

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DELAIR BAVARESCO

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS INSTITUTOS FEDERAIS E
A LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DO IFRS – CÂMPUS BENTO
GONÇALVES**

SÃO LEOPOLDO

2014

DELAIR BAVARESCO

POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS INSTITUTOS FEDERAIS E A
LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DO IFRS – CÂMPUS BENTO GONÇALVES

Tese de doutorado apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Área de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Professora Dra. Gelsa Knijnik

São Leopoldo

2014

B353p

Bavaresco, Delair.

Política de formação de professores nos institutos federais e a licenciatura em matemática do IFRS-Câmpus Bento Gonçalves / Delair Bavaresco. – 2014.

225 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

"Orientadora: Professora Dra. Gelsa Knijnik."

1. Professores de matemática – Formação. 2. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. 3. Ensino superior e Estado – Brasil. I. Título.

CDU 37

DELAIR BAVARESCO

POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS INSTITUTOS FEDERAIS E A
LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DO IFRS – CÂMPUS BENTO GONÇALVES

Tese de doutorado apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Área de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra. Gelsa Knijnik – UNISINOS – Orientadora

Professora Dra. Terciane Ângela Luchese – UCS

Professora Dra. Cláudia Glavam Duarte – UFSC

Professora Dra. Maura Corcini Lopes – UNISINOS

Professora Dra. Elí Terezinha Henn Fabris – UNISINOS

AGRADECIMENTOS

Ao concluir essa trajetória, quero agradecer a todos que, de uma ou de outra forma, participaram dessa caminhada e contribuíram com essa conquista.

Ao Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) por possibilitar meu ingresso e permanência no Doutorado. Além disso, ao câmpus Bento Gonçalves pela imprescindível concessão do afastamento das atividades docentes, tornando mais ameno esse desafio.

À Gelsa Knijnik pela confiança por ter me aceitado como orientando, pela inestimável contribuição intelectual para a construção desta tese e pelos diferentes ensinamentos ao longo dessa caminhada.

Às professoras Cláudia, Terciane, Eli e Maura pela leitura atenta e pelas contribuições oportunas na qualificação que foram decisivas para a continuidade do trabalho.

Aos colegas da “turma do IFRS” pela inesquecível convivência, pelas conversas e discussões nas aulas e nos corredores, proporcionando momentos únicos de muito aprendizado e intensas amizades, em especial ao colega e amigo João Cândido pelo companheirismo em muitos momentos dessa jornada.

Aos colegas e amigos do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação Matemática e Sociedade (GIPEMS/UNISINOS), pelos momentos de estudos e discussões e pelas contribuições na leitura das versões, em especial à Débora pelas incansáveis e fundamentais contribuições em diferentes momentos da construção desse texto.

Aos professores do PPG, pelas reflexões e ensinamentos sobre a problemática educacional e ao pessoal da secretaria do PPG, pela competência e disponibilidade no auxílio dos trâmites.

Aos alunos da licenciatura em Matemática do IFRS-BG, bem como aos colegas professores e gestores pela disponibilidade e colaboração na realização das entrevistas.

Aos colegas do IF, Guto, Kleber e Carina pela colaboração nas correções e também a todos que me auxiliaram na localização de documentos e na obtenção de informações.

À toda minha família, sobretudo meus pais que sempre me acompanharam, me incentivaram e me deram forças. Essa conquista também é de vocês.

A querida Letícia pelo companheirismo, pela paciência, pelas angústias divididas, e por me dar forças me fazendo acreditar que essa jornada seria exitosa. Você foi e continua sendo muito importante para mim. Dedico e divido esta conquista consigo.

RESUMO

A tese tem por objetivo problematizar a formação de professores de Matemática nos cursos de licenciatura dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs), enfocando essa formação na especificidade do IFRS-Câmpus Bento Gonçalves (RS). Essa problematização abrange a discussão das condições de possibilidade da emergência dos IFs, com reserva de vagas para licenciaturas nas áreas de Matemática e Ciências; a análise dos movimentos institucionais no que concerne ao câmpus Bento Gonçalves do IFRS, associados à implantação de sua licenciatura em Matemática; o exame das enunciações dos estudantes com relação à sua formação acadêmica e perspectivas profissionais; e a configuração de convergências e deslocamentos entre os propósitos da política pública de formação de professores nos IFs e as perspectivas profissionais desses estudantes. Seu argumento principal se expressa pela seguinte afirmação: A política de formação de professores nos IFs, no que diz respeito à licenciatura em Matemática do câmpus Bento Gonçalves do IFRS, tem se mostrado ineficaz, na medida em que os estudantes indicam não ter como perspectiva profissional a docência na Educação Básica, afastando-se, assim, dos propósitos de criação do curso. O material de pesquisa consiste em documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação, especialmente ligados à SETEC; documentos emitidos pelo câmpus Bento Gonçalves do IFRS; dados do IBGE e de outros bancos de dados oficiais; entrevistas realizadas com dois gestores e dois professores da instituição; e entrevistas realizadas com onze estudantes da primeira turma do curso de licenciatura em Matemática do IFRS-BG, que se encontravam em fase de conclusão de sua graduação. Os aportes teóricos que sustentam a investigação estão vinculados às formulações de Michel Foucault, especialmente a noção de governamentalidade. O trabalho investigativo mostrou que: a) os IFs emergem e têm sua configuração institucional definida num cenário de reformas educacionais, desencadeado a partir da LDB de 1996, associado às mudanças sociais e econômicas do país, a partir da década de 1990, o que demandou qualificação da mão de obra da população, desenvolvimento de ciência e tecnologia e formação de professores com ênfase nas áreas de Ciências e Matemática; b) o câmpus Bento Gonçalves do IFRS inicia a formação de professores em convergência com os propósitos da política de criação dos IFs, mesmo que cursos de licenciaturas apresentem descontinuidade com a trajetória institucional de formação técnica profissional. A escolha da habilitação em Matemática foi realizada devido à imposição de prazos reduzidos para sua implementação e limitações estruturais da instituição; c) os estudantes desse curso não consideram como objetivo principal de sua formação a docência na Educação Básica. Suas perspectivas profissionais voltam-se à permanência no mercado de trabalho onde atuam, em atividades não ligadas à educação; e d) as estratégias dos estudantes que buscam a formação superior de licenciatura em Matemática no IFRS-BG apresentam tensionamentos em relação aos propósitos da política de formação de professores dos IFs, uma vez que os interesses e perspectivas profissionais desses estudantes, com raras exceções, não contemplam a carreira docente na Educação Básica.

Palavras-chave: Instituto Federal. Formação de professores. Governamentalidade. Política educacional. Perspectiva profissional.

ABSTRACT

This thesis aims to problematize Mathematics teacher education in teaching courses offered by Federal Institutes of Education, Science and Technology (IFs) with a specific focus on IFRS-Campus Bento Gonçalves (RS). This problematization comprehends the discussion about the conditions of possibility for the emergence of IFs with a determined number of vacancies for teaching courses in Mathematics and Sciences; the analysis of institutional actions related to the IFRS campus in Bento Gonçalves and associated with the implantation of the Mathematics teaching course; the examination of students utterances about their education and professional perspectives; and the configuration of both convergences and displacements between the purposes of the public policy of teacher education in IFs and the students' professional perspectives. Your main argument is expressed by the following statement: The teacher education policy in IFs has been ineffective regarding to Mathematics teaching course from IFRS campus Bento Gonçalves. The students have not shown interest in Elementary School teaching as a professional option, thus diverting from the goals intended for the course. The research material consists of official documents published by the Ministry of Education, particularly those related to SETEC; documents issued by the IFRS Bento Gonçalves campus; data from IBGE and other official databases; interviews with two managers and two professors from the institution; and interviews with 11 students from the first group that were about to finish their undergraduate course in Mathematics in IFRS-BG. The theoretical contributions that have supported this investigation are those linked to Michel Foucault's studies, particularly the notion of governmentality. The investigation has shown that: a) IFs emerged and had their institutional configuration defined in a scenario of educational reforms triggered by LDB in 1996, associated with social and economic changes in the country from the 1990s, which required labor qualification, development of science and technology, and teacher education with an emphasis on Sciences and Mathematics; b) IFRS campus in Bento Gonçalves started teacher education in alignment with the purposes of the creation of IFs, despite the discontinuity posed by the teaching courses in the institutional trajectory in technical professional education. Mathematics was chosen due to both the imposition of short deadlines for its implementation and institutional structure limitations; c) the Mathematics students do not regard Elementary School teaching as the main target of their education, and their professional perspectives include keeping their current jobs even though their activities are not related to education; and d) The students strategies for a superior formation in Mathematics teaching course of IFRS – BG present divergence related to the proposes of policy IFs teacher formation, since their interests and professional perspectives, with rare exceptions, do not include the teaching career on Basic Education.

Keywords: Federal Institution. Teacher education. Governmentality. Educational policy. Professional perspective.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Quantitativo de cursos na RFEPT em funcionamento na RFEPT desde 1998	27
Figura 2: Quantitativo de cursos criados na RFEPT, em cada ano, desde 1998	27
Figura 3: Comparativo entre o número de matrículas presencial e a distância por grau acadêmico	100
Figura 4: Principais marcos na trajetória da RFEPT	110
Figura 5: Unidades dos IFs que oferecem cursos de Licenciatura	127
Figura 6: Distribuição dos cursos de licenciatura em Matemática no Rio Grande	153
Figura 7: Pórtico de entrada da cidade de Bento Gonçalves	155
Figura 8: Representação de descendentes de italianos realizando a colheita da uva	156
Figura 9: Galeria de fotos do portal oficial da cidade (2013).....	157
Figura 10: Capa do portal oficial da cidade (2013).....	158
Figura 11: Representação econômica percentual por segmento.....	162
Figura 12: Representatividade do setor de produção e econômico de Bento Gonçalves	163
Figura 13: Crescimento populacional de Bento Gonçalves.....	164
Figura 14: Distribuição de empregados de micro e pequenas empresas na região da serra e no RS por setor (%) em 2008	165
Figura 15: Recortes de jornais de Bento Gonçalves divulgando dados do Censo de 2010....	166
Figura 16: Evolução do IDHM de Bento Gonçalves.....	168
Figura 17: IDH Médio de Bento Gonçalves.....	172
Figura 18: Fluxo escolar por faixa etária – Bento Gonçalves – RS – 2010.....	174
Figura 19: Escolaridade da população adulta de Bento Gonçalves.....	174

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Posição do Brasil na classificação do Pisa, por áreas de avaliação	84
--	----

LISTA DE SIGLAS

AMESNE	Associação dos Municípios da Encosta Superior do Nordeste
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CES	Câmara de Educação Superior
CONCEFET	Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CP	Conselho Pleno
EAD	Educação à Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudante
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Médio
IFMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
IFRS-BG	Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Câmpus Bento Gonçalves
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PISA	Programa de Avaliação Internacional de Estudantes
PNE	Plano Nacional da Educação
PPC	Projeto Pedagógico Curricular
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RFEPT	Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCU	Tribunal de Contas da União
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNED	Unidade de Ensino Descentralizada
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
PARTE I	16
1 ARQUITETURA DA PESQUISA	16
1.1 (DES)CAMINHOS.....	16
1.2 O TEMA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA RFEPT	25
1.3 PERSPECTIVA TEÓRICA DO ESTUDO	38
1.4 PERCURSOS METODOLÓGICOS E O MATERIAL DE PESQUISA	57
2 OS IFs E SUA CONFIGURAÇÃO INSTITUCIONAL	71
2.1 DEFINIÇÕES POLÍTICAS NACIONAIS DO GOVERNO LULA DIANTE DA RETOMADA DO CRESCIMENTO ECONÔMICO	75
2.2 CENÁRIO DE REFORMAS EDUCACIONAIS DO GOVERNO LULA	87
2.3 RECONFIGURAÇÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS IFS	104
PARTE II	129
3 A LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DO CÂMPUS BENTO GONÇALVES DO IFRS	129
3.1 O CÂMPUS BENTO GONÇALVES DO IFRS	129
3.1.1 Implantação da Licenciatura em Matemática	141
3.2 O CONTEXTO SOCIOECONÔMICO E CULTURAL DE BENTO GONÇALVES E SEU ENTORNO NA SERRA GAÚCHA.....	155
3.2.1 Educação e Desenvolvimento na Serra Gaúcha	171
4 A FORMAÇÃO DO LICENCIADO EM MATEMÁTICA NO IFRS-BG	177
4.1 SOBRE CAPITAL HUMANO E SEUS DESDOBRAMENTOS	177
4.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS DOS ESTUDANTES	184
5 DOS TENSIONAMENTOS	202
REFERÊNCIAS	209

APRESENTAÇÃO

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são a síntese daquilo que de melhor a Rede Federal construiu ao longo de sua história e das políticas de Educação Profissional e Tecnológica do Governo Federal. São caracterizados pela ousadia e inovação necessárias a uma política e a um conceito que pretendem antecipar aqui e agora as bases de uma escola contemporânea do futuro e comprometida com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa. (PACHECO, 2011, p. 13).

Os IFs sintetizam, hoje, a expressão maior da atual política pública de educação profissional brasileira, e estão produzindo mudanças significativas na vida e na história das instituições que optaram por aderir à proposta governamental. (OTRANTO, 2011, p. 134).

O ministro da Educação, Henrique Paim, pediu aos institutos federais que ampliem a formação de professores. [...] “A rede federal é peça essencial na formação dos professores”, disse o ministro, que lembrou o compromisso com a formação que assumiu no discurso de posse. “Esse compromisso, eu queria que fosse também da rede federal. Isso para mim é muito importante”. [...] Paim destacou o papel “importante” da rede federal nas carreiras em química, matemática, biologia e física, áreas de maior carência no país. “Olhando para o Brasil, vemos que ainda estamos distantes do considerado necessário, mas os institutos têm papel importante na formação dos professores. Agora, é intensificar isso, ampliar essa oferta”, disse o novo presidente do Conif, Luiz Caldas. (TOKARNIA, 2014).

Esta tese insere-se nas atuais discussões sobre a emergência dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) no cenário educacional brasileiro como Instituições de Educação Básica e Superior, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. Além dessas prerrogativas, consta em suas finalidades, dentre outras, a formação de professores para a Educação Básica, com ênfase nas áreas de Matemática, Química, Física e Biologia. Por meio da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), os IFs foram criados pela transformação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e das Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT), que passaram à condição de câmpus dos IFs.

Os excertos que abrem esta seção servem de exemplos para compreensão daquilo que a ação governamental de criação dos IFs pretende alcançar, e que se caracteriza como marco principal do projeto de expansão e reconfiguração da RFEPT, desencadeado no primeiro mandato do Governo Lula¹. Os IFs são considerados como referência em Educação Profissional e Tecnológica e vêm se constituindo como novo *locus* de formação de professores, tanto em quantitativo de oferta de vagas quanto em abrangência no território

¹ Período compreendido pelos dois mandatos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva: de 2003 a 2006 e de 2007 a 2010.

nacional, respondendo aos propósitos dessa política. Essa especificidade de formação de professores com ênfase em Ciências e Matemática, que se estabelece de forma obrigatória nos IFs, é o tema principal da pesquisa que sustenta esta tese. A pesquisa que realizei foi definida tomando como campo empírico a licenciatura em Matemática do câmpus Bento Gonçalves do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS-BG), escolhida como base para as diferentes discussões aqui realizadas abrangendo os envolvidos no processo de agregação ao IFRS e na implantação desse curso, bem como os acadêmicos que buscam essa formação.

A problemática que origina a pesquisa e que sustenta esta tese surge da minha trajetória profissional junto ao curso de licenciatura em Matemática do IFRS-BG. Ao longo do tempo fui constatando que grande parte dos estudantes que iniciava essa formação não demonstrava ter por objetivo acadêmico principal seguir carreira na profissão docente, atuando na Educação Básica, conforme habilitação do referido curso.

Diante de tal constatação, busquei compreender o cenário político, a trajetória institucional e as peculiaridades socioculturais pertinentes ao espaço no qual a formação acadêmica e as perspectivas profissionais desses estudantes se configuram. Na primeira frente de investigação, centrada no cenário político-educacional, procurei identificar e analisar as condições de possibilidade que promoveram a criação dos Institutos Federais, com a obrigatoriedade de reserva de 20% de suas vagas para cursos de licenciatura. Numa segunda frente, lancei olhares sobre o IFRS-BG, com foco nos principais marcos de sua trajetória, que proporcionaram diversas transformações institucionais. Além disso, pesquisei sobre o contexto socioeconômico e cultural da cidade de Bento Gonçalves, onde se situa o câmpus Bento Gonçalves do IFRS, e de seu entorno de atual abrangência na Serra Gaúcha, apontando peculiaridades às formas de vida² dos estudantes. Compreendendo um pouco melhor essa realidade, realizei entrevistas com estudantes concluintes da primeira turma do curso e, na análise dessas, pude perceber detalhes e sutilezas de seus relatos e as recorrências de suas enunciações, levando-me a melhor compreender suas trajetórias de estudantes e seu processo de formação acadêmica.

Nesse cenário, as definições político-educacionais das últimas duas décadas contemplam, dentre outros aspectos, a expansão e reconfiguração da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e a ampliação da oferta de vagas em cursos de licenciatura, aliada à criação dos IFs, nas áreas de Matemática e Ciências, visando à

² Utilizo a expressão “formas de vida” no sentido dado por Wittgenstein (1999), como culturas diferentes, ou seja, descrever uma forma de vida seria descrever uma cultura. Nessa visão, Quartieri (2012, p. 29) argumenta que “muitas pessoas estariam envolvidas em uma única forma de vida e poderíamos falar em várias formas de vida, do mesmo modo como falamos em várias culturas, o conceito de forma de vida ligado mais às características culturais do que às biológicas do homem” (Ibidem).

ampliação do quadro docente da Educação Básica e ao desenvolvimento de ciência e tecnologia. Por outro lado, os estudantes que buscam a licenciatura em Matemática no IFRS-BG procuram, sobretudo, oportunidades de elevação do nível educacional com vistas à ampliação de seu capital humano.

Com base no aprofundamento dessas discussões, construí o argumento central desenvolvido nesta tese, ou seja, o de que a política de formação de professores de licenciatura em Matemática do câmpus Bento Gonçalves do IFRS se tem mostrado ineficaz, na medida em que os estudantes indicam não ter como perspectiva profissional a docência na Educação Básica, afastando-se, assim, dos propósitos de criação do curso. A pesquisa mostrou que os ingressantes no curso buscam a formação no Ensino Superior como forma de investimento em seu capital humano, aproveitando a oportunidade de estudar gratuitamente e em local próximo a suas residências. Além disso, num contexto em que a formação superior é considerada importante, a ideia naturalizada de investir na educação superior captura o indivíduo para que se mostre produtivo na sociedade.

A pesquisa que conduziu a formulação dos principais argumentos da tese apoia-se, centralmente, na noção de governamentalidade, na perspectiva foucaultiana, discutindo estratégias de regulação e controle, que têm no aparelho estatal o motor de múltiplas táticas de governo³ da população. As discussões englobam a configuração da educação como meio de conduzir os interesses individuais, direcionando-os a determinadas atividades, com finalidades ligadas ao governo econômico, capturando o indivíduo empreendedor que investe na aquisição de capacidades úteis para o mercado de trabalho e conhecimentos que servirão para a ampliação da qualidade de seu capital humano⁴.

Servindo-me dessas ferramentas conceituais, elenquei as seguintes questões que conduziram a pesquisa:

- Quais as condições de possibilidade da emergência dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com a exigência de que 20% das vagas sejam destinadas a licenciaturas nas áreas de Matemática e Ciências?
- Quais movimentos institucionais no IFRS-BG estão associados à implantação de sua licenciatura em Matemática?

³ Em se tratando daquilo que “entre nós se costuma chamar de governo – o Governo da República, o Governo Municipal, o Governo do Estado (em geral grafado com G maiúsculo) – essa instituição do Estado que centraliza ou toma, para si, a caução da ação de governar”, sigo a proposta de Veiga-Neto (2005, p. 82). Ele entende que se usa o termo “governo” nos casos em que estiver sendo tratada a questão da ação ou ato de governar.

⁴ A noção de capital humano é discutida no capítulo quatro.

- Como se manifestam os acadêmicos da licenciatura em Matemática do IFRS-BG com relação à sua formação acadêmica e perspectivas profissionais?
- Que tensionamentos podem ser identificados entre os propósitos da política de formação de professores nos IFs e as perspectivas profissionais dos estudantes da licenciatura em Matemática do IFRS-BG?

A discussão dessas questões conduziu a construção da tese, que está organizada em cinco capítulos, além desta apresentação. No primeiro, intitulado *Arquitetura da pesquisa*, dividido em quatro seções, apresento os principais delineamentos que sustentam a pesquisa e que conduziram a escrita do texto. Na primeira seção, que denominei *(Des)caminhos*, descrevo o percurso acadêmico e profissional que me levou a iniciar a investigação que culmina com a escrita desta tese. Narro passagens de minha trajetória que me levaram a ingressar na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e as inquietações que vieram à tona em decorrência de minha atuação como docente no curso de licenciatura em Matemática do IFRS-BG, constituindo-se em ponto de partida para a realização do doutorado em Educação. Na segunda seção – *O tema da formação de professores na RFEPT* – sintetizo as principais pesquisas acadêmicas publicadas nos últimos anos sobre a formação de professores nas Instituições da RFEPT, com ênfase nas discussões que abrangem os Institutos Federais. Diante do mapeamento e da atualidade dessas pesquisas, busco mostrar as contribuições que esta pesquisa pode proporcionar para o aprofundamento das discussões sobre o tema. Na terceira seção – *Perspectiva teórica do estudo* –, trato principalmente da noção de governamentalidade concebida por Michel Foucault. Por fim, na seção *Percursos metodológicos e o material de pesquisa*, como o próprio título indica, descrevo os percursos metodológicos que segui na construção do material de pesquisa e em sua análise.

No segundo capítulo – *Os IFs e sua configuração institucional* –, construo argumentos a fim de responder a primeira questão elencada. A discussão dessa primeira questão está organizada em três seções. Na primeira – *Definições políticas nacionais do Governo Lula diante da retomada do crescimento econômico* –, analiso as transformações sociais e econômicas do Brasil das décadas de 1990 e 2000, e as ações do Estado na definição de políticas para o desenvolvimento de ciência básica e aplicada e para a qualificação de mão de obra para o setor industrial e diversos outros segmentos da economia, com vistas à manutenção e aceleração do crescimento econômico. Na segunda seção – *Cenário de reformas educacionais do Governo Lula* –, levanto discussões referentes à série de reformas do sistema educacional brasileiro desencadeadas a partir da LDB de 1996. Com vistas ao

desenvolvimento da Educação Básica até o Ensino Superior, tais reformas contemplam, dentre outras, a formação de professores, com olhar especial às áreas de Ciências e Matemática, culminando com a criação dos IFs e definindo sua configuração institucional. Na terceira seção – *Reconfiguração da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e a formação de professores nos IFs* –, atento para o processo de agregação de CEFETs, Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais que, juntamente com a expansão em número de unidades e a ampliação da atuação das Instituições existentes, constituiu base para o projeto de expansão e reconfiguração da RFEPT, que teve como marco central a criação dos IFs.

No terceiro capítulo – *A licenciatura em Matemática do câmpus Bento Gonçalves do IFRS* –, abordo o *locus* da pesquisa e analiso as entrevistas realizadas, numa discussão que se desdobra em duas seções. Na primeira – *O câmpus Bento Gonçalves do IFRS* –, discuto a segunda questão de tese. Apresento reflexões sobre a trajetória do IFRS-BG, com ênfase nos principais elementos de sua história, relacionando-os com o contexto político e estrutural que marca esse espaço de educação formal, até a criação do curso de licenciatura em Matemática e os movimentos institucionais associados a essa ação. Na segunda seção – *O contexto socioeconômico e cultural de Bento Gonçalves e seu entorno na Serra Gaúcha* –, procuro identificar peculiaridades das formas de vida dos estudantes e analisar possíveis relações entre tais peculiaridades e suas escolhas acadêmicas e suas trajetórias de estudantes.

O quarto capítulo – *A formação do licenciado em Matemática no IFRS-BG* – encontra-se dividido em duas seções, sendo que, na primeira – *Sobre capital humano e seus desdobramentos* – apresento uma discussão teórica pertinente a esse tema, sobretudo em suas aproximações para com a educação, compondo, juntamente com o capítulo anterior, base para analisar o material de pesquisa. Esse capítulo contempla ainda a parte central do estudo, a seção intitulada *Análise das entrevistas dos estudantes*, na qual apresento ponderações sobre a formação do licenciado em Matemática do IFRS-BG, com base na análise do material de pesquisa, respondendo, assim, a terceira questão de tese.

O último capítulo, intitulado *Dos tensionamentos*, apresenta o fechamento das discussões empreendidas ao longo do trabalho, onde, com base nas considerações das três primeiras questões elencadas, discuto a quarta e última questão de tese. Para tal, são considerados os propósitos da política de criação dos IFs, a inclusão em seu contexto da formação de professores em áreas específicas, juntamente com os objetivos acadêmicos e perspectivas profissionais dos estudantes entrevistados que buscam a licenciatura em Matemática do IFRS-BG, manifestados por meio das entrevistas. Por fim, apresento a síntese das principais contribuições desta pesquisa.

PARTE I

1 ARQUITETURA DA PESQUISA

1.1 (DES)CAMINHOS

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos da vida onde a questão de saber se podemos pensar diferentemente do que pensamos e perceber diferentemente do que vemos é indispensável para continuar a olhar ou a refletir (FOUCAULT, 1998, p. 13).

A epígrafe que escolhi para iniciar esta seção, diz um pouco de mim, pois pensar diferentemente do que pensamos e perceber diferentemente do que vemos expressa um pouco do que sinto ao refletir sobre os (des)caminhos que me trouxeram até aqui e sobre os quais me coloco a escrever, além das minhas inquietações e reflexões, que culminaram com a produção desta tese. Para continuar olhando e refletindo, percebo que os (des)caminhos que experimentei no decorrer do curso de doutorado em Educação me fizeram pensar diferente do que pensava e perceber diferente do que via. Cada leitura realizada, cada diálogo participado, cada observação feita, novos focos definiam-se nas lentes que pouco a pouco foram se constituindo e permitiram novas percepções aos olhares que dedicava sobre a pesquisa. Esta, mesmo com *insights* e indagações que antecederam meu ingresso no curso de doutorado, não foi de simples definição, pois, como afirma Quartieri (2012, p. 11), “a certeza do que se quer pesquisar não é uma tarefa tão simples como parece, pois a escolha é pessoal e depende do olhar do pesquisador”.

Começar a estruturar uma pesquisa e definir o tema e o problema a pesquisar é um grande desafio para o pesquisador. Ao ingressar no doutorado, de certo modo, tinha indagações que me instigavam a pesquisar, mas faltava organizar o modo de olhar para tais indagações e compor a caixa de ferramentas que me permitisse agir frente ao problema. Diante de muitos percursos que se mostravam possíveis, o maior desafio foi adentrar em uma perspectiva teórica que proporcionasse examinar o objeto de estudo.

Nesse ir e vir, foi necessário distanciar-me um pouco do problema de pesquisa para poder direcionar minimamente um olhar de exterioridade e, como anuncia a epígrafe da seção, perceber diferentemente do que via e continuar a olhar e refletir. As aproximações com as teorizações foucaultianas proporcionadas nas aulas, nos seminários, no grupo de pesquisa e

nas leituras realizadas no curso de doutorado em Educação da UNISINOS foram pouco a pouco se mostrando pertinentes para ajustar as lentes e delimitar o foco da pesquisa que me propunha a adentrar. Isso foi possível após me distanciar da forma de pensar e ver as verdades ditas e aceitas ao longo de minha trajetória acadêmica na licenciatura em Matemática e no mestrado em Modelagem Matemática.

