato também não pode ter sido beneficiado pelo Reingresso anteriormente. Como critério de avaliação, é feita uma análise do histórico escolar e da justificativa de abandono e retorno ao curso pela coordenação do curso pretendido.

A Transferência é uma modalidade de ingresso permitida ao estudante proveniente de curso superior autorizado ou reconhecido pelo MEC, idêntico ou em área afim ao curso que pretende cursar. Para tanto, o aluno deve ter cursado, no mínimo, um semestre letivo no curso de origem. Nesse caso, a seleção realiza-se através de análise, pela coordenação do curso, da maior possibilidade de aproveitamento de conteúdos curriculares, com base na análise do histórico escolar e das ementas das disciplinas do curso de origem.

No caso das vagas de Portador de Diploma de Graduação, elas são destinadas aos que já cursaram graduação em instituições de ensino brasileiras, com curso reconhecido pelo MEC. A seleção desses candidatos ocorre em duas etapas. Na primeira, é feita a avaliação do aproveitamento de estudos dos componentes curriculares do curso de origem, observando-se, em análise da matriz curricular do curso pretendido, o maior número de disciplinas aproveitadas e o menor número de disciplinas a cursar. Na sequência, os candidatos são classificados de acordo com os seguintes critérios: a) ser portador de diploma de graduação do IF Goiano; b) ser portador de diploma de graduação de outra instituição de educação superior; c) ser portador de diploma de curso superior a distância; d) apresentar necessidade de menor carga horária para concluir o curso pretendido; e e) aproveitar maior número de atividades profissionais ou acadêmicas, devidamente comprovadas, relacionadas com o curso pretendido.

Em observância aos alunos matriculados no IF Goiano – *Campus* Ururáí no segundo semestre de 2015, o panorama da modalidade de ingresso na instituição é o seguinte:

**Tabela 61 - Número de alunos matriculados na educação superior do IF Goiano –  
Campus Urutaí, por forma de ingresso**

Forma de ingresso	Número de alunos
Processo seletivo	661
Sisu	120
Edital de reingresso transferência interna, externa e portador de diploma	92
Não informada	15

Fonte: A autora.

Considerando a totalidade de alunos matriculados no segundo semestre de 2015 na educação superior do IF Goiano – *Campus Urutaí*, nota-se que 74,43% ingressaram por processo seletivo da instituição, 13,51% por Sisu e 10,36% por Reingresso, Transferência ou Portador de Diploma. Esses dados são indicativos de que o percentual de vagas destinadas ao Sisu não é totalmente preenchido. Uma das explicações para esse fato pode ser a origem dos estudantes, que, podendo se inscrever para uma vaga em qualquer instituição do país, acabam tendo dificuldades de se mudar para regiões distantes das de sua residência para cursarem a educação superior, optando, conseqüentemente, por instituições em localidades mais próximas. As vagas remanescentes do Sisu são preenchidas com candidatos classificados na lista de espera do processo seletivo da instituição para os cursos de graduação, do *campus* e curso escolhido pelo estudante no momento da inscrição.

No IF Goiano – *Campus Urutaí*, a maioria dos ingressos ocorre por meio de processo seletivo da instituição no período pesquisado. Mas essa realidade difere do que ocorre no Brasil a partir da entrada em vigor do Sisu. Segundo a Andifes (2016), do total de graduandos das Ifes brasileiras, os que ingressam por meio de Sisu ou Enem representam 49,01%. Na seqüência, 42,5% ingressam por vestibular; 3,09% optam por outras formas de ingresso seriadas; 2,16 % por transferência; 1,12% ingressam como portadores de diplomas e 1,81% por outros mecanismos.

### 6.3.2. Origem Escolar

Em se tratando de origem escolar, a maioria dos alunos da educação superior no IF Goiano – *Campus Urutaí* é proveniente de instituições públicas. Dos 376 estudantes que declararam sua origem escolar, 75,53% são de instituições públicas, 21,27% de instituições privadas, e 3,19% de outras modalidades. Analisando especificamente a rede pública, 73,23%

dos estudantes são oriundos de instituições estaduais, 26,05% de instituições federais e 0,7% de instituições municipais.

**Tabela 62 - Número de alunos matriculados na educação superior do IF Goiano –  
*Campus Urutaí, por origem escolar***

<b>Origem escolar</b>	<b>Número de alunos</b>
Privada	80
Pública total	284
Pública municipal	2
Pública estadual	208
Pública federal	74
Outros	12
Não declarada	512

Fonte: A autora.

Portanto, no IF Goiano – *Campus Urutaí* há uma inserção importante de oriundos de instituições públicas de ensino. A média da instituição é superior à brasileira, pois, de acordo com a Andifes (2016), nas Ifes, o percentual de alunos provenientes de escolas públicas é de 60%, o dos que cursaram maior parte em escola pública de 3,86%, e os oriundos de escolas privadas representem 31,49% do alunado. Contudo, é preciso considerar que essa nem sempre foi a realidade nacional, mas se trata de um quadro de avanço resultante das política recentes, e principalmente das cotas, que propiciaram que a taxa de estudantes de escolas públicas aumentasse de aproximadamente 50%, considerando os ingressos “de 2009 ou menos”, para 64,53% entre os ingressantes de “mais de 2013 a 2015”, de acordo com a Andifes (2016).

Estima-se que os alunos provenientes das instituições federais sejam alunos dos próprios IFs, que, além de educação superior, ofertam educação básica. Sendo assim, vale reconhecer a relevância dessa instituição para a verticalização do ensino, que propicia a construção de trajetórias formativas em níveis educacionais distintos em um mesmo ambiente institucional.

**Tabela 63 - Número de matrículas na educação básica por modalidade de ensino e dependência administrativa – Brasil – 2013**

	<b>Total Geral</b>	<b>Pública Total</b>	<b>Federal</b>	<b>Estadual</b>	<b>Municipal</b>	<b>Privada</b>
<b>Total Geral</b>	50.042.448	41.432.416	290.796	17.926.568	23.215.052	8.610.032
<b>Educação infantil</b>	7.590.600	5.374.108	2.624	55.020	5.316.464	2.216.492
<b>Ensino fundamental</b>	29.069.281	24.694.440	24.017	8.516.086	16.154.337	4.374.841
<b>Ensino médio</b>	8.312.815	7.247.776	138.194	7.046.953	62.629	1.065.039

Fonte: Inep, 2014.

Essa hegemonia da rede pública em detrimento da privada acontece em todas as modalidades de ensino da educação básica. Na educação infantil, 70,79% das matrículas estão na rede pública e 29,20% na privada. No ensino fundamental 84,95 das matrículas são públicas e 15,04% privadas. E no ensino médio, do mesmo modo, 87,18% das matrículas estão concentradas no setor público e somente 12,81% no privado. Portanto, se grande parte dos alunos da educação básica, sobretudo do ensino médio, são provenientes de instituições públicas, o ideal é que eles sejam, também, a maior proporção a ocupar as vagas nas instituições de educação superior.

Entretanto, na educação superior brasileira, o predomínio é da educação privada em relação à pública. Mas, em Goiás, observa-se que o percentual de pessoas que estão na educação superior pública é superior ao quadro brasileiro e também do Centro-Oeste, o que representa um avanço. Isso é um indicativo da contribuição das instituições públicas, especialmente do IF Goiano, para o acesso à educação superior gratuita no estado.

**Tabela 64 - Distribuição percentual de pessoas na educação superior por rede de ensino – 2013**

	<b>PÚBLICA</b>	<b>PRIVADA</b>
<b>Brasil</b>	23,7	76,3
<b>Centro-Oeste</b>	23,9	76,1
<b>Goiás</b>	25,1	74,9

Fonte: IBGE, 2014.

Os maiores percentuais de pessoas na educação superior pública brasileira estão nos estados da Paraíba (53,1%), Rio Grande do Norte (46,9%), Roraima (44,5%), Sergipe (42,6%) e Pará (40,2%). Na Paraíba, um caso particular no Brasil, o predomínio é da esfera pública sobre a privada. Por assim ser, nota-se que a maior abrangência da rede pública se faz

justamente nos estados do Norte e Nordeste, regiões em que a taxa de atendimento à educação superior é menor, e que, também, são regiões com menor potencial econômico de desenvolvimento. Considerando o panorama de fragilidade socioeconômica dessas regiões, as instituições públicas são de fundamental importância para propiciar o acesso à escolarização nessas localidades. Já os estados que se destacam na oferta de educação superior privada são: São Paulo (86,5%), Santa Catarina (84,5%), Distrito Federal (80,7%), Rio Grande do Sul (79,3%), Minas Gerais (78,9%), Rondônia (78,3%) e Espírito Santo (77,8%), a maioria, exceto Rondônia, estados das regiões Sudeste e Sul do país, onde estão concentrados os maiores polos de desenvolvimento nacional.

### 6.3.3. Localidade de Origem

Os discentes do IF Goiano – *Campus* Urutaí são provenientes de diversas localidades geográficas, como se pode ver no quadro abaixo.

**Tabela 65 - Relação do número de alunos matriculados na educação superior do IF Goiano – *Campus* Urutaí por cidade de origem<sup>64</sup>, e distância dessas localidades de Urutaí**

	Município de origem	Número de alunos <sup>65</sup>	Distância do município de origem de Urutaí
01	Pires do Rio-GO	273	22 km
02	Urutaí-GO	80	0 km
03	Ipameri-GO	71	35 km
04	Orizona-GO	68	56 km
05	Catalão-GO	63	93 km
06	Cristalina-GO	42	138 km
07	Goiânia-GO	25	170 km
08	Campo Alegre de Goiás-GO	19	91 km
09	Caldas Novas-GO	15	88 km
10	Vianópolis-GO	15	103 km
11	Damianópolis-GO	12	560 km
12	Silvânia-GO	10	118 km
13	Itacarambi-MG	9	807 km
14	Palmelo-GO	9	40 km

<sup>64</sup>A relação entre número de alunos por cidade de origem está apresentada de forma decrescente.

<sup>65</sup>44 alunos não informaram sua cidade de origem.

	<b>Município de origem</b>	<b>Número de alunos</b>	<b>Distância do município de origem de Urutaí</b>
15	Aparecida de Goiânia-GO	8	178 km
16	Santa Cruz de Goiás-GO	8	46 km
17	Montividiu do Norte-GO	5	609 km
19	Piracanjuba-GO	5	124 km
20	Araguari-MG	4	171 km
21	Goiandira-GO	4	95 km
22	Luziânia-GO	4	197 km
23	São João das Missões-MG	4	845 km
24	Corumbáiba-GO	3	145 km
25	Cristianópolis-GO	3	78 km
26	Iporá-GO	3	397 km
27	Manga-MG	3	889 km
28	Morrinhos-GO	3	142 km
29	Paracatu-MG	3	243 km
30	São João da Aliança-GO	3	387 km
31	Uberlândia-MG	3	202 km
32	Alto Taquari-MT	2	732 km
33	Anápolis-GO	2	177 km
34	Araxá-MG	2	373 km
35	Bom Jesus de Goiás-GO	2	265 km
36	Bonfinópolis de Minas-MG	2	424 km
37	Brasília-DF	2	271 km
38	Cavalheiros-GO	2	61 km
39	Cocalinho-MT	2	723 km
40	Cumari-GO	2	111 km
41	Flores de Goiás-GO	2	469 km
42	Goianésia-GO	2	319 km
43	Goiatuba-GO	2	196 km
44	Leopoldo de Bulhões-GO	2	130 km
45	Monte Alegre de Minas-MG	2	268 km
46	Mozarlândia-GO	2	474 km
47	Planaltina-DF	2	273 km
48	São Domingos-GO	2	674 km

	<b>Município de origem</b>	<b>Número de alunos</b>	<b>Distância do município de origem de Urutaí</b>
49	Seringueiras-RO	2	2.222 km
50	Unaí-MG	2	298 km
51	Uruaçu-GO	2	421 km
52	Alto Cocalinho-MT	1	644 km
53	Alto Garças-MT	1	740 km
54	Araguapaz-GO	1	432 km
55	Barreiras-BA	1	844 km
56	Bom Jesus da Lapa-BA	1	905 km
57	Buritis-MG	1	447 km
58	Caldazinha-GO	1	165 km
59	Carmo do Rio Claro-MG	1	623 km
60	Cassilândia-MS	1	546 km
61	Ceres-GO	1	320 km
62	Corumbá de Goiás-GO	1	231 km
63	Cristalândia-TO	1	920 km
64	Edealina-GO	1	226 km
65	Estrela do Norte-GO	1	498 km
66	Formosa-GO	1	314 km
67	Gameleira de Goiás-GO	1	150 km
68	Guajará-Mirim-RO	1	2. 857 km
69	Guapó-GO	1	208 km
70	Guarda-Mor-MG	1	235 km
71	Itaberaí-GO	1	271 km
72	João Pinheiro-MG	1	344 km
73	Mairipotaba-GO	1	190 km
74	Mineiros-GO	1	596 km
75	Nova Crixás-GO	1	536 km
76	Nova Gloria-GO	1	340 km
77	Padre Bernardo-GO	1	342 km
78	Porangatu-GO	1	551 km
79	Resende-RJ	1	962 km
80	Rialma-GO	1	320 km
81	São Luís de Montes Belos-GO	1	300 km



	<b>Município de origem</b>	<b>Número de alunos</b>	<b>Distância do município de origem de Urutaí</b>
82	Sorocaba-SP	1	771 km
83	Taquari-MT	1	731 km
84	Teófilo Otoni-MG	1	1.109 km
85	Ubirajara-SP	1	767 km
86	Urucuaia-MG	1	504 km
87	Vazante-MG	1	252 km
88	Vicentinópolis-GO	1	256 km

Fonte: A autora.

O IF Goiano – *Campus* Urutaí atende alunos provenientes de 88 municípios distintos, 57 (64,77%) deles de Goiás e 31 (35,22%) de outros estados brasileiros, sendo 17 (19,31%) de Minas Gerais, 5 (5,68%) do Mato Grosso, 2 (2,27%) do Distrito Federal, 2 (2,27%) de Rondônia, 2 (2,27%) da Bahia, 2 (2,27%) de São Paulo e 1 (1,13%) do Rio de Janeiro. Portanto, o impacto em termos de atendimento desta instituição ocorre não apenas nos limites da região Sudeste Goiano, onde se localiza, mas se estende para outras áreas do território do estado, bem como para outros estados. Como se percebe, o atendimento extrapola inclusive os limites da região Centro-Oeste do Brasil, atingindo estados do Sudeste (Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro), Nordeste (Bahia) e Norte (Rondônia).

Entretanto, a maior taxa de atendimento ocorre para alunos goianos, especialmente aos da região Sudeste do estado. As quatro cidades que possuem maior número de alunos matriculados no IF Goiano – *Campus* Urutaí são justamente o próprio município de Urutaí, juntamente com as três cidades que com ele fazem limite: Pires do Rio, Ipameri e Orizona. Do total de 888 matriculados na instituição, 492 são originários dessas cidades, o que representa 55,4% do total.

Além disso, os doze municípios com maior número de alunos na instituição são goianos, e a maioria deles são do Sudeste do estado, exceto os provenientes de Cristalina (região do entorno do Distrito Federal, no Leste Goiano), Goiânia (região metropolitana de Goiânia, no Centro Goiano), Caldas Novas (microrregião do Meia Ponte, no Sul Goiano) e Damianópolis (microrregião Vão do Paranã, no Leste Goiano). No total, os alunos dos primeiro doze municípios ocupam 693 vagas, o que corresponde a 78% do total. Diante disso, é inegável que a maior inserção do IF Goiano – *Campus* Urutaí ocorre na região geográfica em que o mesmo se encontra localizado, o que é um aspecto positivo para a inclusão social e desenvolvimento na localidade.

### 6.3.4. Etnia

A relação entre escolarização e etnia merece ser considerada, haja vista que, enquanto a taxa de escolarização da população brasileira entre 18 e 24 anos, no geral, é de 16,4%, considerando-se apenas a população branca essa taxa é elevada para 23,5%. Já tendo em vista apenas a população negra, esse índice é de apenas 10,8%. (PNAD, 2013) Portanto, é inegável o problema racial que ainda existe no Brasil, o que reflete de forma considerável no acesso à educação superior.

Ao se verificar o nível de ensino frequentado pelos jovens de 18 a 24 anos, verifica-se que, no Brasil, pouco mais da metade (55,1%) estão na educação superior, que seria o nível de ensino adequado para essa faixa etária. No Centro-Oeste esse índice é um pouco mais elevado, de 65,6%. Porém, isso ainda é representativo da quantidade de alunos com distorção idade séria.

**Tabela 66 - Distribuição percentual de estudantes de 18 a 24 anos por nível de ensino frequentado, por etnia – 2013**

TOTAL				
	Fundamental	Médio	Superior	Outros
Brasil	6,0	32,8	55,1	6,2
Centro-Oeste	2,5	26,7	65,6	5,1
BRANCOS				
	Fundamental	Médio	Superior	Outros
Brasil	2,9	22,4	69,5	5,2
Centro-Oeste	2,0	18,5	75,5	4,0
PRETOS OU PARDOS				
	Fundamental	Médio	Superior	Outros
Brasil	8,8	43,4	40,7	7,1
Centro-Oeste	3,0	33,8	57,2	6,0

Fonte: IBGE, 2014.

Também nesse caso, o critério etnia incide fortemente. Esses jovens, quando separados em grupos de brancos e pretos/pardos, possuem representações distintas na educação superior brasileira. Enquanto no grupo de brancos a taxa de jovens entre 18 e 24 anos na educação superior brasileira é de 69,5%, a de pardos/negros é de apenas 40,7%, o que não representa sequer a metade deles. No Centro-Oeste, a inserção dos brancos na educação superior é ainda mais elevada, de 75,5%, e também a taxa de pardos/negros nesse nível de ensino mostra-se mais elevada, chegando a 57,2% na região. No panorama brasileiro, a maioria dos pretos/pardos está no ensino médio e no ensino fundamental, o que não deixa de

sinalizar positivamente para a inserção dessa parcela historicamente excluída da educação do país. É um indicativo de que, apesar de estarem em distorção idade série, eles estão incluídos no sistema educacional.

No IF Goiano – *Campus* Urutaí, do total de alunos da instituição, excluindo-se os 25,9% que não declararam, tem-se uma representatividade de 658 alunos, dos quais 46,5% são da etnia branca, 42,85% parda, 8,51% preta, 1,51% amarela e 0,6% indígena.

**Tabela 67 - Número de alunos matriculados na educação superior do IF Goiano – *Campus* Urutaí, por etnia**

<b>Etnia</b>	<b>Número de alunos</b>
Branca	306
Parda	282
Preta	56
Amarela	10
Indígena	4
Não declarada	230

Fonte: A autora.

De acordo com o Censo Demográfico de 2010, em Goiás, a população constituiu-se de 41,67% brancos, 50,01% pardos, 6,52% pretos, 1,64% amarelos e 0,14% indígenas. Significa que, em comparação com a configuração étnica do estado, o IF Goiano - *Campus* Urutaí possui um maior percentual de brancos, como também de pretos e indígenas. Já os pardos e amarelos possuem menor representatividade na instituição de ensino do que em Goiás.

**Tabela 68 - Distribuição percentual da população residente, por raça ou cor – 2014**

	<b>Brasil</b>	<b>Centro-Oeste</b>
Branca	45,5	39,9
Preta	8,6	8,1
Parda	45	51,2
Outra	0,9	0,9

Fonte: IBGE, 2015.

Já tendo em vista a população brasileira, o percentual de brancos mostra-se maior no IF Goiano – *Campus* Urutaí, mas o de pretos e pardos em menor número. Comparando os

resultados do Centro-Oeste com os da instituição de ensino, a representação de brancos é expressivamente maior, a de pretos ligeiramente maior, porém, a de pardos é menor que na região. Por assim ser, tendo em vista o panorama geral de etnia traçado, no IF Goiano – *Campus* Urutaí ainda há uma lacuna na inserção de negros em relação ao quadro brasileiro. Porém, sua maior fragilidade está na inserção pardos, etnia menos presente na referida instituição que no Brasil, no Centro-Oeste e também em Goiás.

Mas, o que chama a atenção nesse quadro é a tendência de aproximação entre o perfil dos estudantes da Ifes com o perfil da sociedade brasileira como um todo, sendo notório o processo de inclusão das minorias étnicas na educação superior do país. Prova disso é que, segundo a Andifes (2016), enquanto em 2003 o número de graduandos de etnia preta era apenas 27.693, em 2014 esse número é 92.240, o que representa um salto de 233,08%. O mesmo aconteceu com os estudantes de etnia parda, que, numericamente, passaram de 132.834 em 2003 para 354.688 em 2014, um crescimento de 167,01%.

### **6.3.5. Renda Familiar**

A renda família da maioria dos alunos do IF Goiano – *Campus* Urutaí é baixa, sendo que, do total de 115 informantes, 42,60% recebem de 1 a 2 salários mínimos e 39,13% recebem no máximo 1 salário mínimo. Portanto, 80,73% dos alunos da instituição possuem fragilidade socioeconômica acentuada, sendo pertencentes à Classe Social E<sup>66</sup>, conforme o IBGE. Em seguida, aparecem 10,43% dos alunos com renda familiar de 2 a 3 salários, o que ainda não é um valor elevado, e que constitui a Classe Social D no país. Apenas 6,95% do alunado vive com renda familiar de 3 a 5 salários, e 0,86% de 5 a 10 salários, que são componentes da Classe Social C.

---

<sup>66</sup> Segundo critério utilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a classe social, de acordo com a renda familiar é a seguinte: A = acima de vinte salários mínimos; B = entre dez e vinte salários mínimos; C = entre quatro e dez salários mínimos; D = entre dois e quatro salários mínimos; e E = até dois salários mínimos.

**Tabela 69 - Número de alunos matriculados na educação superior do IF Goiano –  
*Campus Urutaí, por renda familiar***

<b>Renda familiar</b>	<b>Número de alunos</b>
Até 1 salário	45
De 1 a 2 salários	49
De 2 a 3 salários	12
De 3 a 5 salários	8
De 5 a 10 salários	1
Não informou	773

Fonte: A autora.

Portanto, o perfil de renda do alunado do IF Goiano – *Campus Urutaí* é sinal de um avanço em termos de inclusão social na educação brasileira, e acompanha uma tendência nacional de aumento da proporção de estudantes de baixa renda nas Ifes. Em 2010, o índice de alunos sem renda familiar ou com renda de no máximo 3 salários mínimos nas Ifes brasileiras era de 40%, e em 2014 esse índice já foi elevado para 51%. Em 2014, o índice de pessoas com essa renda familiar nas regiões brasileiras é o seguinte: Nordeste (64%), Norte (63%), Sul (46,61%), Centro-Oeste (41,64%) e Sudeste (41,34%). No IF Goiano – *Campus Urutaí*, particularmente, a inclusão de pessoas com histórico de vulnerabilidade socioeconômica é ainda mais impactante, abrangendo 91,16% do alunado. Isso implica em reconhecer que a instituição contribui para a democratização da educação na região em que se insere, atendendo principalmente os grupos com perfil histórico de exclusão das benesses sociais.

Entretanto, como se pode observar, grande parte do alunado da instituição pesquisada possui condições econômicas desfavoráveis, visto que, segundo a Andifes (1997), no Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantil (Fonaprace), os alunos das classes C, D e E compõem o perfil da demanda potencial por assistência estudantil.

A vulnerabilidade socioeconômica também é evidenciada quando se analisa as atividades desempenhadas pelos jovens com idade entre 18 e 24 anos, em idade regular de cursar a educação superior.

**Tabela 70 - Distribuição percentual de jovens de 18 a 24 anos por tipo de atividade – 2013**

	<b>Brasil</b>	<b>Centro-Oeste</b>	<b>Goiás</b>
Somente estuda	15,1 %	16,2 %	15,2 %
Trabalha e estuda	14,9 %	18 %	18,3 %
Somente trabalha	46 %	45,5 %	46,1 %
Não trabalha nem estuda	24 %	20,2 %	20,4 %

Fonte: IBGE, 2014.

Os dados mostram que, desse grupo, a maior parte deles somente trabalha. E esses índices são muito próximos ao se considerar o Brasil (46%), o Centro-Oeste (45,5%) e Goiás (46,1%). Ao se analisar especificamente a taxa de ocupação de jovens de 18 a 24 anos, verifica-se que 60,8% desse grupo de brasileiros trabalham, índice menor que o dos jovens do Centro-Oeste, que é de 63,5%, bem como de Goiás, de 64,4%. No grupo etário em questão, os jovens que estudam, seja conciliando essa atividade com o trabalho ou não, representam 30% no Brasil, 34,2% no Centro-Oeste e 33,5% em Goiás. No estado, portanto, a média de jovens que estudam é maior que no Brasil, porém, abaixo do Centro-Oeste. Outro dado importante é que, em Goiás, a média de jovens que conciliam o trabalho com os estudos (18,3%) é maior que a média nacional (14,9%) e também mais elevada que a média da região Centro-Oeste (18%). Portanto, é pouco o contingente de jovens que podem se dedicar apenas aos estudos, seja no Brasil (15,1%), no Centro-Oeste (16,2%), ou em Goiás (15,2%). Esses dados são um reflexo da configuração socioeconômica brasileira, formada prioritariamente por pessoas de renda média e baixa, as quais, para conseguirem manter as necessidades mais elementares da família, precisam do trabalho.

Outro aspecto que merece ser avaliado é que, conforme a Andifes (2016), considerando o grupo de estudantes que trabalham com remuneração, a maioria deles dedica poucas horas, menos de 5 semanais, ao estudo extraclasse. No Brasil, esse índice é de 45,72% dos alunos. Em se tratando de regiões, o Centro-Oeste e o Sul têm o maior percentual de jovens trabalhadores com pouco tempo para o estudo, com média de 53,30% e 53,27%, respectivamente. Na sequência aparecem as regiões Norte, com 45,09%, Sudeste com 44,49% e Nordeste com 40,31%. Em contrapartida, os jovens que dedicam o maior número de horas de estudo extraclasse, 25 horas ou mais semanais, são aqueles que não trabalham e não estão em busca de emprego. Desse grupo, no Brasil, 46,59% dedicam esse tempo máximo de estudos. Desse modo, fica evidente que o trabalho compromete a dedicação nos estudos de grande parcela dos estudantes brasileiros.

Esses dados levam a entender que o corpo discente do IF Goiano – *Campus* Urutaí, assim como da educação superior brasileira, em sua totalidade, é composto por grupos diversos. Além disso, em razão das políticas voltadas para a expansão e democratização desse nível de ensino, progressivamente estão sendo incorporados estudantes de famílias com fragilidades econômicas, e também com carência de capital cultural e familiar. Nesse contexto, conforme Dias Sobrinho (2013), os percursos acadêmicos desses estudantes tornam-se comprometidos por riscos de insucesso, o que pode levar à evasão ou interrupção dos estudos. Sendo assim, torna-se necessário que as instituições entendam os impactos dessas novas demandas em âmbito acadêmico, e também que revejam suas novas atribuições.

### 6.3.6. Sexo

Do total de alunos matriculados no IF Goiano – *Campus* Urutaí, 53,82% são do sexo masculino e 46,17% do sexo feminino. Esses dados estão em consonância com o perfil dos estudantes dos IFs em Goiás, que é de predomínio do número de homens sobre o de mulheres.

**Tabela 71 - Número de alunos matriculados na educação superior do IF Goiano – *Campus* Urutaí, por sexo**

Masculino	Feminino
478	410

Fonte: A autora.

Porém, essa realidade é destoante do perfil educacional do Estado de Goiás, no geral, bem como do brasileiro, que é composto em maior parte por mulheres<sup>67</sup>. De acordo com a Andifes (2016), o sexo feminino é predominante na composição do alunado das Ifes. Inclusive, houve um aumento significativo do percentual de mulheres nesse nível educacional, em se comparando com a parcela que elas ocupam na sociedade brasileira. De 1996 a 2014, enquanto a participação das mulheres no Brasil manteve-se constante, esse grupo teve uma elevação da ordem de 7 pontos percentuais no campo educacional.

Porém, a realidade evidenciada no IF Goiano – *Campus* Urutaí está em conformidade com a atratividade das áreas. Segundo a Andifes (2016), no Brasil, há áreas em que predominam as mulheres, como é o caso das Ciências da Saúde (67%), Ciências Biológicas (63%), Ciências Humanas (61%), Ciências Sociais Aplicadas (56%) e mesmo as

<sup>67</sup> Como demonstrado na Seção IV deste trabalho.

Ciências Agrárias (51%). Em contrapartida, há predomínio de homens nas Ciências Exatas e da Terra (66%) e nas Engenharias (65%). Considerando que no IF Goiano – *Campus* Urutaí, apesar de haver licenciatura na área de Ciências Biológicas, o predomínio é de cursos com interface com as Ciências da Terra, Ciências Agrárias e Engenharias, justifica-se o maior percentual de alunos do sexo masculino.

### 6.3.7. Idade

A maior parte dos alunos do IF Goiano – *Campus* Urutaí, 78,26%, possui idade entre 18 e 24 anos, que é regular de estar cursando a educação superior. Além disso, 4,38% possui menos de 18 anos, o que representa a parcela de estudantes que finalizam a educação básica antes da idade prevista, de 17 anos, e já ingressam na educação superior. Considerando esses dois grupos, tem-se um percentual de 82,64% dos alunos em idade adequada na instituição de ensino. Já 17,23% do alunado possui 25 anos de idade ou mais, o que compõe perfil de alunos que estão em distorção idade-série.

**Tabela 72 - Número de alunos matriculados na educação superior do IF Goiano – *Campus* Urutaí, por idade**

Idade	Número de alunos <sup>68</sup>
Até 17 anos	41
Entre 18 e 24 anos	731
25 anos ou mais	161
Não informou	1

Fonte: A autora.

Esse perfil apresentado no IF Goiano – *Campus* Urutaí está totalmente de acordo com a tendência nacional delineada com os alunos ingressantes nas Ifes a partir de 2009. De acordo com a Andifes (2016), dos alunos matriculados em “2009 ou menos”, aproximadamente 70% tem 25 anos ou mais de idade, e apenas cerca de 30% tinha entre 18 e 24 anos. A maioria absoluta, portanto, está em situação de defasagem idade-série. Para Oliveira e Bittar (2010), esse elevado número de pessoas acima da idade regular na idade superior justifica-se pelo fato de as pessoas com idade avançada estarem buscando qualificação, seja para se manterem, conseguirem mobilidade, ou reingressarem no mercado

<sup>68</sup> No segundo semestre de 2015, por data de nascimento, encontravam-se listados 934 alunos nos registros acadêmicos do IF Goiano – *Campus* Urutaí.



de trabalho. No mais, a escolarização em nível superior constituiu uma demanda no contexto de reestruturação produtiva, o que insta as pessoas a buscarem-na.

Já de acordo com a Andifes (2016), dos alunos que se matricularam “de mais de 2009 a 2011”, houve uma inversão, de modo que 65% possuem idade regular entre 18 e 24 anos e apenas 35% possuem 25 anos ou mais. E essa tendência se manteve com os ingressos no período de “mais de 2011 e 2013”, pois 73% possuem entre 18 e 24 anos e 27% possuem mais idade. Também no período de ingresso de “mais de 2013 a 2015” o percentual de alunos de 18 a 24 anos é de 73%, os de 25 anos ou mais de 25%, e os jovens com 17 ou menos anos de idade é de 2%. Portanto, a cada vez mais os jovens estão conseguindo ingressar em idade regular, o que, conseqüentemente, leva à diminuição dos alunos com atraso escolar.

#### **6.4. Assistência Estudantil**

No IF Goiano, entende-se que:

[...] apenas a oferta de vagas nos diferentes níveis escolares não garante a universalização da educação. Há a necessidade de compreender que o aluno é um sujeito integral e percebendo a realidade na qual está inserido, os aspectos culturais e socioeconômicos desta realidade e que as relações que estabelece são determinantes para que consiga ter êxito no processo de ensino-aprendizagem, tendo assim, um acesso efetivo à educação. (IF GOIANO, 2015, p. 07)

Nesse sentido, a Política de Assistência Estudantil do IF Goiano “[...] se dará por via de um conjunto de ações que vise a permanência com êxito do estudante na instituição, sua autonomia, independência, e que busque, principalmente, o rompimento da desigualdade social, econômica e cultural no mundo acadêmico”. (IF GOIANO, 2015, p. 13)

Os princípios que norteiam essa política são:

- I - supremacia no atendimento às necessidades sociais sobre as exigências de rentabilidade econômica;
- II - universalização dos serviços prestados ao estudante;
- III - respeito à dignidade do cidadão, à autonomia e ao seu direito a benefícios e serviços de qualidade - ofertados de forma gratuita pela Instituição de ensino;
- IV - igualdade de direitos no acesso ao atendimento, sem discriminação de qualquer natureza, garantindo-se equivalência entre os discentes;
- V- divulgação ampla dos benefícios, serviços, programas e projetos assistenciais oferecidos pelo IF Goiano, bem como dos critérios para acesso;
- VI - compromisso e prática com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática;

VII - compromisso com a formação humana integral, com a produção e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

VIII - inclusão socioeducativa do indivíduo com necessidades educacionais específicas e/ou mobilidade reduzida. (IF GOIANO, 2015, p 14-15)

A Política de Assistência Estudantil está em consonância com o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), criado por meio do Decreto nº 7.234 de 2010, que atua em prol da ampliação das condições de permanência na educação superior pública federal, com ações de assistência estudantil executadas por Ifes, incluindo-se os IFs.