Entendo ser pertinente lançar novos olhares sobre minha trajetória acadêmica e profissional, que possibilitou trilhar (des)caminhos até a escrita desta tese, tentando fazer uma leitura para além da linearidade, para pensar diferente do que pensava, perceber diferente do que via e assim compreender as sutilezas e perceber as nuances que cada experiência vivida trazia. Recordo quando deixei a pequena cidade de Tenente Portela, do noroeste do Rio Grande do Sul, e me transferi para Santa Maria, a fim de cursar licenciatura em Matemática na Universidade Federal. Sem dúvidas muito do que hoje sou, acadêmica e profissionalmente, começou a delinear-se nesse período. No entanto, o que se relaciona diretamente às motivações, ou então inquietações, que me levaram a mergulhar nos estudos que hoje resultam na escrita dessa tese decorre do meu ingresso como professor de Matemática no Centro Federal de Educação Tecnologia de Bento Gonçalves, em agosto de 2008. Apenas retomo algumas passagens de minha graduação que me marcaram e que, hoje, com novos olhares constituídos nos estudos em que adentrei, fazem sentido e ajudam a compreender o presente.

Ao fazer parte de uma grande universidade, com a multiplicidade cultural, social e científica que a caracteriza, muitas enunciações causavam-me estranhezas. Além da estranheza sociocultural com que me deparara, naquele período, alguns temas como “privatização”, “neoliberalismo”, “globalização”, “crise”, “reformas”, entre outros, vindos de frentes sindicais e estudantis, eram frequentes naquele universo. Essas vivências traziam-me inúmeras indagações e, mesmo sem compreender na totalidade, aqueles momentos faziam-me perceber que havia questões de grande profundidade que permeavam o sistema educacional brasileiro. Hoje, refletindo sobre aquelas experiências, consigo compreender que os murmúrios que ouvia no final dos anos 1990 e início da década de 2000 eram advindos das relações estabelecidas entre a reconfiguração do cenário político, econômico e social com as políticas públicas para a educação a partir da década de 1990. Esse período ficou marcado por transformações na sociedade brasileira com amparo da política econômica adotada pelos governos brasileiros, sob a orientação global do que ficou conhecido na literatura sociológica por neoliberalismo. Diante dessa reflexão, compreendo que muito do que hoje se configura no

sistema educacional brasileiro tem relação com aquele período, no qual muitas reformas se iniciaram.

Após cursar mestrado em Modelagem Matemática, a publicação de um edital de concurso para professor na unidade descentralizada do CEFET-BG, que estava prestes a iniciar suas atividades na cidade de Santo Augusto (Região Noroeste do Rio Grande do Sul), surgiu como uma oportunidade e um desafio. A terceira colocação trouxe-me sentimentos de realização, mas também de frustração por não ter conseguido alcançar a única vaga destinada a professor de Matemática. No entanto, no ano de 2008, estava em pleno desenvolvimento o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que previa a implantação de centenas de novas unidades no Brasil e ampliação do número de vagas e cursos nas Instituições existentes. A oferta de cursos de formação de professores, também integrante desse plano, possibilitou minha nomeação com lotação na unidade sede do CEFET em Bento Gonçalves, justificada pela necessidade de constituir corpo docente em função da criação do curso de licenciatura em Matemática.

Ali me deparei com um ambiente de fortes mobilizações em prol do crescimento institucional que, dentre outras coisas, contemplava a implantação do curso de licenciatura em Matemática, que se desenhava como uma ambiciosa ação de gestores e empenho de esforços da comunidade escolar, visando a atingir a meta de deixar de ser o “menor CEFET do Brasil⁵”. Por outro lado, podia perceber ares de desconfiança e até mesmo rejeição a essa ação por parte de alguns colegas docentes e do corpo técnico administrativo do CEFET-BG, que justificavam a descaracterização da Instituição de formação técnica profissional, com ênfase voltada às ciências rurais.

Mesmo não conhecendo com profundidade as finalidades e objetivos da Instituição, causava-me estranheza o início das atividades de um curso de formação de professores numa Instituição com essa tradição e características. Por outro lado, a oportunidade de atuação docente na formação de professores de Matemática era motivo de empolgação. Ainda me ambientando à nova realidade, tanto institucional e de atuação docente quanto social e cultural de Bento Gonçalves e região, comecei a perceber que o processo de criação da licenciatura em Matemática não ocorrera de forma natural no âmbito institucional. A tradição de quase cinco décadas como Escola Agrotécnica e apenas um curto período como CEFET começava a transformar-se com a criação de cursos superiores e, mais ainda, com a chegada de um curso de formação de professores.

⁵ Em número de alunos e cursos oferecidos.

O Plano de Expansão da RFEPT, iniciado em 2005, previa não apenas expansão em número de unidades, mas também expansão interna do número de vagas e servidores e da estrutura física. Valendo-se desse momento, o CEFET-BG amplia sua atuação no Ensino Superior, até então somente por meio do tradicional curso de Viticultura e Enologia, com o curso superior de Tecnologia em Alimentos em 2007. Além disso, mediante obrigações legais, passa a atuar também na Educação de Jovens e Adultos, por meio do curso Técnico em Comércio.

O projeto de criação dos IFs, já em discussão em âmbito nacional, previa a criação do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, com sede administrativa em Bento Gonçalves, com coordenação de implantação atribuída ao CEFET-BG, agregando outras Instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, como a Escola Agrotécnica de Sertão, a Escola Técnica da UFRGS e de Unidades descentralizadas que iniciavam suas atividades. O projeto de lei de criação dos IFs previa a efetiva atuação dessas Instituições na formação de professores, e o Ministério da Educação passou a incentivar a criação de cursos de licenciatura antes mesmo da obrigatoriedade legal, dispondo vagas para o acréscimo de pessoal para essa finalidade, com isso permitindo maior crescimento institucional. Diante dessa realidade, o então CEFET-BG cria o curso de licenciatura em Matemática, com ingresso da primeira turma no segundo semestre de 2008.

O início da atuação institucional na formação de professores, que discuto com maior ênfase no próximo capítulo, naquele momento, possibilitava maior crescimento institucional. Lembro-me com nitidez do primeiro diálogo que tive com a então diretora de ensino, que me recebera quando cheguei ao CEFET-BG e que, na ocasião, com tons de empolgação, relatou as ações de desenvolvimento institucional que estavam sendo efetivadas na instituição, sobretudo em função do incômodo título de “menor CEFET do Brasil”. Ela comentou que o Ministério da Educação começou a pressionar para que a instituição iniciasse a atuação na formação de professores. Com isso, a criação de um curso de licenciatura passou a configurar-se como uma importante oportunidade de desenvolvimento institucional, uma vez que já haviam sido disponibilizadas algumas vagas para provimento de novos docentes e outras estavam em negociação com o MEC. Além disso, comentou que, com aumentando do número de matrículas, cresceria o repasse de recursos e toda a instituição se desenvolveria.

Já atuando como docente, nas primeiras conversas com dois colegas que haviam trabalhado na elaboração do projeto do curso, discutíamos as demandas imediatas de ações para implementação da licenciatura em Matemática. Na ocasião, uma colega docente comentou que a instituição precisava de mais gente para a consolidação do curso, e que minha

chegada representava o início desse processo. Outro colega mencionou que precisavam de quatro a cinco professores para atender às novas demandas advindas com a criação da licenciatura em Matemática e que iriam pleitear novas vagas nos semestres seguintes.

Tomando conhecimento do Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Matemática, identifiquei peculiaridades que me chamaram a atenção, como, por exemplo, as disciplinas de Biologia, Química e Ciência Experimental compondo a grade curricular. Por outro lado, em meu entendimento preliminar, havia pouca ênfase em fundamentos pedagógicos e específicos da Matemática. Em outra oportunidade, dialogando com a diretora de ensino, questionei sobre a proposta de formação de professores de Matemática, para que se propunha o projeto do referido curso. Embora se mostrasse bastante abrangente, no meu entendimento, era muito frágil em relação às especificidades da área, tanto em relação a fundamentos pedagógicos quanto aos específicos da Matemática. As argumentações da gestora foram no sentido de justificar que havia se pensado em um curso com formação abrangente, de modo que o licenciado tornasse habilitado para atuação ampla na Educação Básica. Argumentou, ainda, que era necessário iniciar o projeto de formação de professores o mais rápido possível, sendo que a ideia era que, com a chegada de novos docentes, o grupo pudesse desenvolver estudos e fazer os ajustes necessários ao longo do processo para a consolidação desse curso e dos demais já em discussão, como era o caso da licenciatura em Física.

Passado o estranhamento inicial, a atuação no curso de licenciatura em Matemática foi se tornando cada vez mais expressiva para mim. Aos poucos, fui tomando conhecimento das prerrogativas e finalidades da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que se evidenciavam e se ampliavam no projeto de lei de criação dos Institutos Federais, que passara a vigorar em dezembro de 2008. Com isso, busquei aprofundar-me nas discussões sobre a formação de professores nessas Instituições. No entanto, orientações contidas em documentos publicados pelo Ministério da Educação de que os IFs deveriam propiciar uma formação de professores “que ultrapassasse as propostas de licenciaturas até então ofertadas” (MEC/SETEC, 2010, p. 16), causavam-me inquietações. Algumas orientações de “vinculação estreita entre as ciências e a tecnologia” (Ibidem), inseridas no contexto da verticalização do ensino, pela “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (PACHECO, 2011, p. 26), com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, com foco na Educação Profissional, entre outros, continuavam a provocar-me certa estranheza.

Logo após a criação dos IFs, na qual o CEFET deu lugar ao Instituto Federal, o então Câmpus Bento Gonçalves passa a oferecer também o curso de licenciatura em Física. Mesmo

tendo pouco participado das discussões de criação da proposta desse curso, estava ciente da necessidade da Instituição em adaptar-se às obrigações legais de destinação de 20% de suas vagas para cursos de formação de professores. Com a chegada de vários colegas das áreas de Matemática, Física e Pedagogia, as discussões pertinentes à formação de professores no contexto dos Institutos Federais passaram a ser mais constantes e aprofundadas, diante do desafio de consolidar essas licenciaturas. A necessidade de algumas adaptações curriculares e da avaliação para reconhecimento dos cursos levou-nos a buscar documentos e diretrizes que abordassem essa problemática e fundamentassem nossas discussões. Além disso, visando ao processo de avaliação e reconhecimento, bem como de adequação às diretrizes curriculares pertinentes, o Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Matemática, já no segundo ano de funcionamento, precisou passar por um processo de reformulação.

Fui coordenador do curso de licenciatura em Matemática do IFRS-BG no biênio 2010-2011. Essa posição permitiu-me aproximações com questões político-educacionais, que podem convergir com os interesses da proposta governamental e a política da Instituição, mas também descompasso, que fazem com que as políticas públicas não se traduzam automaticamente em práticas acadêmicas. Além das diferentes interpretações a partir das trajetórias das Instituições e dos sujeitos que as compõem, de acordo com Cunha, Forster e Fernandes (2003, p. 15), “a rapidez com que são implementadas as novas diretrizes destoam do ritmo natural da reflexão acadêmica que, em geral, é mais lento e está acostumado a um certo distanciamento dos fatos para empreender a sua interpretação”.

Assim, fui compreendendo que a construção de uma proposta pedagógica para a formação de professores de Matemática, que estávamos desafiados a consolidar, demandava estudos mais aprofundados. Diversos temas e diretrizes, tais como “que leve em consideração as necessidades regionais” (PEREIRA, 2009, p. 1), “integração entre ciência, tecnologia, trabalho e cultura, conhecimentos específicos e desenvolvimento da capacidade de investigação científica” (MEC/SETEC, 2013a?, p. 1), “verticalização do ensino na medida em que balizam suas políticas de atuação” (Ibidem), contidos em textos e documentos publicados pela SETEC, em função da criação dos IFs, foram motivados pelo contexto político-educacional, com tendências de reformas e inovações, a que vem se submetendo o sistema educacional brasileiro.

Além da aproximação com questões político-educacionais, na condição de coordenador de curso, tive especial preocupação com a trajetória acadêmica dos estudantes, o que me permitiu aproximações com suas formas de vida. Minha condição de migrante na região da Serra Gaúcha assemelhava-se à de muitos acadêmicos, de modo que pude perceber

marcas dos movimentos migratórios do Rio Grande do Sul, além de marcas da colonização italiana, presente nessa região. Diante disso, comecei a conjecturar sobre essas questões culturais e se os modos de vida dos licenciandos estariam, de alguma maneira, marcando suas opções, suas escolhas e suas trajetórias de estudantes. Antes de conhecer com maior proximidade as características sociais, culturais e econômicas de Bento Gonçalves e a região da Serra Gaúcha, imaginava tratar-se de uma população culturalmente ligada às marcas da imigração italiana e com atividades profissionais predominantemente vinculadas à produção vitivinícola. Logo comecei a dar-me conta de que essa concepção que eu tinha da Serra Gaúcha poderia estar mais relacionada à mídia e à promoção turístico-mercadológica que movimenta a região do que propriamente às características socioculturais predominantes. Pude identificar um grande percentual de estudantes que migravam de diferentes localidades do Rio Grande do Sul para Bento Gonçalves e cidades da Serra Gaúcha, especialmente entre os alunos da licenciatura em Matemática que se realizava no período noturno.

Além da atuação como docente nesse curso, consolidando objetivos pessoais há tempos almejados, identificava-me com os estudantes, com suas angústias e seus entusiasmos, que muito se assemelhavam à minha trajetória de vida. No entanto, algumas declarações divergentes daquele que parecia ser o único propósito de se cursar licenciatura em Matemática foram se tornando frequentes. Gostar de matemática, mas não querer ser professor, foi manifestação que passei a identificar com frequência nas declarações dos estudantes.

Com a finalidade de ambientação dos estudantes que ingressavam no curso, em cada início de semestre, eram promovidos momentos de apresentação da Instituição, do corpo docente e do Projeto Pedagógico da licenciatura em Matemática, com suas especificidades em relação a currículo, objetivo e habilitação profissional. Esses momentos também tinham por finalidade ouvir os estudantes sobre suas trajetórias de estudantes e perspectivas acadêmicas e profissionais, de modo a conhecer as especificidades do público acadêmico que se constituía. A estrutura organizacional do IFRS-BG, atualmente com oito cursos, por não ser estruturada em departamentos e ter atuação significativamente pequena em Ensino Superior, se comparada com a de outras Instituições da região, permite um contato diário bastante direto com os estudantes.

Os primeiros anos de oferta do curso contavam com um contingente de alunos bastante reduzido, e isso também contribuía com essa aproximação. Com isso, comecei a identificar peculiaridades que me faziam pensar diferente do que pensava em relação aos objetivos acadêmicos e perspectivas profissionais de muitos daqueles estudantes. Além de declarações de afinidade com a área de Matemática, outras tais, que enfatizavam a

continuidade dos estudos, o fato de simplesmente cursar uma faculdade como continuidade da trajetória de estudante, se faziam mais presentes do que declarações que enfatizassem o ser professor de Matemática.

Além dessas, outras manifestações que enfatizavam o objetivo de cursar mestrado, ou a opção de não deixar as atividades de trabalho no setor empresarial para a atuação docente na educação pública, me fizeram conjecturar que havia questões de grande profundidade permeando os objetivos acadêmicos e perspectivas profissionais daqueles estudantes. Ainda, declarações que associavam a opção pelo curso em função da gratuidade e da facilidade de acesso e pelo fato de ser próximo de suas residências, em comparação com outras instituições de Ensino Superior, também se mostravam como condições que, em muitos casos, se sobressaíam em relação à habilitação profissional à que tal formação se destina. Assim, comecei a perceber tensionamentos entre as justificativas do Governo Federal em propor a ampliação da formação de professores para o contexto dos IFs e os objetivos acadêmicos e perspectivas profissionais daqueles estudantes.

Outra passagem marcante que destaquei foi quando, em maio de 2010, o Instituto Federal de Minas Gerais promoveu, sob coordenação dos cursos de licenciatura em Física e Geografia do Câmpus Ouro Preto, o I Seminário Nacional das Licenciaturas dos IFs (SENALIF), com o objetivo de discutir questões relacionadas à formação docente em instituições de ensino tecnológico e adequação desses cursos às diretrizes dos IFs. Recebi convite para participar do evento, considerando esta uma importante oportunidade de discutir e buscar informações sobre uma série de inquietações e indagações que cercavam o desafio de consolidar o curso de licenciatura em Matemática no IFRS-BG. Com representantes de cursos de licenciatura de todos os IFs do país e a presença do então secretário de Educação Profissional e Tecnológica do MEC, o encontro anunciava-se como uma grande contribuição para o desenvolvimento da Educação Básica no país. Dentre os temas discutidos durante a semana, no Seminário, estavam os desafios da formação docente na contemporaneidade, os Institutos Federais e a missão de torná-los centros de excelência em licenciatura (IFMG, 2010). Na ocasião, o reitor do IFMG destacou que “a grande revolução que temos que colocar em prática é formar jovens e, para isso, é preciso formar os professores por meio de uma licenciatura diferente da aplicada nos dias de hoje” (Ibidem).

Na palestra de abertura do evento, o secretário enfatizou que “o seminário marca o início de uma caminhada para a construção de uma proposta de licenciatura enraizada na prática docente, na relação com a sociedade, no experimento e na realidade” (Ibidem). No entanto, também apontou que não havia um modelo pronto a ser seguido, sendo que cada

unidade, refletindo sobre sua própria prática e experiência, contribuiria para a consolidação da formação de professores nos IFs. Mais ainda, ao incentivar que se ampliassem os fóruns de discussão como aquele que se iniciava, entendia ser necessário que se empreendesse estudos aprofundados enfatizando os IFs como novo *locus* de formação de professores no Brasil, com peculiaridades diferentes daquelas oferecidas por outras instituições de educação superior por desenvolverem-se em instituições especializadas na oferta de Educação Profissional e Tecnológica.

As palavras do então secretário da SETEC sobre a necessidade de estudos aprofundados sobre o tema foram o maior legado deixado pelo evento e motivaram-me a iniciar pesquisas sobre essa temática, considerando minhas experiências e inquietações, que se tornavam cada vez mais expressivas em mim.

A necessidade de qualificação docente para enfrentar os desafios de consolidar cursos de nível superior, especialmente de formação de professores, motivou o IFRS a firmar parceria com o Programa de Pós-graduação em Educação da UNISINOS, vindo ao encontro das inquietudes e incertezas que me desacomodavam. A linha de pesquisa Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas possibilitou definir, como objetivo inicial, refletir e analisar a implementação de políticas educacionais promovidas pelo Governo Federal na década de 2000, que culminaram na criação dos Institutos Federais, com a especificidade de reserva de 20% de suas vagas para a formação de professores com ênfase nas áreas de Ciências e Matemática.

Além disso, a aproximação com as teorizações foucaultianas constituíram lentes teóricas que me permitiram novos olhares sobre a temática, possibilitando pensar diferentemente do que pensava e perceber diferentemente do que via, principalmente por assumir uma posição mais de exterioridade. A noção de governamentalidade e seus desdobramentos permitem distinguir diferentes práticas de governo em prol de interesses específicos que, ao mesmo tempo, transcendem fronteiras e atuam de forma microfísica sobre cada indivíduo.

Levando comigo esses (des)caminhos que me conduziram a muitos estudos e discussões, juntamente um trabalho de campo junto aos estudantes da licenciatura em Matemática do IFRS-BG, os objetivos da pesquisa foram sendo refinados. Com isso, atento para as estratégias do Estado governamentalizado que propõe a criação dos IFs, incluindo a formação de professores em áreas específicas em seu contexto, bem como para as estratégias dos estudantes, postas em movimento em função da oportunidade de formação que a esses se apresenta.

O conhecimento, análise e tensionamento das atuais pesquisas acadêmicas pertinentes ao tema abordado nesta tese também foram passos imprescindíveis para contribuir com o aprimoramento das discussões. Na próxima seção, apresento o mapeamento dessas pesquisas, identificando o foco das atuais discussões e suas principais contribuições para este estudo.

1.2 O TEMA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA RFEPT

O pesquisador, ao desenvolver para o leitor o assunto, deixa de ser por um momento investigador, para se tornar o filósofo de seu trabalho (SALOMON, 1991, p. 239).

Com o objetivo de mapear e discutir a produção acadêmica relacionada ao tema de estudo que conduz à produção desta tese, escolhi o excerto de Salomon para abrir esta seção, pois se trata de uma atividade reflexiva sobre os saberes já produzidos relacionados à problemática da tese. Com base no desafio de identificar e mapear essa produção, procuro compreender que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e discutidos no meio científico acadêmico e, com isso, verificar possíveis contribuições para o trabalho que me propus a realizar. Mesmo diante de uma temática relativamente nova, lançar olhares para o que está sendo produzido impede que se diga o que já foi dito, delimita e contextualiza o que se pensa e fortalece o que de original consigo ver e me proponho a contribuir.

A formação de professores na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica é um tema um tanto quanto confuso, se considerarmos as peculiaridades dessa organização educacional no intermédio do Ministério da Educação e as diferentes perspectivas que essa formação pode assumir. A fim de evitar distorções no entendimento dessa problemática, inicialmente construí uma contextualização do que trato nesta seção.

Antes da reconfiguração da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a partir do final de 2008, a formação de professores nessas Instituições era pouco expressiva, passando a ter maior representatividade com a obrigatoriedade de reserva de vagas para esse fim, por meio da criação dos Institutos Federais. Os Centros Federais de Educação Tecnológica obtiveram autorização para formar professores em cursos de licenciatura a partir do ano 2000, por meio do decreto 3.462/2000, que trata da autonomia dessas Instituições:

Os Centros Federais de Educação Tecnológica, transformados na forma do disposto no art. 3o da Lei no 8.948, 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 (BRASIL, 2000).

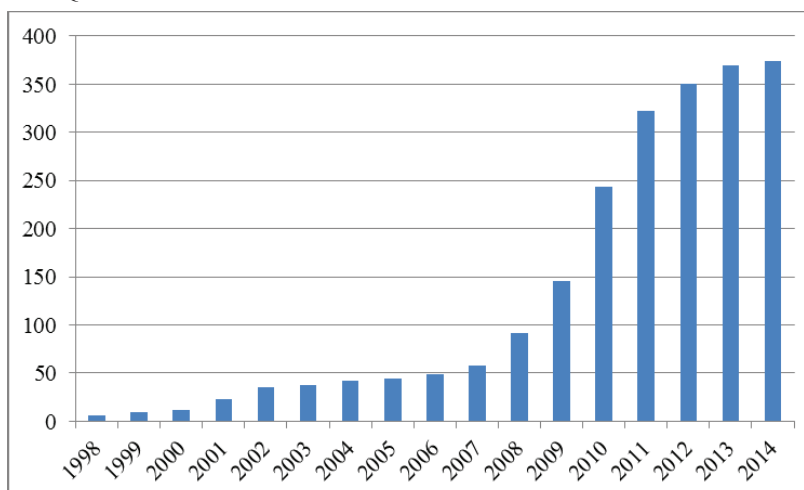
Anteriormente, somente com autorização especial do Ministério da Educação era possível tal oferta. Mesmo com autonomia para tal, a oferta de cursos de licenciatura na RFEPT não teve crescimento significativo antes de 2008, como pode se observar nos gráficos anteriores. Costa (2012, p. 198) entende que essas Instituições “não tem em sua origem e trajetória essa vocação” e que, sobretudo as que anteriormente eram Escolas Agrotécnicas Federais, possuíam, “dentre muitas limitações de natureza pedagógica e políticas, a precariedade de infraestrutura e de recursos humanos” para atuação nessa oferta.

No intuito de mapear a oferta de cursos de formação de professores para a Educação Básica nas Instituições da RFEPT, realizei coleta de dados junto ao sistema e-MEC⁶ (Sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da Educação Superior). Por meio dessa busca, foi possível ter acesso a informações todos os cursos de licenciatura em funcionamento na RFEPT, identificando ainda o ano de início das atividades. Filtrados apenas os cursos presenciais de formação de professores para disciplinas da Educação Básica, foram identificados 311 cursos, sendo 244 (quase 80% desse total) destinados à formação de professores nas áreas de Matemática, Química, Física e Biologia, conforme enfatiza a lei de criação dos IFs.

Até 2007, eram 55 cursos em funcionamento nessas Instituições. No ano de 2008, já com o projeto de lei de criação dos IFs em discussão, 31 novos cursos foram criados, dentre estes, a licenciatura em Matemática do CEFET-BG. A partir de 2009, com a obrigatoriedade de atuação na formação de professores, a criação dessas licenciaturas intensificou-se em todas as Instituições da RFEPT, chegando aos 311 cursos em funcionamento em 2014. A Figura 1 mostra o gráfico construído a partir desses dados com o quantitativo de cursos em funcionamento na RFEPT desde o ano de 1998, e a Figura 2 mostra o gráfico do quantitativo de cursos criados na RFEPT, em cada ano, desde 1998.

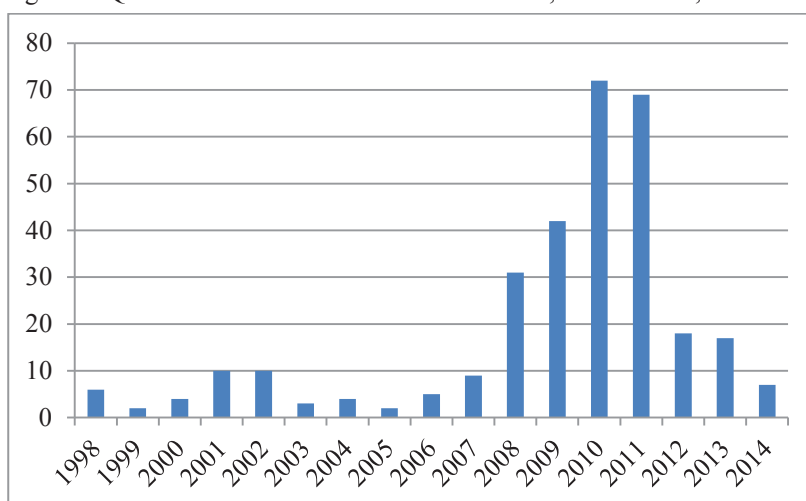
⁶ Desde 2007, todas as Instituições de Ensino Superior e seus cursos necessitam estar cadastrados no sistema e-MEC, o qual foi criado para fazer a tramitação eletrônica dos processos de regulamentação. Pela internet, as instituições de educação superior fazem o credenciamento e o recredenciamento, buscam autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos. Acessando esse sistema, é possível buscar cursos e instituições de todo o país.

Figura 1: Quantitativo de cursos na RFEPT em funcionamento na RFEPT desde 1998



Fonte: Elaborado pelo autor com base em informações do e-MEC

Figura 2: Quantitativo de cursos criados na RFEPT, em cada ano, desde 1998



Fonte: Elaborado pelo autor com base em informações do e-MEC

Assim como o quantitativo de cursos destinados à formação de professores para a Educação Básica na RFEPT era pouco expressivo antes de 2008, a publicação de estudos acerca desse tema também foi bastante tímida. A busca por trabalhos relacionados a esse tema me permitiu concluir que ele ainda é pouco abordado nas pesquisas em educação no Brasil ou, pelo menos, ainda é quase ausente na Base de Dados de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Silva (2010), ao analisar a política educacional e a literatura sobre a formação de professores nos IFs, obteve resultados semelhantes e avaliou como ausente nos principais meios de divulgação de artigos científicos até aquele ano. Dessa forma, configura-se como um tema relativamente novo em relação às pesquisas acadêmicas. No entanto, com a criação dos IFs e a obrigatoriedade de

atuação na formação de professores, muitos pesquisadores iniciaram estudos sobre essa temática e as publicações vêm crescendo nestes últimos anos.