O referido programa tem como objetivos:

I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;

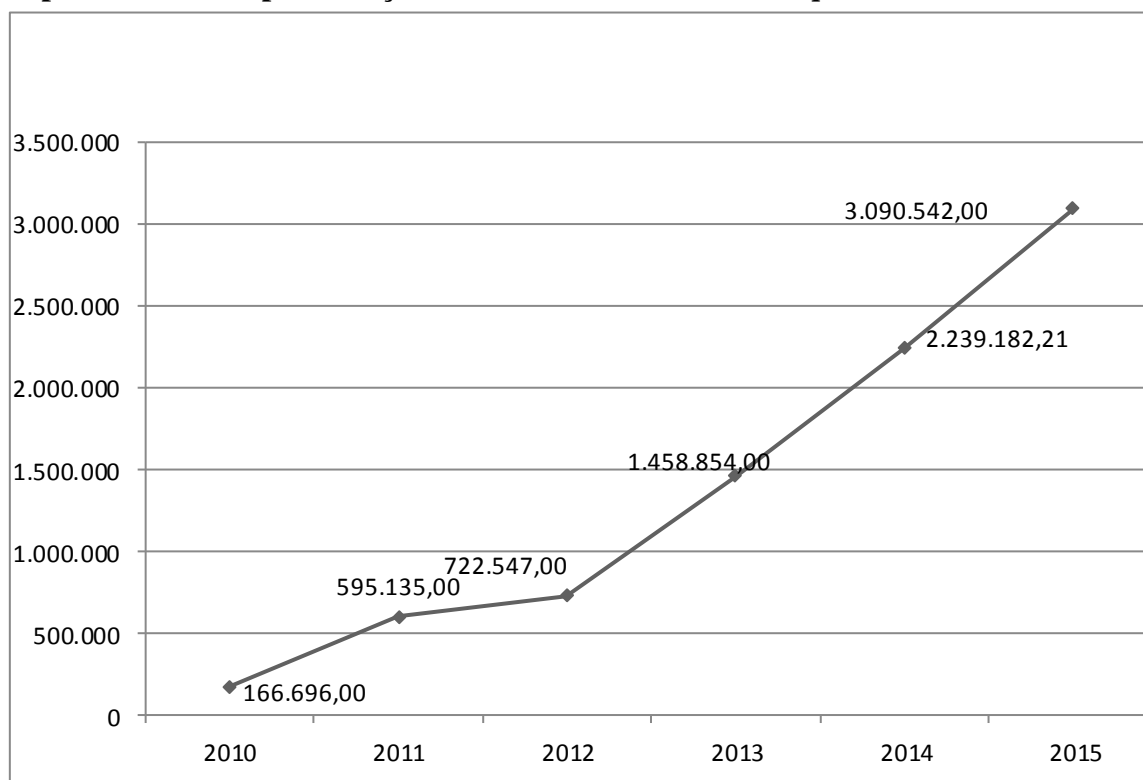
II – minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;

III – reduzir as taxas de retenção e evasão; e

IV – contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. (BRASIL, 2010, art. 2º)

Essa política destina recursos importantes para a promoção da assistência estudantil no IF Goiano – *Campus Urutaí*.

**Gráfico 17 – Evolução dos recursos (em Reais) voltados para a Assistência Estudantil previstos na Proposta Orçamentária do IF Goiano – *Campus Urutaí* – 2010/2015**



Fonte: A autora.

Os recursos destinados à assistência estudantil do IF Goiano – *Campus Urutaí* passaram de R\$166.696,00 em 2010 para R\$3.090.542,73 em 2015, o que significa uma expansão de 1.753,99%. Essa evolução de investimento é decorrente do Pnaes, criado pelo Decreto nº 7.234 de 2010. Anteriormente a isso, não havia um programa voltado especificamente para a assistência estudantil, com foco direcionado à moradia, alimentação, transporte, saúde, inclusão social, cultural, esporte, creche, apoio pedagógico, e atendimento a estudantes com deficiência transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. Portanto, é inegável a relevância dessa ação política para a promoção da permanência estudantil por meio da superação das necessidades mais emergenciais do corpo discente.

Com o respaldo do financiamento proveniente do Pnaes, no âmbito do IF Goiano – *Campus Urutaí* são ofertadas diversas modalidades de assistência estudantil. As principais delas são Bolsa Alimentação, Auxílio Permanência, Bolsa Moradia e Auxílio Transporte. Além disso, os alunos contam com assistência médica, odontológica e psicológica.

Para receber a assistência estudantil nas modalidades de bolsa e auxílio, o requisito é que o estudante tenha renda familiar *per capita* de até 1,5 salário mínimo. Para a seleção dos beneficiários, primeiramente adota-se o critério socioeconômico, por ordem decrescente de classificação. Para formar esse perfil, utiliza-se como embasamento um Quadro de Pontuação Socioeconômica elaborado pela instituição, e Parecer Social emitido por assistente social. Se houver empate, adotam-se os seguintes critérios: a) ser oriundo da rede pública de educação básica; b) residência familiar mais distante do *campus*; c) ser participante de programas sociais do governo; e d) estar em período mais avançado no curso.

A Bolsa Alimentação consiste na concessão de almoço ao discente no Restaurante Universitário da instituição. Essa modalidade de bolsa existe desde 2002, mas, a partir de 2009, é ofertada apenas aos alunos que não residem no *campus*. Do ano de 2002, no seu início, a instituição ofertava 40 bolsas, passando, no ano de 2008, antes da mudança de institucionalidade para IF, a ofertar 65, um crescimento de 62,5%. A partir de 2009, na nova institucionalidade, as bolsas passaram a aumentar em proporções vultosas, chegando ao número de 715 em 2015, o que representa uma evolução de 1.001,53% desde 2008.

**Tabela 73 - Evolução do número de Bolsas Alimentação no IF Goiano – *Campus Urutaí* – 2002/2015**

2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
40	40	40	40	45	45	65	350	400	600	650	650	715	715

Fonte: A autora.

Já o Auxílio Permanência trata-se de um valor de R\$ 230,00 voltado ao estudante que esteja impossibilitado de viver com a família, e que também não resida no *Campus* Urutaí, não sendo, portanto, beneficiário da Bolsa Moradia<sup>69</sup>. Trata-se de uma quantia destinada ao custeio das despesas do aluno. Essa modalidade passou a vigorar na instituição no ano de 2003, com oferta de 50 bolsas, e desde então sua oferta já foi ampliada em 100%, chegando a 100 bolsas em 2015.

**Tabela 74 - Evolução do número de Auxílios Permanência no IF Goiano – *Campus* Urutaí – 2013/2015**

2013	2014	2015
50	50	100

Fonte: A autora.

A Bolsa Moradia, do seu modo, consiste na concessão de moradia nas dependências do próprio IF Goiano – *Campus* Urutaí, sendo destinada a estudantes que estejam impossibilitados de residir com a família por motivo de estudo. Corresponde, pois, à oferta de estrutura física para os estudantes residirem, e também móveis e equipamentos básicos, além de alimentação e suporte biopsicossocial. De 2002 a 2008, nessa modalidade de bolsa estavam incluídas três refeições diárias, mas a partir de 2009 esse número aumentou para quatro. Desde sua instituição em 2002 até 2008, o número de Bolsas Moradia passou de 40 para 65, um crescimento de 62,5%. A partir de então, a oferta foi progressivamente ampliada, chegando a atender 285 alunos em 2015, culminando em uma expansão de 338,46% desde 2008.

**Tabela 75 - Evolução do número de Bolsa Moradia no IF Goiano – *Campus* Urutaí – 2002/2015**

2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
40	40	40	40	45	45	65	75	130	200	280	285	285	285

Fonte: A autora.

Já o Auxílio Transporte configura-se de duas formas: um valor de R\$ 70,00 mensais aos alunos que dependem de transporte municipal, e um valor de R\$ 140,00 aos alunos que fazem uso de transporte intermunicipal para locomoção entre residência, *campus* e residência. Essa modalidade de bolsa começou a ser ofertada em 2012, quando foram atendidos

<sup>69</sup> A Bolsa Moradia é detalhada a seguir.

330 alunos. Mas esse número foi diminuindo ao longo dos anos, chegando a 250 em 2015, o que representa uma queda de 15,15% desde 2012.

**Tabela 76 - Evolução do número de Auxílio Transporte no IF Goiano – Campus Urutaí – 2002/2015**

2012	2013	2014	2015
330	300	250	250

Fonte: A autora.

Além dessas bolsas e auxílios, há as assistências odontológica, psicológica e médica, que são prestadas diariamente na instituição por servidores efetivos com as respectivas formações. Essas modalidades de assistência estudantil são direcionadas a todos os alunos da instituição, e não somente para aqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

A Assistência Odontológica é feita na instituição diariamente. Porém, é necessário agendamento prévio, visto que não se trata somente de atendimento emergencial, mas de serviços básicos, como prevenção e primeiro tratamento. Nessa modalidade de assistência não estão incluídos tratamentos estéticos. A assistência odontológica no IF Goiano – Campus Urutaí funciona desde 1995, com uma média de 730 atendimentos anuais.

**Tabela 77 - Evolução do número de Assistência Odontológica no IF Goiano – Campus Urutaí – 2002/2015**

1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
195	1916	1133	879	198	797	665	1017	502	1012	357
2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	
361	667	-	510	937	944	618	388	646	861	

Fonte: A autora.

A Assistência Psicológica também está disponível aos estudantes do IF Goiano – Campus Urutaí, podendo ser requisitada pelo próprio aluno, ou ser realizada mediante a indicação de professor ou assistente social que identificar alguma necessidade de atendimento de membro do público discente. Assim, a partir de um primeiro atendimento, verifica-se a necessidade de uma assistência continuada ou não. Desde 1995, quando de sua implantação, até o ano de 2015, a média é de 37 atendimentos anuais.

**Tabela 78 - Evolução do número de Assistência Psicológica no IF Goiano – *Campus* Urutaí – 2002/2015**

1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
37	65	36	49	22	71	22	25	34	20	22
2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	
44	32	26	22	35	48	67	24	-	40	

Fonte: A autora.

No caso da Assistência Médica, ela é destinada para tratamento emergencial. Nesse caso, o médico da instituição, que está disponível durante quatro horas diárias, atende os alunos que precisam do serviço, sem necessidade de agendamento prévio. O número de atendimentos, portanto, não é limitado pela instituição, mas varia de acordo com a demanda do público estudantil. Considerando o período de vigência do atendimento médico no IF Goiano – *Campus* Urutaí, de 2004 a 2015, a média é de 1.070 atendimentos anuais.

**Tabela 79 - Evolução do número de Assistência Médica no IF Goiano – *Campus* Urutaí – 2002/2015**

2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
1.051	1.193	1.018	825	740	789	1.051	1.366	1.268	1.023	1.216	1.305

Fonte: A autora.

Como se nota, no IF Goiano – *Campus* Urutaí há uma preocupação com o estudante em sua integralidade, e não apenas no que se refere a aspectos socioeconômicos. Além das bolsas e auxílios de caráter financeiros que propiciam melhores condições materiais para os alunos permanecerem na instituições, as assistências na área da saúde permitem que os alunos tenham condições biológicas e psicológicas favoráveis. Trata-se, pois, de um conjunto de ações que asseguram a permanência menos dificultosa dos alunos na instituição. Verifica-se, portanto, um esforço no sentido de assegurar a permanência, e, logo, evitar a evasão dos alunos por fatores não propriamente educacionais. Contudo, uma lacuna que se nota é em relação à assistência pedagógica, que poderia auxiliar os alunos com limitações no que se refere à aprendizagem.

Também é preciso ressaltar que, tendo em vista a Lei nº 12.711 de 2012, a Lei de Cotas – que assegura 50% das vagas das Ifes aos egressos de escolas públicas, e dessa reserva, prevê a garantia de 50% das vagas aos estudantes oriundos de famílias com renda *per capita* de até 1,5 salário mínimo – acredita-se que o perfil dos estudantes dessas instituições,

dentre as quais o IF Goiano – *Campus* Urutaí, está sendo composto por parcelas mais expressivas de alunos com dificuldades de permanência na educação superior, os quais dependem de apoio institucional que oportunize sua permanência na instituição. Portanto, como o acesso por si só não garante a permanência do alunado, a Política de Assistência Estudantil torna-se elementar para a democratização da educação superior.

### 6.5. Programas de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão

A pós-graduação teve início, no IF Goiano – *Campus* Urutaí, em 2014, e encontra-se com os seguintes cursos:

**Tabela 80 – Cursos de pós-graduação ofertados no IF Goiano – *Campus* Urutaí**

2015 <sup>70</sup>	2016 <sup>71</sup>
- Mestrado Profissional em Proteção de Plantas	- Especialização em Ensino de Humanidades - Mestrado Profissional em Conservação de Recursos Naturais do Cerrado

Fonte: A autora.

Em 2015, havia 14 alunos matriculados na pós-graduação, e em 2016 esse número passou para 43. Vale registrar que se tratam de turmas em andamento, e, por isso, até o momento da realização desta pesquisa, ainda não há um saldo de concluintes. Para esses alunos, foram ofertadas, em 2015, 7 bolsas de pós-graduação no total, sendo 4 delas ofertadas pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG) e 3 pelo próprio IF Goiano.

Já em relação à pesquisa, anteriormente aos anos 2000, essas atividades não eram desenvolvidas no IF Goiano – *Campus* Urutaí. De 2000 a 2008, anteriormente à mudança para a institucionalidade IF, havia na instituição apenas o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC CNPq) e o Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica (PIVIC). A partir de 2009, além da continuidade dos programas mencionados, foram instituídos o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio (PIBIC-Jr CNPq), e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio (PIBIC-EM FAPEG).

<sup>70</sup> Esse curso foi criado no ano de 2014, e iniciado em 2015.

<sup>71</sup> Esses cursos foram criados em 2015, e iniciados em 2016.

Em se tratando do número de bolsas referentes aos programas de pesquisa desenvolvidos no IF Goiano – *Campus* Urutaí, tem-se o seguinte quadro:

**Tabela 81 - Bolsas de pesquisa ofertadas no IF Goiano – *Campus* Urutaí, por nível de ensino**

CURSOS TÉCNICOS									
	2000/2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
CNPq	-	-	-	-	5	5	10	4	10
FAPEG	-	-	-	-	-	-	12	12	-
IF Goiano	-	-	4	12	17	24	13	8	26
CURSOS SUPERIORES									
	2000/2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
CNPq	-	-	5	10	10	10	10	10	10
FAPEG	-	-	-	-	-	-	-	-	5
IF Goiano	3	10	14	31	40	45	50	50	50

Fonte: A autora.

Esse quadro mostra que a pesquisa no IF Goiano – *Campus* Urutaí ainda está em fase de consolidação, e, apesar do seu crescimento nos últimos anos, ainda é limitada. Esse panorama é semelhante ao que ocorre em todos os IFs do país, posto que, segundo o TCU (2012), o percentual de alunos de educação superior dessas instituições é inferior ao das outras organizações de ensino do mesmo nível. Em 2010, enquanto a taxa de alunos que realizam pesquisas nos IFs é de 1,1%, nas universidades esse índice é de 2%, nos centros universitários de 2,5% e nas faculdades de 3%<sup>72</sup>.

Em contrapartida, os professores dos IFs são os segundos posicionados no que se refere à participação em atividades de pesquisa, quando comparados aos docentes de outras organizações acadêmicas. A maior média ficou com os docentes das universidades, sendo que 33% deles participam desse tipo de atividade; na sequência, aparecem os professores dos IFs, com taxa de participação de 17%; seguidos dos Cefets, com 12%; dos centros universitários, com 11%; e das faculdades, com 8%. (TCU, 2012)

Diante desses dados, nota-se que há um contrassenso no que diz respeito à realização de pesquisas nas universidades e IFs. Essas instituições obedecem aos princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Entretanto, nelas há menor número de

<sup>72</sup> No caso das universidades, centros universitários e faculdades, o que se tem é uma taxa aproximada, e não exata, como nos IFs.



alunos realizando pesquisas, sendo que os estudantes de centros universitários e faculdades, que não têm o dever de obedecer a essa prerrogativa, são os mais envolvidos em pesquisas na educação superior brasileira. Já quando se verifica o perfil dos professores em relação à mesma atividade, constata-se que o maior percentual de atuantes em pesquisas estão sim nas universidades e IFs. Portanto, depreende-se que não se estabelece uma cultura de incentivo à participação dos alunos no desenvolvimento de pesquisas isoladas, nem mesmo nos projetos desenvolvidos pelos docentes.

Já no que se refere à extensão, entre as finalidades da educação superior no Brasil, na Lei nº 9.394 de 1996, art. 43, inciso VI, está: “promover a 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”. No IF Goiano – *Campus* Urutaí, no âmbito da extensão, as principais ações realizadas são: estágios, visitas técnicas, cursos de formação inicial e continuada, parcerias, projetos, eventos técnico-científicos e visitas de campo.

A expansão do IF Goiano – *Campus* Urutaí atinge também as atividades de extensão realizadas na instituição. Desde 2008, observa-se um evolução principalmente no número de estágios realizados, parcerias e eventos técnicos.

**Tabela 82 - Evolução das atividades de extensão realizadas no IF Goiano – *Campus* Urutaí – 2008/2015**

	<b>Estágios realizados</b>	<b>Visitas técnicas</b>	<b>Cursos de formação inicial e continuada</b>	<b>Parcerias firmadas</b>	<b>Projetos</b>	<b>Eventos técnico-científicos</b>	<b>Dias de campo</b>
<b>2008</b>	103	62	19	6	-	12	-
<b>2009</b>	-	-	-	-	3	1	-
<b>2010</b>	-	-	2	1	-	-	-
<b>2011</b>	-	-	4	-	3	3	-
<b>2012</b>	174	64	5	19	1	13	-
<b>2013</b>	164	66	6	22	1	9	-
<b>2014</b>	-	32	14	-	6	31	3
<b>2015</b>	-	28	49	-	26	19	2

Fonte: A autora.

O crescimento das atividades de extensão está diretamente articulado com a expansão da instituição, principalmente a criação de novos cursos de educação superior. Porém, esse número ainda é baixo, e segue a mesma tendência dos IFs no Brasil, que, em

2010, de acordo com o TCU (2012), têm apenas 0,04% dos seus alunos, e somente 8% dos seus professores envolvidos em atividades complementares de extensão.

Conforme relatório do TCU (2012), a justificativa da Setec é de que não há um mecanismo formal de registro dessas participações nas instituições, de modo que há projetos que são desenvolvidos, mas não são registrados formalmente. Essa realidade foi constatada no IF Goiano – *Campus Urutaí*, pois apenas a partir da gestão de 2012 da Direção de Extensão é que os dados encontram-se devidamente catalogados. No período anterior a isso, o que se tem são documentos avulsos, que indicam a realização de atividades na instituição, mas não organizados, catalogados ou registrados formalmente.

Tendo em vista essa realidade de número insatisfatório de envolvidos em atividades de pesquisa, Severino (2009) assevera que:

Desconsiderar a necessidade da pesquisa como postura investigativa é condenar o ensino superior à mediocridade, comprometendo sua competência e responsabilidade em lidar com o conhecimento novo, obstruindo sua criatividade para inovar e sua criticidade para avaliar a história. [...] O professor universitário [entenda-se professor de educação superior] precisa da prática da pesquisa para ensinar eficazmente; o aluno precisa dela para aprender eficaz e significativamente; a comunidade precisa da pesquisa para poder dispor de produtos do conhecimento; e a Universidade [e as instituições de educação superior] precisa da pesquisa para ser mediadora da educação. (SEVERINO, 2009, p. 260)

Severino (2009) avalia que é a extensão universitária que dá a dimensão política ao pedagógico, visto que a formação do aluno na educação superior implica na sua inserção social, e o leva a compreender o papel do saber na instauração do social.

Em suma, pelo que foi exibido nesta seção, fica evidente que no IF Goiano – *Campus Urutaí* há limitações principalmente em termos de evasão; inclusão de segmentos negros e, mormente, negros; como também no que se refere à realização de atividades de pesquisa e extensão. Mas, a despeito disso, a instituição cumpre um importante papel em termos de democratização e inclusão social, associando ensino e assistência estudantil, e, especialmente, por atender um público formado por alunos da própria região e de diversas outras localidades; estudantes provenientes de escolas públicas; e, em grande parte, educandos pertencentes aos estratos sociais mais baixos, em situação de extrema vulnerabilidade socioeconômica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alta demanda por educação superior no Brasil é resultado da recente história desse nível educacional no país, que apenas teve suas primeiras universidades criadas no início do século XX. Sua trajetória, desse modo, é recente e se encontra em fase de construção. Daí sua oferta ser mais incipiente que em outros países do mundo, com séculos de oferta desse nível de ensino.

Em meio à pressão por oferta de educação superior no Brasil, sua capacidade de atendimento é limitada, por carência de recursos financeiros e, logo, de uma estrutura que abarque toda a demanda historicamente reprimida. O problema a ser equacionado pelo Estado, por meio de suas políticas públicas, é ampliar a oferta, considerando sobremaneira os grupos com histórico de exclusão. Tendo isso em vista, pela Lei nº 11.892 de 2008, é criada a RFEPCT, bem como os IFs.

Entretanto, não se pode perder de vista que a RFEPCT é resultado de um processo histórico, que data do início do século XX, e que passou por diversas reconfigurações, tendo maior ou menor evidência de acordo com a centralidade que ganhava por parte do governos. O que ocorre no início do século XXI é a valorização da educação profissional e tecnológica, tendo em vista a configuração da sociedade global, de modo que se entende a criação de uma rede como relevante para demarcar o seu papel no âmbito das políticas educacionais.

Nessa conjuntura, a provocação inicial que levou ao desenvolvimento desta pesquisa foi compreender como a educação superior se situa dentro do projeto de educação profissional e tecnológica no Brasil, e quais as particularidades do IF Goiano – *Campus Urutaí* no contexto da RFEPCT.

Sendo assim, este estudo apresentou um panorama histórico-normativo dos marcos regulatórios nacionais e internacionais, bem como das políticas públicas voltadas para a educação superior no Brasil, o que demonstra que a centralidade em ações voltadas para a expansão desse nível educacional promoveu o aumento significativo das oportunidades educacionais em todo o país. No mais, reconhece-se que a expansão da educação superior no Brasil alterou de forma significativa o panorama educacional do país, que deixa de ser elitista e passa a se democratizar.

No escopo de compreender a configuração dos IFs, percebendo como a educação superior se situa dentro do projeto de educação profissional e tecnológica no Brasil, esta pesquisa revelou que, no que concerne à democratização da educação superior pública

federal, o papel desse modelo de instituição ainda é minoritário, pois seu ponto principal de atuação é a educação técnica e profissional. Vale ressaltar ainda que os IFs, modelo de instituição pública com forte viés tecnológico, não detêm o predomínio da oferta de cursos superiores de tecnologia no Brasil, sendo esses ofertados prioritariamente por instituições privadas. Entretanto, a emergência que a educação superior ganhou no campo da educação profissional e tecnológica, principalmente a partir da criação da RFEPCT e dos IFs, sinaliza perspectivas de descentralização do modelo universitário também na esfera pública.

A diferenciação institucional já é bastante fortalecida no setor privado, pois se trata de uma estratégia para ampliar a oferta de educação superior por meio de instituições não universitárias, que demandam menor investimento, em modelos diversos, que se adaptam às demandas da população e, também, às exigências de formação requeridas pelo mercado. Já na esfera pública, especialmente na federal, a tradição é o modelo de universidade. Contudo, não se pode deixar de reconhecer que o fortalecimento da oferta de educação superior federal nos IFs também se faz em razão da necessidade de aproveitar uma estrutura já existente, e, ainda, atender as demandas do mercado.

Também se entende como necessário refletir sobre a divisão entre educação com viés acadêmico e profissional. É fundamental compreender que ciência e tecnologia são elementos socialmente construídos, e, por isso, a análise dos mesmos não pode ficar reduzida à sua articulação com as demandas do mercado. Não se pode desconsiderar a relevância de se avançar rumo à oferta de educação com viés profissional e tecnológico para potencializar o desenvolvimento socioeconômico do país; tampouco, negar a necessidade de instituições voltadas para essa vertente de educação, para que se possa avançar em termos de justiça social, respeitando-se as diferentes demandas dos sujeitos sociais. Portanto, não se trata de negar, mas de viabilizar e integrar a educação profissional e tecnológica nas políticas públicas educativas.

Sendo os IFs instituições com foco na educação profissional e tecnológica, não se pode acreditar que a educação superior neles desenvolvida consiste em uma formação reducionista, técnica e prática, voltada para atender somente os interesses do mercado. Ao contrário disso, a educação superior nos IFs têm como proposta uma formação ampla, abrangendo desenvolvimento de saberes acadêmicos, mas também científicos, tecnológicos, culturais, além do trabalho, de forma integrada. O que ocorre é que essas instituições, pelo seu caráter e pela finalidade com que foram criadas, focalizam em determinados tipos de cursos superiores, especialmente os de tecnologia, licenciaturas em Ciências da Natureza e

engenharias. Tratam-se, portanto, de instituições com características próprias, distintas das tradicionais universidades.

No mais, o desenvolvimento de educação superior no âmbito dos IFs alinha-se com a demanda por diversificação das instituições, com características peculiares, atendendo a públicos diversos com características e interesses também distintos. Nesse sentido, entende-se que a educação superior nos IFs não é uma forma de reprodução de desigualdades por se desenvolver em uma instituição de caráter profissional e tecnológico, mas sim um instrumento voltado para a superação de desigualdades históricas em termos de acesso à educação no país, sobretudo a de nível superior.

Vale destacar que, considerando a necessidade de interiorizar a oferta de educação superior no Brasil, o modelo de universidade tradicional pode ser considerado inviável, dada a grande dimensão das instituições com essa configuração. Portanto, novos arranjos são necessários, e os IFs despontam como uma proposta viável para reduzir as desigualdades educacionais no país, dada a sua capilaridade no território brasileiro, e, ainda, por promover a educação de forma articulada com as potencialidades regionais. Desse modo, os IFs contribuem para integrar as parcelas em desvantagem social, principalmente aquelas que vivem em localidades distantes dos grandes centros, propiciando-lhes o acesso a uma educação verticalizada.

Este estudo também revela que um dos desafios dos IFs é que sua identidade ainda está em construção, e, em se tratando da oferta de educação superior, percebe-se uma visão um tanto arraigada de preconceito em comparação com o modelo de universidade. Merece esclarecer que os IFs, apesar de ofertarem educação superior, não são instituições criadas exclusivamente para esse fim. Ao contrário, o seu foco é na educação técnica e tecnológica. No mais, eles se configuram como instituições direcionadas para a educação profissional e tecnológica, e, no campo da educação superior, sua área de atuação é principalmente cursos de licenciatura, tecnológicos e engenharias. Por assim ser, sua missão não é se igualar às universidades, mas, configurando-se de forma diferenciada, contribuir para a expansão e interiorização da educação superior no Brasil, com foco em áreas determinadas.

Em se tratando da educação superior em Goiás, os dados revelaram que o IF Goiano e o IFG são relevantes no estado de Goiás, a começar por serem as instituições com maior demanda estudantil, e, no setor público, as com maior percentual de vagas ocupadas. Por assim ser, torna-se evidente que são instituições que de fato estão inseridas em locais estratégicos, e não há um desvirtuamento no que se refere à ociosidade de vagas no momento do ingresso. Porém, não se pode deixar de mencionar que há uma lacuna muito grande entre o

número de ingressantes e de concluintes, o revela um quadro de evasão que merece ser cuidadosamente avaliado, pois, se os alunos ingressam ocupando todas as vagas ofertadas, mas não se formam, é preciso conhecer as causas que levam a esse processo.

Mesmo assim, é preciso reconhecer que essas instituições têm impacto positivo na educação do estado, e sua contribuição ocorre tanto pela ampliação das oportunidades educacionais, quanto pela interiorização da educação superior. Isso porque se tratam de duas instituições que, juntas, estão inseridas em 26 municípios do estado de Goiás, e essa capilaridade permite que o atendimento seja extensivo, abrangendo especialmente grupos em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica, que ficam limitados às oportunidades de escolarização nas localidades onde residem. Portanto, no estado de Goiás, os IFs têm uma importante contribuição com a democratização da educação superior, e, de forma articulada, com a inserção social dos grupos atendidos.

No que se refere às características do IF Goiano – *Campus* Urutaí, e as particularidades da educação superior nele desenvolvida, esta pesquisa revelou que a instituição foi criada no final de 2008, mas é quase centenária, pois a Fazenda Modelo, que está na base de sua origem, foi criada em 1920. Desde então, houve diversas reformas até se chegar à configuração atual. Sendo assim, não se pode desconsiderar que esse IF já nasce com uma vocação, que é a agropecuária, e, portanto, com experiência no campo educacional, principalmente com oferta de cursos com tradição nessa área, sendo que o elemento de maior inovação é a ampliação da oferta de cursos superiores de graduação e pós-graduação.

Também merece nota que a escolha de localidades mais pobres e regiões distantes de polos de desenvolvimento para a criação dos IFs tem como finalidade superar um quadro histórico de injustiça. O IF Goiano – *Campus* Urutaí tem a singularidade de ser uma instituição histórica, criada para promover a escolarização do trabalho agrícola no interior de Goiás, em conformidade com a vocação produtiva local. Um fato importante é que foi mantida a vocação, a identidade da instituição, que mesmo tendo se tornado IF, continuou focalizando prioritariamente cursos da área agropecuária. Também é digno de nota que, em termos de adequação dos cursos criados com os potenciais econômicos da região em que são implantados, o IF Goiano – *Campus* Urutaí consegue atender a essa premissa, uma vez que está localizado em uma região com forte marca agropecuária, e oferta cursos principalmente nessa esfera.

Com o desenvolvimento de cursos de graduação e pós-graduação em áreas relacionadas com a agropecuária, que é a maior vocação produtiva de Urutaí, bem como do Sudeste de Goiás, há um ganho para a comunidade como um todo. A comunidade acadêmica

se beneficia por se formar em uma instituição pública de educação superior, com tradição na região, que oportuniza o acesso a cursos articulados com a vocação da região, o que potencializa a inserção dos egressos no mercado de trabalho local e regional. E a comunidade externa, por sua vez, também ganha com o aprimoramento educacional, cultural e social dos moradores da região; com a qualificação de pessoal para ocupar os postos de trabalho; e, logo, com o desenvolvimento socioeconômico do município e da região. Trata-se de uma instituição que articula educação, ciência, tecnologia e trabalho. E, nessa perspectiva, o IF Goiano – *Campus Urutaí* contribui para o desenvolvimento humano, como também para o aprimoramento social, cultural e econômico dos alunos e da localidade.

É preciso reconhecer que, ao assegurar o acesso à educação, principalmente a de nível superior, oportuniza-se o acesso a outras benesses sociais, como o ingresso no mundo do trabalho. Sendo um dos requisitos do mercado de trabalho é a mão de obra qualificada, aqueles que não a possuem estão condicionados à exclusão do trabalho, e, conseqüentemente, tornam-se privados de benefícios, como uma vida social digna, com moradia, saúde, cultura e lazer. A escolaridade, por assim ser, não é garantidora apenas de educação formal, mas é um requisito forte de inserção social.

Também é importante dizer que Urutaí é um município que gira em torno do IF Goiano, haja vista que sua origem e desenvolvimento relacionam-se diretamente com a evolução da instituição no município. Embora não seja objetivo deste trabalho pesquisar este aspecto, é notório que na região Sudeste de Goiás reconhece-se o papel da referida instituição de ensino para Urutaí.

Como no Sudeste goiano há poucas instituições de educação superior, principalmente públicas, o IF Goiano – *Campus Urutaí* se destaca como polo de educação. Ademais, em razão de seu foco na vertente agropecuária, a instituição é referência na oferta de educação nesse setor. E, ao longo de seu curso histórico, com a ampliação das modalidades de educação ofertadas, bem como em decorrência do fortalecimento da educação superior, a instituição passa a ganhar ainda mais dimensão e reconhecimento no contexto regional.

Também não se pode deixar de reconhecer a relevância de Urutaí no campo educacional, por se tratar de uma cidade com pouco mais de 3 mil habitantes, situada no interior do estado de Goiás. O IF Goiano no município oferta 10 cursos de educação superior, atendendo, apenas em nível de graduação, mais de 800 alunos, provenientes tanto da região Sudeste de Goiás, especialmente da microrregião de Pires do Rio, mas também de outros estados brasileiros, o que é bastante representativo. Portanto, seu impacto de inserção educacional e social vai além da região onde está inserido, de modo que não se pode

desprezar o papel dos municípios de pequeno porte no desenvolvimento de políticas públicas, especialmente àquelas que visam a democratização dos direitos sociais, como a educação.