Antes de abrir as discussões sobre os principais trabalhos pertinentes ao tema de que trata a tese, considero importante fazer um esclarecimento sobre as temáticas abordadas nos trabalhos que discuto. A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica foi criada em 1909 com Escolas de Aprendizes Artífices, após vieram os Liceus Industriais, as Escolas Industriais e Técnicas, as Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, os CEFETs e, por fim, os Institutos Federais, em 2008. Ao longo desses anos, discussões sobre formação de professores para a Educação Profissional constituíram-se em diferentes meios, tanto em eventos pertinentes a esse segmento da educação, quanto em pesquisas e publicações acadêmicas. De modo geral, tais discussões abordam o fato de que, na Educação Profissional, o magistério admite em seus quadros um grande contingente de profissionais de áreas diversas sem a qualificação pedagógica. É o caso de engenheiros, arquitetos, contadores, administradores e outros bacharéis que exercem a docência, principalmente em disciplinas específicas da formação técnica. Essa não é a discussão que apresento neste trabalho, e sim a da formação de professores para a Educação Básica que se torna obrigatória na RFEPT, com a criação dos IFs. No entanto, não deixo de analisar tais trabalhos e usufruir das contribuições que algumas discussões possibilitam.

A partir dessas delimitações, lancei-me na busca por publicações sobre a formação de professores no contexto da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, de modo a mapear a atualidade das discussões nesse campo de estudo. A busca por teses e dissertações disponibilizadas no portal da CAPES, realizada em março de 2014, permitiu localizar 13 teses e 40 dissertações que resultaram de seis termos de busca: Formação de professores + CEFET; Licenciatura + CEFET; Formação de professores + Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica; Licenciatura + Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica; Formação de professores + Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e Licenciatura + Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Desse total de 43 publicações localizadas, a grande maioria discutia temas relacionados a aspectos didático-pedagógicos da formação docente ou práticas educativas e condições de trabalho docente nas Instituições da RFEPT. Selecionei, então, uma tese e sete dissertações que contêm contribuições para este estudo.

A tese de Costa (2012), intitulada *Políticas de formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica: cenários contemporâneos*, tem como tema principal a formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica. Como ressaltai

anteriormente, não é essa a abordagem que faço, no entanto, a autora reflete sobre o modelo de sociedade reguladora pela lógica capitalista neoliberal e problematiza as relações entre educação, trabalho e sociedade, que balizam a formação direcionada a docentes não licenciados, vindo ao encontro das discussões que realizo nesta tese. O principal argumento defendido pela autora diz respeito à inexistência, ou à falta de materialidade, de políticas de formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica, pautando ainda as dificuldades de consolidar esse tipo de formação em instituições que não têm em sua origem e trajetória essa finalidade, além de uma série de limitações de natureza pedagógica para concretizar a meta de capacitar esses docentes da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Numa problematização das políticas de formação de professores para a EPT, a autora entende que as políticas para essa área ainda não se firmaram como políticas de Estado, mas, sim como programas de governo que, por meio de arranjos regulatórios (portarias, decretos, resoluções, parcerias e programas) visam a oficializar e facilitar o acesso de profissionais (não professores) às salas de aula dos cursos técnicos. Em relação à discussão da lei de criação dos IFs com obrigatoriedade de estes atuarem na formação de professores para a Educação Básica, sobretudo nas áreas de Ciências e Matemática, a autora entende que, “com essa medida, o governo espera resolver o déficit de professores para o Ensino Médio que incide nessas áreas” (Ibidem, p. 194), fazendo uma crítica sobre a formação de professores que se inicia nos IFs. Ela argumenta que:

Apesar de essas licenciaturas se realizarem na RFEPCT, *locus* de formação do trabalhador, pressupomos, a partir de nossa pesquisa e de uma análise das matrizes curriculares dessas licenciaturas, que esses cursos de formação de professores, em sua maioria, não formam para o exercício da docência na EPT. Isso se deve ao fato de a educação profissional ter sido, historicamente, abortada da Educação Básica, sendo que somente a partir da promulgação da lei 11.741/2008 foi possível concebê-la como parte da Educação Básica. Frente a isso, consideramos que, ao formar esses docentes para a Educação Básica, essas licenciaturas ignoram as complexidades do mundo do trabalho e das relações entre a educação e trabalho, pois focam, estritamente, no ensino fundamental e médio. No nosso entendimento, isso não significa a preparação para o desenvolvimento das atividades docentes na EPT (Ibidem, p. 195).

Esse tensionamento vem ao encontro de algumas discussões que balizam a pesquisa que sustenta esta tese, uma vez que denota desalinhamentos entre a proposta governamental, expressa nas finalidades e objetivos dos IFs, referentes à formação de professores para a Educação Básica, com vistas também à Educação Profissional, e a formação que efetivamente se materializa nessas Instituições. Algumas pesquisas publicadas em dissertações de

mestrado, tais como Alves (2009), Silva (2006) e Santos (2004), realizadas antes da criação dos IFs, apresentam discussões voltadas à formação de professores no âmbito dos ainda CEFETs. Tais pesquisas abordam temas ligados a aspectos didático-pedagógicos e condições de implantação e implementação de cursos de licenciaturas em determinadas instituições.

Alves (2009) problematiza os processos de implantação e implementação dos cursos de licenciatura em Física e Matemática do CEFET-PI. A autora identifica e analisa os fatores facilitadores e inibidores desses dois processos partindo das transformações da Educação Superior brasileira e tomando como base as Universidades Federais, culminando com foco no CEFET-PI. Discute os marcos legais, os aspectos didático-pedagógicos da organização curricular e as condições estruturais para a implantação desses cursos, concluindo que tais cursos estão de acordo com a legislação dessa modalidade e prezam pelas especificidades de um curso preparatório de atuação em sala de aula.

A autora entende a fragmentação curricular e a inexistência de pesquisa de cunho científico como fatores de fragilidade para a implantação desses cursos. Nesse estudo de caso, as questões político-educacionais que permearam esses processos têm abordagem bastante superficial, porém atenta para dificuldades em relação à falta de professores efetivos no que diz respeito aos que atuam nas disciplinas de carácter pedagógico. Nesse sentido, percebo convergências entre os argumentos de Alves (2009) e Costa (2012), que mencionam dificuldades de consolidação da formação de professores nos CEFETs por estes não terem em sua origem e trajetória essa finalidade e pela falta de profissionais com formação adequada para ampliar as discussões pedagógicas nessas instituições.

Silva (2006) analisa a implementação da política de formação inicial de professores tomando como campo empírico o curso de Licenciatura em Geografia do CEFET-RN. A autora apresenta discussões acerca das dificuldades pontuadas pelos professores e alunos na implementação do componente curricular de Prática Profissional, mostrando que a formação inicial no referido curso tomou configurações que se assemelham à formação realizada nas universidades, privilegiando o ensino, a pesquisa e a extensão. Em seu entendimento, nesse curso evidenciam-se dificuldades de coerência entre as atividades de prática profissional, as atividades de pesquisa, extensão, estágio e os interesses imediatos do mundo do trabalho. Além disso, cita a insuficiência de docentes, em quantidade e com formação específica para atuação na licenciatura, como obstáculo para a consolidação desses cursos. Para a autora, a formação de professores que chega aos CEFETs não considera as condições estruturais e pedagógicas dessas instituições, ocasionando resistência por parte da comunidade acadêmica em relação à oferta de licenciaturas no âmbito dos CEFETs.

As licenciaturas em Física, criadas em 2000 no CEFET Campos e em 2001, no CEFET São Paulo, são tema da dissertação de mestrado de Santos (2004), na qual a autora discute os modelos e a estrutura curricular inicial desses cursos a partir do olhar sobre as políticas públicas encaminhadas pelo Ministério da Educação destinadas à formação de professores de Ciências da Natureza. O estudo contempla discussões sobre aquilo que a autora define como reforma educacional de inspiração neoliberal impressa pelos seguidos governos brasileiros no final do século XX e início do século XXI. Destaca também que “os cursos de Licenciaturas nos CEFETs pesquisados são uma realidade que está se consolidando, juntamente com outras tentativas que vêm sendo feitas no país para tentar suprir a necessidade de professores principalmente na área de ciências” (Ibidem, p. 99). Não diferente dos demais trabalhos já citados, a autora critica a falta de apoio do MEC em consolidar tais cursos no ambiente tradicionalmente ligado à Educação Profissional e Tecnológica:

Após a análise das duas propostas verifiquei que tais experiências são muito ilustrativas da capacidade que as pessoas deste país têm de inventar, de construir com restritos recursos. A realização destes cursos que aqui descrevi é, de fato, mostra disto. Fico pensando o que poderíamos fazer se houvesse um apoio eficaz do MEC. O MEC transferiu a sua responsabilidade aos profissionais dos Cefets, já sobrecarregados, para criarem Licenciaturas, sem o suporte necessário para tal realização (Ibidem, p. 100).

Em 2007, o Governo Federal propôs, mediante uma Chamada Pública do Ministério da Educação (BRASIL, 2007) intitulada *Chamada Pública de Propostas para a Constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*, a implantação dos institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Desde então, as Instituições pertencentes à RFEPT tiveram possibilidade de inscrever propostas para integrar a reconfiguração da referida rede. A implantação dos institutos constituiu parte integrante das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação daquele mesmo ano, que pretendia triplicar o número de alunos matriculados na Educação Profissional e Tecnológica. Esse documento marca oficialmente as tratativas do Governo Federal em direção à reconfiguração da RFEPT e criação dos IFs.

Partindo desse marco legal, Lima (2010), em sua dissertação de mestrado, analisa a implantação do Instituto Federal Catarinense - Câmpus Camboriú, investigando o impacto da adesão do Colégio Agrícola de Camboriú à nova instituição, com foco especial nas necessidades relacionadas à ampliação e qualificação do quadro docente. O autor identifica tensionamentos ocasionados por essa adesão, uma vez que a proposta contempla a oferta de Educação Superior em cursos de tecnologia e de licenciaturas, rompendo com a tradição do

Colégio Agrícola. Ele entende que “a falta de professores qualificados e servidores técnicos, para que as instituições, que até agora foram de Ensino Médio, tenham condições de enfrentar o desafio de atuar como uma universidade” (Ibidem, p. 4) é motivo de preocupação, necessitando ampliação e qualificação do quadro de docentes e técnicos para fazer frente a esse desafio. Em sua pesquisa, levanta a necessidade de cursos de formação pedagógica orientados para a metodologia do trabalho em sala de aula, no campo de atuação dos docentes que “somente cursaram a graduação e, agora, se veem desafiados a ministrar aulas na educação superior” (Ibidem, p. 50).

Desde 2009, com a nova configuração institucional⁷ dos IFs em funcionamento e com crescente número de cursos de licenciaturas nessas instituições, pode-se observar o início dos esforços centrados em discutir a formação docente nesse espaço de educação formal. No ano de 2010, dois eventos foram organizados com a finalidade de discutir especificamente essa temática: o Seminário Nacional de Licenciaturas dos Institutos Federais (Senalif), na cidade de Ouro Preto, em Minas Gerais, e o I Fórum Nacional das Licenciaturas dos Institutos Federais (Fonalifes), em Natal, no Rio Grande do Norte. Lima e Silva (2011) destacam que, em ambos os eventos, as discussões estavam centradas em definir o “papel das licenciaturas no IFs e quais pressupostos deveriam seguir” (Ibidem, p. 6). Para os autores, “nesses eventos nota-se a intenção em tornar os Institutos Federais centros de excelência para as licenciaturas” (Ibidem).

Além da realização desses eventos direcionados à discussão da formação de professores nos IFs, começam a ser desenvolvidos estudos acadêmicos em diferentes localidades do país, pertinentes a essa temática. Dentre esses, destaco trabalhos de mestrado, como os de Arantes (2013), Assis (2013) e Lima (2012), que abordam com maior ênfase essa temática.

Formação de professores nas licenciaturas do Instituto Federal Goiano: políticas, currículos e docentes intitula o trabalho de Arantes (2013), cuja pesquisa analisa em que perspectiva vêm sendo implementados os cursos de licenciatura na modalidade presencial, no IF-Goiano e suas articulações com as políticas, o currículo e seus docentes. A investigação toma como referência os cursos de licenciatura em Matemática, Ciências Biológicas e

⁷ De acordo com a publicação do MEC/SETEC (2010) sobre Concepções e Diretrizes dos IFs, a configuração institucional é pautada pela atuação abrangente na oferta de Educação Profissional e Tecnológica em vários níveis e em diferentes modalidades e na formação de professores, com a premissa de verticalização da Educação Básica à Educação Profissional e Educação Superior até a Pós-graduação, numa organização pluricurricular e multicampi.

Química dos cinco câmpus em funcionamento que compõem o Instituto Federal Goiano, bem como os professores atuantes nesses cursos.

A partir de suas análises em relação ao currículo, o autor entende que esses cursos apresentam “caráter ainda conteudista e de um possível bacharelado disfarçado” nos cursos de formação docente, priorizando a formação específica “em detrimento das questões relacionadas às necessidades formativas de professores” (Ibidem, p. 119). Em relação aos docentes, além do baixo contingente para atuação nesses cursos, destaca a falta de formação específica para a docência e de conhecimentos relativos aos sistemas educacionais.

No que diz respeito à política de formação de professores nos IFs, o autor parte das discussões referentes a déficits e demandas por formação de professores no Brasil, entendendo que

a criação de cursos de licenciatura no Instituto Federal Goiano, se associa a um discurso frágil: de suprir a escassez de professores do ensino básico, especialmente nas ciências da natureza e matemática, [...] é frágil porque os mesmos são criados sem levar em conta suas peculiaridades, sem uma política definida capaz de sustentá-los diante dos desafios impostos pela organização curricular (Ibidem, p. 118).

Para o autor, a formação de professores nos IFs é um assunto que merece ser debatido e refletido, uma vez que a expansão da RFEPT “traz à luz da discussão um outro *locus* de formação docente, que ora tinha um caráter de formação técnica, que precisa se articular a um sistema nacional de professores, ou mesmo a uma base comum nacional” (Ibidem, p. 117). No entanto, salienta que ampliar as vagas para formação de professores, apenas, não constitui ação suficiente, pois a problemática da escassez de professores envolve discussões mais amplas, que vão no sentido do prestígio na carreira, da remuneração, das condições de trabalho, entre outras que não tornam atrativa a profissão docente. Em seu entendimento, mesmo com o aumento de programas de fortalecimento e valorização do magistério, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), “a formação do professor, sua profissionalidade, sua profissionalização e sua identidade estiveram marginalizadas” durante toda a trajetória histórica dos cursos de formação de professores (ARANTES, 2013, p. 61).

Assis (2013) problematiza a presença das licenciaturas nos IFs vinculada a sua implantação, resultados e desafios, refletindo sobre o contexto da Educação Profissional e das instituições que tradicionalmente fazem a construção desses saberes. A autora levanta discussões referentes à formação do licenciado para a formação pedagógica com vistas à “formação do professor para o Ensino Básico, a partir da concepção de como essa formação

se implanta e se desafia dentro de uma instituição em sua origem constituída pela formação técnica” (Ibidem, p. 23).

Em seu entendimento, as políticas de formação de professores ainda necessitam de qualificada infraestrutura, especialmente no que diz respeito às relações com concepções de interação e interdisciplinaridade que, por meio da desfragmentação da organização curricular, ainda com o privilégio das disciplinas, compõem dificuldades na formação de professores. Nesse mesmo sentido, entende que “a tradição de ensino técnico e tecnológico que permeia esse fazer pedagógico nessas instituições” (Ibidem, p. 72), de certa forma, causou resistência na aceitação da implantação de cursos superiores em licenciaturas, podendo ser considerados uma imposição, especialmente por transcender a tradição histórica dessas instituições da formação para Educação Técnica. No entanto, ressalta que,

[...] mesmo diante de uma situação distante de uma consolidação, alguns aspectos apontam no sentido de que fazer formação de professores na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica tem uma peculiaridade no sentido de que se permite um trabalho pautado na integração curricular, na dialogicidade e na territorialidade, na consolidação de uma política que permita uma interlocução, interação e integração com a Educação Básica (Ibidem, p. 74).

Com base em manifestações dos estudantes, a autora entende haver certo tensionamento entre as prerrogativas de atuação dos IFs no que diz respeito ao desenvolvimento do tripé ensino, pesquisa e extensão, e a oferta de cursos noturnos voltados ao público trabalhador. Em suas análises referentes às ponderações dos estudantes, no que concerne ao desenvolvimento dessas atividades, estes “foram enfáticos em suas declarações ao dizerem que, por se tratarem de alunos trabalhadores, há inviabilidade da participação nesses programas”. (Ibidem, p. 72). Por fim, entende que os resultados da política de formação de professores nos IFs ainda estão sob as expectativas de consolidação desse novo modelo de instituição de Educação Profissional e Tecnológica de superação de antigos e novos desafios.

Os trabalhos sintetizados nestas últimas páginas mostram que as discussões sobre a temática da formação de professores no contexto dos IFs vêm crescendo em quantidade e se expandindo em relação a diferentes abordagens. No entanto, tais discussões ainda se situam em temas bastante centrados nos desafios, perspectivas e dificuldade de estruturação desses cursos nas instituições da RFEPT.

A RFEPT tem se expandido de tal modo que a maioria dos câmpus dos IFs existentes hoje foi criada no recente plano de expansão (exceto os antigos CEFETs e Escolas Técnicas) e, do mesmo modo, a maioria dos servidores da RFEPT foram nomeados a partir desse plano.

Mesmo assim, os pesquisadores que adentram nesse tema de pesquisa estão, praticamente em sua totalidade, vinculados a instituições com longa trajetória de atuação na Educação Profissional e Tecnológica, como é o caso dos CEFETs. Acredito que, também por essa influência, o tema central da maioria desses trabalhos trata da tradição de ensino técnico e tecnológico que permeia o fazer pedagógico nessas instituições. Com isso, é muito recorrente a problematização de que a implementação de cursos de licenciaturas nessas instituições tenha gerado resistência por parte da comunidade acadêmica ao entender que a tradição de formação técnica profissional não caracteriza vocação para formação de professores, uma vez que tal tradição teoricamente exige uma estrutura organizacional distinta dos cursos superiores de licenciatura.

As discussões políticas que podem ser identificadas nessas publicações limitam-se a tratar do apoio governamental para a estruturação de tais cursos e questionar, de forma bastante sutil, a justificativa do governo em prover a formação de professores nos IFs a partir da escassez de professores em determinadas áreas. Com isso, merece destaque a dissertação de mestrado de Lima (2012), desenvolvida na linha de Formação de Professores, Currículo e Avaliação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília, que apresenta discussões acerca daquilo que chamou de pressupostos políticos que permeiam a consolidação dos Institutos Federais como *locus* de formação de professores. Considero esse o trabalho com maior pertinência à pesquisa que fundamenta esta tese, por afastar-se um pouco de questões unicamente internas sobre a formação de professores nos IFs, construindo um olhar de maior exterioridade e crítica a essa política educacional.

Dentre os objetivos de suas análises, a autora discute perspectivas e modelos de formação de professores gestados como política pública, contribuindo com o debate sobre a formação de professores, com olhares para os IFs, que, em seu entendimento, revelam um *locus* diferente daqueles oferecidos por outras Instituições de Educação Superior, por desenvolverem-se em instituições especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica. A autora manifesta a preocupação de que

a formação em instituições de educação profissional e tecnológica torne-se tecnicista, devido às suas históricas implantações de políticas que visam à configuração técnica e pragmática de formar o trabalhador para o mundo produtivo”. [...] Uma perspectiva técnica não abre espaço para uma formação com base em uma educação crítico-emancipadora, em que se compreenda a contradição da realidade, e o desvelamento desta a partir da dialética (Ibidem, p. 83).

Apresenta, ainda, uma série de considerações a partir da análise de documentos e de entrevistas com cinco reitores de diferentes IFs. Primeiramente, numa comparação com as

Universidades Federais, defende-as como *locus* privilegiado para a formação do professor “devido à sua administração pública, sua oferta gratuita, seu percentual de mestres e doutores no corpo docente, à presença do tripé ensino, pesquisa e extensão e ao fato de abarcar as diferentes áreas do conhecimento” (Ibidem, p. 77). Ressalta, porém, que, “ao diversificar a formação de professores, por levá-la para instituições que possuem uma tradicional oferta de cursos técnicos, ocorre uma fragmentação da formação de professores” (Ibidem, p. 74), pois não se articula à criação de um sistema nacional de tal formação, nem mesmo a uma base comum nacional. Nesse sentido, entende ainda que “a formação de professores ganhou destaque nas políticas públicas, aprofundando a diversidade de possibilidades formativas, e sem deflagrar grandes transformações em prol de uma formação crítica emancipatória” (Ibidem, p. 75).

Outros pontos elencados pela autora levantam tensionamentos sobre o que chamou de discursos políticos, identificados em alguns documentos emitidos pelo Governo Federal relacionados à criação dos IFs e à formação de professores nessas instituições. Nessa discussão, a autora entende que “a crítica e exaltação são utilizadas em momentos convenientes para convencer o leitor, e não segue, necessariamente, um raciocínio lógico de construção dos argumentos, o que torna suspeito o valor das observações feitas” (LIMA, 2012, p. 104). Em suas análises, entende que tais documentos “são permeados por palavras tais como *inclusão, emancipação, justiça social, cidadania* e similares”, que refletem questões desejadas pela sociedade sem, no entanto, “demonstrar fundamentos que concretizem a realização desses desígnios”, tornando-se vazios, “objeto de retórica apenas”. (Ibidem, p. 98).

Por fim, expõe seu entendimento de que “a formação de professores ganhou destaque nas políticas públicas, aprofundando a diversidade de possibilidades formativas, e sem deflagrar grandes transformações em prol de uma formação crítica emancipatória” (Ibidem, p. 75). Ao olhar para a principal justificativa do governo em prover a formação de professores nos IFs, entende que a escassez de professores encontra outros problemas que não são resolvidos apenas com o aumento do número de cursos de licenciatura. Em suas palavras, “ao ampliar a oferta de formação docente, com a justificativa de cobrir uma carência de professores, estabelece-se a falsa impressão de que há políticas sendo realizadas para cobrir essa problemática”. Com isso, leva-nos a outros tensionamentos sobre a problemática da formação de professores, ou seja, “entre criar cursos e suprir uma escassez docente, há vários entraves, que incluem a discussão da valorização da profissão professor” (Ibidem, p. 109).

Os trabalhos que selecionei sintetizam as atuais discussões acadêmicas sobre a formação de professores na RFEPT, que em sua grande maioria focam análises nas dificuldades de consolidar-se tal formação em instituições que não têm em sua origem e trajetória essa finalidade. Essa peculiaridade é pautada como fator um tanto quanto negativo pelos autores. No entanto, com base na pesquisa que resultou nesta tese, tenho entendido que a ação do Governo Federal de fomentar e até mesmo obrigar a criação de cursos de licenciatura nas instituições da RFEPT tem como um de seus objetivos reconfigurar pedagogicamente essas escolas, marcadas pela Educação Técnica, para um viés que se constitua como um espaço também de discussão pedagógica. Essa posição é discutida em, Moura (2008), Costa (2012) e Lima (2012).

Em relação à proposta de atuação e formação dos IFs, a ampliação da oferta de Ensino Superior, inclusive na formação de professores, focada na tríade conceitual ensino, pesquisa e extensão, vai muito além da formação técnica baseada no aprender-fazer, que historicamente se caracterizou nas escolas da RFEPT. Diante disso, percebo haver certo apego por parte dos autores em relação à tradição histórica de formação técnica, ocasionando uma visão tendenciosa e conduzindo alguns resultados das pesquisas na contramão da reconfiguração pedagógica que se desencadeia nessas instituições.

Outro tensionamento frequente nessas discussões diz respeito às críticas levantadas pelos autores em relação à ampliação da oferta de cursos de licenciatura, apenas visando contribuir para suprir a escassez de professores em áreas de maior carência. Essa é a mais frequente justificativa que pode ser identificada em documentos emitidos pelo Governo Federal em função da criação dos IFs. No entanto, tenho entendido não ser apenas essa a intencionalidade estratégica de tornar os IFs um novo *locus* de formação de professores. Vivemos na era da ciência e tecnologia, e o Brasil necessita de desenvolvimento nesse segmento, com vistas à industrialização e à inovação tecnológica que impulsiona o crescimento econômico (GOMES, 2011). O desenvolvimento de ciência básica é essencial nesse processo, e suprir a escassez de professores torna-se primordial. Do mesmo modo, a qualificação de mão de obra especializada para esse processo torna-se foco de investimentos econômicos e esforços políticos (MARTINS, 2007).

A argumentação que construo e defendo nesta tese assume uma perspectiva que se desloca da mera constatação da linearidade ou da internalidade dos fatos, para uma perspectiva foucaultiana, que analisa as condições de possibilidade que tornam a formação de professores nos IFs relevante nas definições políticas da última década. Assim, compartilho as palavras de Costa (2002, p. 152), destacando que “a originalidade da pesquisa está na

originalidade do olhar. O olhar inventa o objeto e possibilita interrogações sobre ele”. Procurando distanciar-me da ideia de esclarecer uma origem ou de desvelar detalhes cobertos, busco outros caminhos, não para obter respostas conclusivas, finalizadas, mas para criar um espaço para discutir inquietações que cercam minha trajetória acadêmica e minha atuação profissional docente.

Ao problematizar a formação de professores, que ganha importância com a emergência dos IFs, com ênfase na licenciatura em Matemática, em uma perspectiva foucaultiana, penso que minha tese pode apresentar um ineditismo. Não pretendo construir uma verdade definitiva, nem esgotar as discussões, mas contribuir para a discussão, até aqui empreendidas sobre a formação de professores para a Educação Básica na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Esta pesquisa torna-se oportuna, pois, ao ser eu integrante da instituição que ocupa o lugar central no campo empírico da pesquisa, com olhares para o curso de licenciatura em Matemática do IFRS-BG, valho-me dessa condição para aprofundar a discussão.

Analisar as enunciações dos acadêmicos em relação a seus objetivos acadêmicos e perspectivas profissionais, considerando também algumas peculiaridades de seus modos de vida, permite constituir novos olhares sobre a formação buscada por esses estudantes. Formação esta que se desloca para além da possibilidade de atuação profissional como docentes na Educação Básica, pois a formação em nível superior os potencializa para diferentes oportunidades mediante esse investimento que fazem em seu capital humano.

Em síntese, penso que este estudo se justifica pelas atuais políticas públicas brasileiras, que por meio da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, permitiram novas configurações em sua estrutura e, atualmente, possuem significativa representatividade na formação de professores para a Educação Básica do país.

1.3 PERSPECTIVA TEÓRICA DO ESTUDO

O referencial no qual me apoiei para construir esta tese tem como centro as teorizações do filósofo francês Michel Foucault e de alguns de seus comentadores. Em especial, sirvo-me da noção de governamentalidade, compreendida como a arte de governar que, na modernidade, é “o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco

‘governamentalizado’” (FOUCAULT, 2008a, p. 144). Com isso, Foucault afirma que, desde o século XVIII, vivemos na era da governamentalidade, da governamentalização do Estado.

Nessa perspectiva, a modernidade é entendida a partir da emergência da governamentalidade, em que a noção de governo está relacionada ao domínio político, mas não como um domínio de Estado, e sim do modo como o poder se exerce sobre os indivíduos (BUJES, 2001). Para Foucault, na modernidade, o Estado tornou-se um Estado de “governo”, em que o termo “governo” remete a uma racionalidade política que centra sua atenção na “conduta da conduta” ou, em outros termos, na previsão de um campo de possibilidades para a ação dos outros. É o que o autor chamou de governamentalização do Estado moderno, ou seja, a introdução da arte do governo (entendida como a arte de bem dispor as “coisas” a fim de alcançar riqueza e progresso) em nível de Estado.

Minha intensão consiste em usar a noção de governamentalidade com vistas a olhar para a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com a exigência de que 20% das vagas sejam destinadas a licenciaturas nas áreas de Matemática e Ciências. Dessa forma, ao longo da tese, procuro mostrar como as demandas contemporâneas do sistema educacional se mostram centrais para os cálculos de governo, que passam a delinear a reconfiguração da RFEPT na década de 2000.