É importante destacar que o IF Goiano – *Campus* Urutaí já contava com uma estrutura física e humana, mesmo que insuficiente para suportar as mudanças que estavam por vir, principalmente a expansão. Para além disso, os dados revelaram que a expansão ocorrida na instituição nos anos 2000 foi muito positiva. O investimento na expansão física viabilizou a criação e expansão de espaços formativos diversos para melhor atendimento aos educandos; e a contratação de novos professores e técnico-administrativos possibilitou o atendimento de maior número de estudantes, resguardando-se a qualidade com formação de um quadro docente formado prioritariamente por mestres e doutores.

Mas um desafio que se desponta é o financiamento para manter a estrutura previamente existente, bem como para subsidiar a expansão física e contratação de pessoal. Até o ano de 2014, houve um investimento importante na RFEPCT no país como um todo, o que também incidiu no IF Goiano – *Campus* Urutaí. Contudo, a partir de 2015, constata-se a diminuição desses recursos, o que leva ao comprometimento do processo de expansão do atendimento da instituição, e mesmo a manutenção das atividades que desenvolve com a mesma qualidade. O que se percebe é um quadro de contenção de gastos no âmbito do governo federal, o que acomete a educação diretamente. Em razão do panorama de crise econômica, desde 2015 os recursos têm sido drasticamente reduzidos. O G1 de 13 de março de 2016 informa que no MEC, em 2015, os recursos diminuiram de R\$ 48,81 bilhões para R\$ 39,38 bilhões, o que representa um corte de R\$ 9,42 bilhões.

A despeito desses desafios em termos de financiamento que envolvem a continuidade das políticas na RFEPCT, os dados evidenciaram que o IF Goiano – *Campus* Urutaí tem uma forte marca de inserção social, principalmente por atender a um percentual notável de alunos provenientes de escolas públicas, grupo que representa mais de 75% dos alunos de nível superior na instituição. Esse é um marco de extrema relevância, pois é uma média bastante superior à nacional das Ifes, que é de aproximadamente 60%. Portanto, esse fato representa uma peculiaridade positiva da instituição, pois sinaliza a integração de grupos antes excluídos.

Um aspecto importante é que o perfil dos alunos do IF Goiano – *Campus* Urutaí, formado predominantemente por alunos oriundos de instituições públicas de educação básica, está em conformidade com um quadro de transformação que vem acontecendo em âmbito nacional a partir dos anos 2000, em decorrência de políticas articuladas de expansão, interiorização e democratização da educação superior. Todas essas ações têm buscado, de



algum modo, a integração de maior número de alunos dos grupos sub-representados ao longo da história do Brasil. Com isso, nota-se um processo de “deselitização” da educação brasileira, mormente a superior.

No que se refere ao perfil étnico-racial do corpo de alunos do IF Goiano – *Campus* Urutaí, os dados demonstraram uma aproximação com a composição da sociedade como um todo. Contudo, o percentual de negros está aquém do nível nacional, e o de pardos menor que o índice brasileiro, do Centro-Oeste e também de Goiás. Sendo assim, ainda é preciso avançar em termos de inserção das minorias étnicas na instituição.

Em se tratando de estudantes de baixa renda, o alunado da educação superior na instituição pesquisada é composto majoritariamente por pessoas com situação de vulnerabilidade socioeconômica, haja vista que 80,73% dos alunos são membros da classe E de renda, e possuem renda familiar de no máximo 2 salários mínimos, e 91,16% vivem com renda familiar de no máximo 3 salários mínimos. Por assim ser, os dados apontam um quadro de extrema carência financeira dos alunos do IF Goiano – *Campus* Urutaí, o que reforça o caráter democratizante da instituição, com forte viés de inclusão social.

Também se verificou que mesmo o IF Goiano – *Campus* Urutaí estando voltado para carreiras que historicamente são predominantemente masculinas, há uma grande inserção de mulheres na instituição. Esse é um indicativo de que a emancipação feminina culminou na sua inserção progressiva nos diversos níveis educacionais, atingindo de forma representativa a educação superior, em diversas carreiras, e não apenas naquelas que ao longo da história foram voltadas tradicionalmente às mulheres, como as licenciaturas.

Outro dado que merece nota é que a maioria dos alunos da instituição estão em adequação idade-série, o que é um fenômeno resultante da ampliação das oportunidades educativas na região. Isso possibilita que os jovens realizem suas trajetórias formativas de forma continuada, sem interrupções por falta de chances de acesso.

Com essa integração de grupos com histórico de exclusão social, e que também tiveram o acesso à educação superior negligenciado ao longo dos anos, a oportunidade de cursar graduação em uma instituição pública, no interior do país, onde as oportunidades educacionais são restritas, inegavelmente representa uma conquista. Trata-se do começo de uma mudança de configuração na estrutura da sociedade que, ao longo da história, teve os mais elevados postos de trabalho e as carreiras mais prestigiadas ocupadas pelas classes mais altas da sociedade.

A partir dessa mudança nas oportunidades educacionais, com viés de inclusão e superação de injustiças sociais, as classes populares e minorias sociais diversas passam a

compor em maior número a educação superior brasileira, integrando-se inclusive em cursos de elevado reconhecimento social. Com isso, esses estudantes vão ocupar espaço também na sociedade e no mercado de trabalho, tornando-se uma classe socioeconômica mais ativa e participativa, o que coaduna com o princípio de justiça social.

Porém, ao abrir os espaços das instituições de educação superior, antes dominados pelas elites, às parcelas menos favorecidas da população, é preciso repensar o modelo institucional. Essa é uma medida importante para que não se mantenha de forma rígida a estrutura posta, mas que esta seja flexível para se adequar ao novo perfil de alunado que passa a integrá-la. É preciso, pois, cuidar para que a inclusão na educação superior não se configure como excludente, impossibilitando a integração plena dos novos sujeitos nos espaços acadêmicos.

A ampliação do acesso diversifica o perfil do alunado das instituições de educação superior. Isso porque grupos com histórico de exclusão desse nível educacional têm oportunidades ampliadas de integrá-lo, por meio da diversificação dos mecanismos de acesso, expansão, interiorização, e mais. Sendo assim, a assistência ao educando é um aspecto que merece atenção.

No caso do IF Goiano – *Campus* Urutaí, evidenciou-se que a assistência ao educando, em suas mais diversas modalidades, é um componente de marca social, pois assegura a permanência dos alunos com fragilidades de diversas ordens, mas sobretudo de cunho socioeconômico. Mas é necessário apontar que a assistência, principalmente por meio de oferta de bolsas alimentação e moradia, contribui para evitar a evasão dos alunos que enfrentam problemas financeiros. Já aqueles que enfrentam problemas de outras ordens, como insatisfação com o curso, dificuldades pedagógicas, problemas pessoais, ou outros fatores externos, mesmo que tenham assistência assegurada, abandonam a instituição. Prova disso é que mesmo com uma política de assistência estudantil fortalecida, o IF Goiano – *Campus* Urutaí possui elevados índices de evasão em todos os cursos.

Em termos de oferta de graduação, a questão da evasão coloca-se como um dos maiores desafios da gestão da educação superior, visto que a problemática passa a ser a garantia da permanência na graduação, com vistas a possibilitar a conclusão dos cursos de forma exitosa. Considerando que o abandono dos cursos superiores é um prejuízo não apenas para o aluno que se evade, mas, também, para sua família, para a instituição de ensino, bem como para o próprio Estado, é necessário entender suas causas. Depreende-se, portanto, que para além da expansão quantitativa das vagas, as medidas que asseguram a permanência dos

indivíduos nos cursos de graduação ampliam as oportunidades de sucesso, e, logo, tornam a educação superior mais inclusiva, mais democrática.

No que se trata das atividades de pesquisa e extensão no IF Goiano – *Campus* Urutaí, constatou-se uma fragilidade. Todavia, nota-se um empenho por parte da equipe gestora para que essas atividades sejam progressivamente desenvolvidas por professores e alunos da instituição. Além disso, a partir de 2012 essas ações estão sendo catalogadas, o que torna possível visualizar o que foi realmente desenvolvido. Anteriormente, havia o problema de falta de dados disponíveis para consulta, o que dificulta a compreensão da realidade da instituição pesquisada.

Para além dos limites do IF Goiano – *Campus* Urutaí, pensando a RFEPCT como um todo, um desafio que se mostra é a articulação entre expansão das oportunidades educacionais, assegurada a qualidade. É inegável que a expansão, por si, é de suma relevância para integrar sujeitos antes excluídos na educação superior brasileira. Porém, deve-se cuidar para que essa expansão não acarrete em diminuição da qualidade do que já é oferecido. Considerando o quadro de limitações orçamentárias que está no horizonte desde 2015, a manutenção com qualidade de toda a estrutura previamente existente, juntamente com a ampliada no decorrer dos anos 2000, é uma problemática.

Outro ponto que merece reflexão é a questão da autonomia e do diálogo entre as instituições que compõem a RFEPCT. Quais são os limites dessa autonomia? E de que forma esses instituições se relacionam? Realmente se articulam como uma rede, ou se configuram como instituições isoladas dentro de uma mesma organização? Essas questões não foram objeto de análise deste trabalho, mas se despontam como reflexões que merecem ser desenvolvidas em outros estudos.

Merece destacar que o IF Goiano – *Campus* Urutaí, apesar de ser um dos componentes da RFEPCT, não representa todas as instituições que a congregam. Mesmo no âmbito do IF Goiano, com seus 12 *campi*, cada um possui suas particularidades, que são decorrentes da forma como essa política federativa ajusta-se às demandas e características regionais das localidades onde estão instalados. Portanto, este estudo mostra como essa política da RFEPCT é formatada em uma instituição específica: o IF Goiano – *Campus* Urutaí.

Sendo assim, não se esgotam as possibilidades de novas investigações sobre esse objeto de estudo. Há uma gama de aspectos que ainda merecem ser avaliados, principalmente pelo fato da nova institucionalidade, a dos IFs, ser recente, tendo entrado em vigor, efetivamente, apenas em 2009, já que a lei de sua criação data de dezembro de 2008. Portanto,

há muito o que se investigar sobre os resultados dessa nova institucionalidade, principalmente porque a crise política e econômica que acomete o país desde 2015 pode interferir no curso das políticas públicas educacionais.

Mesmo com as questões que ficam em aberto com a realização desta pesquisa, a despeito das reflexões que surgiram no decorrer das análises mas que não foram respondidas, a presente tese é de suma importância para o campo das políticas públicas educacionais. Primeiramente, porque propicia uma compreensão das políticas referentes à educação superior no Brasil, da forma como esse nível educacional encontra-se organizado, e os resultados que apresenta. No mais, é relevante por focalizar uma política pública recente, que articula em sua esfera de domínio educação básica, técnica, tecnológica e superior. Além disso, o foco em uma instituição específica, situada no interior do país, em uma cidade com índice populacional extremamente baixo, promove o entendimento da importância da interiorização da educação superior para a democratização do acesso a esse nível educacional. No mais, o delineamento do perfil do alunado leva à compreensão dos grupos que de fato estão inseridos na instituição, e, conseqüentemente, o real alcance de sua inclusão social, bem como seus limites. Este trabalho, portanto, contribui para o avanço dos conhecimentos no campo educacional, principalmente por apresentar resultados da articulação entre o campo da educação superior com a educação profissional e tecnológica no Brasil.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 22, p. 35-46, jan./abr. 2003.

AKKARI, Abdeljalil. *Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios*. Petrópolis: Vozes, 2011.

ALMEIDA, E. P.; VELOSO, T. C. M. A.. *Evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus universitário de Cuiabá: Um processo de exclusão*. Cuiabá, MT: UFMT, 2002.

AMARAL, Nelson Cardoso. Autonomia e financiamento das IFES: desafios e ações. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 647-680, nov. 2008a.

AMARAL, Nelson Cardoso. Financiamento da educação superior no Brasil: gastos com as Ifes – de Fernando Collor a Luiz Inácio Lula da Silva. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (Orgs.). *Educação superior no Brasil – 10 anos pós-LDB*. Brasília: Inep, 2008b.

AMARAL, Nelson Cardoso. O financiamento da expansão das instituições federais de ensino superior no contexto de um novo Plano Nacional de Educação 2011-2021. In: OLIVEIRA, João Ferreira de (Org.). *O campo universitário no Brasil: políticas, ações e processos de reconfiguração*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

AMORIM, Mônica Maria Teixeira. *A organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no conjunto da educação profissional brasileira*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação, 2013.

ANDIFES. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. *Primeira Pesquisa do Perfil Social, Cultural e Econômico dos Estudantes das IFES*. Belo Horizonte: FONAPRACE, 1997.

\_\_\_\_\_. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. *IV Pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior brasileiras – 2014*. Uberlândia: FONAPRACE, 2016.

ANDRADE, Andréia de Faria Barros. *Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma análise de sua institucionalidade*. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

ASSIS, Maria Celina de. *Licenciaturas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: implantação e desafios*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

AZEVEDO, Luiz Alberto de. *De CEFET a IFET. Cursos superiores de tecnologia no Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina: gênese de uma nova institucionalidade?* Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

BALDINO, José Maria. *Ensino superior em Goiás em tempos de euforia: da desordem aparente à expansão ocorrida na década de 80*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação, 1991.

BANCO CENTRAL DO BRASIL. Estrutura produtiva e desempenho recente na economia de Goiás. *Boletim Regional do Banco Central do Brasil*. Outubro, 2015. Disponível em: <http://www.bcb.gov.br/pec/boletimregional/port/2015/10/br201510b1p.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2016.

BANCO MUNDIAL. *Construir Sociedades de Conocimiento: nuevos desafios para la educación terciaria*. Washington: Banco Mundial, 2002.

BARREIRO, Iraíde Marques de; TERRIBILI FILHO, Armando. Educação superior no período noturno: políticas, intenções e omissões. *Ensaio*, Rio de Janeiro, v.15, n. 54, p. 81-102, 2007.

BENTIN, Priscila Caetano. *A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e sua proposta de ensino superior*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Ciências Humanas e Sociais. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

BERNUSSI, Mariana Medeiros. *Instituições internacionais e educação: a agenda do Banco Mundial e do Education for All no caso brasileiro*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. Instituto de Relações Internacionais, 2014.

BRANDÃO, Marisa. Cursos superiores de tecnologia: democratização do acesso ao ensino superior. In: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2006, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 2006.

BRASIL. Congresso Nacional. Projeto de Lei. Projeto de Lei nº 1.416, de 21 de novembro de 1955. Cria a Escola Agrícola de Urutaí, no Estado de Goiás, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=191850>. Acesso em: 07 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Projeto de Lei nº 4.212 de 2004. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Projeto de Lei nº 4.533 de 2012. Altera o art. 52 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para exigir, nas Universidades, percentagens específicas mínimas para doutores, mestres e docentes com regime de trabalho em tempo integral. Brasília, 2012.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Projeto de Lei nº 8.035 de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas e emergenciais*. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – concepção e diretrizes*. Brasília: MEC, 2008.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Principais Resultados. Divulgação do Censo da Educação Superior – 2013. Brasília: Inep, 2014.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Principais Resultados. Censo da Educação Superior – 2011. Brasília: Inep, 2012.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília, 1993.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 10, de 28 de julho 2006. Aprova em extrato o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/rede/legisla\\_rede\\_port10.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_port10.pdf). Acesso em: 07 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 318, de 02 de abril de 2009. Transfere à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES a operacionalização do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007. *Chamada pública de propostas para constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET*. Brasília: MEC/Setec, 2007.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica*. Proposta em Discussão. Brasília: MEC/Setec, 2004.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Relatório Anual de Análise dos Indicadores de Gestão das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*. Exercício 2014. Brasília: MEC/Setec, 2015. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17929-analise-indicadores-2014&category\\_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17929-analise-indicadores-2014&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 24 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Termo de Acordo de Metas e Compromissos*. Ministério da Educação/Institutos Federais. Disponível em: [http://www.ifs.edu.br/prodin/images/banners/termo\\_de\\_acordo\\_de\\_metas.pdf](http://www.ifs.edu.br/prodin/images/banners/termo_de_acordo_de_metas.pdf). Acesso em: 26 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria Setec nº 330, de 30 de novembro de 2011. Estabelece critérios e procedimentos para a formalização de descentralização de créditos orçamentários da SETEC para órgãos ou entidades pertencentes à administração pública federal, direta e indireta, por

meio de Termo de Cooperação, conforme inciso III, do § 1º, do art. 1º do Decreto nº 6.170 de 2007. Brasília, 2011.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Relatório de Gestão do exercício de 2013*. Brasília: MEC/Setec, 2014.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Superior. Prestação de contas ordinária anual. *Relatório de Gestão consolidado do exercício 2014*. Brasília: MEC/Sesu, 2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Secretaria Executiva. Secretaria Executiva Adjunta. *CONAE 2010 – Construindo o sistema nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação* (Documento Final). Brasília: MEC/SE/SEA, 2010.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Orçamento Federal. *Ações Orçamentárias Integrantes da Lei Orçamentária para 2013*. Disponível em: <http://www.orcamentofederal.gov.br/orcamentos-anuais/orcamento-2013-1/arquivos-cadastro-de-acoas/2112.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Decreto. Decreto de 16 de agosto de 2002. Dispõe sobre a implantação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Urutaí e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/DNN/2002/Dnn9633.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/DNN/2002/Dnn9633.htm). Acesso em: 07 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Decreto Federal nº 2.406 de 27 de novembro de 1997. Regulamenta a Lei Federal nº 8.948/94 (trata dos Centros de Educação Tecnológica). Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Decreto nº 13.197, de 25 de setembro de 1918. Cria uma Fazenda Modelo de Criação no districto de Urutahy, temo e comarca de Ipamery no Estado de Goyaz. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-13197-25-setembro-1918-520179-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 07 mar. 2016.

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

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Decreto nº 21.667, de 20 de agosto de 1946. Regulamento dos Currículos do Ensino Agrícola. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-21667-20-agosto-1946-342105-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Decreto nº 3.462, de 17 de maio de 2000. Dá nova redação ao art. 8º do Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997, que regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Brasília, 2000.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Decreto nº 5.224, de 1 de outubro de 2004. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Decreto nº 5.245, de 15 de outubro de 2004. Regulamenta a Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004, que institui o Programa Universidade para



Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, e dá outras providências. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Decreto nº 53.558, de 13 de fevereiro de 1964. Altera denominação de escolas de iniciação agrícola, agrícolas e agrotécnicas. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53558-13-fevereiro-1964-393545-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 07 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 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. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Decreto nº 6.170, de 25 de julho de 2007. Dispõe sobre as normas relativas às transferências de recursos da União mediante convênios e contratos de repasse, e dá outras providências. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Decreto nº 62.178, de 25 de janeiro de 1968. Provê sobre a transferência de estabelecimentos de ensino agrícola para Universidades e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62178-25-janeiro-1968-403729-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 07 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Brasília, 1909.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Decreto nº 83.935, de 4 de setembro de 1979. Altera a denominação dos estabelecimentos de ensino que indica. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-83935-4-setembro-1979-433451-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 07 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Decreto-Lei. Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências. Brasília, 1946.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Rio de Janeiro, 1946.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Brasília, 1942.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. Brasília, 1942.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 547, de 18 de abril de 1969. Autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração. Brasília, 1969.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943. Lei Orgânica do Ensino Comercial. Brasília, 1943.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Emenda Constitucional. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Lei. Lei nº 8.670, de 30 de junho de 1993. Dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas Federais e dá outras providências. Brasília, 1993.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Lei nº 1.923, de 28 de julho de 1953. Cria a Escola Agrícola de Urutaí, no Estado de Goiás, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1923-28-julho-1953-367061-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 07 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova do Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providência. Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 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. Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Lei nº 11.534, de 25 de outubro de 2007. Dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dá outras providências. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Lei nº 12.593, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Plano Plurianual da União para o período de 2012 a 2015. Brasília, 2012.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012. Dispõe sobre a criação de cargos efetivos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino; altera as leis nº 8.168, de 16 de janeiro de 1991, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e 11.526, de 4 de outubro de 2007; revoga as leis nº 5.490, de 3 de setembro de 1968, e 5.758, de 3 de dezembro de 1971, e os Decretos-Leis nºs 245, de 28 de fevereiro de 1967, 419, de 10 de janeiro de 1969, e 530, de 15 de abril de 1969; e dá outras providências. Brasília, 2012.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em: 20 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 2014.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 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. Brasília, 1959.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, 1968.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 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. Brasília, 1978.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, 1982.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Lei nº 8.436, de 25 de junho de 1992. Institucionaliza o Programa de Crédito Educativo para estudantes carentes. Brasília, 1992.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Lei nº 8.711, de 28 de setembro de 1993. Dispõe sobre a transformação da Escola Técnica Federal da Bahia em Centro Federal de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, 1993.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Lei nº 8.731, de 16 de novembro de 1993. Transforma Escolas Agrotécnicas Federais em autarquias e dá outras providências. Brasília, 1993.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, 1994.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Medida Provisória. Medida Provisória nº 1.865-4, de 26 de agosto de 1999. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior e dá outras providências. Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência estudantil no ensino superior, e dá outras providências. Brasília, 2004.

BUCCI, Maria Paula Dallari. Políticas públicas e direito administrativo. *Revista de Informação Legislativa*, Brasília, ano 34, n. 133, jan./ mar. 1997.

CAPES. *Resultados da Avaliação da Capes revelam que pós-graduação teve crescimento de 23% no triênio*. 10 de dezembro de 2013. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/36-noticias/6689-resultados-da-avaliacao-da-capes-revelam-que-pos-graduacao-teve-crescimento-de-23-no-trienio>. Acesso em: 18 ago. 2013.

CARNOY, Martin. *A educação na América Latina está preparando sua força de trabalho para as economias do século XXI?* Brasília: Unesco Brasil, 2004.

CARVALHO, Celso; BAUER, Carlos. Os desafios da educação profissional no contexto de crise do capitalismo contemporâneo. *Org & Demo*, Marília, v. 12, n. 1, p. 97-112, jan./jun. 2011.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Política para a educação superior no governo Lula: expansão e financiamento. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, n. 58, p. 209-244, jan. 2014.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al.. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2012.

CHARLOT, Bernard. Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. *SÍSIFO*, n. 4, p. 129-136, out./dez. 2007.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Perfil do financiamento e da expansão do setor público e privado da educação superior brasileira pós-LDB. In: XXV Simpósio Brasileiro e II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2011, São Paulo. São Paulo: Biblioteca Anpae, 2011, v. 10, p. 1-11.

\_\_\_\_\_. Política de financiamento da educação superior brasileira no governo Lula da Silva. Conferência da FORGES. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2013, v.1, p. 1-13.

COLOMBO, Irineu Mario. *Educação para um novo tempo: o Instituto Federal*. Setec, 2008.

\_\_\_\_\_. *Brasil profissionalizado: um programa que sistematiza na prática a educação profissional e tecnológica*. Brasília: Setec, 2009.

COSTA, Bruno Silva. *Influência da Formação Pedagógica do Docente de EPT*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação, 2013.

COSTA, Pedro Luiz de Araújo; MARINHO, Ricardo José de Azevedo. A educação profissional e tecnológica brasileira reinstitucionalizada: uma visão geral sobre a aprovação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. In: IV SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2014, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Cefet-MG, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 245-362, julho, 2002.

DEMARCHI, Clovis. *Direito e educação: a regulação da educação superior no contexto transnacional*. Tese de Doutorado. Universidade do Vale do Itajaí. Centro de Ciências Sociais e Jurídicas. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciência Jurídica, 2012.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior: bem público, equidade e democratização. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 107-126, mar. 2013.

DIAS SOBRINHO, Moisés. *Universidade Tecnológica ou Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia?* 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/uni\\_tec\\_inst\\_educ.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/uni_tec_inst_educ.pdf). Acesso em: 23 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. *Universidade Tecnológica ou Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia?* Brasília, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/uni\\_tec\\_inst\\_educ.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/uni_tec_inst_educ.pdf). Acesso em: 09 ago. 2016.

FERNANDES, Juliana Cristina da Costa. *Educação tecnológica e empregabilidade: revelações de egressos*. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Departamento de Educação, 2012.

FLACH, Ângela. *Formação de professores nos Institutos Federais: estudo sobre a implantação de um curso de licenciatura em um contexto de transição institucional*. Tese de Doutorado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

FLORO, Elisângela Ferreira. O trabalho docente e a verticalização do ensino nos Institutos Federais. In: XVII ENDIPE, 2014. Fortaleza. *Anais...* Fortaleza: UECE, 2014.

FREYRE, Gilberto. *Rurbanização: Que é?* Recife: Massangana, 1982.

G1. *Após corte, MEC quer que Congresso proteja investimento em educação*. 13 de março de 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2016/03/apos-corte-mec-quer-que-congresso-proteja-investimento-em-educacao.html>. Acesso em: 18 ago. 2016.

GAZETA DO POVO. *Evasão em licenciatura chega a 39%*. 18 de julho de 2013. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/evasao-em-licenciatura-chega-a-39-ci2oebivr3fzzqs1q9w6o2h5a>. Acesso em: 19 ago. 2016.

GOIÁS. Secretaria de Gestão e Planejamento. Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos. *Índice de Desempenho dos Municípios Goianos: IDM-2012*. Goiânia, novembro de 2014. Disponível em: <http://www.seplan.go.gov.br/sepin/pub/idm/idm2012.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Perfil e potencialidades dos municípios goianos*. Goiânia, junho de 2012.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Goiás em Dados 2014*. Goiânia, 2014. Disponível em: <http://www.imb.go.gov.br/down/godados2014.pdf>. Acesso em: 24 out. 2015.

IANNI, Octavio. Globalização: novo paradigma das ciências sociais. *Estudos Avançados*, v. 8, n. 21, 1994.

IBGE. Cidades@. Goiás. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/uf.php?lang=&coduf=52&search=goias>. Acesso em: 22 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Urutaí. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=522180&search=goias|uruta> i. Acesso em: 05 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. *Censo Demográfico 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

\_\_\_\_\_. Coordenação de Contas Nacionais. PIB – valores correntes. Disponível em: <http://brasilemsintese.ibge.gov.br/contas-nacionais/pib-valores-correntes.html>. Acesso em: 03 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*. Síntese dos indicadores 2014. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*. Síntese dos indicadores 2013. 2 ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94414.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. *Síntese dos indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2014*. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv91983.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2016.

IESALC-UNESCO. Declaração da Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe. Colômbia: IESALC-UNESCO, 2008.

IF GOIANO. Plano de Desenvolvimento Institucional (2009-2013). Goiânia, junho de 2009.

\_\_\_\_\_. Curso Superior de Tecnologia em Alimentos. Projeto Pedagógico de Curso. Urutaí, 2011.

\_\_\_\_\_. Edital Assistência Estudantil nº 07/2016. Dispõe sobre os Programas Auxílio Transporte e Bolsa Alimentação, pertencentes à Política de Assistência Estudantil do IF Goiano. Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/URT/PDF/Edital-AE-at.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Edital Assistência Estudantil nº 2/2016. Dispõe sobre os Programas pertencentes à Política de Assistência Estudantil do IF Goiano. Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/URT/PDF/Edital CGAE.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Edital Assistência Estudantil nº 5/2016. Dispõe sobre os Programas pertencentes à Política de Assistência Estudantil do IF Goiano. Disponível em: [https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/URT/PDF/AE\\_2016\\_5.pdf](https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/URT/PDF/AE_2016_5.pdf). Acesso em: 18 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Edital nº 02/2016. Processo seletivo especial – vagas remanescentes. Disponível em: [https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/REITORIA/Doc\\_Ensino/Processo\\_seletivo/Edital\\_PS\\_Especial\\_Final.pdf](https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/REITORIA/Doc_Ensino/Processo_seletivo/Edital_PS_Especial_Final.pdf). Acesso em: 18 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Edital nº 04, de 25 de janeiro de 2016. Edital de vagas ociosas. Disponível em: [https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/URT/PDF/Vagas\\_ociosas\\_grad\\_dezesseis.pdf](https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/URT/PDF/Vagas_ociosas_grad_dezesseis.pdf). Acesso em: 18 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Edital nº 1, de 16 de dezembro de 2015. Processo seletivo para ingresso nos cursos superiores 2016/1 referente ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Disponível em: [https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/REITORIA/Doc\\_Ensino/Processo\\_seletivo/Edital\\_SiSU-2016-1.pdf](https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/REITORIA/Doc_Ensino/Processo_seletivo/Edital_SiSU-2016-1.pdf). Acesso em: 18 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Edital nº 17, de 31 de julho de 2015. Disponível em: [https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/REITORIA/Doc\\_Ensino/Processo\\_seletivo/edital\\_novo.pdf](https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/REITORIA/Doc_Ensino/Processo_seletivo/edital_novo.pdf). Acesso em: 20 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Manual de Assistência Estudantil. 2 ed. Goiânia, 2015. Disponível em: [https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/CER/Doc\\_Assistencia\\_Estudantil/Manual-Assistencia-Estudantil-2015.pdf](https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/CER/Doc_Assistencia_Estudantil/Manual-Assistencia-Estudantil-2015.pdf). Acesso em: 14 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Projeto Pedagógico de Curso Bacharelado em Engenharia Agrícola. Urutaí, 2015. Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/URT/PDF/PPC-Eng-agricola.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Agronomia. Urutaí, 2011.

\_\_\_\_\_. Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Sistemas de Informação. Urutaí, 2015. Disponível em: [https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/URT/Doc\\_cursos/ppc\\_sis\\_inform.pdf](https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/URT/Doc_cursos/ppc_sis_inform.pdf). Acesso em: 10 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Urutaí, 2015. Disponível em: [https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/URT/PDF/PPC\\_Biologia.pdf](https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/URT/PDF/PPC_Biologia.pdf). Acesso em: 10 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática. Urutaí, 2011. Disponível em: [https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/URT/Doc\\_cursos/ppc\\_matematica.pdf](https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/URT/Doc_cursos/ppc_matematica.pdf). Acesso em: 10 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química. Urutaí, 2013. Disponível em: [https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/URT/Doc\\_cursos/ppc\\_lic\\_quimica.pdf](https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/URT/Doc_cursos/ppc_lic_quimica.pdf). Acesso em: 10 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Projeto Pedagógico do Curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Urutaí, 2013. Disponível em: [https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/URT/Doc\\_cursos/ppc\\_tads.pdf](https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/URT/Doc_cursos/ppc_tads.pdf). Acesso em: 10 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Projeto Pedagógico do Curso de Tecnologia em Gestão da Tecnologia da Informação. Urutaí, 2012. Disponível em: [https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/URT/Doc\\_cursos/ppc\\_gti.pdf](https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/URT/Doc_cursos/ppc_gti.pdf). Acesso em: 10 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Irrigação e Drenagem. Urutaí, 2011.

\_\_\_\_\_. *Reitoria Itinerante*: servidores e alunos reúnem-se com equipe gestora do IF Goiano. 24 de junho de 2016. Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/ultimas-noticias-rio-verde/3230-reitoria-itinerante-servidores-e-alunos-reunem-se-com-equipe-gestora-do-if-goiano>. Acesso em: 19 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 027/2014 de 25 de abril de 2014. Aprova alterações na Política de Assistência Estudantil do IF Goiano. Disponível em: [https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/CMPCBE/Doc\\_Ensino/Alteraes-na-Politica-de-Assistencia-Estudantil-do-IF-Goiano\\_Res-027\\_20142.pdf](https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/CMPCBE/Doc_Ensino/Alteraes-na-Politica-de-Assistencia-Estudantil-do-IF-Goiano_Res-027_20142.pdf). Acesso em: 20 mar. 2016.

INEP. Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico. Brasília: Inep, 2014. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf). Acesso em: 23 mar. 2016.



ISSA, Silvia Aparecida Caixeta. *Escola Agrícola de Urutaí (1953-1963): singularidades da cultura escolar agrícola*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão. Departamento de Educação, 2014.

LAIA, Maria da Glória dos Santos. *O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (Instituto Federal) como nova institucionalidade na educação profissional e tecnológica (EPT): uma análise na perspectiva de rede de política pública*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação, 2013.

LIMA FILHO, Domingos Leite. A universidade tecnológica e sua relação com o ensino médio e a educação superior: discutindo a identidade e o futuro dos CEFETs. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 349-380, jul./dez. 2005.

LIMA JÚNIOR, Paulo; OSTERMANN, Fernanda. Contribuições da pesquisa em educação e em ensino de ciências para a compreensão da evasão no ensino superior: lacunas na pesquisa com respeito aos cursos de graduação em Física. In: XII ENCONTRO DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA, 2010, Águas de Lindóia. *Anais...* Águas de Lindóia: ENDIPE, 2010.

MACIEL, Willians Kaizer dos Santos. *Metodologia para o cálculo do indicador "Investimento Público em Educação em relação ao PIB"*. Brasília: Inep, 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2007.