Na atualidade, as noções de Michel Foucault, especialmente a de governamentalidade, vêm sendo bastante utilizadas em pesquisas acadêmicas voltadas à educação, mostrando-se significativamente úteis em estudos, tais como os de Wanderer (2007), Duarte (2009) e Bocasanta (2014), produzidos pelo Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação Matemática e Sociedade (GIPEMS/UNISINOS). Vale destacar também alguns trabalhos, como os de Menezes (2011) e Hattge (2014), ligados à linha de pesquisa Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas da Pós-graduação em Educação da UNISINOS ou, ainda, trabalhos como os de Bujes (2001) e Noguera-Ramírez (2009), desenvolvidos no Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Pós-modernidade (GEPCPós/UFRGS), entre outros. Como atenta Veiga-Neto (2011, p. 29), “nos últimos anos cresceu muito a produção bibliográfica nesse campo. [...] cada vez se encontram mais e mais artigos, teses e livros tratando do filósofo, ora discutindo aspectos de sua obra, ora ‘usando-o’ diretamente ou como pano de fundo em pesquisas educacionais”.

Foucault oferece sugestivos *insights* para estudos em diversos campos do conhecimento. A educação não foi foco direto de suas investigações, no entanto, o sujeito, os saberes, os poderes e as instituições modernas foram temas fundamentais de suas pesquisas. Para Veiga-Neto (2011, p. 15), Foucault “nos mostrou como as práticas e os saberes vêm

funcionando, nos últimos quatro séculos, para fabricar a Modernidade e o assim chamado sujeito moderno”. É crescente a variedade de estudos que vem sendo produzida e inspirada a partir da contribuição foucaultiana para o “entendimento das relações entre escola e sociedade moderna, entre Pedagogia e Subjetivação moderna” (Ibidem, p.12).

Nas discussões pertinentes às possibilidades de relação do trabalho de Foucault com questões do campo de educação, Gore (1994, p. 13) destaca que, “embora Foucault não faça uma análise detalhada das escolas, é claro que ele via as escolas e a educação formal como exercendo um papel no crescimento do poder disciplinar”. A relação entre o poder e o saber constitui o tema central da relação de Foucault com a educação. De acordo com Tavares (2012, p. 18), a “escola moderna foi e continua sendo a mais poderosa Instituição de articulação entre o saber e o poder, contribuindo ativamente para a instituição do sujeito através da lógica disciplinar”.

Gore (1994, p. 13) entende que “as relações disciplinares de poder-saber, são fundamentais aos processos da pedagogia”. No entanto, Veiga-Neto (2008) mostra-nos que essas relações vêm se modernizando, de modo que a ênfase na disciplina vem sendo substituída pela ênfase no controle. O autor trata da questão justificando que “no quadro geral das crises educacionais contemporâneas, a crise da disciplinaridade ocupa lugar de destaque”, provocando inovações curriculares. Nesse entendimento, “a escola constitui-se, enfim, como uma instituição crucial para a instauração da sociedade disciplinar que hoje conhecemos”, e, nesse desenho, “o currículo funcionou como o principal artefato escolar envolvido com a fabricação do sujeito moderno” (Ibidem, p. 145). Segundo o autor,

vigilância, disciplinamento e subjetivação caminham de um lado; controle, informação e (também) subjetivação caminham do outro lado. [...] podemos, simetricamente, pensar o banco de dados como a grande máquina arquitetural de controle, no pós-moderno. [...] O que está acontecendo é uma mudança de ênfase, em que a lógica disciplinar está sendo recoberta pelas técnicas de controle, tudo isso de modo a manter os riscos sociais em níveis minimamente seguros (Ibidem, p. 146).

Diante desse entendimento, a instituição escolar constitui-se como importante *locus* que fabrica o sujeito moderno, pois se configura como elemento central nas relações de poder entre o Estado e o sujeito, relacionando sujeito, discurso, verdade e poder, não excluindo a racionalidade operante em cada momento histórico. Nessas relações de poder entre Estado e o sujeito moderno, que resultou no desenvolvimento de uma série de saberes, emergem as discussões sobre governamentalidade a partir das teorizações do filósofo francês.

Foucault (1996) procura localizar e expor os diferentes pontos de atividades do poder, ou seja, os lugares e as formas em que ele é exercido. De acordo com o filósofo, além da existência de uma classe dominante por trás do aparelho estatal, o poder é exercido na forma de uma relação flutuante, mediante uma pluralidade de centros e pontos de apoio. Não se trata de uma relação vertical, numa ação do dominador sobre o dominado; ao contrário, todos são ativos nessas relações, de modo que todos são, ao mesmo tempo, sujeitos e assujeitados. Veiga-Neto (2011) esclarece que Foucault diferencia poder de violência; a ação violenta age sobre o corpo, enquanto o poder é uma ação sobre as ações, de maneira que “aquele que se submete à sua ação o recebe, aceita e toma como natural, necessário [...] No interior das relações de poder, todos participam, todos são ativos”, assim produzindo corpos ativos, “que necessariamente têm de participar e que, por isso, são corpos políticos” (Ibidem, p. 119). O autor argumenta que, para Foucault, “o poder se manifesta como resultado da vontade que cada um tem de atuar sobre a ação alheia, [...] de modo a estruturar o campo possível de ações dos outros” (Ibidem, p. 121). Com base em suas análises dos micropoderes que se manifestam sobre os corpos de forma capilar, o filósofo discute a noção de microfísica do poder. Foucault descarta a ideia

[...] do Estado como *locus* de geração e articulação de um poder geral e amplo. O estado não é fonte central de poder, mas sim, uma matriz de individualização ‘sobre’ a qual cada um tem construída a sua subjetividade, vive e pratica suas ações. O poder se exerce *no* Estado, mas não se deriva *dele*; pelo contrário, o poder se estatizou ao se abrigar e se legitimar sob a tutela das instituições estatais (Ibidem, p. 120, grifos do autor).

Esse é o entendimento relacional de poder que Foucault formula em relação ao governo dos outros, no sentido de dirigir a conduta dos indivíduos e da população e que foi sendo apropriado pelo Estado. “Poderíamos dizer que as relações de poder foram progressivamente governamentalizadas. O caráter governamental que o estado moderno assumiu – que o filósofo denomina de governamentalidade” (VEIGA-NETO, 2011, p. 123).

Nessas discussões sobre as relações de poder, Foucault faz uma análise a partir da abordagem histórico-política das sociedades para discutir os mecanismos e estratégias de poder na contemporaneidade. O filósofo apresenta distinções acerca das análises do poder em seus mecanismos de intervenção e de constituição da subjetividade moderna. Com isso, o autor diz que devemos tomar precauções e não considerar o “poder” de uma instituição estatal por si só, mas práticas estratégicas de poder que mobilizam tal instituição. Foucault adverte sobre a importância de

[...] não tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras; mas ter bem presente que o poder – desde que não seja considerado de muito longe – não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detêm exclusivamente e aqueles que não o possuem e lhe são submetidos. O poder deve ser analisado como algo que circula, [...] como algo que só funciona em cadeia. [...] O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer e de sofrer sua ação [...] são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles (FOUCAULT, 2002, p. 183).

É com esse sentido de análise dos mecanismos e estratégias de poder na atualidade que se constitui o tema central do curso “Em Defesa da Sociedade” (FOUCAULT, 2005). A noção de governamentalidade passa a ser desenvolvida por Foucault em seus cursos realizados no Collège de France a partir de 1976, vindo a tornar-se mais notória e ganhando importância em pesquisas acadêmicas a partir da publicação, em formato de livro, do curso “Em defesa da Sociedade”, em 1997. Para Veiga-Neto (2011), a compreensão de governamentalidade é ampliada nos cursos “Segurança Território e População”, de 1978, e “Nascimento da Biopolítica”, de 1979, ambos publicados em 2004 no Brasil, e vem se mostrando bastante atualizada em abordagens das problemáticas da educação.

Nesse primeiro curso, o filósofo discute o aparecimento, no Ocidente, da política de Estado, de suas instituições e de seus mecanismos de poder a partir das técnicas e práticas de dominação. Foucault leva-nos ao entendimento de que é da ideia de nação que derivam as noções de nacionalidades, raças e classe. A ideia de nação é constituída a partir de uma referência ao Estado, no qual exista uma lei comum, a união de esforços em relação a trabalho e economia e a definição de instituições voltadas para funções específicas, tais como o Exército e a Igreja. Assim, Foucault passa a discutir a ideia de uma guerra interna travada “em defesa da sociedade” contra os perigos que nascem em seu próprio interior (SANTOS, 2010).

A análise de Foucault a partir da abordagem histórico-política das sociedades, diferente da abordagem filosófico-jurídica que fizera até então, leva-nos ao entendimento da “guerra como traço permanente das relações sociais, como trama e segredo das instituições e dos sistemas de poder”, ligando a guerra ao poder político (FOUCAULT, 2005, p. 132). A partir de seus conteúdos históricos, esclarece a importância dos enfrentamentos e das lutas, das invasões e das conquistas e, por consequência, da guerra propriamente dita nessas análises das relações de poder e, a partir daí, a repartição das raças como práticas exercidas na modernidade.

A guerra antecedeu o estabelecimento dos Estados; as leis e o direito deram-se em consequência dos conflitos e batalhas, sendo que, paralelamente ao estabelecimento dos

Estados, se deu o instauração do Exército como instituição. O Estado surge para evitar certa guerra de todos contra todos. A guerra não está isenta do poder político e é ela que fundamenta a estrutura jurídica do poder, dos Estados e das sociedades, uma vez que antecede e promove o seu nascimento. No entanto, as leis não são sinônimos de paz, não são processos naturais. A guerra continua a ser o motor das instituições e da ordem. Desse modo:

[...] o direito, a paz, as leis nasceram no sangue e na lama das batalhas. Mas com isso não se deve entender batalhas ideais, rivalidades tais como as imaginamos filósofos ou os juristas: não se trata de uma espécie de selvageria teórica. A lei não nasce da natureza, junto das fontes freqüentadas pelos primeiros pastores; a lei nasce das batalhas reais, das vitórias, dos massacres, das conquistas que têm sua data e seus heróis de horror; a lei nasce das cidades incendiadas, das terras devastadas; ela nasce com os famosos inocentes que agonizam no dia que está amanhecendo (FOUCAULT, 2005, p. 58).

Conforme essa linha de argumentação, as condições de existência da sociedade definem-se a partir de uma ordem social, das relações sociais, da lei propriamente dita. O Estado, que acompanha a modernidade, foi institucionalizado a partir dessa ordem social e atua na constituição de regras com finalidades de governar condutas. No entendimento de Foucault, a guerra é então a motivação das instituições e das leis. No entanto, a paz e as leis não representam o final dos enfrentamentos que as originaram:

[...] isto não quer dizer que a sociedade, a lei e o Estado sejam como que o armistício nessas guerras, ou a sanção definitiva das vitórias. A lei não é pacificação, pois, sob a lei, a guerra continua a fazer estragos no interior de todos os mecanismos de poder, mesmo os mais regulares. A guerra é que é o motor das instituições e da ordem: a paz, na menor de suas engrenagens, faz surdamente a guerra. Em outras palavras, cumpre decifrar a guerra sob a paz: a guerra é a cifra mesma da paz. Portanto, estamos em guerra uns contra os outros; uma frente de batalha perpassa a sociedade inteira, contínua e permanentemente, e é essa frente de batalha que coloca cada um de nós num campo ou no outro. Não há sujeito neutro. Somos forçosamente adversários de alguém (Ibidem, p. 59).

Para evitar essa guerra de todos contra todos, em que os mais profundos desejos privados se tornam a medida de todo o bem e de todo o mal, é sugerido o uso da razão como meio possível para formular as leis gerais para proteger a vida. De acordo com Fonseca (2001), foi para evitar essa vida solitária, pobre, cruel, bruta e curta que se instituíram governos, autoridades públicas reconhecidas como tal pela cidadania. Assim, para Foucault é o conjunto das circunstâncias de elementos psicológicos e morais, de acasos e fatos, que vai construir a história das sociedades.

Em sua análise histórica do exercício do poder, o filósofo discute duas formas bastante distintas desse exercício que tratam da vida, da morte e dos corpos. Na época da soberania, a

lógica era “fazer morrer e deixar viver” (FOUCAULT, 1999, p. 286). Havia um poder do soberano sobre a vida e a morte de seus súditos, pois “a vida e a morte não são desses fenômenos naturais, imediatos, de certo modo originais ou radicais, que se localizariam fora do campo do poder político” (Ibidem, p. 287). O poder do soberano não se restringia ao território, uma vez que, a esse território, pertenciam também os camponeses. Assim, a vida e a morte dos súditos só se tornam direito pelo efeito da vontade do soberano.

Foucault discute que, com base nessa ideia de guerra interna “em defesa da sociedade”, a nação (Estado) passa a travar uma única batalha em seu interior, na qual não está mais em jogo o direito sobre a vida e a morte. Nos séculos XVII e XVIII, a preocupação volta-se para o corpo, para o indivíduo, e não mais para o território. É o regime do “fazer viver, deixar morrer” (Ibidem, p. 286). É a tomada da vida como objeto de agenciamento do poder.

Nessas análises, denotam-se duas formas de poder: o poder disciplinar, que se impõe ao corpo por meio das técnicas de vigilância e das instituições punitivas, e o denominado “biopoder”, que se exerce sobre a população, a vida e os vivos. Segundo Foucault (2004, p. 143), disciplinar é o “poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor”. No século XVIII, mais precisamente a partir de sua segunda metade, a vida continua a ser objeto político, porém não mais no âmbito de um indivíduo disciplinado, mas de uma biopolítica da população. Nessa nova tecnologia de poder, que não exclui o regime disciplinar, a ação passa a ser sobre a multiplicidade dos homens como seres vivos em sua coletividade e peculiaridades, como o nascimento, a doença, a produção, os acidentes, os efeitos do meio, a morte. É o aparecimento da população como foco das estratégias de poder. Com isso, esses dois conjuntos, disciplina e biopoder, ajustam-se e se sobrepõem nas sociedades modernas.

Esse novo modo de ver indivíduos e populações marca o início dos tempos modernos no Ocidente, a partir de uma série de fenômenos políticos, econômicos e demográficos, juntamente com a organização dos estados nacionais, transformando a maneira como os indivíduos são percebidos. Nesse novo modelo, para gerir a vida dos indivíduos, é preciso agir sobre as populações de modo que ocorra a transformação dos mecanismos de poder. Nas palavras de Foucault (1999, p. 130): “agora é sobre a vida e ao longo de todo o seu desenrolar que o poder estabelece seus pontos de fixação”.

Nas discussões de Foucault (2008a), as temáticas ligadas a território, espaço urbano e população são ampliadas em “Segurança Território e População” (FOUCAULT, 2008a), curso no qual o autor focaliza o que ele vai chamar de “sociedade de segurança”. Nesse curso,

o autor apresenta a noção de governamentalidade, numa recuperação da história da governamentalização das cidades ocidentais e mostra-nos que as artes de governar começaram a se tornar um saber especializado no início do século XVI, vindo a efetivar-se no final do século XVIII, quando se consolidou a razão de Estado.

Nessa olhar histórico, considera o poder pastoral como forma precursora das artes de governar, mostrando-nos que esse modelo se desenvolveu de forma mais marcante no cristianismo, caracterizado pela atuação do pastor, que está à frente de todas as necessidades de seu grupo. No exercício do poder do pastor, suas “ovelhas” devem deixar-se conduzir e manter certo exame de consciência, contando sua vida para os pastores. Esse poder individualizante, destacado por Foucault (1999), tem como máxima que o bom pastor é aquele que guia e cuida de cada indivíduo isoladamente ao mesmo tempo em que deve assegurar a salvação de todos os indivíduos do rebanho. Um significado marcante do poder pastoral inclui a obrigação de procurar a salvação de cada indivíduo, ou seja, todos os indivíduos deveriam procurar sua salvação para não serem castigados, configurando, assim, a autoridade do pastor, que pode obrigar as pessoas a fazerem o que ele quiser como garantia de salvação. Nesse modelo de sociedade cristã, o pastor pode exigir obediência absoluta e impor suas leis.

O poder pastoral constituiu-se numa forma de conduzir tanto coletiva quanto individualmente. Assim, organizava-se de modo a conduzir, guiar os homens, conduzindo todo o grupo, preocupando-se com o cuidado e a condução de cada uma de suas almas. Essa governamentalidade tanto individualizante quanto totalizadora tornou favorável a ampliação do poder pastoral para além da instituição religiosa. A partir disso, Foucault identifica uma nova forma política de poder, uma forma moderna de governamentalidade, apoiada na estrutura do Estado.

“Nessa nova estruturação do poder, o Estado pode ser pensado como a matriz moderna da individualização ou uma nova forma de poder pastoral” (FOUCAULT, 1995, p. 237). Ao invés de buscar a salvação divina para seu povo, o Estado passou a buscar a salvação de seu povo num contexto deste mundo, fazendo com que a palavra “salvação” adquirisse um significado concreto, de segurança, caracterizado por saúde, bem-estar, proteção contra acidentes, entre outros. Com isso, diversos agentes, tais como a polícia, o exército e a medicina atuavam – e ainda atuam – na efetivação desse poder pelo aparelho do Estado. A família também se caracterizou como elemento da função governamental. Enfim, uma série de objetivos, mecanismos e agentes da governamentalidade enfocavam o desenvolvimento de um saber, tanto globalizador, em relação à população, quanto individual. Alcadipani (2008) comenta que esses mecanismos marcaram a participação de uma multiplicidade de

instituições que exerciam o poder por meio de táticas e estratégias, as quais, até hoje, ainda caracterizam uma série de poderes da família, da medicina, da psiquiatria, dos empregadores e da educação.

Essa forma moderna de governo, discutida na obra de Foucault e entendida como razão de Estado, marca a atuação deste dentro de uma racionalidade que não estava relacionada com questões religiosas, e sim com o objetivo de aumentar sua força. Essa conjuntura criou condições, e até mesmo a necessidade, de se desenvolver uma forma de saber especializado, a partir da racionalidade política, “que procurou criar um conhecimento detalhado da realidade a ser governada, aspirando a tocar a existência dos membros individuais”, com o propósito de segurança e de prosperidade (ALCADIPANI, 2008, p. 101).

Durante o século XVI, Foucault identifica o surgimento do problema de governo, envolvendo várias questões que abrangem diversos aspectos: “Como se governar, como ser governado, como governar os outros, por quem devemos aceitar ser governados, como fazer para ser o melhor governador possível?” (FOUCAULT, 2008a, p. 118). Nessa época, o governo relacionava-se ao governo de si mesmo (estoicismo), governo das almas (pastoral), governo das crianças (pedagogia) e governo dos Estados pelos príncipes. Assim, o governo não se direcionava à gestão de um território, mas sim a um conjunto de homens e de coisas. Governar as “coisas”, quer dizer que essas coisas que o governo deve se encarregar são os homens, mas esclarece que deve ser “em suas relações, em seus vínculos, em suas imbricações com essas coisas, que são as riquezas, os recursos, os meios de subsistência, o território, é claro, em suas fronteiras, com suas qualidades, seu clima, sua sequidão, sua fecundidade” (Ibidem, p. 128).

O conceito de “governo” pode ser discutido a partir das mudanças na perspectiva da compreensão desse conceito em cada período. Entre os séculos IV e XII,

[...] a realeza, então, é um ofício que decorre de um dever a cumprir subordinado à perspectiva religiosa da salvação. O rei governa mais do que reina: finalização da força. Entre os séculos XIII e XVI há uma relativa autonomização do político em relação ao espiritual. Crescimento indefinido da força. A partir do século XVII haveria a instrumentalização do governo, que passa a ser uma função do poder público. Seu único fim é o aumento do poder do Estado. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 60).

A preocupação com as artes de governar emerge definitivamente no final do século XVIII, com a consolidação da Razão de Estado. Foucault mostra-nos que esses problemas se caracterizam no ponto de cruzamento de dois movimentos: de um lado, “o processo de superação da estrutura feudal que inicia a instauração dos grandes Estados territoriais,

administrativos, coloniais”, e, do outro, um processo “totalmente diferente, que não deixa de ter interferências no primeiro [...], e que com a Reforma, depois a Contra-reforma, põe em questão a maneira como se quer ser espiritualmente dirigido, na terra, rumo à salvação pessoal” (Ibidem, p. 118-119). Foucault desenvolve uma argumentação a partir da forma como a organização e operacionalização do poder e das práticas criaram condições de possibilidade para a definição moderna de Estado.

A arte de governar não se expandiu nem conseguiu consolidar-se antes do século XVIII, pois essa razão de Estado constituiu, para o desenvolvimento da arte do governo, uma espécie de obstáculo por razões de grandes crises e guerras. A arte de governar só podia desenvolver-se, se pensada em períodos de expansão, e não em momentos de grandes urgências militares, políticas e econômicas, que não cessaram de assediar o século XVII. Durante esse século, e até o desaparecimento das questões mercantilistas, no início do século seguinte, a arte do governo ficou limitada por um quadro muito vasto, abstrato e rígido: a soberania, como problema e como instituição; e por um modelo bastante estreito, débil, inconsistente: o da família.

O desbloqueio da arte de governar deu-se, de modo geral, pela expansão demográfica do século XVII e pela emergência do problema da população. A estatística veio a se tornar o principal fator técnico desse desbloqueio. Por esse meio, tornou-se possível quantificar os fenômenos próprios da população, revelando uma especificidade irreduzível ao pequeno quadro familiar. A família como modelo de governo vai desaparecer (FOUCAULT, 2008a, p. 136-139). O autor mostra-nos que

[...] a população vai aparecer por excelência como a meta final do governo, porque, no fundo qual pode ser a finalidade do governo? Não é certamente governar, mas melhorar a sorte da população, aumentar suas riquezas, sua duração de vida, sua saúde. E o instrumento que o governo vai se dar para obter esses fins, que, de certo modo, são imanentes ao campo da população, será essencialmente a população, agindo diretamente sobre ela por meio de campanhas ou também, indiretamente, por meio de técnicas que vão permitir, por exemplo, estimular sem que as pessoas percebam muito, a taxa de natalidade, ou dirigindo nesta ou naquela região, para determinada atividade, os fluxos da população. Devemos compreender as coisas não em termos de substituição de uma sociedade de soberania por uma sociedade disciplinar e desta por uma sociedade de governo. Trata-se de um triângulo: soberania–disciplina–gestão governamental, que tem na população seu alvo principal e nos dispositivos de segurança seus mecanismos essenciais (Ibidem, p. 140).

Assim, o filósofo faz uma análise da questão governamental, problematizando o mecanismo dessa racionalidade que se efetivou por meio dos dispositivos de segurança com suas tecnologias de dominação. Tais tecnologias visam à obtenção do máximo de resultados a

partir da aplicação mínima do poder sobre a população, por meio de dois tipos de poderes: o poder pastoral e o poder regulador da população. Como já mencionado, o poder pastoral é de caráter religioso, de forma que, “se Deus é pastor dos homens, o rei de certo modo é o pastor subalterno a que Deus confiou o rebanho dos homens” (FOUCAULT, 2008a, p. 167). Assim, configura-se como uma ação de vigilância por seu rebanho, esforçando-se em evitar tudo o que possa ocorrer de desastroso a seus elementos. Por outro lado, em relação à população, Foucault destaca o surgimento de uma ciência política, cujo saber necessário será muito mais “um conhecimento das coisas que um conhecimento da lei, e essas coisas o soberano deve conhecer, essas coisas que são a própria realidade do Estado é precisamente o que na época se chama de estatística” (Ibidem, p. 365).

Com esse entendimento, os Estados modernos emergem preocupando-se com a liberdade individual e, ao mesmo tempo, garantindo a organização da vida coletiva por meio do processo de governamentalização exercido sobre a população. Foucault concebe o conceito de governamentalidade, entendendo, por essa palavra:

- 1 - o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bem específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança.
- 2 - a tendência que em todo Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de governo, sobre todos os outros - soberania, disciplina, etc. - e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes.
- 3 - o resultado do processo através do qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estado administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado (Ibidem, p. 143-144).

O Estado passa a ser compreendido como o centro no desenvolvimento das relações de poder nos complexos conjuntos das relações sociais, tornando-se a forma da racionalidade política em termos de superação e otimização das potencialidades da sociedade. Para Foucault (1995, p. 244), governar significa “estruturar o eventual campo de ação dos outros”. A prática governamental é que dá sentido a qualquer aparelho administrativo estatal. Essa problemática não ficou restrita ao universo estatal, mas ganhou nele aspectos modernos das relações de poder. Para Foucault, a governamentalização do Estado permitiu sua sobrevivência e fortalecimento; com isso, a compreensão deste pressupõe a compreensão das táticas gerais da governamentalidade. Na perspectiva do autor, o Estado é posicionado como uma instância sob a forma política de um poder centralizado e centralizador, cujas técnicas estão orientadas para os indivíduos e destinadas a governá-los.

Assim vai se constituindo um complexo jogo de governamentalização do Estado no qual o desenvolvimento e o aprimoramento das ciências de Estado decorrem das táticas de controle; para governar a população, é preciso que o Estado governe-se a si próprio. Mesmo com características centralizadoras, a forma de poder do Estado é difundida por meio de uma série de agentes sociais, aparelhos administrativos, saberes e técnicas que compõem um universo bastante heterogêneo.

O pastorado cristão foi, então, o pano de fundo do processo da governamentalidade do Estado moderno que, no século XVIII, marca o desenvolvimento da ciência de governo. É em *Segurança, Território e População* que o conceito de governamentalidade é apresentado como forma de poder, que tem como saber a economia política e por instrumento os dispositivos de segurança (FOUCAULT, 2008a, p. 143). É nesse contexto político que vai se definindo o que é de ordem estatal, sujeito aos instrumentos de controle, fundamentando a razão governamental, vista por Foucault como intensificação do pastorado religioso.

No século XVIII, há o aparecimento e aprimoramento da ciência do governo a partir do problema da população, que possibilitou o desbloqueio da arte de governar. O cálculo passa a ser outro, elementos como economia e segurança, pensados a partir da população, fundamentam a racionalidade governamental. O equilíbrio político está no cálculo dos riscos para que o Estado se mantenha rico e se fortaleça cada vez mais.

As ações do Estado passam a ser pensadas a partir das regularidades, incertezas e exceções da população, ligadas ao conceito de estatística. Ocorre o deslocamento do poder soberano para o controle, configurando o surgimento de políticas voltadas ao governo da população. A estatística torna-se o conhecimento especializado para tornar as características de qualquer população passíveis de ações, projetos e programas que interfiram nos índices evidenciados. Como salienta Foucault,

[...] essa estatística que havia funcionado até então no interior dos marcos administrativos e, portanto, do funcionamento da soberania, essa mesma estatística descobre e mostra pouco a pouco que a população tem suas regularidades próprias: seu número de mortos, seu número de doentes, suas regularidades de acidentes. A estatística mostra igualmente que a população comporta efeitos próprios da sua agregação e que esses fenômenos são irredutíveis aos da família: serão as grandes epidemias, as expansões epidêmicas, a espiral do trabalho e da riqueza. A estatística mostra que, por seus deslocamentos, por seus modos de agir, por sua atividade, a população tem efeitos econômicos específicos (FOUCAULT, 2008a, p. 138).

Táticas e técnicas que permitem a governamentalidade são operacionalizadas para que atuem de forma sutil sobre cada indivíduo e, conseqüentemente, sobre uma coletividade. A estatística, como “conhecimento do Estado, o conhecimento das forças e dos recursos que

caracterizam um Estado num momento dado” (Ibidem, p. 365), torna-se uma necessidade e uma estratégia de governo da população. Para Fröhlich (2012, p. 4), governar é “conduzir suas condutas com base em índices numéricos apresentados em diferentes linguagens e representações como, por exemplo, porcentagens, tabelas e gráficos” e assim estabelecer padrões de normalidade, regularidade ou recorrência para essa coletividade.