MATOS, Patrícia Francisca de. *As tramas do agronegócio nas "terras" do Sudeste Goiano*. Tese de doutorado. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2011.

MORAIS, Frederico Dourado Rodrigues. *A relação entre escola e trabalho na lógica do capital: os cursos superiores de tecnologia no Brasil em debate*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Bem mais que pós-moderno: poder, sociedade civil e democracia na modernidade periférica radicalizada. *Ciências Sociais Unisinos*, v. 43, n. 1, jan./abr. 2007.

OCDE. *Education at a glance 2012*. OECD Indicators. Disponível em: [http://www.oecd.org/edu/EAG%202012\\_e-book\\_EN\\_200912.pdf](http://www.oecd.org/edu/EAG%202012_e-book_EN_200912.pdf). Acesso em: 08 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. *Education at a glance 2014*. Country note. Brazil. OCDE, 2014.

\_\_\_\_\_. *Education at a glance interim report: update of employment and educational attainment indicators*. OCDE, 2015.

OHLWEILER, Leonel. A construção e implementação de políticas públicas: desafios do Direito Administrativo moderno. *Verba Juris*, ano 6, n. 6, jan./dez. 2007.

OLIVEIRA JÚNIOR, Geraldo Coelho. *Gestão institucional e evasão escolar no contexto de criação e expansão dos Institutos Federais*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação, 2015.

OLIVEIRA, Giuliano Contento de; MAIA, Geraldo; MARIANO, Jefferson. O Sistema de Bretton Woods e a dinâmica do sistema monetário internacional contemporâneo. *Pesquisa & Debate*, v. 19, n. 2, p. 195-219, 2008.

OLIVEIRA, João Ferreira de (et al.). Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil. In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M. (Orgs). *Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB*. Brasília: Inep, 2008.

OLIVEIRA, João Ferreira de; BITTAR, Mariluce. Ensino superior noturno no Brasil: democratização do acesso, da permanência e da qualidade. In: I CONGRESSO IBERO-BRASILEIRO, IV CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO; IV CONGRESSO DO FÓRUM PORTUGUÊS, 2010, Elvas, Portugal. *Anais...* Cadernos ANPAE, 2010, v. 1, p. 1-18.

OLIVEIRA, V.S.; SILVA, R. F.. Ser bacharel e professor: dilemas na formação para a educação profissional e ensino superior. *Holos*, ano 28, v. 2, p. 193-205, 2012.

OMC. *Council for Trade in Services*. Education Services. OMC, 2010. Disponível em: [https://docs.wto.org/dol2fe/Pages/FE\\_Search/FE\\_S\\_S009-DP.aspx?language=E&CatalogueIdList=79546,36665,41567&CurrentCatalogueIdIndex=0&FullTextSearch=](https://docs.wto.org/dol2fe/Pages/FE_Search/FE_S_S009-DP.aspx?language=E&CatalogueIdList=79546,36665,41567&CurrentCatalogueIdIndex=0&FullTextSearch=). Acesso em: 23 set. 2015.

ONU. *Impacto Acadêmico*. Disponível em: <https://academicimpact.un.org/es>. Acesso em: 08 dez. 2015.

ORTIZ, Renato. Globalização: notas sobre um debate. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 24, n. 1, p. 231-254, jan./abr. 2009.

OTRANTO, Celia Regina. A política de educação profissional do governo Lula: novos caminhos da Educação Superior. In: 34ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2011, Natal. *Anais...* Natal: Editora da UFRN, 2011.

PACHECO, Eliezer Moreira. Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. In: PACHECO, Eliezer Moreira. *Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. São Paulo: Moderna, 2011.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. A rede federal de escolas profissionalizantes – de reflexo do desenvolvimento brasileiro a co-partícipe do desenvolvimento local. Os Centros Federais de Educação Tecnológica no contexto da reforma da universidade brasileira. In: MOLL, Jaqueline; SEVEGNANI, Palmira (Orgs.). *Universidade e mundo do trabalho*. Brasília: Inep, 2006.

PEREIRA, Maria Isailma Barros. *Processos de gestão em transformação: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como “arena política”*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

PIRES, Luciene Lima de Assis. *A criação de universidades tecnológicas no Brasil: uma nova institucionalidade para a educação superior*. Tese de doutorado. Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2005.

PORTO, Claudio; RÉGNIER, Karla. *O ensino superior no mundo e no Brasil – condicionantes, tendências e cenários para o horizonte 2003-2025*. Uma abordagem exploratória. Brasília, 2003.

RAMOS, Marise. Ciência e Tecnologia na institucionalidade CEFET: questões sobre um projeto de universidade tecnológica. In: MOLL, Jaqueline; SEVEGNANI, Palmira (Orgs.). *Universidade e o mundo do trabalho*. Brasília: Inep, 2006.

RISTOFF, Dilvo. A universidade brasileira contemporânea: tendências e perspectivas. In: MOROSINI, Marilia (Org.). *A universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília: Inep, 2011.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROSA, Chaiane de Medeiros. *A política de cotas na Universidade Federal de Goiás (UFGInclui): concepção, implantação e desafios*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás. Câmpus Catalão. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

SCHNEIDER, Sergio. Situando o desenvolvimento rural no Brasil: o contexto e as questões em debate. *Revista de Economia Política*, n.30, v.3, p. 511-531, 2010.

SCHWARTZMAN, Simon. *A expansão do ensino superior, a sociedade do conhecimento e a educação tecnológica*. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade, 2005.

\_\_\_\_\_. A revolução silenciosa do ensino superior: In: DURHAM, Eunice R.; SAMPAIO, Helena (Orgs.). *O Ensino Superior em Transformação*. São Paulo: Nupes, 2001.

SEMESP. *Mapa do Ensino Superior no Brasil – 2015*. São Paulo: Semesp, 2015. Disponível em: <http://convergenciacom.net/pdf/mapa-ensino-superior-brasil-2015.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Expansão do ensino superior: contextos, desafios, possibilidades. *Avaliação*, Campinas, v.14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo; MOTEJUNAS, Paulo Roberto; HIPÓLITO, Oscar; LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. A evasão no Ensino Superior Brasileiro. Instituto Lobo para o Desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Tecnologia. *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas, set./dez., 2007, v. 37, n. 132.

SILVA, Agnaldo José. *A expansão da educação superior em Goiás na intersecção com as políticas públicas do governo estadual*. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília. Instituto de Ciências Sociais. Departamento de Sociologia, 2008.

SILVEIRA, Tatiana Teixeira. *O ensino técnico, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a educação física: capturas neoliberais e formas de resistência*. Tese de doutorado. Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação. Pós-Graduação em Educação, 2014.

SILVEIRA, Zuleide Simas da. *Concepções de educação tecnológica na reforma da educação superior: finalidades, continuidades e rupturas (1995-2010) – Estudo comparado Brasil e Portugal*. Tese de doutorado. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação, 2011.

SOUZA, Gisela Barcellos de. Paisagens rurbanas: a tensão entre práticas rurais e valores urbanos na morfogênese dos espaços públicos de sedes de municípios rurais. Um estudo de caso. *Sociedade & Natureza*, Uberlândia, v.21, n. 2, p. 181-192, ago. 2009.

SOUZA, José Carlos Moreira. *A educação profissional agrícola na constituição do Instituto Federal Goiano*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação, 2014.

SOUZA, Juliana Brito de. *Política de expansão dos cursos superiores de tecnologia: nova face da educação profissional e tecnológica*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação, 2012.

TAKAHASHI, Adriana Roseli Wünsch; AMORIM, Wilson Aparecido Costa de. Reformulação e expansão dos cursos superiores de tecnologia no Brasil: as dificuldades da retomada da educação profissional. *Ensaio: aval. pol. públ. educ.*, Rio de Janeiro, v. 16, N. 59, p. 207-228, abr./jun. 2008.

TAVARES, Moacir Gubert. *A constituição e a implantação dos Institutos Federais no contexto da expansão do ensino superior no Brasil: o caso do IFC – Campus Rio do Sul*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

TCU. Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programas de Governo. *Relatório de Auditoria da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*. Brasília, 2012. Disponível em: <http://portal.tcu.gov.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?inline=1&fileId=8A8182A14D92792C014D92847E5F3E97>. Acesso em: 09 ago. 2016.

TEODORO, António. As novas formas de regulação transnacional no campo das políticas educativas, ou uma globalização de baixa intensidade. *EccoS Revista Científica*, São Paulo, n.1, v. 4, p. 61-77, jul. 2002.

UNESCO. Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009. *As novas dinâmicas do Ensino Superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social*. Comunicado. Paris: UNESCO, 2009.

\_\_\_\_\_. *Declaração Mundial Sobre Educação para Todos*. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, de 05 a 09 de março de 1990.

\_\_\_\_\_. *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação*. Paris: UNESCO, 1998.

\_\_\_\_\_. *Educación Superior en una sociedad mundializada*. Documento de orientación. Paris: Unesco, 2004.

\_\_\_\_\_. Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe. *Conferência de Educação Superior na América Latina e no Caribe*. Documento. Cartagena de Índias, de 04 a 06 de junho de 2008.

VASCONCELLOS, Ricardo Rocha de. *O poder das organizações internacionais*. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Direito. Programa de Pós-Graduação em Direito, 2005.

VEIGA, José Eli da. Nem tudo é urbano. *Ciência e Cultura* (SBPC), São Paulo, p.26-29, abr. 2004.

VIDOR, Alexandre et al.. Institutos Federais: Lei nº 11.892 de 29/12/2008 – Comentários e reflexões. In: PACHECO, Eliezer (Org.). *Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. São Paulo: Moderna, 2011.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A

### **Políticas públicas para a educação superior brasileira no início dos anos 2000**

1. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)
2. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)
3. Programa de Educação Tutorial (PET)
4. Programa de Extensão Universitária (ProExt)
5. Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir)
6. Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promisaes)
7. Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)
8. Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes)
9. Programa de Melhoria do Ensino das Instituições de Educação Superior
10. Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies)
11. Programa Universidade para Todos (ProUni)
12. Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)
13. Programa de Mobilidade Acadêmica Regional em Cursos Acreditados (Marca)
14. Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo)
15. Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência)
16. Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind)
17. Programa Reconhecer – Ressignificando o Ensino de Direito e Construindo Práticas Emancipatórias
18. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
19. Universidade Aberta do Brasil (UAB)
20. Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (Uniafro)
21. Programa Conexões de saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares
22. Novo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)

- 23.** Sistema de Seleção Unificada (Sisu)
- 24.** Programa de Diversidade na Universidade
- 25.** Lei de Cotas
- 26.** Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)
- 27.** Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (Pró-Licenciatura)
- 28.** Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor)



## APÊNDICE B

### Universidades criadas a partir de 2003

1. Universidade Federal do ABC (UFABC)
2. Universidade Federal de Ciências da Saúde de PA (FUFCSA)
3. Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL)
4. Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)
5. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Muruci (UFVJM)
6. Universidade Federal Rural do Semi Árido (UFERSA)
7. Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)
8. Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
9. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)
10. Universidade Federal do Tocantins (UFT)
11. Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)
12. Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)
13. Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)
14. Universidade Federal da Integração Luso-Afro-Brasileira (UNILAB)
15. Universidade Federal do Cariri (UFCA)
16. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)
17. Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB)
18. Universidade Federal do Sul da Bahia (UFESBA).

## APÊNDICE C

### Universidades que aderiram ao Reuni

1. Fundação Universidade de Brasília (UnB)
2. Universidade Federal do Piauí (UFPI)
3. Universidade Federal de Viçosa (UFV)
4. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
5. Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)
6. Universidade Federal do Acre (UFAC)
7. Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
8. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
9. Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)
10. Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)
11. Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
12. Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
13. Universidade Federal de Roraima (UFRR)
14. Universidade Federal do Pará (UFPA)
15. Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
16. Universidade Federal Rural do Semi Árido (UFERSA)
17. Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
18. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
19. Universidade Federal do Paraná (UFPR)
20. Universidade Federal de Goiás (UFG)
21. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
22. Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
23. Universidade Federal do Tocantins (UFT)
24. Universidade Federal de Pelotas (UFPel)
25. Universidade Federal da Bahia (UFBA)
26. Universidade Federal do Ceará (UFC)
27. Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
28. Universidade Federal de Lavras (UFLA)
29. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
30. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

31. Universidade Federal de Sergipe (UFS)
32. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
33. Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA)
34. Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ)
35. Fundação Universidade do Rio Grande (FURG)
36. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
37. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)
38. Universidade do Amazonas (UFAM)
39. Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)
40. Universidade Federal de Rondônia (UNIR)
41. Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA)
42. Universidade Federal Fluminense (UFF)
43. Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
44. Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)
35. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)
46. Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)
47. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
48. Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
49. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)
50. Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL)
51. Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI)
52. Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)
53. Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF).

## APÊNDICE D

### **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia criados pela Lei nº 1.892 de 2008**

1. Instituto Federal do Acre, mediante transformação da Escola Técnica Federal do Acre;
2. Instituto Federal de Alagoas, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas e da Escola Agrotécnica Federal de Satuba;
3. Instituto Federal do Amapá, mediante transformação da Escola Técnica Federal do Amapá;
4. Instituto Federal do Amazonas, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas e das Escolas Agrotécnicas Federais de Manaus e de São Gabriel da Cachoeira;
5. Instituto Federal da Bahia, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia;
6. Instituto Federal Baiano, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Catu, de Guanambi (Antonio José Teixeira), de Santa Inês e de Senhor do Bonfim;
7. Instituto Federal de Brasília, mediante transformação da Escola Técnica Federal de Brasília;
8. Instituto Federal do Ceará, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará e das Escolas Agrotécnicas Federais de Crato e de Iguatu;
9. Instituto Federal do Espírito Santo, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo e das Escolas Agrotécnicas Federais de Alegre, de Colatina e de Santa Teresa;
10. Instituto Federal de Goiás, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás;
11. Instituto Federal Goiano, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Rio Verde e de Urutaí, e da Escola Agrotécnica Federal de Ceres;
12. Instituto Federal do Maranhão, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão e das Escolas Agrotécnicas Federais de Codó, de São Luís e de São Raimundo das Mangabeiras;
13. Instituto Federal de Minas Gerais, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Ouro Preto e de Bambuí, e da Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista;
14. Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária e da Escola Agrotécnica Federal de Salinas;
15. Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba e da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena;
16. Instituto Federal do Sul de Minas Gerais, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Inconfidentes, de Machado e de Muzambinho;

17. Instituto Federal do Triângulo Mineiro, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba e da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia;
18. Instituto Federal de Mato Grosso, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Mato Grosso e de Cuiabá, e da Escola Agrotécnica Federal de Cáceres;
19. Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, mediante integração da Escola Técnica Federal de Mato Grosso do Sul e da Escola Agrotécnica Federal de Nova Andradina;
20. Instituto Federal do Pará, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará e das Escolas Agrotécnicas Federais de Castanhal e de Marabá;
21. Instituto Federal da Paraíba, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba e da Escola Agrotécnica Federal de Sousa;
22. Instituto Federal de Pernambuco, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco e das Escolas Agrotécnicas Federais de Barreiros, de Belo Jardim e de Vitória de Santo Antão;
23. Instituto Federal do Sertão Pernambucano, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Petrolina;
24. Instituto Federal do Piauí, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí;
25. Instituto Federal do Paraná, mediante transformação da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná;
26. Instituto Federal do Rio de Janeiro, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis;
27. Instituto Federal Fluminense, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos;
28. Instituto Federal do Rio Grande do Norte, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte;
29. Instituto Federal do Rio Grande do Sul, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves, da Escola Técnica Federal de Canoas e da Escola Agrotécnica Federal de Sertão;
30. Instituto Federal Farroupilha, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul e da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete;
31. Instituto Federal Sul-rio-grandense, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas;
32. Instituto Federal de Rondônia, mediante integração da Escola Técnica Federal de Rondônia e da Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste;
33. Instituto Federal de Roraima, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima;
34. Instituto Federal de Santa Catarina, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina;
35. Instituto Federal Catarinense, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Concórdia, de Rio do Sul e de Sombrio;

36. Instituto Federal de São Paulo, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo;
37. Instituto Federal de Sergipe, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe e da Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão; e
38. Instituto Federal do Tocantins, mediante integração da Escola Técnica Federal de Palmas e da Escola Agrotécnica Federal de Araguatins.