Foucault mostra-nos que se trata de um processo que passa de um Estado atento ao território a um Estado atento à população. “Não mais, portanto, corpus de leis ou habilidade em aplicá-las quando necessário, mas conjunto de conhecimentos técnicos que caracterizam a realidade do próprio Estado” (FOUCAULT, 2008a, p. 365). A governamentalidade passa a reconfigurar-se a partir do aparecimento do problema da população, da concepção de população como espécie humana, seguida pela noção de meio e pelo problema da liberdade, concepções estas que caracterizam o nascimento da biopolítica.

Gadelha (2009, p. 120) apresenta contribuições sobre a noção de biopolítica em Foucault, que está centrada na “gênese de um saber político” que veio a “consustanciar essa nova tecnologia de dominação” na qual a finalidade é a “regulamentação e regulação do corpo-espécie da população”. Nesse entendimento, a governamentalidade biopolítica “tem como objeto fundamental a população, como saber privilegiado a economia e como mecanismos básicos de atuação, os dispositivos de segurança” (Ibidem). Nessa reconfiguração, tem-se, primeiramente, a passagem do gênero humano para a espécie humana, em que o homem se apresenta numa inserção biológica primordial e, conforme Noguera-Ramírez (2011, p. 136), “está submetida às mesmas leis naturais que regem os processos de crescimento e desenvolvimento dos animais”. Em segundo lugar, há a noção de meio, que é definida como aquilo em que se faz a circulação. De acordo com Foucault (2008a, p. 28), o meio é “um conjunto de dados naturais, rios, pântanos, morros, é um conjunto de dados artificiais, aglomerações de indivíduos, aglomeração de casas, etc.”, além de “um campo de intervenção” dos efeitos coletivos que agem sobre a população. Como terceiro elemento, tem-se o problema da liberdade, “que passa a ocupar lugar central na nova forma de ação governamental do século XVIII” (Ibidem). Para Noguera-Ramírez (2011), quando Foucault fala em liberdade,

[...] trata-se de uma particular relação entre governantes e governados, em que prática governamental, antes que respeitar ou garantir determinada liberdade, pois só pode funcionar se há, efetivamente, uma série de liberdades: liberdade de mercado, liberdade de vendedor e de comprador, liberdade de discussão, livre exercício do direito à propriedade, liberdade de expressão, etc. A liberdade é, então, um produto das novas práticas governamentais que Foucault chama de liberais (Ibidem, p. 137).

Enfim, “ao mesmo tempo em que deve ser fabricada e consumida, deve ser regulada e controlada”, marcada por “uma série de coações e regulamentações” (Ibidem). A produção dessa liberdade acontece na era das disciplinas, na chamada sociedade disciplinar descrita por Foucault. É no final do século XVIII que se evidencia o aparecimento da arte liberal de governar, sem, é claro, o esquecimento ou apagamento das práticas disciplinares, como uma forma de governar os indivíduos, mediante a produção e regulação de sua liberdade. É o que Foucault menciona: governar menos para governar mais. Nesse período, a economia política possibilitou a instrumentalização dessa nova governamentalidade, denominada liberalismo. Gadelha (2009, p. 138) compreende o liberalismo em Foucault “como prática crítica da possibilidade e da legitimidade de uma governamentalidade já existente” numa razão de Estado e “pelo modo como se utiliza o mercado como prova ou teste das condições de possibilidade de exercício de outros tipos de governamentalidade”. A governamentalidade é associada à “disseminação e expansão da governamentalidade liberal (neoliberal), essa forma econômica de governo”, cujo fundamento é “a liberdade, o interesse, a agência e a autorregulação” (Ibidem, p. 230).

Foucault assinala que desde a perspectiva liberal, o governo pode ter influência sobre todas as coisas, isto é, indivíduos, atos, palavras, riquezas, recursos, propriedades, direitos, etc., de modo que, no deslocamento para a razão de “menor Estado”, o alvo do governo é o interesse dos indivíduos. Assim, os interesses particulares de cada um são conduzidos ao interesse do coletivo, ou seja, cada indivíduo, buscando seu interesse, trabalha de maneira eficaz para a sociedade.

Foucault (2008b) aborda essa nova forma de governo, que advém com o liberalismo, mostrando que ele traz consigo

[...] uma série de temas concernentes aos fisiocratas, à economia política e ao liberalismo clássico, dentre os quais estão: a constituição do mercado como lugar de produção de verdade (e não mais apenas como domínio de jurisdição), a questão da utilidade (utilitarismo inglês) e sua relação com a limitação do exercício das forças estatais, a noção de interesse como operadora desse novo tipo de governamentalidade e a ampliação dessa nova racionalidade governamental (estendida à escala mundial) (Ibidem, p. 139).

Assim, é possível compreender a ideia de gestão da liberdade por meio de uma liberdade limitada, controlada, permeada por obrigações e ameaças. Isso tudo atrelado ao aspecto de segurança, que servirá para a proteção dos interesses coletivos a partir dos interesses individuais. Nesse jogo,

a liberdade nada mais é que o correlativo da implantação dos dispositivos de segurança. Um dispositivo de segurança só poderá funcionar bem, [...] justamente se lhe for dada certa coisa que é a liberdade, no sentido moderno [que essa palavra] adquire no século XVIII: não mais as franquias e os privilégios vinculados a uma pessoa, mas a possibilidade de movimento, de deslocamento, processo de circulação tanto das pessoas como das coisas (FOUCAULT, 2008a, p. 63-64).

Veiga-Neto (2000, p. 184) discute sobre essa temática, partindo da compreensão da modernidade em Foucault como resultado da combinação do deslocamento das práticas pastorais e do advento da Razão de Estado, em que se opõem o “*jogo da cidade* – totalizador, jogado na população, e o *jogo do pastor* – individualizador, jogado no indivíduo”. No jogo das cidades, emergem novos saberes (inicialmente, a Estatística, a Economia e a Demografia; depois, a Saúde Pública; logo adiante, toda a “área psi”) para o bom governo do Estado, e “é justamente no jogo da cidade que se configura o liberalismo, enquanto etos da crítica permanente e insatisfeita à Razão de Estado”. Para Burchell (apud Veiga-Neto, 2000, p. 184), “o liberalismo procura equilibrar o imperativo bio-político de otimizar a vida da população em relação aos direitos do sujeito jurídico-político e às normas de um governo econômico”. Nesse entendimento, cada indivíduo tem seus interesses conduzidos pelos interesses que atendam a toda a sociedade. Assim, “o liberalismo ocupa-se do ‘governo da sociedade’; uma sociedade formada por sujeitos que são, cada um e ao mesmo tempo, objeto (governado de fora) e parceiro (sujeito autogovernado) do governo”. Em outras palavras, como escreve Veiga-Neto (2000, p. 184), um “sujeito com deveres e direitos”, um “sujeito cidadão”, um “*sujeito-parceiro*”.

Após as discussões sobre governamentalidade liberal, Foucault passou a discutir a arte de governar no modelo neoliberal. Segundo o filósofo, a partir da segunda metade do século XX, o liberalismo desdobrou-se em dois movimentos: o liberalismo alemão acenava para uma desnaturalização das relações econômicas e sociais, colocando-as nas organizações de lei para que a liberdade não produzisse distorção social, enquanto o norte-americano reforçou a racionalidade de mercado, subordinando a vida social a essa lógica. Conforme Gadelha (2009, p. 142), “no primeiro caso, tem-se uma ‘relação’ entre governantes e governados, ao passo que no segundo, tem-se uma técnica dos governantes em relação aos governados”. Com isso, desenha-se o deslocamento do foco de análise do liberalismo para o neoliberalismo.

Nessas duas conjunturas, o modelo estadunidense, centrado na racionalidade do mercado, prevaleceu e passou a nortear as políticas econômicas de todo o mundo. Além disso, apresenta maiores articulações entre o tema da biopolítica e a educação, pois se passa a pensar o trabalho como uma conduta econômica, de modo que “a economia política passa a ter como

objeto o comportamento humano, ou melhor, a racionalidade interna que o anima” (Ibidem, p. 149).

Com a expansão do neoliberalismo, ocorreu uma diversificação e intensificação nas demandas, acelerando os “ciclos de *produção-consumo-lucro*”, aumentando a acumulação. Para Veiga-Neto (2000, p. 190), isso produziu um deslocamento da produção para a circulação, o que resultou na “própria reificação do mercado”. Nessa configuração, a fim de aumentar o consumo e as conseqüentes demandas, as estratégias vão para além das questões de marketing: “é preciso um novo tipo de consumidor” (Ibidem). A modelagem pretendida pelo neoliberalismo é como um princípio segundo o qual o consumidor não é mais visto como, originalmente, “um *Homo oeconomicus*, mas é visto como um *Homo manipulabilis*” (Ibidem, p. 192). Dessa maneira, na relação entre economia e sociedade, o Estado passa a orientar as necessidades e escolhas dos consumidores. Assim, numa perspectiva foucaultiana, o neoliberalismo “é uma reinscrição de técnicas e formas de saberes, competências, expertises, que são manejáveis por ‘expertos’ e que são úteis, tanto para a expansão das formas mais avançadas do capitalismo, quanto para o governo do Estado” (Ibidem). O que acontece é a invenção de novas táticas que posicionam o Estado como uma grande empresa: “o social subordina-se ao econômico” (Ibidem, p. 193). É “a lógica neoliberal [...] funcionando como uma condição de possibilidade para que se dê a passagem do ‘governo da sociedade’ - no liberalismo - para o ‘governo dos sujeitos’ - no neoliberalismo” (Ibidem).

Na visão de Gadelha (2009), o sujeito do neoliberalismo é governado pelo poder normativo dos valores econômicos, que migram da economia para a vida social

[...] instituindo processos e políticas de subjetivação que vêm transformando sujeitos de direitos em *indivíduos-microempresas* – empreendedores. [...] Nesse espírito a nova governamentalidade engendrada busca programar os indivíduos em suas formas de agir, sentir, pensar e situar-se diante de si mesmo através de determinados processos políticos de subjetivação, estabelecendo entre si relações de concorrência (Ibidem, p. 144,151).

Nesse desenho, ocorre “a ilusão de que as escolhas pessoais são mesmo pessoais” (VEIGA-NETO, 2000, p. 194), e essa liberdade postulada “é uma condição para a sua sujeição” (Ibidem). Diante dessas relações de concorrências, “esse sujeito deve desenvolver, ao máximo, sua capacidade de ser o empresário de si mesmo” (Ibidem). A liberdade postulada é a liberdade econômica das grandes organizações por meio de intervenção de mecanismos internacionais como a OCDE, o FMI e o Banco Mundial, o que repercute de maneira decisiva sobre a definição de políticas educacionais. Nos cursos *Segurança, Território e População* (FOUCAULT, 2008a) e *Nascimento da Biopolítica* (FOUCAULT, 2008b), Foucault aborda a

questão do liberalismo a partir da governamentalidade biopolítica, tomando o liberalismo não como ideologia ou representação social, mas como crítica estratégica da arte de governar assentada na razão de Estado.

Com base nessas teorizações, algumas publicações marcam a continuidade das discussões sobre governamentalidade concebida por Foucault. Uma análise importante é realizada no livro intitulado *Império* de Hardt e Negri (2001), que se utilizam da analítica do poder em Foucault para analisar a contemporaneidade, que trata da nova ordem política da globalização. De acordo com suas argumentações, as transformações econômicas, culturais e políticas através do planeta seguem uma nova ordem mundial que não aceita fronteiras. Os autores denominam de Império a nova forma global de economia, “composta de uma série de organismos nacionais e supranacionais, unidos por uma lógica ou regra única (Ibidem, p. 12).

Para Negri e Hardt (2003), a maquinaria que guia o imaginário e organiza o movimento da globalização é a comunicação. Ela assume o papel de fundamentar o Império e apresenta um projeto de cidadania universal para intensificar a eficácia de intervenção do Império. A globalização ou “desterritorialização produzida pela máquina imperial não se opõe, de fato, à localização ou reterritorialização, mas, ao contrário, põe em ação circuitos móveis e modulares de diferenciação e identificação” (Ibidem, p. 64).

Nessa conjuntura, atualmente, e cada vez mais, as estatísticas comparativas se tornam modos de mensurar uma diversidade de “arranjos sociais e modos de vida, um aspecto importante das entidades internacionais contemporâneas que produzem relatórios sobre o progresso educacional entre as nações” (POPKEWITZ; LIDBLAD, 2001, p. 118). Na educação, somos avaliados mediante índices e escalas numéricas que descrevem, segundo determinados parâmetros e/ou classificações, como estamos e o que precisamos mudar, melhorar, criar, moldar, entre outros diferentes fatores determinados e dirigidos por esse poder de regulação no mundo globalizado. Isso acontece em todas as funções e lugares de um Estado-nação que justifica suas possíveis ações, projetos e programas que interfiram nos índices evidenciados.

Como mostrou Nóvoa (2004, p. 10), “não estamos perante um mero relato ou relatório, mas antes face à construção de categorias de pensamento e de ação que criam maneiras novas de administrar as nações e os seus cidadãos”. Hacking (1991, p. 194), por sua vez, mostra que “a burocracia da estatística não se impõe apenas por meio da criação de regras administrativas, mas, sobretudo através da elaboração de classificações que determinam como as pessoas se pensam a si mesmas e às ações que elas podem fazer”. As estatísticas como tecnologias para governar, operam duplamente: por um lado, conduzem à

tomada de decisão para intervir; por outro, expressam os efeitos das intervenções propostas (TRAVERSINI; BELLO, 2009).

Esses processos de regulação e controle, que têm no aparelho estatal o motor de múltiplas técnicas e estratégias de governo voltadas para a população e para o indivíduo, têm na educação o meio de conduzir os interesses individuais, direcionando a determinadas atividades, visando ao interesse geral. Como argumenta Foucault (2008a),

[...] o interesse individual – como consciência de cada indivíduo constituinte da população – e o interesse geral – como interesse da população, quaisquer que sejam os interesses e as aspirações individuais daqueles que a compõem – constituem o alvo e instrumento fundamental do governo da população (Ibidem, p. 289).

Os mecanismos de regulação e controle que atuam sobre os sistemas educacionais, arquitetados por organizações como a OCDE, a UNESCO, o Banco Mundial e a União Europeia, são tema das discussões levantadas por Neves (2008), que tensiona a questão da avaliação/formação em nível mundial. A autora entende que, desde a década de 1990, assistimos emergir uma consciência global que se refletiu no desenvolvimento de vários relatórios de peritos, preocupados em equilibrar os objetivos de ganho econômico com desenvolvimento social. Para Amaro (2002, p. 316), os projetos estatísticos internacionais reúnem um conjunto de indicadores que servem de referência para reformas, permitindo “assinalar mudanças da qualidade e dos resultados; chamar a atenção para aspectos que devem ser melhorados; avaliar a influência dos esforços do sistema; desenvolver esforços relativamente a outros países ou entidades políticas; catalisar novas ideias”. Assim, os indicadores de educação e formação são instrumentos de orientação política e começaram a tornar-se necessários como forma de justificação dos custos com a educação. Hoje em dia, são utilizados como fonte de informação aplicada à avaliação, à planificação e à administração do ensino e da formação. Além disso, tais indicadores têm como finalidade “facilitar a sua análise e a sua avaliação, para se poderem questionar velhas e novas orientações para a ação política” (NEVES, 2008, p. 82), alinhando-se com a “crescente insatisfação da sociedade face aos sistemas educativos e de formação, que não têm vindo a produzir os resultados esperados, em termos de igualdade de oportunidades no acesso e promoção social dos setores mais desfavorecidos” (Ibidem, p. 83). Tendo em conta que cada vez mais verificamos que existe uma pressão sempre maior, política e social, para que se tornem públicos os dados sobre o desempenho da educação e da formação afirma que os critérios de escolha, elaboração e avaliação dos indicadores de ensino variam em função dos interesses e do contexto político onde se insere o sistema de ensino (Ibidem). A autora refere-se à lógica na qual o Estado

passa a assumir uma função de gestão que induz à concepção de mecanismos de controle e responsabilização.

Com essas discussões sobre governamentalidade em suas diferentes enunciações e desdobramentos, procuro mostrar como as demandas contemporâneas do sistema educacional, identificadas por meio das estatísticas geradas pelos mecanismos avaliação, se mostram essenciais para os cálculos de governo que passam a delinear a reconfiguração da RFEPT na década de 2000. Os mecanismos de controle e regulação, definidos em escala global por organismos internacionais, estabelecem padrões e metas a serem atingidas pelas nações. O Brasil, apontado como um país emergente, vem concentrando esforços na melhoria de seus índices de desenvolvimento econômico e social. A educação torna-se foco de diversos projetos de desenvolvimento que emergem, especialmente, a partir da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases de 1986, e ganham forças no Governo Lula, motivados por índices que posicionam a nação como precária nesse segmento, precisando alavancar seu desenvolvimento.

A partir desse entendimento, a política de reconfiguração da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, pautada na implantação dos IFs como instituições responsabilizadas por contribuir para o desenvolvimento educacional, econômico e social de nosso país, também é tema deste trabalho. Com abrangência de formação em vários níveis e modalidades, instalando-se estrategicamente em todo o território nacional, assume também a responsabilidade de contribuir para a formação profissional e para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia do país. A formação de professores, também atribuída a essas instituições, deve ser ofertada com ênfase em áreas estratégicas, diretamente em seu ambiente de ciência e tecnologia, de modo a dialogar simultaneamente e de forma articulada, da Educação Básica até a Pós-graduação, tendo a formação profissional como suporte dessa verticalidade.

Portanto, as teorizações foucaultianas sobre governamentalidade e seus desdobramentos nos levam a pensar que os mecanismos de avaliação e mensuração da educação, da economia, do desenvolvimento humano, etc., geram estatísticas com comparativos globalizados que conduzem as ações do Estado para que atue em prol de atingir padrões e metas definidos pelos organismos internacionais. O Estado, por sua vez, ao definir estratégias e criar mecanismos para responder a essas determinações, conduz os interesses de cada indivíduo da população em consonância com os interesses coletivos.

1.4 PERCURSOS METODOLÓGICOS E O MATERIAL DE PESQUISA

Quando iniciei minhas atividades no CEFET-BG, antes mesmo de começar o curso de Doutorado, preocupava-me em desempenhar minhas funções de professor em uma instituição completamente diferente do que me era familiar. Além da pouca experiência docente, Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos e Formação de Professores eram experiências completamente novas, que me desafiavam a cada dia. Nesse entretempo, pude perceber que os principais movimentos internos da instituição se deslocavam em outras direções. Não eram apenas estudantes que circulavam e professores que rotineiramente desempenhavam suas funções. A proposta de reconfiguração institucional marcada pela criação dos IFs tomava conta das principais ações e discussões docentes e da gestão. Além disso, o início de um curso de formação de professores em Matemática num ambiente de Educação Profissional e Tecnológica, para mim, inicialmente, era motivo de alguma estranheza quando tentava visualizar o lugar desse curso no sistema educacional.

Os primeiros contatos com alguns documentos pertinentes a essas discussões me fizeram perceber que não seria imediata a compreensão de toda a complexidade que estava sendo posta em movimento pelo Governo Federal com essas propostas. O tatear para diferentes direções não acendeu uma fonte de luz suficiente para clarear essa situação, mas permitiu construir caminhos que me ajudaram seguir na busca de compreender a atmosfera que envolvia/envolve os Institutos Federais e suas especificidades.

Esse sentimento que descrevo, por acompanhar-me desde o início de minha trajetória como docente nessa instituição, atuando na formação de professores de Matemática, me levou, primeiramente, a buscar documentos publicados pelo Governo Federal, visando a compreender as condições de possibilidade da emergência dos IFs e a definição de sua configuração institucional.

O projeto de lei de criação dos Institutos Federais foi o primeiro documento que me dediquei a analisar, mesmo sem pretensões de tê-lo como um elemento de pesquisa, como viria a tornar-se, posteriormente, na tese. Aprovado como Lei 11.892, em 28 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), esse projeto criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a partir dos CEFETs, das Escolas Técnicas Federais e das novas unidades que já estavam sendo implantadas em função da Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a qual engloba todas essas instituições. A Lei 11.892/2008 mostrou-se ao mesmo tempo a principal fonte de orientações e a origem de ainda mais indagações. Por um lado, apresenta objetivos, finalidades e as características e a estrutura

organizacional institucional; por outro, mostra-se como resultado de um processo de estudos e discussões que antecederam sua elaboração e que precisam ser investigados para entender seu conteúdo. Nos dois primeiros anos após a aprovação da lei dos IFs, foram sendo publicados diversos documentos que, por vezes, continham informações importantes, por outras, remetiam a outros documentos que se abriam como novas fontes de observações. Assim, compreendo que a construção do material de pesquisa não ocorre na forma de coleta, e sim como uma construção, pois, a cada etapa realizada, vão sendo arquitetadas novas possibilidades de investigação.

A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), do Ministério da Educação, apresenta em seu portal uma série de informações e documentos que tratam desde informações sobre o processo de expansão da RFEPT até uma biblioteca dos principais documentos emitidos por essa secretaria ou por seus colaboradores. Além do acesso a esses, o portal enfatiza o processo de expansão da RFEPT, apresentando mapas das unidades existentes antes desse processo e das unidades previstas e em implantação durante as fases de expansão. Com isso, pude ter noção da magnitude e representatividade desse segmento educacional, principalmente em relação ao quantitativo de unidades e distribuição geográfica ao longo do território brasileiro. Além disso, consultas aos documentos históricos e de trâmites, arquivados no IFRS-BG, também trouxeram novas informações e ampliam o material de pesquisa que foi sendo constituído ao longo do processo de realização do estudo.

A seguir, construo uma síntese do teor dos principais documentos que utilizo nessas discussões. A Lei 11.892, de 28 de dezembro de 2008, conhecida como a Lei dos IFs, abre essa relação por tornar-se o principal marco legal da expansão e reconfiguração da RFEPT, a partir da década de 2000.

A Lei 11.892 institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Nela é descrita a composição da referida rede e a definição dos Institutos Federais como instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas. Além das finalidades e características e da estrutura organizacional, são apresentados os objetivos dos Institutos Federais onde destaco o artigo 8º, determinando que, no desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% de suas vagas para atender à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, e o mínimo de 20% de suas vagas para atender a cursos

de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a Educação Básica, sobretudo nas áreas de Ciências e Matemática, e para a Educação Profissional (BRASIL, 2008).

Publicado em sua primeira edição em 2008, com reedição em 2010, o documento intitulado *Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais*, disponível no portal da SETEC, destaca aspectos conceituais dessas instituições, bem como os princípios norteadores que subsidiarão a sua implantação e implementação por todo o país. Visando a contribuir para a elaboração do Plano de Desenvolvimento Integrado de cada Instituto Federal e para outros documentos dessa nova configuração institucional, o documento enfatiza a função social dos IFs, relacionada ao conjunto de políticas para a educação profissional e tecnológica em curso, de onde atenta para elementos conceituais que subsidiaram a criação dos Institutos Federais. Nessa discussão, o documento considera a educação profissional e tecnológica como uma política pública, sendo que “os Institutos Federais respondem à necessidade da institucionalização definitiva da educação profissional e tecnológica como política pública” (MEC/SETEC, 2010, p. 19). Nessa discussão, o documento destaca que

o sentido de política pública que o atual governo adota amplia de forma significativa esse conceito, ou seja, não basta a garantia de que é pública por estar vinculada ao orçamento e aos recursos de origem pública. Ainda que o financiamento da manutenção, a partir de fonte orçamentária pública, represente condição indispensável para tal, a política pública assenta-se em outros itens também obrigatórios, como estar comprometida com o todo social, como 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 (Ibidem, p.7).

No que tange à abrangência de atuação dos IFs, tanto no texto da lei de criação quanto no documento de concepções e diretrizes, a proposta de promover a integração e a verticalização da Educação Básica à educação profissional e educação superior são enfáticas quanto à responsabilização pela atuação em diferentes níveis e modalidades:

Os Institutos Federais validam a verticalização do ensino na medida em que balizam suas políticas de atuação pela oferta de diferentes níveis e modalidades da educação profissional e tecnológica, tomando para si a responsabilidade de possibilidades diversas de escolarização como forma de efetivar o seu compromisso com todos (Ibidem, p. 27).

Além disso, a formação de professores constitui parte do conteúdo desses documentos, relacionada ao desenho curricular da educação profissional e tecnológica nos Institutos Federais. Em seu texto,

no tocante à formação de professores para o conteúdo da formação geral (com destaque para as ciências da natureza: Química, Física, Biologia e mesmo a Matemática), essa opção é crucial, tendo em vista a falta de professores. [...] Os Institutos Federais apontam, quando na plenitude de seu funcionamento, para um número estimado de 100 mil matrículas em cursos de Licenciaturas, que em grande parte poderão se destinar a essa área. [...] A realidade brasileira no que tange à necessidade de professores nucleia uma série de pontos quando se trata da formação de profissionais da educação. [...] Os Institutos Federais, assim como os Cefets que já oferecem licenciaturas, reúnem uma série dessas condições (Ibidem, p. 26).

Esses documentos, que elenco como os primeiros a compor o material de pesquisa, possibilitam realizar algumas observações sobre a proposta de atuação institucional dos IFs dentro da política educacional contemporânea. Ressalto que não os tomo como dotados de um conteúdo absolutamente verdadeiro e suficiente, mas como monumentos, no sentido atribuído por Foucault (2002, p. 8), “onde se decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos”. Para Veiga-Neto (2011, p. 105), nessa leitura monumental, precisamos “tomar o texto menos por aquilo que o compõe por dentro, e mais ‘pelos contatos de superfície que ele mantém com aquilo que o cerca’”.

A recuperação histórica da trajetória da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e do Câmpus Bento Gonçalves do IFRS não busca apenas reconstruir o que foi feito, dito ou deixado, mas sim “definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações” que contribuam para identificar condições de possibilidade para que os fatos aconteçam (FOUCAULT, 2002, p. 7). Nessa discussão, Foucault atenta para a questão documental na análise histórica, diferenciando seu olhar do modo tradicional, ou seja,

[...] a história, em sua forma tradicional, se dispunha a "memorizar" os *monumentos* do passado, transformá-los em *documentos* e fazer falarem estes rastros que, por si mesmos, raramente são verbais, ou que dizem em silêncio coisa diversa do que dizem; em nossos dias, a história é o que transforma os *documentos* em *monumentos* e que desdobra, onde se decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos. (Ibidem, p. 8, grifos do autor)

Nessa análise, pelos contornos e contatos de superfícies, outras buscas por documentos e leituras fizeram-se necessárias ao longo do caminho. É justamente nessa discussão que Gatti (1999, p. 63) entende a produção do material de pesquisa como algo que “se faz em situação, na confluência da teoria, do problema a ser investigado, dos objetivos e dos procedimentos acionados”. Do mesmo modo, o olhar que atribuí ao material foi sendo construído aos poucos, no entendimento de que são os olhares que colocamos sobre as coisas que criam os problemas

do mundo. Além dos olhares, a forma de operar com tais materiais também foi sendo definida em situação e delimitando o foco de pesquisa.

Nesse percurso, ative-me a outros documentos que considero estratégicos para essa pesquisa. O texto intitulado “*Os Institutos Federais: uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica*” (PACHECO, 2011), publicado no portal da SETEC, apresenta a política de Educação Profissional do Governo Lula no período de 2003 a 2010, enfocando o processo de expansão da RFEPT e a criação dos IFs, além de seus projetos adjacentes, como a Escola Técnica do Brasil (E-Tec Brasil) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Nesse documento, está expressa a importância de uma política para a formação de professores enquanto atribuição regimental dos IFs, ampliando o papel da RFEPT na oferta de cursos de licenciatura para as disciplinas da área científica da Educação Básica. Nessa referência, o texto enfoca o compromisso dos IFs com a formação de professores para reduzir os déficits desses profissionais no país:

O compromisso dos Institutos Federais com os cursos de formação de professores se soma aos esforços para reduzir o enorme déficit entre a demanda e a oferta de licenciaturas em nosso país. Assim a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica se coloca ao lado de outras instituições que historicamente vêm trabalhando nesse campo, como é o caso das universidades e faculdades isoladas; e, embora o faça sem deixar de lado outras atribuições, peculiaridades e potencialidades próprias das Instituições de EPT, compreende que pode tornar mais substantiva a sua contribuição para superar as dificuldades hoje colocadas em relação à oferta de cursos de Licenciaturas no Brasil (Ibidem, p. 38-39).

Logo após a promulgação da lei de criação dos IFs, a SETEC publicou em seu portal o documento intitulado *Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia: Função Estratégica da Educação Profissional e Tecnológica* (PEREIRA, 2009), enfatizando a proposta de atuação dos IFs, para que, ao se instalarem em todas as regiões do país, atuem como observatório de políticas públicas “em ações que resultem do efetivo diálogo com o local e o regional, em uma perspectiva que assegure a sintonia com o global” (Ibidem, p. 1). O documento remete ao Plano de Desenvolvimento da Educação, de 1997, que contém um conjunto de importantes decisões relacionadas à Educação Profissional e Tecnológica. Em relação a esta, há uma parcela delas dirigida à Rede Federal, especialmente em relação à sua expansão.

O portal da SETEC dispõe de três documentos que tratam da formação de professores na RFEPT. No entanto, dois deles contemplam discussões específicas sobre a problemática da formação de professores para a Educação Profissional, em que a discussão parte do fato de

que a quase totalidade dos docentes que atuam na formação específica de cursos profissionalizantes não possui formação voltada à atuação docente. Para o entendimento dessa discussão, Moura (2008, p. 36) destaca que “são engenheiros, arquitetos, contadores, administradores e outros bacharéis que exercem a docência sem ter formação para tal”, e que, mesmo aqueles com formação voltada para as disciplinas da Educação Básica, possuem limitações de atuação em cursos cujo fim é a integração entre a Educação Básica e Educação Profissional.

O elemento comum a todos esses documentos que tratam da formação de professores nas instituições da RFEPT diz respeito à necessidade de expansão quantitativa da oferta dessa modalidade educativa no país, incluindo-se a reorganização das instituições federais de Educação Profissional e Tecnológica. Além disso, tais documentos atentam para a necessidade de definição de novas concepções de cursos de licenciatura, justificando que “a formação dos profissionais da educação esteve quase sempre no plano dos projetos inacabados ou de segunda ordem, seja por falta de concepções teóricas consistentes, seja pela ausência de políticas públicas contínuas e abrangentes” (MEC/SETEC, 2013a, p. 2).

Especificamente direcionado à formação de professores para a Educação Básica, o portal dispõe de um documento intitulado *Contribuições para o processo de construção dos cursos de licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*. Partindo da justificativa de carência de professores para as áreas de Ciências da Natureza e Matemática, o documento apresenta princípios norteadores para elaboração de propostas curriculares desses cursos, potencializando a singularidade dos IFs. Referindo-se à possibilidade de diálogo entre diferentes segmentos educacionais, enfatiza a busca pela “superação do modelo hegemônico disciplinar nos cursos de formação de professores” (Ibidem, p. 4), a partir da possibilidade de o professor avaliar criticamente a própria práxis e o contexto em que atua. Conforme documento,

a organização curricular dos Institutos Federais traz para os profissionais da educação que neles atuam um espaço ímpar de construção de saberes, por terem a possibilidade de, no mesmo espaço institucional, construir vínculos em diferentes níveis e modalidades de ensino; em diferentes níveis da formação profissional, assim como buscar metodologias que melhor se apliquem a cada ação, estabelecendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Ibidem).

Nesse entendimento, o processo de formação do professor no decorrer dos cursos de licenciatura dos IFs, em seus diferentes momentos, tem a possibilidade de ser desenvolvido por meio de projetos integradores interdisciplinares, desenhados com uma base curricular comum às áreas de conhecimento e com forte embasamento na práxis associada à Educação

Profissional. Machado (2008) entende que a ênfase da proposta apresentada está na possibilidade de formação para atuação na Educação Básica e também compatível com a possibilidade de atuação na Educação Profissional, principalmente no caso do Ensino Médio integrado.

As licenciaturas têm sido apontadas como absolutamente essenciais por serem o espaço privilegiado da formação docente inicial e pelo importante papel que podem ter na profissionalização docente, para o desenvolvimento de pedagogias apropriadas às especificidades da educação profissional, o intercâmbio de experiências no campo da educação profissional, o desenvolvimento da reflexão pedagógica sobre a prática docente nesta área, o fortalecimento do elo entre ensino-pesquisa-extensão, pensar a profissão, as relações de trabalho e de poder nas instituições escolares, a responsabilidade dos professores etc. (Ibidem, p. 18).

De modo geral, os documentos publicados pelo Ministério da Educação que tratam da formação de professores nos IFs ressaltam a importância da atuação dessas instituições nessa finalidade, tanto na contribuição para minimizar escassez desses profissionais, quanto pelo potencial de propostas inovadoras que a singularidade dessa configuração institucional proporciona. Nessa leitura que realizei, seguindo Veiga-Neto (2011), procurei identificar não apenas o conteúdo na sua linearidade e internalidade, mas também em sua exterioridade monumental, “para não embarcar na ingenuidade de pensar que tudo já está ali no texto, independentemente daquele que lê” (Ibidem, p. 105), sem, é claro, deixar de compreender seus significados primordiais. Assim, pouco a pouco, fui constituindo olhares sobre o tema de estudo, procurando compreender o que cada documento contempla para além de sua linearidade, quais poderes foram sendo postos em funcionamento e quais os efeitos de sua produção.

Mesmo constituindo um significativo conjunto de documentos, isso se mostrava longe de ser suficiente para a investigação que me propunha, sem esperar que em algum momento viessem a tornar-se suficientes para responder as muitas indagações que me acompanhavam. Diante disso, busquei novas possibilidades que me levassem a compreender o objeto de meu estudo e responder, de modo consistente, as questões que conduziam a investigação. Optei, então, pela realização de entrevistas direcionadas ao tema, inicialmente, com pessoas diretamente envolvidas no processo de discussão da adesão do CEFET-BG ao IFRS e da implantação do curso de licenciatura em Matemática.

Elegi dois colegas docentes que trabalharam ativamente na elaboração do Projeto Pedagógico inicial para implantação do curso. O roteiro pré-estruturado das entrevistas abordava inicialmente a trajetória profissional deles na RFEPT, incluindo atuação docente e

possíveis atividades de gestão, com a finalidade de contextualizar o envolvimento desses professores com os trâmites que antecederam a aprovação da proposta de criação desse curso. A discussão sobre a criação dos IFs, além de bastante presente no cotidiano institucional, estava diretamente relacionada às justificativas de início da atuação institucional na formação de professores. Nesse cenário, a maior parte da entrevista enfocou esses temas, uma vez que os questionamentos preestabelecidos não tinham por objetivo limitar o diálogo, e sim valorizar as manifestações dos entrevistados. Além de dialogar sobre o processo que precedeu a criação da licenciatura em Matemática, vieram à tona, nessas entrevistas, temas ligados aos desafios e perspectivas da formação de professores nessa nova configuração institucional dos IFs.

Essas entrevistas tiveram duração aproximada de 25 minutos cada, foram realizadas no ambiente institucional e proporcionaram-me algumas surpresas em relação às manifestações dos entrevistados. Os relatos de que a elaboração do Projeto Pedagógico fora realizada quase exclusivamente por esses dois docentes e de que o processo fora bastante apressado, sem que houvesse possibilidade de amadurecimento das discussões, levaram-me a compreender que tal processo também fora uma ação estratégica de desenvolvimento institucional, de certo modo, deixando em segundo plano as discussões propriamente ditas sobre a formação de professores de Matemática. Por outro lado, pude perceber tons de empolgação por se tratar de iniciar um curso de formação de professores, deixando transparecer um sentimento de satisfação por terem atuado como pioneiros nessa ação, caracterizada como desafiadora.

Conforme começava a desenhar as primeiras linhas produzidas por essas entrevistas, fui percebendo que precisava de novos elementos para tecer a teia de relações que se entrecruzavam na implantação da licenciatura em Matemática, associada à emergência dos IFs. Outras duas entrevistas mostraram-se muito produtivas para essas discussões. Uma com um gestor que participara da intermediação entre Ministério da Educação e CEFET-BG para a criação da licenciatura em Matemática e também das discussões, em âmbito nacional, que tratavam da definição da configuração institucional dos IFs. Além desta, a entrevista com um ex-diretor da instituição, que esteve à frente de outras negociações com o Ministério da Educação, foi fundamental para compreender alguns processos de transformações institucionais que antecederam a adesão ao IF, uma vez que, nesse percurso, culminei por investigar toda a trajetória do atual câmpus Bento Gonçalves do IFRS. Essa aproximação com a trajetória do IFRS-BG desde sua fundação mostrou-se pertinente, pois permitiu compreender alguns aspectos das condições de possibilidade que levaram à sua fundação e às suas transformações, adaptando-se às demandas educacionais de cada época e constituindo tradição de formação técnica profissional, com ênfase na área agrícola. Essa tradição veio a

ser significativamente remodelada pela proposta institucional dos IFs, mediante ampliação de suas finalidades e objetivos, sendo a atuação na formação de professores a iniciativa de maior descontinuidade com essa tradição. Essas quatro entrevistas, com dois docentes e dois gestores, proporcionaram uma melhor compreensão do processo de implantação do curso de licenciatura em Matemática, que discuto no próximo capítulo.

A oferta da licenciatura em Matemática no IFRS-BG trouxe uma nova possibilidade de formação em nível superior para Bento Gonçalves e região. Com o ingresso das primeiras turmas, especialmente nos primeiros semestres, o corpo docente procurou acompanhar de forma mais direta o processo de formação desses estudantes. Com isso, as escolhas acadêmicas e perspectivas profissionais dos estudantes eram temas frequentes de conversas informais e discussões em sala de aula ou em reuniões do corpo docente. Nesse processo, ao longo dos três primeiros anos após o ingresso da primeira turma de licenciatura em Matemática, aos poucos, fui identificando peculiaridades em relação às suas formas de vida e trajetórias de estudantes. Dentre outras, as motivações pela opção de ingresso na licenciatura em Matemática e as perspectivas profissionais desses estudantes mostravam-se, em muitas vezes, divergentes das diretrizes e orientações contidas nos documentos oficiais publicados pelo Governo Federal em relação à proposta de formação de professores dos IFs.

Diante dessas evidências, já trabalhando diretamente na pesquisa que sustenta esta tese, passei a investigar essas peculiaridades, inicialmente, buscando informações em diferentes publicações para compor um mapeamento das características socioeconômicas e culturais que marcam os modos de vida da população da região de abrangência da instituição. Nessa mesma frente, realizei coleta de informações junto ao sistema acadêmico do IFRS-BG, que, além de registros sobre seus itinerários formativos na graduação, contém um amplo cadastro socioeconômico individual que permite a geração de relatórios estatísticos conforme diferentes critérios de seleção de informações. Num segundo momento, realizei entrevistas com os estudantes da primeira turma que se encaminhavam para a conclusão do curso, com a finalidade de obter relatos sobre suas trajetórias acadêmicas e outros temas pertinentes. Com isso, busquei conhecer o modo de vida desses estudantes, procurando relacionar suas escolhas especialmente aos fatores que os influenciavam a buscar a licenciatura em Matemática, desse modo contextualizando aquilo que poderia chamar de contornos e os contatos de superfície que pudessem, de alguma forma, marcar suas opções e suas trajetórias de estudantes.

Foram realizadas onze entrevistas com estudantes escolhidos por estarem prestes a completar suas trajetórias acadêmicas na graduação. Os estudantes, além de estarem em fase de conclusão do curso, eram jovens com idade até 26 anos (com exceção de um), que haviam

ingressado no ensino superior logo após a conclusão do Ensino Médio. A realização das entrevistas ocorreu no ambiente institucional, mas eu, mesmo assim, procurei criar uma atmosfera na qual houvesse espontaneidade de suas manifestações, uma vez que elas envolviam suas opiniões e sentimentos.

Essa parte da pesquisa foi de grande importância para a construção da tese, pois permitiu novos modos de olhar para a problemática da formação de professores no país, sobretudo para a política direcionada aos Institutos Federais. As enunciações dos estudantes me trouxeram importantes elementos sobre peculiaridades regionais ligadas a suas formas de vida, que, de algum modo, se ligavam a suas escolhas e suas trajetórias de estudantes. Nesse processo, onde para mim, como pesquisador, novos horizontes se abriram e os olhares começaram a se direcionar para o objeto de estudo, percebo que me tornei cada vez mais um curioso, no sentido atribuído Minayo (2010, p. 62). Diz a autora:

todo pesquisador precisa ser um curioso, um perguntador. E essa qualidade deve ser exercida o tempo todo no trabalho de campo, pois este será tanto melhor e mais frutuoso quanto mais o pesquisador for capaz de confrontar suas teorias com a realidade empírica. Assim, o pesquisador não deve ser um formalista que se apegue a letra do seu projeto e nem um empirista para quem a realidade é o que ele vê, 'a olho nu', ou seja, sem o auxílio da contextualização e de conceitos. 'Nem um nem outro, sozinho contem a verdade'.

Assim como nas entrevistas com os docentes e gestores, nas entrevistas com os estudantes organizei alguns questionamentos prévios, que pudessem balizar as entrevistas, porém sem causar nenhum engessamento, aproveitando as narrativas dos participantes para explorar novos elementos. A forma flexível e aberta adotada oportunizou a condução das entrevistas de acordo com os desdobramentos que iam surgindo, procurando evidenciar ao máximo os significados de cada enunciação. Muitas vezes a pergunta realizada foi dirigida de uma forma diferente daquela que estava no roteiro, assim como outros questionamentos foram acrescentados. Em algumas delas, as falas dos entrevistados foram basicamente restritas a informações solicitadas nas indagações. Outras, no entanto, resultaram em amplas narrativas, levando a desdobramentos que transcenderam os objetivos iniciais dos questionamentos. Antes da realização de cada entrevista procurei obter informações sobre o estudante, contidas no Cadastro Socioeconômico que a instituição disponibiliza, para conhecer um pouco mais cada de um, de modo a direcionar algumas indagações e atribuir novos significados às suas falas.

As entrevistas foram gravadas, após autorização para tal, e transcritas para viabilizar a análise do respectivo conteúdo. Além disso, no início de cada uma, apresentei os objetivos e

procedimentos da pesquisa para, após, solicitar a assinatura do *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*, de acordo às normas de ética nas pesquisas.

Durante a pesquisa, a transcrição das entrevistas representou uma significativa experiência, pois pude rememorar o que havia ocorrido quando de sua realização. Durante a realização das entrevistas, ative-me no processo de interação, enquanto durante a transcrição distanciei-me do papel de pesquisador-entrevistador e coloquei-me em uma posição mais analítica. Nesse sentido, Manzini (2008) nos mostra que a transcrição de uma entrevista, mesmo que seja fiel e consiga apresentar uma boa reprodução do material gravado, não conseguirá captar todas as informações apresentadas. Além disso, a linguagem é um instrumento humano que permite expressar a mesma ideia em diferentes formas.

A transcrição das entrevistas não enfocou questões de linguística, isto é, fiz somente alguns ajustes de grafia, tais como tá (estar), vô (vou), pra (para), etc. Sobre esse processo de transcrição, entendo tratar-se de uma tradução das falas com vistas ao conteúdo temático, mesmo que com toda a simbologia e jogo de interacional. Desse modo, compartilho o entendimento de Duarte (2004, p. 221), ao discutir essa parte do processo investigativo, quando mostra que:

as entrevistas podem e devem ser editadas. Exceto quando se pretende fazer análise de discurso, frases excessivamente coloquiais, interjeições, repetições, falas incompletas, vícios de linguagem, cacótes, erros gramaticais, etc. devem ser corrigidos na transcrição editada.

Como antes referi, cada entrevista foi bastante singular, pois alguns estudantes eram mais comunicativos e ficaram mais à vontade em seus relatos, já outros limitaram-se, basicamente, a responder os questionamentos a eles dirigidos. Nesse sentido destaco o argumento apresentado por Silveira (2007) a respeito do uso de entrevistas nas pesquisas educacionais. A autora caracteriza a entrevista como uma “arena de significados” e que, ao nos servirmos desse procedimento metodológico, precisamos estar atento aos jogos de poder nele engendrados, não havendo como desconsiderar os marcadores sociais que nos constituem. Além disso,

quando se pensa em entrevista dentro das ciências humanas, tem-se a seguinte imagem: de um lado o entrevistador, coletando dados para uma instituição acadêmica ‘séria’, do outro o entrevistado com seu nervosismo pensando o que falar, que perguntas irão ser feitas e como o entrevistador irá interpretá-las. O que fica de fora desse processo de coleta de dados são os gestos, o tom de nervosismo ou até mesmo de agrado sobre determinado assunto. [...] Neste jogo de representações e significados que permeiam as entrevistas, deixemos um pouco de lado a busca incessante de revelar ‘verdades’, e passemos a investigar de que significados estão povoadas as palavras ali usadas, levando em conta o destinatário da entrevista, assim como os sucessivos relatos e regularidades (Ibidem, p. 117).

Refletindo sobre a realização das entrevistas, me dou conta que, progressivamente fui atribuindo diferentes sentidos a essa experiência. Quando comecei a planejá-las, conhecia cada um dos participantes há pelo menos três anos, devido ao convívio na instituição. E, por acompanhar diretamente suas trajetórias acadêmicas, pensava que suas narrativas não me ofereceriam muitos elementos “novos”, para além do que já conhecia de cada um. No entanto, elas se mostraram muito produtivas, me oferecendo um material muito valioso.

O fato de falar de si fez com que retomassem suas trajetórias de vida e se colocassem numa posição bastante particular. Alguns, especialmente os mais jovens, deixaram transparecer certo receio de falar de si ao retomarem suas trajetórias de estudantes e refletirem sobre suas escolhas. Outros demonstravam empolgação, produzindo extensas narrativas que se desencadeavam a partir das indagações iniciais. Ao assumirem-se como ingressantes da primeira turma, posicionam-se como membros do processo de implantação da licenciatura em Matemática, deixando transparecer ares de orgulho, tanto por esta condição quanto pela de serem os primeiros professores formados pela Instituição. Nesse sentido compartilho o entendimento Mattos e Castro (2010), ao tratarem sobre o uso de entrevistas em pesquisas educacionais, para quem o uso desse instrumento nasce do interesse do entrevistador nas histórias que o entrevistado pode contar e, ao conhecer o outro, em fazer sentido de suas experiências. Concordo também com as considerações de Wanderer (2007) quando destaca que, ao narrar-se, o entrevistado tende a selecionar detalhes para mostrar como ele faz sentido da história que está sendo revelada. Além disso, precisamos estar atentos aos jogos de linguagem e poder engendrados nesse procedimento metodológico.

O roteiro das entrevistas inicialmente questionava sobre as formas de vida dos participantes no seu contexto sociocultural e do mundo do trabalho, juntamente com suas trajetórias de estudantes que culminaram com a escolha pelo ingresso na licenciatura em Matemática. Nesse roteiro, haviam também indagações relacionadas às expectativas iniciais pela realização do curso e possíveis mudanças de concepções que pudessem ser percebidas nessa trajetória. Por fim, a partir da condição de concluinte, as entrevistas focavam em suas perspectivas profissionais ligadas ou não à atuação docente na Educação Básica.

Tanto nas narrativas quanto nas informações socioeconômicas obtidas via sistema acadêmico, outros elementos mostram-se reveladores no que diz respeito às formas de vida dos participantes, bastante diferentes da visão turístico-mercadológica que é transmitida de Bento Gonçalves e da Serra Gaúcha, de modo geral. Dos onze entrevistados, apenas três relataram ter seus modos de vida marcados pelos traços da imigração italiana e da colonização da região, sendo que apenas dois tinham familiares exercendo atividades profissionais ligadas

à produção vitivinícola. Por outro lado, cinco eram oriundos de outras localidades do Rio Grande do Sul e resultavam dos processos migratórios em direção à Serra Gaúcha. Diante dessa constatação, busquei conhecer um pouco mais as condições socioeconômicas e culturais de Bento Gonçalves e da região de abrangência do câmpus Bento Gonçalves. Na minha condição também de migrante, tinha uma imagem bastante distorcida da realidade socioeconômica e cultural daquela região.

Para esta investigação, também busquei elementos que pudessem mapear esse contexto e possibilitar uma melhor compreensão das formas de vida da população de Bento Gonçalves e da Região de abrangência da Instituição. A revista *Panorama Socioeconômico de Bento Gonçalves*, publicada anualmente desde a década de 1970, pelo Centro da Indústria e Comércio de Bento Gonçalves (CIC-BG), apresenta uma radiografia social e econômica do município, identificando a estrutura e os fatores que movimentam a sua economia, com comparativos da representatividade dos setores. A partir das informações obtidas nessa revista, foi possível identificar as transformações nos arranjos produtivos locais que fizeram com que a colônia de imigração italiana com atividades profissionais ligadas à produção vitivinícola se transformasse numa cidade bastante urbanizada e industrializada, com forte atuação na produção moveleira e metal-mecânica.

A fim de verificar as evidências de que grande parte da população de Bento Gonçalves e região é oriunda de processos migratórios de outras localidades em direção à Serra Gaúcha, busquei informações junto ao IBGE, com dados publicados a partir do senso demográfico e também junto à Fundação de Economia e Estatística do Rio Grande do Sul, visando a obter informações sobre a composição populacional e sobre o desenvolvimento socioeconômico das regiões do Rio Grande do Sul. Com esse panorama, juntamente com as informações socioeconômicas e culturais da cidade de Bento Gonçalves e região, foi possível estabelecer relações entre desenvolvimento econômico e processos migratórios que, juntamente com interesses turísticos mercadológicos, definem peculiaridades que se refletem nos modos de vida da população.

Em síntese, o material de pesquisa examinado neste trabalho consiste em:

- documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação, especialmente ligados à SETEC;
- documentos emitidos pelo câmpus Bento Gonçalves do IFRS;
- dados do IBGE e de outros bancos de dados oficiais.

- entrevistas realizadas com dois gestores e dois professores da instituição; e
- entrevistas realizadas com onze estudantes do curso de licenciatura em Matemática do IFRS-BG.

As estacas que delimitavam e davam suporte à pesquisa foram sendo colocadas. Ao aprofundar o conhecimento das formas de vida, dos contextos culturais, sociais e econômicos, que marcaram as escolhas e trajetórias de estudantes dos participantes do estudo, foi possível perceber as nuances e as sutilezas que surgiam em suas narrativas. Do mesmo modo, passei a considerar que os documentos voltados ao sistema educacional brasileiro, em especial os ligados à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, que abordo com maior ênfase no próximo capítulo, não transmitiam por si só, nas internalidades de seus elementos puramente lógicos, os resultados das diferentes forças que atuaram para que fossem emitidos com finalidades específicas.

2 OS IFS E SUA CONFIGURAÇÃO INSTITUCIONAL

Organizações complexas como escolas e universidades são diversas e multifacetadas, ainda que sejam, às vezes, sobremaneira contestadas e, frequentemente, contraditórias. Claramente, determinados grupos ou indivíduos serão capazes de privilegiar representações particulares. Entretanto, essas seleções e escolhas não são feitas dentro de um vácuo político. Elas são derivadas das prioridades, dos limites e dos climas preparados pelo ambiente das políticas (BALL, 2010, p. 44).

O excerto de Stephen Ball que inicia esta seção contextualiza as discussões acerca da definição de políticas educacionais brasileiras que determinaram a publicação de documentos voltados ao sistema educacional, nas décadas de 1990 e 2000, especialmente no Governo Lula⁸. Tais políticas, derivadas das prioridades de atuação do Estado, são definidas num ambiente sujeito à atuação de múltiplas forças e interesses que articulam os objetivos e finalidades contidos desses documentos. Parto da consideração de que a política de criação dos IFs está inscrita na reforma neoliberal da educação realizada nesse período, em consonância com as políticas elaboradas, difundidas e monitoradas pelos organismos internacionais.

As discussões deste capítulo giram em torno do objetivo central de responder a primeira questão elencada na introdução desta tese, ou seja: quais as condições de possibilidade da emergência dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com a exigência de que 20% das vagas sejam destinadas a licenciaturas nas áreas de Matemática e Ciências? Com o intuito de cumprir esse objetivo, a discussão concentra-se nas definições de políticas educacionais brasileiras das últimas duas décadas, as quais, alinhadas ao contexto político-econômico brasileiro na contemporaneidade, influenciado pela regulação globalizada das organizações internacionais, motivaram o poder público federal, especialmente no Governo Lula, a dar ênfase a essa problemática.

Numa análise centrada na perspectiva foucaultiana, discuto a atuação do Estado a partir da racionalização do exercício do governo, o qual tem como saber principal a economia política. Nessa racionalidade, a atuação das instituições, mesmo não possuindo uma vinculação direta com o Estado, é articulada para a sustentação da atuação estatal, dentro de uma sociedade

⁸ Centro as discussões no Governo Lula por ser este o período em que as definições político educacionais convergiram para a reconfiguração da RFEPT e, conseqüentemente, para a definição da nova configuração institucional dos IFs. Entendo, no entanto, que essa perspectiva política tem precedentes nos governos anteriores, sobretudo pela tendência de crescimento econômico mundial, desde a década de 90, na qual o Brasil, com o controle da inflação e a política econômica balizada pelo setor externo, iniciou um processo de recuperação econômica.

com uma finalidade que visa ao bem-estar social coletivo. Foucault não nega a importância do Estado; sua intenção é demonstrar que as relações entre o Estado e a atuação das instituições ultrapassam o nível estatal e se estendem por toda a sociedade no que diz respeito à formação das massas, associada à legitimação da racionalidade capitalista. O Estado, envolvido numa lógica única marcada pelo mercado mundial, visando a interferir nas diferentes medidas, índices e escalas, com referências comparativas entre nações, direciona suas ações à sociedade, encontrando na educação o meio mais efetivo de governo da população.

A fim de abordar o mercado como lugar de formação de verdade, remeto-me a Foucault, para quem todos os domínios de saber têm sua gênese em mecanismos de poder, e, alinhado a essas discussões, entendo que as definições políticas se orientam pelas novas formas de governamentalidade advindas com o liberalismo e com a globalização. Nesse sentido, compartilho o entendimento de que o liberalismo é tomado “como prática crítica da possibilidade e da legitimidade de uma governamentalidade já existente”, numa razão de Estado e “pelo modo como se utiliza o mercado como prova ou teste das condições de possibilidade de exercício de outros tipos de governamentalidade” (GADELHA, 2009, p. 138). Em continuidade, remeto-me novamente a Foucault sobre questões relacionadas à teoria econômica da população, tensionando a maneira como a educação é agenciada a essa lógica de ganho econômico com desenvolvimento social.

Nesse entendimento, abordo as mudanças tecnológicas, econômicas e sociais que se desenharam em âmbito global nas últimas décadas, as quais impõem adaptações ao sistema educacional. Ocorre que quase todos os países vivem pressionados pela necessidade de adequar-se ao novo cenário e responder às novas demandas de qualificação profissional e elevação dos níveis de educação da população. Os relatos produzidos por organismos internacionais sobre o progresso educacional, de forma comparativa entre as nações, pressionam governos e sociedades para que se adaptem e respondam a essas transformações, principalmente a econômica. Garcia (2010, p. 446) examina o tema de reformas das políticas educacionais, comum nas agendas de discussões, entendendo que tais reformas

são práticas globais que visam a mudanças nos padrões de regulação social [...] além de serem um conjunto de direções e princípios, e políticas, que devem guiar o trabalho escolar e docente, são esforços calculados para inscrever certas racionalidades políticas nas sensibilidades, nas disposições e na consciência dos indivíduos, [...] é a administração da liberdade. Isso implica racionalizações específicas que de modo geral estão ligadas à burocracia, seja ela do Estado ou dos organismos internacionais e supranacionais, que desempenham no mundo globalizado funções específicas e outras tradicionalmente associadas ao aparelho de Estado (Ibidem).