## APÊNDICE E

### **Instituições de educação superior incorporadas à Universidade Estadual de Goiás (UEG) quando de sua criação em 1999**

- 1- Escola Superior de Educação Física de Goiás
- 2- Faculdade de Filosofia Cora Coralina (Cidade de Goiás)
- 3- Faculdade de Ciências e Letras de Porangatu
- 4- Faculdade Estadual Celso Inocêncio de Oliveira (Pires do Rio)
- 5- Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Itapuranga
- 6- Faculdade de Educação, Ciências e Letras de São Luís de Montes Belos
- 7- Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Goianésia
- 8- Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Quirinópolis
- 9- Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iporá
- 10- Faculdade de Educação, Ciências e Letras Ilmosa Saad Fayad (Formosa)
- 11- Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Morrinhos
- 12- Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Uruaçu
- 13- Faculdade de Educação e Ciências Econômicas de Anápolis
- 14- Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Santa Helena de Goiás
- 15- Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Jussara
- 16- Faculdade de Zootecnia e Enfermagem de Inhumas
- 17- Faculdade Estadual Rio das Pedras de Itaberaí
- 18- Faculdade de Ciências Agrárias do Vale de São Francisco
- 19- Faculdade de Ciências Agrárias de Ipameri
- 20- Faculdade de Educação, Agronomia e Veterinária de São Miguel do Araguaia
- 21- Faculdade Estadual de Direito de Itapaci
- 22- Faculdade de Ciências Humanas e Exatas de Jaraguá
- 23- Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Posse
- 24- Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Crixás
- 25- Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Luziânia
- 26- Faculdade Don Alano Maria Du Noday (Campos Belos)
- 27- Faculdade de Ciências Agrárias, Biológicas e Letras de Silvânia
- 28- Faculdade Estadual de Agronomia e Zootecnia de Sanclerlândia.

As treze primeiras instituições já estavam em funcionamento quando da criação da UEG, ao passo que as demais estavam em processo de construção ou foram criadas a partir de então.

Fonte: Silva (2008).

## APÊNDICE F

### Unidades Universitárias da Universidade Estadual de Goiás (UEG) - 2015

01	Crixás
02	São Miguel do Araguaia
03	Cidade de Goiás
04	Jussara
05	Minaçu
06	Niquelândia
07	Porangatu
08	Uruaçu
09	Campos Belos
10	Ceres
11	Goianésia
12	Itapuranga
13	Anápolis
14	Inhumas
15	Itaberaí
16	Jaraguá
17	Iporá
18	Sanclerlândia
19	São Luís de Montes Belos
20	Aparecida de Goiânia
21	Senador Canedo
22	Trindade
23	Posse
24	Formosa
25	Luziânia
26	Pirenópolis
27	Jataí
28	Mineiros
29	Santa Helena de Goiás
30	Edéia



## APÊNDICE G

### Cursos de graduação presenciais oferecidos na Universidade Federal de Goiás (UFG) – capital e interior - 2015

	CURSOS	REGIONAIS			
		Goiânia	Catalão	Jataí	Goiás
01	Administração – Bacharelado	Goiânia	Catalão		Goiás
02	Agronomia – Bacharelado	Goiânia		Jataí	
03	Arquitetura e Urbanismo – Bacharelado	Goiânia			Goiás
04	Artes Cênicas – Bacharelado	Goiânia			
05	Artes Cênicas – Licenciatura	Goiânia			
06	Artes Visuais – Bacharelado	Goiânia			
07	Artes Visuais – Licenciatura	Goiânia			
08	Biblioteconomia - Bacharelado	Goiânia			
09	Biomedicina – Bacharelado	Goiânia		Jataí	
10	Biotecnologia – Bacharelado	Goiânia			
11	Ciências Ambientais - Bacharelado	Goiânia			
12	Ciências Biológicas - Bacharelado	Goiânia	Catalão	Jataí	
13	Ciências Biológicas - Licenciatura	Goiânia	Catalão	Jataí	
14	Ciência da Computação - Bacharelado	Goiânia	Catalão	Jataí	
15	Ciências Contábeis - Bacharelado	Goiânia			
16	Ciências Econômicas - Bacharelado	Goiânia			
17	Ciências Sociais - Bacharelado	Goiânia	Catalão		
18	Ciências Sociais - Licenciatura	Goiânia	Catalão		
19	Ciências Sociais: Políticas Públicas - Bacharelado	Goiânia			
20	Comunicação Social: Jornalismo - Bacharelado	Goiânia			
21	Comunicação Social: Publicidade e Propaganda - Bacharelado	Goiânia			
22	Comunicação Social: Relações Públicas - Bacharelado	Goiânia			
23	Dança - Licenciatura	Goiânia			
24	Design de Ambientes - Bacharelado	Goiânia			
25	Design de Moda - Bacharelado	Goiânia			

26	Design Gráfico - Bacharelado	Goiânia			
27	Direção de Arte - Bacharelado	Goiânia			
28	Direito - Bacharelado	Goiânia		Jataí	Goiás
29	Ecologia e Análise Ambiental - Bacharelado	Goiânia			
30	Educação Física - Bacharelado	Goiânia		Jataí	
31	Educação Física - Licenciatura	Goiânia	Catalão	Jataí	
32	Educação Intercultural - Licenciatura	Goiânia			
33	Educação no Campo - Licenciatura		Catalão		Goiás
34	Enfermagem - Bacharelado	Goiânia	Catalão	Jataí	
35	Engenharia Ambiental e Sanitária - Bacharelado	Goiânia			
36	Engenharia Civil - Bacharelado	Goiânia	Catalão		
37	Engenharia de Alimentos - Bacharelado	Goiânia			
38	Engenharia de Computação - Bacharelado	Goiânia			
39	Engenharia de Minas - Bacharelado		Catalão		
40	Engenharia de Produção - Bacharelado	Aparecida de Goiânia	Catalão		
41	Engenharia de Software - Bacharelado	Goiânia			
42	Engenharia de Transporte - Bacharelado	Aparecida de Goiânia			
43	Engenharia Elétrica - Bacharelado	Goiânia			
44	Engenharia Física - Bacharelado	Goiânia			
45	Engenharia Florestal - Bacharelado	Goiânia		Jataí	
46	Engenharia Mecânica - Bacharelado	Goiânia			
47	Engenharia Química - Bacharelado	Goiânia			
48	Estatística - Bacharelado	Goiânia			
49	Farmácia - Bacharelado	Goiânia			
50	Filosofia - Bacharelado	Goiânia			Goiás
51	Filosofia - Licenciatura	Goiânia			Goiás
52	Física - Bacharelado	Goiânia			
53	Física - Licenciatura	Goiânia	Catalão	Jataí	
54	Física Médica - Bacharelado	Goiânia			
55	Fisioterapia - Bacharelado			Jataí	

56	Geografia - Bacharelado	Goiânia	Catalão	Jataí	
57	Geografia - Licenciatura	Goiânia	Catalão	Jataí	
58	Geologia - Bacharelado	Aparecida de Goiânia			
59	Gestão da Informação - Bacharelado	Goiânia			
60	História - Bacharelado	Goiânia	Catalão		
61	História - Licenciatura	Goiânia	Catalão	Jataí	
62	Letras: Espanhol - Licenciatura	Goiânia			
63	Letras: Linguística - Bacharelado	Goiânia			
64	Letras: Estudos Literários - Bacharelado	Goiânia			
65	Letras: Francês - Licenciatura	Goiânia			
66	Letras - Inglês - Licenciatura	Goiânia		Jataí	
67	Letras: Libras - Licenciatura	Goiânia			
68	Letras - Português - Licenciatura	Goiânia	Catalão	Jataí	
69	Letras - Português/Inglês - Licenciatura	Goiânia	Catalão		
70	Letras: Tradução e Interpretação em Libras/Portugues - Bacharelado	Goiânia			
71	Matemática - Bacharelado	Goiânia			
72	Matemática - Licenciatura	Goiânia	Catalão	Jataí	
73	Matemática Industrial - Bacharelado	Goiânia	Catalão		
74	Medicina - Bacharelado	Goiânia		Jataí	
75	Medicina Veterinária - Bacharelado	Goiânia		Jataí	
76	Museologia - Bacharelado	Goiânia			
77	Música: Canto - Bacharelado	Goiânia			
78	Música: Composição - Bacharelado	Goiânia			
79	Música: Educação Musical - Licenciatura	Goiânia			
80	Música: Ensino do Canto - Licenciatura	Goiânia			
81	Música: Ensino do Instrumento Musical - Licenciatura	Goiânia			
82	Música: Instrumento Musical - Bacharelado	Goiânia			
83	Música: Regência - Bacharelado	Goiânia			
84	Musicoterapia - Bacharelado	Goiânia			
85	Nutrição - Bacharelado	Goiânia			

86	Odontologia - Bacharelado	Goiânia			
87	Pedagogia - Licenciatura	Goiânia	Catalão	Jataí	
88	Psicologia - Bacharelado			Jataí	
89	Psicologia - Bacharelado/Licenciatura	Goiânia	Catalão		
90	Química - Bacharelado	Goiânia	Catalão	Jataí	
91	Química - Licenciatura	Goiânia	Catalão	Jataí	
92	Relações Internacionais - Bacharelado	Goiânia			
93	Sistemas de Informação - Bacharelado	Goiânia			
94	Serviço Social - Bacharelado				Goiás
95	Zootecnia - Bacharelado	Goiânia		Jataí	

## APÊNDICE H

### Cursos ofertados no Instituto Federal de Goiás (IFG) por campi – primeiro semestre de 2015

Águas Lindas	Anápolis	Aparecida de Goiânia	Cidade de Goiás	Formosa	Goiânia	Goiânia Oeste	Inhumas	Itumbiara	Jataí	Luziânia	Senador Canedo	Uruaçu	Valparaíso
<b>Cursos técnicos</b> 1.Análises Clínicas 2.Meio Ambiente 3.Vigilância em Saúde 4.Enfermagem	<b>Cursos técnicos</b> 1.Edificações Químicas 2.Comércio Exterior 3.Transportes de Cargas 4.Secretaria Escolar  <b>Cursos superiores</b> 1.Engenharia Civil 2.Licenciatura em Dança 3.Licenciatura em Pedagogia Bilíngue  1.Engenharia Civil da Mobilidade 2.Licenciatura em Química 3.Licenciatura em Ciências Sociais 4.Tecnologia em Logística 5.Ciências da Computação	<b>Cursos técnicos</b> 1.Agroindústria 2.Edificações 3.Panificação 4.Vestuário 5.Química  <b>Cursos superiores</b> 1.Engenharia Civil 2.Licenciatura em Dança 3.Licenciatura em Pedagogia Bilíngue	<b>Cursos técnicos</b> 1.Edificações 2.Agroecologia 3.Áudio e Vídeo 4.Conservação e Restauro 5.Artesanato  <b>Cursos superiores</b> 1.Bacharelado em Cinema e Audiovisual 2.Licenciatura em Artes Visuais	<b>Cursos técnicos</b> 1.Biotecnologia 2.Controle Ambiental 3.Edificações 4.Informática para Internet 5.Saneamento 6.Manutenção e Suporte em Informática  <b>Cursos superiores</b> 1.Engenharia Civil 2.Licenciatura em Ciências Biológicas 3.Licenciatura em Ciências Sociais 4.Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	<b>Cursos técnicos</b> 1.Instrumento Musical 2.Edificações 3.Eletrônica 4.Eletrotécnica 5.Controle Ambiental 6.Mineração 7.Telecomunicações 8.Mecânica 9.Cozinha 10.Transportes Rodoviário 11.Informática  <b>Cursos superiores</b> 1.Engenharia Ambiental 2.Engenharia Cartográfica e de Agrimensura 3.Engenharia Civil 4.Engenharia de Controle e Automação 5.Engenharia Elétrica 6.Engenharia Mecânica 7.Engenharia de Transportes 8.Bacharelado em Química 9.Bacharelado em Turismo 10.Bacharelado em Sistemas de Informação 11.Licenciatura em Física 12.Licenciatura em História 13.Licenciatura em Matemática 14.Licenciatura em Música 15.Licenciatura em Letras (Português)	<b>Cursos técnicos</b> 1.Enfermagem 2.Nutrição e Dietética  <b>Curso superior</b> 1.Pedagogia	<b>Cursos técnicos</b> 1.Agroindústria 2.Informática 3.Química 4.Panificação 5.Manutenção e Suporte em Informática  <b>Cursos superiores</b> 1.Informática 2.Ciência e Tecnologia de Alimentos 3.Sistemas de Informação 4.Licenciatura em Química	<b>Cursos técnicos</b> 1.Eletrotécnica 2.Química 3.Agroindústria 4.Açúcar e Alcool  <b>Cursos superiores</b> 1.Licenciatura em Química Civil 2.Engenharia Elétrica 3.Engenharia de Controle e Automação	<b>Cursos técnicos</b> 1.Agrimensura 2.Edificações 3.Eletrotécnica 4.Secretariado 5.Açúcar e Alcool  <b>Cursos superiores</b> 1.Engenharia Civil 2.Engenharia Elétrica 3.Licenciatura em Física 4.Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas  <b>Pós-Graduação</b> 1.Especialização em Ensino de Ciências e Matemática 2.Mestrado Profissional em Educação para Ciências e Matemática	<b>Cursos técnicos</b> 1.Informática para Internet 2.Mecânica 3.Química 4.Edificações 5.Manutenção e Suporte em Informática  <b>Cursos superiores</b> 1.Licenciatura em Química 2.Bacharelado em Sistemas de Informação 3.Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	<b>Cursos técnicos</b> 1.Refrigeração e Climatização 2.Química 3.Automação Industrial 4.Mecânica  <b>Cursos superiores</b> 1.Engenharia Civil 2.Licenciatura em Química 3.Análise e Desenvolvimento de Sistemas	<b>Cursos técnicos</b> 1.Edificações 2.Informática 3.Química 4.Comércio Industrial  <b>Curso superior</b> 1.Licenciatura em Matemática	

## APÊNDICE I

### Cursos ofertados no Instituto Federal Goiano (IF Goiano) por campi – primeiro semestre de 2015

Campos Belos	Catalão	Ceres	Cristalina	Hidrolândia	Ipameri	Iporá	Morrinhos	Posse	Rio Verde	Trindade	Urutaí
<b>Cursos técnicos</b> 1.Informática 2.Comércio	<b>Cursos técnicos</b> 1.Mineração 2.Informática	<b>Cursos técnicos</b> 1.Administração 2.Agropecuária 3.Informática 4.Manutenção e Suporte em Informática  <b>Cursos superiores</b> 1.Agronomia 2.Ciências Biológicas 3.Química 4.Sistemas de Informação 5.Zootecnia  <b>Pós-Graduação</b> 1.Mestrado Profissional em Irrigação no Cerrado	<b>Cursos técnicos</b> 1.Informática 2.Agropecuária	<b>Cursos técnicos</b> 1.Manutenção e Suporte em Informática	<b>Cursos técnicos</b> 1.Informática 2.Redes de Computadores 3.Administração 4.Comércio	<b>Cursos técnicos</b> 1.Auxiliar de administração 2.Secretariado 3.Química 4.Informática 5.Agropecuária  <b>Cursos superiores</b> 1.Química 2.Análise e Desenvolvimento de Sistemas 3.Agronomia 4.Agronegócio	<b>Cursos técnicos</b> 1.Informática 2.Alimentos 3.Agropecuária 4.Agroindústria  <b>Cursos superiores</b> 1.Sistemas para Internet 2.Alimentos 3.Zootecnia 4.Química 5.Pedagogia 6.Agronomia  <b>Pós-Graduação</b> 1. Mestrado Profissional em Olericultura	<b>Cursos técnicos</b> 1.Administração 2.Agropecuária 3.Informática	<b>Cursos técnicos</b> 1.Química 2.Informática 3.Contabilidade 4.Biotecnologia 5.Alimentos 6.Agropecuária 7.Administração  <b>Cursos superiores</b> 1.Química 2.Engenharia de Alimentos 3.Engenharia Civil 4.Engenharia Ambiental 5.Licenciatura em Ciências Biológicas  <b>Pós-Graduação</b> 1.Mestrado em Tecnologia de Alimentos 2.Mestrado em Agroquímica 3.Mestrado em Zootecnia 4.Mestrado em Ciências Agrárias 5.Doutorado em Ciências Agrárias	<b>Cursos técnicos</b> 1.Informática para Internet 2.Eletrotécnica 3.Edificações 4.Automação Industrial	<b>Cursos técnicos</b> 1.Informática 2.Biotecnologia 3.Agropecuária 4.Administração  <b>Cursos superiores</b> 1.Sistemas de Informações 2.Tecnologia de Alimentos 3.Análise e desenvolvimento de sistemas 4.Química 5.Medicina Veterinária 6.Matemática 7.Gestão da Tecnologia da Informação 8.Engenharia Agrícola 9.Ciências Biológicas 10.Agronomia  <b>Pós-Graduação</b> 1.Mestrado Profissional em Proteção de Plantas