Como já mencionado, a liberdade postulada é a liberdade econômica das grandes organizações por meio de intervenção de mecanismos internacionais, como a OCDE, o FMI e o Banco Mundial, a qual repercute de maneira decisiva sobre a definição de políticas educacionais. Dessa forma, as racionalidades (neo)liberais na esfera educacional são objeto de intensas contestações, tendo os governos que se curvar diante dos embates que se travam na determinação das medidas oficiais. Mesmo nos diferentes contextos nacionais de apropriação das tendências das políticas de reforma, uma questão uniformiza-se: o aumento da “colonização das políticas educativas pelos imperativos das políticas econômicas, a revolução tecnológica, e a obsessão com a performatividade dos sistemas” (BALL, 2001, p. 100). A influência exercida pela política econômica nas definições do sistema educativo possibilita apropriação da economia em relação à educação. Tal apropriação, ao definir objetivos de competitividade, qualidade, eficácia, acaba atribuindo à educação um carácter produtivo e construtivo de viés econômico. Essas características da educação deixam de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado, atrelando a educação escolar à preparação ao trabalho.

As consequências desse deslocamento de ênfase para a educação mercadológica estão bastante presentes na agenda das políticas públicas de educação contemporânea. Nesse sentido, em discussão sobre investimentos das agências internacionais, em especial do Banco Mundial, na educação brasileira, Alves e Santos Neto (2012) destacam a imposição da vontade dos grupos dominantes sobre as definições políticas educacionais das nações submetidas ao domínio dessas organizações. Os autores entendem que se evidenciam elementos, tais como a permanente necessidade de expansão do capitalismo, a globalização do mercado, a conversão do trabalho de natureza humana em mercadoria, o processo de transnacionalização da Educação Superior e a reconfiguração do papel do Estado naquilo que os autores chamaram de um Estado Gestor. Isso tudo como interesse das grandes corporações internacionais, conferindo um carácter econômico associado ao desenvolvimento do mercado.

Diante desse entendimento, analiso a política de reconfiguração da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, pautada na implantação dos IFs como instituição responsabilizada por contribuir para o desenvolvimento econômico, social, tecnológico e educacional de nosso país. Com abrangência de formação em vários níveis e modalidades, instalando-se estrategicamente em todo o território nacional, assume também a responsabilidade de contribuir para a formação profissional e para o desenvolvimento da ciência e tecnologia do país.

As reconfigurações político-pedagógicas definidas pela produção de documentos com propostas de reformas encontram justificativas nos descompassos entre o desenvolvimento

econômico e o campo da educação, evidenciados por mecanismos de mensuração e avaliação que vêm regulando as políticas educacionais na contemporaneidade. Os resultados dessas avaliações são expostos pela mídia e exercem pressão sobre os sistemas de gestão da educação, a fim de atingir metas de eficiência e produtividade importadas do meio empresarial, conferindo características mercadológicas à educação.

Nessa abordagem, não pretendo encontrar as raízes que esse tema abre para a investigação educacional, mas tento dar sentido a alguns acontecimentos que nos indagam na contemporaneidade, mediante uma releitura crítica dos fatos, dentro de um recorte histórico. Apoiado em documentos emitidos pelo Governo Federal e dados fornecidos por bases ligadas ao Ministério da Educação, como INEP e e-MEC, juntamente com estudos relacionados que abordam a problemática central desta pesquisa, procuro discutir a ação do Estado que proporcionou a criação dos IFs, exigindo dessas instituições da RFEPT a oferta de cursos de licenciatura em áreas prioritárias.

Para discutir as condições de possibilidade da instauração desse movimento político educacional que culminou com a criação dos IFs, juntamente com a definição de suas especificidades, objetivos e finalidades, divido este capítulo em três seções interligadas. Primeiramente, apresento uma discussão acerca do crescimento econômico brasileiro no Governo Lula, que colocou em evidência a necessidade de maior escolarização da população com a justificativa de falta de mão de obra qualificada. Também a necessidade assumida de desenvolvimento de ciência básica, por considerá-la essencial para um país em expansão e desenvolvimento econômico, num cenário mundial que coloca em destaque o lugar da ciência e da tecnologia na contemporaneidade.

No segundo momento, abordo especialmente a década de 2000, em uma discussão sobre a conjuntura política educacional brasileira que proporcionou condições de possibilidade para que o Governo Federal empenhasse esforços na criação dos IFs com proposta de atuação ampla voltada para a Educação Profissional, o desenvolvimento de ciência e tecnologia e a formação de professores, com ênfase nas áreas de Ciências e Matemática. Na última seção, faço uma análise da expansão e reconfiguração da RFEPT e da multiplicação dos cursos de licenciaturas nos IFs.

Para discutir em profundidade as questões que permeiam a definição de políticas educacionais, na próxima seção, trato da reconfiguração econômica e social brasileira, que se desenha nas últimas décadas, se acentua a partir da década de 1990, principalmente no Governo Lula, e cria condições de possibilidade para a publicação de diversos planos educacionais, dentre eles, o da criação dos Institutos Federais.

2.1 DEFINIÇÕES POLÍTICAS NACIONAIS DO GOVERNO LULA DIANTE DA RETOMADA DO CRESCIMENTO ECONÔMICO

A conjuntura de recessão econômica, vinda desde o regime militar, começa a apresentar sinais de superação no Governo Lula, com a continuidade da política do governo anterior, de controle da inflação, e pela tendência de crescimento econômico mundial, desde a década de 1990 (conforme estudos de Martins (2007) e Fortes e French (2012)). De acordo com esses estudos, a política brasileira para esse segmento passa a apresentar transformações em sintonia com o processo de globalização. Com ideias neoliberais, o governo iniciou o processo de ruptura do modelo anterior, no qual a política econômica passou a ser balizada pelo setor externo, dependente do ingresso de capital financeiro internacional, com abertura do mercado nacional.

Analisando os resultados do Governo Lula, principalmente em relação à economia e às transformações sociais, Anderson (2011) menciona os dois principais fatores do “bom momento” brasileiro, já no primeiro mandato do presidente Lula. Primeiramente, a grande elevação do preço das *commodities*⁹ em decorrência da grande procura chinesa por minério de ferro e soja, seguida pela implementação de uma série de medidas e programas, como os aumentos do salário mínimo em índices acima da inflação, a implantação e a expansão de programas sociais como o Bolsa Família e a ampliação do crédito consignado.

O crescimento econômico brasileiro, no período de 2003 a 2008, elevou a taxa média de expansão do PIB para 4,2% ao ano, quase o dobro do período anterior (CURADO, 2011). Para o autor, os efeitos desse crescimento foram sentidos no mercado de trabalho, que em 2003 apresentava taxa de desemprego de 11,3% e, em 2010, chegou a 6,1%, atingindo o menor patamar já registrado até então.

Lula elegeu-se com um programa de governo que acenava para a melhoria da qualidade de vida da população, com propostas que objetivavam minimizar as desigualdades sociais. As prioridades de seu Plano de Governo definiam políticas sociais, visando a minimizar a pobreza extrema e conter desequilíbrios macroeconômicos. Seu governo sustou políticas de privatização e incentivou parcerias público-privadas,

⁹ Do inglês: mercadoria. Utilizado para designar tudo aquilo que se apresenta em seu estado bruto (mineral, vegetal, etc.), matéria prima; geralmente se destina ao comércio exterior, e seu preço deve ser baseado na relação entre oferta e procura. No Brasil, produtos como soja, milho, café e açúcar, cujo preço pode ser designado pela oferta e procura (internacional), são produzidos em larga escala e estão entre as principais *commodities* agrícolas exportadas pelo país (TEWELES et al., 2003).

ampliando o papel do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) no fomento da atividade industrial, o que serviu de contrapeso às políticas de altos juros. [...] O aumento das dotações e redução da taxa de juros de longo prazo e a recuperação da economia mundial permitiram certa retomada do crescimento econômico. [...] As políticas sociais, o combate à pobreza, a recuperação do setor industrial e do desenvolvimento, ou o ativismo da política externa tornam-se objetivos condicionados às metas de estabilidade macroeconômica no governo Lula (MARTINS, 2007, p. 36-40).

Estudos de economistas, historiadores e jornalistas, como Salama (2010), Anderson (2011), Fausto (2012) e Azenha (2013), cujos trabalhos são de reconhecimento nacional e internacional, ao discutirem criticamente os resultados do “Lulismo”, assinalam avanços sociais e econômicos do país nesse período. Por outro lado, pautam também as armadilhas e os artifícios que os critérios e as análises estatísticas podem conter, além de interesses políticos inseridos nas ações do governo e o fortalecimento do mercado de capital, condicionado às determinações das organizações internacionais de comércio.

Salama (2010, p. 174) analisa como modesto o efeito das transferências sociais sobre as desigualdades. Porém, os programas sociais, apesar de reduzirem apenas em 6,4% o número de pobres no Brasil, permitiram melhoras na situação econômica de grande parte da população, de modo que a profundidade da pobreza diminuiu. Para o autor, “a redução das desigualdades é o produto de uma melhora das condições de trabalho, tanto em termos de empregos quanto de salários”. Fausto (2012, p. 24) avalia os programas sociais como ações muito mais políticas do que de combate às desigualdades, uma vez que “a elevação dos níveis do salário mínimo resultou em um mecanismo de transferência de renda mais importante que os programas assistenciais”.

De acordo com Lopes (2009, p. 163), as ações de assistência “iniciadas mais enfática e publicamente no Brasil no governo Fernando Henrique (1995–2002), ampliam-se consideravelmente no Governo Lula” em decorrência da ênfase de seu plano de governo de minimização das desigualdades sociais e elevação da renda da população mais pobre. Além dessa, outras interpretações podem ser discutidas a partir desses programas sociais, que assumem lugar de destaque no Governo Lula, tendo o Bolsa Família como o programa de maior visibilidade, como argumenta Rodrigues (2007, p. 8).

Hoje mais que um programa social podemos admitir o Bolsa Família enquanto discurso, uma vez que é uma prática discursiva que se articula também como prática social, demonstrando assim, sua eficácia e resultados. Destina-se, dessa forma, a ter efeitos de sentido regidos por algumas estratégias do seu suporte maior: o discurso político.

Na perspectiva foucaultiana, é possível compreender tais políticas como táticas de governamento da população, uma vez que operam como mecanismos de regulação e de vigilância, visando a gerir os riscos da vida de uma determinada parcela da população, classificada por meio de índices, normas e fatores de vulnerabilidade, a fim de governar a todos e a cada um. De acordo com o portal oficial do Bolsa Família, o programa exige que as famílias cumpram certas condicionalidades, vistas como um compromisso feito com a saúde – as crianças devem estar com o cartão de vacina em dia – educação – crianças e adolescentes devem estar regularmente matriculados e frequentando a escola básica. Para Macedo e Dimenstein (2009, p. 296), o resultado disso é um cuidado quase epidemiológico “dos problemas sociais, a partir da leitura desses problemas pelo controle, pela disciplina e pela regulação da população”.

Nesse sentido, entendo que os programas sociais operam também no âmbito dos interesses dos indivíduos que, ao serem condicionados a determinadas regras de inserção e manutenção dos benefícios, agem em prol da minimização dos fatores de risco da população. Ao agir por seus interesses pessoais, a parcela da população beneficiada é direcionada a determinadas atividades e comportamentos, vindo a atuar de maneira eficaz para a sociedade, como é o caso da obrigatoriedade de compromisso com saúde e educação que o Bolsa Família contempla. Os programas sociais constituem-se como instrumento de garantia de direitos, principalmente econômicos, da população mais vulnerável, mas também um mecanismo de controle, por meio da imposição das condicionalidades.

Além do Bolsa Família, Lockmann (2010) entende haver diversos outros programas e benefícios destinados a determinada camada da população, a fim de auxiliar aqueles que não conseguem, por si mesmos, gerenciar suas vidas ou prevenir os riscos da sua própria existência. Em suas palavras:

Todas essas ações podem ser vistas como políticas de inclusão social que pretendem não só assegurar as necessidades básicas de sobrevivência desses sujeitos, mas, ao mesmo tempo, incluí-los nos jogos do mercado, no mundo do consumo, gerenciando e prevenindo os possíveis riscos que essas camadas da população podem produzir para a vida coletiva (Ibidem, p. 2).

Essa política de proteção social, oportunizando maior renda à população, seja por meio de novas oportunidades de trabalho, elevação do salário mínimo ou repasse direto de verbas públicas ao cidadão, insere uma parcela da população, até então ameaçada pelos baixos rendimentos, no mercado consumidor, diminuindo preconceitos. No entanto, essas ações também são estratégicas dentro de uma política governamental que mantém o jogo dos

interesses de cada sujeito a favor do jogo útil para a sociedade atual, além de reafirmar um imperativo de autonomia – o sujeito empresaria a si mesmo, tal qual o sujeito do neoliberalismo. Como nos mostra Foucault (2008b, p. 198), “não se trata de assegurar aos indivíduos uma cobertura social dos riscos, mas de conceder a cada um uma espécie de espaço econômico dentro do qual podem assumir e enfrentar os riscos”. Lopes (2009, p. 153) entende que

a promessa da mudança de status dentro de uma rede de consumo que chega àquele que vive em condições de pobreza absoluta, articulada ao desejo de mudança de condição de vida, são fontes que mantêm o Estado na parceria com o mercado e que mantêm a inclusão como um imperativo do próprio neoliberalismo. [...] É possível afirmar que, desde o século XX, além da captura sutil e eficiente do Estado, vivemos a sua articulação produtiva com o mercado, cada vez mais agressivo e criativo.

Desse modo, o sujeito fragilizado economicamente potencializa-se perante a sociedade e passa a fazer parte do mercado consumidor, contribuindo na circulação de mercadorias e capitais. Ao mesmo tempo em que atuam como mecanismo de controle daquelas que poderíamos chamar de classes perigosas da população, os programas sociais, sobretudo o Bolsa Família, ao garantirem renda mínima para uma parcela da população que não era considerada como potencial consumidor, impulsionam a economia. A distribuição de renda estimula o consumo e, em consequência, impulsiona diversos setores da economia.

Azenha (2013), ao comentar o artigo *Brasil de Lula*, de Perry Anderson, discute os relatórios oficiais sustentados por análises estatísticas e endossados por agências e jornalistas que assinalam a redução da desigualdade, medida pelo índice Gini, caindo de um astronômico 0,58 no início de seu mandato, para um alto 0,538 ao final, de modo que a renda dos 10% mais pobres da população cresceu numa taxa que foi o dobro da dos 10% no topo. Nessa condição, cerca de 25 milhões de pessoas entraram na classe média que, a partir de então, se tornou maioria na Nação. As classes populares adquirem poder de compra e avançam para a classe média. O autor apresenta também críticas a esses resultados, argumentando que para atingir esses índices, foram adotados artifícios de categorização, em que a renda anual mínima da população que entra na classe média está muito abaixo do que em outros países, enquanto, de acordo com o mesmo esquema, as classes mais ricas começam com o dobro da renda per capita da população do mundo. Sua crítica a Lula é justificada com o argumento de que, ao conduzir uma política de minimização das desigualdades, permanece conservando as marcas liberais e intervencionistas durante os dois mandatos, com abertura do mercado de capital condicionado às determinações das organizações internacionais. O autor também coloca em

evidência o segmento capitalista, que igualmente foi beneficiado, de modo que “grandes ganhos especulativos foram realizados por uma burguesia moderna acostumada a apostar nos preços de ações” (Ibidem), tomando como exemplo o desempenho da Bovespa, que de 2002 a 2010 teve a melhor performance do mundo, subindo 523%.

Com algumas críticas, mas com elevados índices de aprovação de suas ações por parte da população brasileira, no Governo Lula se intensificam políticas sociais e de controle da inflação e superação dos superávits fiscais e comerciais. Para Martins (2007, p. 36), “as políticas sociais, o combate à pobreza, a recuperação do setor industrial e do desenvolvimento, ou o ativismo da política externa tornam-se objetivos condicionados às metas de estabilidade macroeconômica”. O crescimento econômico e a ampliação do mercado de trabalho, juntamente com programas sociais e a elevação real do salário mínimo, impulsionaram o consumo e, em consequência, impulsionaram o desempenho da indústria, em especial a automobilística e a de construção civil, cujos resultados geram crescimento das exportações e aumento do consumo interno de produtos primários e industrializados. São as regras da racionalidade do mercado balizando a economia, subordinando a vida social e orientando as necessidades e escolhas dos consumidores em função de uma economia máxima potencializada não só pela produção, mas também pela circulação de mercadorias.

No Governo Lula, principalmente no primeiro mandato, o melhor desempenho da agricultura e o aumento das exportações, em consequência da valorização das *commodities*, contribuíam com a sustentação e estabilidade do crescimento econômico do país. No entanto, esse crescimento tem um fator limitante dado pela produção e exportação de matérias primas, com baixo valor de mercado se comparado ao de produtos industrializados com elevação do valor agregado. Tigre (2002) entende que, para superar essas limitações, é preciso intensificar e estimular o desenvolvimento da indústria, sendo necessário:

agregar tecnologia não apenas ao produto, mas também ao processo produtivo, à gestão organizacional e ambiental e à qualidade para acompanhar o dinamismo do mercado internacional. [...] Os programas de apoio às exportações devem incorporar as variáveis tecnológicas. [...] É necessário romper com o ciclo vicioso das exportações baseadas na exploração de mão de obra barata, pois tal vantagem competitiva não se sustenta diante de um processo de desenvolvimento econômico e distribuição de renda (Ibidem, p. 279).

Segundo dados do Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior (ALICEWEB2, 2012), a partir do Sistema de Análise das Informações de Comércio Exterior

(Aliceweb), entre 2007 e 2011, o valor exportado de produtos com intensidade tecnológica¹⁰ média-baixa cresceu 18,04%. Nesse período, as vendas externas de produtos com alta intensidade tecnológica declinaram, tanto em participação na pauta das exportações quanto em valores absolutos. De acordo com Martins (2007, p. 39), para a elevação da intensidade tecnológica das exportações brasileiras, “é necessária a elevação das taxas de investimento e o desenvolvimento da articulação entre as ciências básica e aplicada, a universidade e a empresa”. Nesse cenário, a ênfase em ciência e tecnologia passa a ocupar lugar de destaque nas agendas de discussões políticas sobre o comércio internacional de participação brasileira. Conseqüentemente, a definição de políticas de fomento ao desenvolvimento científico e tecnológico brasileiro faz-se necessária para garantir o desenvolvimento da indústria. A indústria, por sua vez, necessita de mão de obra qualificada, a qual, diante da escassez, acaba por ameaçar o desenvolvimento econômico dos últimos anos.

A escassez de mão de obra qualificada no Brasil e sua relação com a economia foi tema da tese de doutorado de Gomes (2011). No estudo, o autor constitui um diagnóstico sobre a política do sistema de educação profissional brasileiro, entendendo que a economia se encontra numa situação de crise de mão de obra qualificada e, com isso, pode comprometer o crescimento econômico do país. Tomando como referência dados da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios do IBGE de 2007, que incluiu a coleta de informações sobre a Educação Profissional, o autor mostra que, naquele ano, a população economicamente ativa era constituída por quase 100 milhões de pessoas, dos quais o sistema de Educação Profissional matriculava anualmente apenas 3,9%, bem abaixo dos 10% matriculados nessa modalidade nos 27 países da União Europeia. O autor, ao justificar a importância que o capitalismo central atribui à educação básica, menciona que “a revolução educacional é um caminho inexorável para o desenvolvimento”, evidenciando que o Brasil “ainda não pôs os seus pés nessa estrada”. Destaca ainda que, “dentre os inúmeros gargalos que obstaculizam o desenvolvimento brasileiro, o da mão de obra qualificada é um dos mais preocupantes e o que menos recebe atenção por parte das políticas públicas” (Ibidem, p. 11).

Em estudo mais recente, Gomes (2013) reitera o diagnóstico de crise do capital humano na economia brasileira e questiona uma pesquisa do IPEA de 2010, a qual afirma que no sistema produtivo havia sobra de mão de obra qualificada. Na relação entre educação, desenvolvimento industrial e economia, o autor conclui que

¹⁰ Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), a intensidade de tecnologia é definida pela OCDE quanto ao peso dos gastos em pesquisas e desenvolvimento sobre o valor adicionado e à tecnologia incorporada nos bens intermediários e de capital adquiridos (IPEA, 2013).

o sistema de formação sequer atende à demanda por mão de obra requisitada por uma estrutura produtiva que ainda se move pelos fundamentos de uma política econômica restritiva, na qual se percebe a consagração de um sistema exportador de commodities. [...] Em decorrência dessa insuficiência operacional, a força de trabalho brasileira não reúne as condições para operar um sistema produtivo complexo, moderno, sofisticado e agregador de valores substantivos aos bens e aos serviços, não podendo, portanto, contribuir para que o Brasil enriqueça, sobremaneira, as suas pautas de produção e de exportação (Ibidem, p. 206).

Uma discussão referente à educação profissional, apresentada por Frigotto (2008), analisava a especificidade da reforma da educação profissional em países como o Brasil, de capitalismo dependente e desenvolvimento desigual e combinado. Para o autor,

o Brasil é o país econômica e politicamente mais importante da América Latina e o único em que o ensino médio não é obrigatório. Ele se constitui numa ausência socialmente construída, na sua quantidade e qualidade, e o indicador mais claro da opção da formação para o trabalho simples e da não preocupação com as bases da ampliação da produção científica, técnica e tecnológica. Aproximadamente 46% dos jovens têm acesso ao ensino médio, sendo que aproximadamente 60% destes o fazem no turno noturno e, grande parte, na modalidade de supletivo. No campo, apenas 12% frequentam o ensino médio na idade e série correspondente (Ibidem, p. 529).

Kuenzer (2007) apresenta um estudo das políticas e programas oferecidos aos trabalhadores desde o decreto 2.208/97¹¹. De acordo com a autora, as novas demandas de educação profissional, derivadas das mudanças tecnológicas, “demandam cada vez mais domínio das categorias referentes ao trabalho intelectual em contraposição à centralidade do conhecimento tácito”. Por outro lado, a autora também nos mostra que “as políticas públicas em vigor para todos os níveis de ensino propõem como tarefa à escola o desenvolvimento de competências entendidas como capacidades de realizar tarefas práticas, desvalorizando, e mesmo declarando desnecessário, o conhecimento científico” (Ibidem, p. 507).

A educação profissional e a qualificação da mão de obra no Brasil também são temas discutidos por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005). Os autores propõem rediscussões da política de educação profissional a fim de não repetir ações de reformas parciais da década de 1940. A partir da análise de determinados programas de educação profissional do início do Governo Lula, os autores entendem que, “apesar das declarações favoráveis à integração entre formação básica e formação específica, a política de educação profissional processa-se mediante programas focais e contingentes” (Ibidem, p. 1087).

¹¹ O decreto 2208/97 regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da LDB de 1996, referentes à Educação Profissional.

Uma pesquisa divulgada pela Confederação Nacional da Indústria (CNI, 2011) mostra que a falta de mão de obra qualificada afeta 69% das empresas brasileiras e reduz a competitividade de produtos brasileiros. O Brasil, como grande produtor de matéria prima, tem oportunidade de fornecer diversos produtos e serviços para o mundo. Porém, a transformação desses recursos em riquezas depende de mão de obra qualificada, que, na falta, prejudica a economia do país. Roland Fryer, professor de Economia na Universidade de Harvard, em entrevista recente ao portal da CNI, destaca que o Brasil, assim como os Estados Unidos, é um país de grandes dimensões e de grande diversidade e que o principal desafio para melhorar a qualidade da educação está em reunir coragem política para implementar as ações para melhorar a qualidade da educação.

Com as discussões apresentadas por esses autores, fica clara a vinculação da problemática educacional à questão do desenvolvimento econômico a partir do desenvolvimento tecnológico do país, apontado como primordial para países em desenvolvimento. O Brasil, considerado um dos países emergentes com uma base industrial em desenvolvimento, necessita investir em qualificação profissional, em ciência básica e na qualificação da infraestrutura (portos, rodovias, aeroportos, ferrovias, etc.), com vistas à atração de capital externo para investimento nos setores produtivos. A dependência tecnológica em relação às grandes potências, mesmo com o crescente índice de industrialização, é desafio a ser superado. Paralelamente, a qualificação profissional para acompanhar o processo de industrialização e desenvolvimento tecnológico deve ser foco de investimentos por meio da educação.

A fim de solucionar o problema da falta de mão de obra qualificada, melhorias na educação em todos os níveis, desde a Educação Básica até a pesquisa aplicada, em articulação entre universidade e empresa, passam a ser pautadas nas agendas governamentais. Essas melhorias educacionais acabam sendo assinaladas como fatores fundamentais para alavancar a produção com qualidade e alto valor agregado aos produtos comercializados pelo nosso país. Além dos fatores que apontam para déficits educacionais relacionados à qualificação pessoal para o desenvolvimento tecnológico, diversos indicadores de qualidade são definidos para avaliar a educação, tanto em níveis internacionais quanto nacionais. No cenário internacional, o Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA) figura como indicador de destaque. Coordenado pela OCDE, é uma iniciativa internacional de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Tem por objetivo produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países

participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico. Teodoro (2012), ao discutir os novos modos de regulação transnacional das políticas de educação, defende o argumento de que essa regulação se faz a partir dos grandes inquéritos corporativos internacionais, dos quais o mais conhecido e influente é o PISA. Em seu entendimento, nesse processo de comparação, quem controla a escolha dos indicadores domina a agenda mundial da educação, tornando o que se compara a prioridade das políticas nacionais e locais.

No cenário nacional, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) configura-se como o mais importante indicador de qualidade para esse nível de ensino. Lançado no PDE de 2007, sua metodologia agrega análise do fluxo escolar (progressão ao longo dos anos) e desempenho dos alunos (aprendizado), produzindo um índice por escola, cujos resultados são públicos e podem ser consultados e divulgados. Para o nível superior, a avaliação é realizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), englobando três instâncias: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes por meio do Exame Nacional de Desempenho de Estudante (ENADE).

Ao utilizar esses índices nesta argumentação, entendo que existam limitações, pois os contextos avaliados não estão isentos de interpretações. Porém, utilizo aqui alguns índices com o objetivo de mostrar a importância que essas avaliações de larga escala assumem nas definições políticas educacionais. Nesse sentido, Werle, Scheffer e Moreira (2012, p. 24) argumentam que “os processos de avaliação e as práticas de políticas educacionais são um campo de forças aberto a contradições”. Os indicadores, “muitas vezes divulgados e assumidos como legítimos, autênticos e verdadeiramente representativos da realidade educacional”, não devem ser utilizados de forma indiscriminada. Além disso, Oliveira e Menegão (2012, p. 653) entendem que

os testes assumem o poder de responsabilizar as escolas como se seus resultados refletissem apenas o que nelas ocorre e o que seus profissionais fazem para educar os estudantes. Sabe-se, no entanto, que são múltiplos os fatores que afetam o desempenho nos testes. A responsabilização focada nas escolas ignora a parte de responsabilidade dos estudantes e suas famílias, e do poder público em prover condições adequadas de trabalho. Os professores não são responsáveis sozinhos pelo aprendizado dos estudantes, e nem tudo de valor que um professor transmite aos seus alunos pode ser apreendido em um teste padronizado.

Muito divulgado quando da publicação de seus últimos dados, o PISA trouxe resultados alarmantes para o Brasil nos últimos 10 anos. Esses resultados, mesmo com a elevação dos 368 pontos obtidos no primeiro ano para 402 na quinta edição do programa,

ainda posicionam o país nas últimas colocações (58° de 65), como mostra a tabela 1, a seguir, com o desempenho nas edições da classificação publicados:

Tabela 1: Posição do Brasil na classificação do Pisa, por áreas de avaliação

Área	2000	2003	2006	2009	2012
Leitura	39° em 43	39° em 42	48° em 56	53° em 65	55° em 65
Matemática	42° em 43	41° em 41	54° em 57	57° em 65	58° em 65
Ciências	42° em 43	39° em 40	52° em 57	53° em 65	59° em 65

Fonte: INEP (2013).

Na média, o Brasil ficou em 58° no *ranking* de 65 países, ocupando o 58° lugar em Matemática, o 59° em Ciências e o 55° em Leitura. Em uma escala de zero a 6, a média obtida pelo país em 2012 equivale ao nível 2 em Leitura, 1 em Ciências e 1 em Matemática.

O IDEB, combinando informações de fluxo e de desempenho dos alunos, responsabiliza governadores e prefeitos por meio do compromisso *Todos pela Educação*, ao calcular e divulgar amplamente os resultados. Permite identificar e premiar escolas que atingem metas, mas também oferece assistência técnica e financeira para as redes com os piores resultados. Sua composição possibilita não apenas o diagnóstico atualizado da situação educacional em todas essas esferas, mas também a projeção de metas individuais intermediárias rumo ao incremento da qualidade do ensino. As metas são o caminho traçado de evolução individual dos índices, para que o Brasil atinja o patamar educacional que tem hoje a média dos países da OCDE. Em termos numéricos, isso significa evoluir da média nacional 3,8, registrada em 2005, para um IDEB igual a 6,0, na primeira fase do Ensino Fundamental até 2021. As metas são diferenciadas para cada rede e escola, sendo apresentadas bienalmente.

Nesse cenário, as Instituições de Ensino são colocadas à mercê das taxas de eficiência e eficácia e da avaliação institucional. A mídia, ao divulgar os resultados desses indicadores e debater a realidade da educação no país, muitas vezes, acaba contribuindo para a responsabilização da Escola pelo descompasso entre o avanço educacional e o desenvolvimento econômico do Brasil, apresentado nas últimas décadas. A título de exemplo, tomo o caso da campanha da RBS TV intitulada *A educação Precisa de Respostas* (RBS, 2012), realizando questionamentos e denúncias, os quais, em grande parte, recaem sobre a responsabilidade dos professores. Além dos professores, as instituições formadoras tendem a ser posicionadas como vilões pelas autoridades educacionais, assim como por diversos

intelectuais influentes na mídia. Nessa campanha, as principais questões giram em torno dos maus resultados apresentados pelos indicadores, tais como:

- 1) Por que mesmo sendo a sexta economia do mundo o Brasil ainda está no octogésimo oitavo lugar no *ranking* mundial de educação?
- 2) Por que 34,5% dos alunos do Ensino Médio não estão na série correspondente à sua idade?
- 3) Por que é importante os pais participarem da vida escolar de seus filhos?
- 4) Por que apenas 2% dos estudantes querem seguir a carreira de professor?
- 5) Por que 89% dos estudantes chegam ao final do Ensino Médio sem aprender o esperado em Matemática?
- 6) Por que a maioria dos alunos matriculados no último ano do Ensino Fundamental não aprende o mínimo considerado adequado?

Com isso, diversas frentes passam a pressionar o Estado e o próprio sistema educacional em suas diferentes instâncias para que respondam por meio de ações a esses e a tantos outros questionamentos que proliferam em função da divulgação dos resultados de déficits educacionais. A partir da definição de uma agenda globalmente estruturada de educação em que agências multilaterais como a Unesco, o Banco Mundial ou a OCDE desempenham um papel crucial, o próprio Estado passa a ter suas ações conduzidas, de modo a elaborar projetos e programas que interfiram nos índices evidenciados. As estatísticas elaboradas por diferentes mecanismos de mensuração e avaliação, com comparativos internacionais, conduzem a tomada de decisão, identificando riscos e definindo técnicas de intervenção do Estado.

É o modelo de mercado globalizado que cobra reformas, que, iniciadas pelas reformas do Estado, se expandem para a cidadania e para a educação. Nesse modelo, interessa um mundo sem fronteiras com uma integração econômica, expresso pelo avanço tecnológico e científico. Diante dessas condições, “esse é o momento em que os organismos internacionais entram em cena, como a ONU, a UNESCO e o Banco Mundial, que direcionam o olhar para a educação, porém agora pensada nos termos da economia” (BARBOSA; ARAÚJO, 2008, p. 28). Esses organismos determinam metas, com bases nos índices de desempenho da educação, gerados pelos mecanismos de avaliação, que os países afinados com esse modelo devem atingir. Com um perfil mercadológico, “a educação é subordinada à produtividade, à eficiência, disputa, competitividade, racionalidade, e voltada para o mercado, cumprindo o

papel econômico” (Ibidem, p. 29). Na Administração Escolar, “verifica-se a transposição de teorias e modelos de organização e administração empresariais e burocráticos para a Escola como uma atitude frequente” (OLIVEIRA, 2006, p. 94). O sujeito passa a ser visto como aquele que, ao longo da vida, deve aprender a aprender e tem sua formação pautada pela lógica do indivíduo empresário de si, cujos interesses são manipulados e investidos por novas tecnologias e mecanismos, medindo sua produtividade e competitividade.

As reformas discutidas e implementadas a partir da década de 1990 no Brasil, capitaneadas pelo Estado, fundam-se nessa lógica, que tem a constituição do mercado como lugar de produção de verdade. Nessa realidade, na qual os indicadores de qualidade proliferam no meio educacional e a mídia enfatiza resultados que indicam déficits quantitativos e qualitativos da educação pública, o Estado é chamado a intervir definindo políticas com vistas a atingir padrões e metas que alavanquem seu desenvolvimento. O Estado inicia uma série de reformas educacionais com vistas à elevação da intensidade tecnológica, qualificação da mão de obra e elevação dos níveis de escolaridade da população, procurando equilibrar os déficits educacionais que ameaçam a manutenção do crescimento e a estabilidade econômica.

Na próxima seção, discuto as definições políticas das décadas de 1990 e 2000 que constituíram um cenário de reformas no sistema educacional brasileiro. No Governo Lula, mesmo com tendências de ruptura desse modelo econômico, a situação de inserção na sociedade capitalista global não mudou, e não pode ser desconsiderada a dependência brasileira em relação aos ditames da ordem econômica mundial. Muitos questionamentos surgem na produção científica a partir dessa conjuntura. Acredito, porém, que as principais respostas não se encerrarão pela apresentação de dados favoráveis expressos pelos indicadores de qualidade. Nesse mesmo entendimento, reduzir a função social da educação aos interesses do mercado pode representar um empobrecimento da educação quando relacionada a valores do bem comum, com dimensão social, que devem ser protegidos e preservados em um ambiente educacional globalizado. Entretanto, é inevitável negar e tentar frear essa tendência, pois, mesmo se afirmando, inclusive no texto constitucional brasileiro, que educação é um direito social e um dever do Estado, o mercado avança com força.

2.2 CENÁRIO DE REFORMAS EDUCACIONAIS DO GOVERNO LULA

A conjuntura de descompasso entre desenvolvimento econômico e educacional das décadas de 1990 e 2000 motivou o Estado a implantar diversas reformas educacionais no cenário nacional, tendo como marco inicial a promulgação da LDB de 1996. Com influências das metas definidas pelas organizações internacionais para países em expansão, que é o caso do Brasil, significativos planos foram publicados visando ao desenvolvimento da Educação Básica até o Ensino Superior nesse período. A formação de professores atrai a atenção de gestores a partir da constatação da escassez e da iminência de “apagão” de professores para a Educação Básica, principalmente nas áreas de Ciências e Matemática.

Nos primeiros anos após a LDB de 1996, os principais planos de ação do campo da educação voltam-se para a Educação Básica, principalmente em relação à regulamentação da estrutura e funcionamento do sistema de ensino e para a redução dos índices de analfabetismo. O Plano de Desenvolvimento da Educação de 2001 previa diretrizes e metas, visando a melhorias da qualidade de ensino e à erradicação do analfabetismo. Na década de 2000, especialmente no Governo Lula, ganham força projetos de reformas no Ensino Superior, que também abrangem a formação de professores, sendo motivadas por estudos que alertam para a carência desses profissionais em praticamente todas as áreas, mas com maior preocupação nas áreas básicas (Ciências e Matemática) para o desenvolvimento de ciência e tecnologia. Com foco na preocupação pelo desenvolvimento de ciência e tecnologia, a Educação Profissional ganha destaque com a definição do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que marcam as ações do Estado.

A Lei 9394/96 (LDB) define que a educação escolar deve estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social e que compete à Educação Básica possibilitar uma formação comum com vistas ao exercício da cidadania e ao fornecimento dos meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996). Os documentos que seguem essa publicação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e os primeiros mecanismos de avaliação, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), acenam para revisão e mudanças nas finalidades da educação escolar, incluindo inovações curriculares com articulação entre as demandas da economia e redefinição do papel dos professores e de sua própria formação.

As discussões que antecederam a promulgação da LDB de 1996 decorreram ao longo de oito anos, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, ano este em que foi constituída, na Câmara Federal, a discussão acerca da definição e da orientação da educação brasileira. Esse longo processo instalou-se em adequação às exigências e às novas configurações socioeconômicas, pois a legislação educacional anterior não se identificava com a conjuntura técnico-científica de reestruturação, tanto material quanto simbolicamente, da sociedade contemporânea (RESENDE, 2007). O autor entende essa lei como um dos instrumentos de regulação para concretizar um projeto social traçado por técnicas de governmentação, de tal modo que ela é vista como um mecanismo estratégico de controle social que tem como finalidade gerir a população e cuja gestação se dá num período de articulação do quadro de transformações “ocorrido na injunção do neoliberalismo como forma de governamentalidade” (Ibidem, p. 12). Foi num quadro de transformação no processo produtivo, desencadeado pela globalização da economia, do qual o Brasil também faz parte, que surgiu a nova lei da educação. Para Resende,

Na perspectiva do governmentação, a edição dessa lei não é mera e simplesmente a inscrição de mais uma lei no Direito positivo brasileiro, [...] ao contrário, trata-se do surgimento de uma legislação que funciona como um instrumento de regulação da sociedade, uma vez que não se trata de impor uma lei aos homens, mas de dispor as coisas, utilizar mais táticas do que leis, ou utilizar ao máximo as leis como táticas. Fazer, por vários meios, com que determinados fins possam ser atingidos. [...] A LDB funcionou e funciona como uma norma, não no sentido jurídico, mas no sentido biopolítico, na medida em que é um instrumento de normalização, uma tecnologia de poder que traça linhas regulamentadoras da vida da população naquilo que diz respeito às práticas de educação na sociedade. Ou seja, é uma legislação que faz a mediação entre um conjunto de tecnologia disciplinar normalizadora e as relações da organização e do funcionamento do sistema escolar, articulado à vida da sociedade. [...] Como afirma o texto da LDB no seu Título I, Art. 1º §1º é sobre a educação escolar, por meio do ensino que o Estado se fará presente. (Ibidem, p.11-12)

Torres (1998, p. 131) afirma que a LDB de 96

materializa e legitima, institucionalmente, o padrão de educação neoliberal, proposta, particularmente, no que diz respeito à ênfase dada à educação básica – pedra basilar e elemento essencial, considerado pelo Banco Mundial para um desenvolvimento sustentável e de longo prazo para aliviar a pobreza.

Almeida (2010) discute a citada lei com base no entendimento de governamentalidade neoliberal, empreendedorismo e educação, abordando a gestão de políticas públicas em educação, a qual

configura-se a partir das diretrizes que definem os pilares que sustentam a política educacional nacional e que estão dando sustentabilidade ao discurso do empreendedorismo. A LDB 9394/96 nos diz que a escola deve ser: democrática e participativa, autônoma e responsável, flexível e comprometida, atualizada e inovadora, humana e holística. Atento a estas exigências, vamos perceber que sob o enfoque do empreendedorismo, a LDB quer uma escola empreendedora, onde seus educadores devam adotar posturas e práticas empreendedoras, formando alunos capazes de agir empreendedora. Ou seja, as ações descritas seriam as necessárias para a instalação de uma sociedade empreendedora assentada também nos pilares aos quais se refere a LDB (Ibidem, p. 36).

Diante da ampla alteração que essa lei trouxe em relação à legislação anterior, uma série de atos legais decorreu, a fim de regulamentar e normatizar a estrutura e o funcionamento da educação brasileira, além de diferentes planos de ação visando a seu desenvolvimento.

No que tange à Educação Básica, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), em 2001, o debate sobre financiamento da educação deu origem a uma multiplicidade de estudos sobre a nova modalidade de financiamento do ensino público. Com vigência prevista para dez anos, estabelecia parcerias entre a federação, estados e municípios a fim de gerenciar a distribuição de recursos com base no número de matrículas no Ensino Fundamental regular das redes de ensino estaduais e municipais. Em 2006, a reorganização do sistema de financiamento resultou na criação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), com abrangência para diferentes níveis e modalidades de ensino. Diferentemente do que ocorreu com o Fundo anterior, o FUNDEB prevê financiamento próprio, visando à expansão de matrículas, e uma preocupação com os profissionais da educação, destinando pelo menos 60% dos recursos à sua remuneração.

Em relação ao Ensino Superior, o Exame Nacional de Cursos, que foi implantado ainda em 1995 e ficou conhecido como “Provão”, colocou em pauta a discussão da qualidade dos cursos de graduação, com base na avaliação do desempenho acadêmico. Esse mecanismo, após reformulações, passou a ser mais abrangente, dando origem ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que em 2004 passou a compor três instâncias: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O SINAES, que se mantém e vem se ampliando até os dias atuais, avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos, englobando o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente e vários outros aspectos. Por meio desse mecanismo, as Instituições de Ensino Superior passam a ser credenciadas e reconhecidas, tendo autorização para abertura de cursos, reconhecimento e renovação

periódica do reconhecimento. Com esse sistema, são gerados o Conceito Preliminar de cada Curso e o Índice Geral de Cursos por Instituição. A partir de 2008, o Censo da Educação Superior coleta, por meio do sistema e-MEC, informações sobre as Instituições de Ensino Superior, seus cursos de graduação presencial ou a distância, cursos sequenciais, vagas oferecidas, inscrições, matrículas, ingressantes e concluintes, além de informações sobre docentes, nas diferentes formas de organização acadêmica e categoria administrativa. Juntamente com a avaliação *in loco*, feita para reconhecimento de cursos, o INEP realiza rotinas de coleta e análise na base de dados do censo, construindo e divulgando todo o panorama da Educação Superior brasileira.

Essa tendência de avaliação e regulação que se instaura, se naturaliza e ganha força na Educação Superior, operacionaliza-se de forma abrangente e eficiente, ganhando consenso e legitimidade técnica por meio de bases de dados, como o e-MEC. Além do amplo monitoramento do Estado sobre as instituições em todos os seus pormenores para definição de ações e projetos políticos, permite o *rankeamento* e a comparação entre cursos e instituições, deflagrando um estado de competição. Dias Sobrinho (2010, p. 205) entende essa sistemática, marcada pela implantação do SINAES, como uma “mudança radical do paradigma de avaliação: da produção de significados e reflexão sobre os valores do conhecimento e da formação, para o controle, a seleção, a classificação em escalas numéricas”.

Nesse sentido, tenho entendido que os mecanismos de controle e regulação conduzem as ações das instituições e, conseqüentemente, dos indivíduos que se inserem nessa sistemática, para que atuem de modo que determinados fins possam ser atingidos, especialmente o desenvolvimento social e econômico. No momento em que se deflagra a comparação e o *rankeamento*, são instauradas práticas de competitividade e empreendedorismo que culminam por definir as ações das instituições e dos indivíduos. A liberdade passa a ser controlada por meio desses mecanismos, que são operacionalizados para que atuem de forma sutil sobre cada indivíduo e, por conseguinte, sobre uma coletividade, conduzindo os interesses, pois, ao empresariar-se e buscar seu interesse pessoal, o indivíduo trabalha de maneira muito mais eficaz para a sociedade, como nos mostra Foucault (2008b). A constante prestação de contas, a necessidade ininterrupta de apresentação de relatórios, a pressão por pontuação atribuída pelo inchaço quantitativo nos currículos, entre outros, colocam instituições e indivíduos cada vez mais na condição de endividados consigo mesmos em relação a esses registros e aos bancos de dados. São as estatísticas, as metas, os comparativos e a competitividade, o empreendedorismo e o endividamento consigo mesmo, típicos do meio empresarial, regulando e controlando a Educação Superior brasileira.

Com base nessa sistemática, a partir da metade da década de 1990, quando o governo brasileiro iniciou o processo gradual de implementação da avaliação sistemática do Ensino Superior, certo “estado de crise” instaurou-se a partir dos maus resultados e déficits quantitativos nesse segmento da educação. Em decorrência disso, uma tendência de reformas tornou-se frequente nas propostas de gestores e políticos, que passam a discutir e a planejar tais reformas. Uma ação marcante nesse processo foi a instituição do Grupo de Trabalho Interministerial (BRASIL, 2003), encarregado de analisar a situação da Educação Superior brasileira e apresentar um plano de ação, visando à reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior. O documento formulado pelo grupo enfoca ações emergenciais, autonomia universitária, complementação de recursos e etapas para a implantação da Reforma Universitária. Para Otranto (2006), o texto reconhece a situação de crise da Educação Superior brasileira, primeiramente nas Instituições Federais, pela necessidade de reposição do quadro docente e ampliação de vagas para estudantes, seguida pelas Instituições Privadas, que viveram grande expansão nesse período e passaram a ser ameaçadas pela inadimplência e pelo descrédito em relação à qualidade da formação. Na argumentação da autora, a reforma da Educação Superior do Governo Lula teve seus princípios, fundamentos e diretrizes definidos com base nas orientações dos organismos internacionais de comércio.

Sobre as orientações dos organismos internacionais, é importante salientar que esse processo se instaura e passa a atuar na regulação e definição de políticas educacionais a partir da reorientação da política brasileira, em sintonia com o processo de globalização. De acordo com Teodoro e Jezine (2012), até o final do século XX, “a escola de massa tornou-se o conjunto central de atividades através das quais os laços entre indivíduos e os Estados-Nação são forjados” (Ibidem, p. 7). As prioridades políticas centraram-se na viabilização da escola para todos, permitindo oportunidades de promoção social, profissional e cultural, entendendo a escola como uma instância de integração e de ascensão social. Contudo, nas últimas duas décadas, tem-se verificado a afirmação de um novo senso comum nas políticas públicas de educação, direcionando a ênfase da democracia para as práticas de consumo e de individualismo e até mesmo de medo do outro. Os sistemas escolares representam um dos lugares centrais na construção da modernidade, considerando a afirmação e construção do Estado-Nação influenciado pelo capitalismo enquanto modo de organização da produção. A educação passa a ser regida sob ampla regulação estatal por meio de diferentes mecanismos, atuando numa combinação de ênfase nos mercados e na escolha. No entanto, as escolhas tornam-se cada vez mais limitadas por incrementos intervencionistas dos normativos regulamentadores, focados nos currículos e nos testes e exames padronizados, instaurando-se

um panorama de medo do outro, no sentido da sistemática preocupação pelos processos avaliativos, *rankings* e meritocracia. Nessa conjuntura, as organizações internacionais de natureza intergovernamental desempenham um papel fundamental na construção desse novo senso comum, sendo elas os seus poderosos agentes globalizadores.

Nesse cenário de reformas e redefinições de políticas educacionais, influenciadas pelas determinações dos organismos internacionais que impõem aos diferentes países seus fins e objetivos, tornando-os subordinados às suas orientações e mais bem adequados às transformações no campo da reestruturação produtiva, emerge, no cenário brasileiro, o Plano Nacional da Educação (PNE) de 2007.

O Plano, juntamente com a conjuntura de reformas da Educação Superior brasileira, determina os novos rumos da formação de professores para a Educação Básica. O PNE contém, em seu guia de programas e metas, 21 itens voltados à Formação de Professores e Profissionais da Educação, envolvendo criação ou incentivo, aprimoramento e expansão de diversos programas. Dentre eles, destacamos a criação ou o aprimoramento do Pró-Letramento, Escola Ativa, Programa de Formação Inicial para Professores do Ensino Fundamental e Médio (Pró-Licenciatura), Programa Universidade para Todos (Prouni) e Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Diante dessa série de medidas e programas adotados com vistas ao financiamento, expansão e aprimoramento da formação de professores para a Educação Básica, surgem algumas discussões tensionando a ênfase e a atuação dessas ações. Entendendo que a política de financiamento da educação tem reflexo direto na questão da qualidade, Ruiz, Ramos e Hinguel (2007) afirmam que a destinação de recursos para remuneração dos profissionais da educação, como prevê o FUNDEB, quando insuficiente, resulta na baixa remuneração do professor, o que, por sua vez, leva os jovens a ingressarem em número cada vez menor nos cursos de licenciatura. Para os autores, esse fato “naturalmente provoca um outro grave e, possivelmente, mais importante problema para o enfrentamento da baixa qualidade do ensino, a escassez de professores” (Ibidem, p. 8). Nessa mesma orientação, Lima (2012) entende que, mesmo ampliando e diversificando as possibilidades de formação, não se têm verificado transformações significativas. A autora argumenta que

a trajetória histórica dos cursos de formação de professores demonstra uma série de ‘adequações’ e reformas, ora para atender o viés científico, ora para atender aos interesses do Estado, ora para atender as interferências externas. Esses fatores colaboraram para o insucesso crescente desses cursos, à medida que a questão central, a formação do professor, sua profissionalidade, sua profissionalização e sua identidade estiveram marginalizadas durante todo o processo (Ibidem, p. 61).

O que tenho entendido ao longo de diferentes momentos do estudo que sustenta esta tese é que as demandas do sistema educacional em relação à formação docente não são apenas por mais espaços de formação. O que tem ocorrido é a carência absoluta de interessados em seguirem a carreira docente. A suposta crise e evidência de falta de professores estão muito mais relacionadas à opção profissional pela carreira docente do que propriamente pela opção ou pelas oportunidades de formação. O que deve ser incluído nas agendas de discussão é a recuperação da dignidade do magistério com base na estruturação de condições mínimas de trabalho aos professores, incluindo a questão da remuneração e da revisão da conjuntura contemporânea de transbordamento das atribuições do espaço escolar, no sentido atribuído por Nóvoa (2007), caracterizado muito mais como um espaço público de educação do que propriamente como um local de construção do conhecimento.

Outros tensionamentos podem ser destacados a partir das discussões de Ioschpe (2014) sobre o sistema escolar, que, em sua opinião, não é feito para dar certo e, desse modo, interfere na formação de professores e no desinteresse pela carreira docente. Ele critica o cenário que descreve a maioria das escolas públicas brasileiras em relação a toda a estrutura organizacional, desde a administração até os responsáveis pelos estudantes, passando pelo professor e pelo prestígio da profissão docente, entendendo que na estruturação e organização do sistema escolar, apenas melhorar o salário dos envolvidos não mudaria o problema. Em suas argumentações,

Não é que a educação brasileira fracasse, apesar dos melhores esforços de todos os envolvidos. Ela fracassa porque esse arranjo institucional requer a irracionalidade de todos os envolvidos, do prefeito ao professor, para dar certo. Nossa escola não é feita para dar certo – se por ‘dar certo’ entendermos a formação de uma pessoa com as habilidades mínimas para navegar o mundo e desenvolver seu potencial. [...] Enquanto a lógica do sistema não for alterada todas as ações pontuais que se fizerem para melhorar - da lousa eletrônica ao salário mais alto – provavelmente irão para o ralo (Ibidem, p. 149-150).

Contudo, o cenário de reformas educacionais do Governo Lula trouxe mudanças para o segmento educacional de modo geral, tais como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Novo ENEM – que resulta da adaptação de outros mecanismos implantados desde o início da década de 1990 para a avaliação da Educação Básica – e a Reforma Universitária. A referida reforma trouxe programas, como o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Ensino a Distância, entre outros, que valem ser detalhados. O governo também criou 14 Universidades Públicas Federais e mais de 100 novos Câmpus. A Reforma da Educação Superior do

Governo Lula, iniciada em 2003, contém em seu relatório final quatro blocos: “ações emergenciais; autonomia universitária; complementação de recursos (financiamento) e as etapas para a implementação da Reforma Universitária.” (OTRANTO, 2006, p. 46).

Segundo documento oficial (MEC/REUNI, 2013) o REUNI tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na Educação Superior das universidades federais. Visa principalmente ao aumento de vagas de ingresso, em especial no período noturno. No primeiro ano, representou um aumento de mais de 11%, criando mais de 15 mil novas vagas de ingresso e autorizando a contratação de mais de 1.800 professores.

Quanto ao Prouni, lançado em 2004, o Ministério da Educação afirma ter como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação em instituições privadas de Educação Superior. As instituições que aderem ao programa recebem isenção de tributos. Em 2005, o programa ofereceu mais de 112 mil bolsas, chegando a 285 mil em 2012 (MEC/PROUNI, 2013).

Em relação à Educação a Distância, o relatório final da Reforma da Educação Superior afirma que “a universidade pública brasileira, nos limites impostos pela educação presencial, mesmo com a ampliação de recursos, não teria condições de aumentar as vagas de formação em curto e médio prazo.” (OTRANTO, 2006, p. 46). Tendo a Universidade Aberta do Brasil como organização principal para o desenvolvimento da modalidade de Educação a Distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país, o documento apresenta como meta abrir 500 mil vagas nessa modalidade. O projeto da Reforma Universitária trouxe também o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), destinado a financiar a graduação na Educação Superior de estudantes matriculados em instituições não gratuitas. As verbas destinadas em 2004, que foram em torno de R\$ 829,2 milhões, chegam a 1,68 bilhão em 2013, duplicando o investimento anual inicial.

Além desses incentivos, a LDB de 1996 permitiu uma maior diversificação do Ensino Superior, tanto em relação às instituições quanto aos cursos, a partir da publicação de decretos, leis, portarias e outros instrumentos normativos que a sucedem. Quanto à natureza, as Instituições de Ensino Superior são caracterizadas como públicas, no sentido restrito de estatais (federais, estaduais ou municipais); privadas, no sentido restrito de entidades empresariais que visam ao lucro; e comunitárias. Conforme Neves (2003), as universidades comunitárias, de modo geral, caracterizam-se pelo funcionamento e organização baseados nos princípios da gestão democrática, finalidade não-lucrativa, atendimento do interesse público, controle público das atividades da instituição, prestação de contas à sociedade e ao poder

público e compromisso com o desenvolvimento regional. Por meio dos decretos 2.207 e 2.306, de 1997, o Governo normatizou as atribuições das Instituições Superiores Privadas de Ensino, admitindo de forma definitiva as instituições com fins lucrativos e estabelecendo a diversificação das Instituições de Ensino Superior em cinco tipos: I – Universidades; II – Centros Universitários; III – Faculdades Integradas; IV – Faculdades; e V–Institutos Superiores ou Escolas Superiores. Posteriormente, em 2001, o Decreto 3860 estabelece apenas três: I – Universidades; II – Centros Universitários; III – Faculdades Integradas; Faculdades; Institutos Superiores e/ou Escolas Superiores, reagrupando-as de forma diferente.

Quanto à diversificação dos cursos, de acordo com o Artigo 44 da LDB, a Educação Superior abrange cursos sequenciais (sem o caráter de graduação), de graduação (bacharelados, licenciaturas e tecnólogos) e de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado), oferecidos nas modalidades presencial (quando exige a presença do aluno em, pelo menos, 75% das aulas e em todas as avaliações), semipresencial (quando combina ensino presencial com parte de ensino e de outras atividades que podem ser realizadas a distância) ou a distância (quando a relação professor-aluno não é presencial, e o processo de ensino ocorre utilizando os vários meios de comunicação: material impresso, televisão, internet, etc.) (BRASIL, 1996).

Nesse processo de diversificação, vale destacar os Cursos Superiores de Tecnologias (Tecnólogos), que, de acordo com o Catálogo Nacional de Cursos, são considerados de nível superiores, voltados para atender a demandas específicas do mercado de trabalho local, formando profissionais desse nível de ensino. Dados do Censo da Educação Superior mostram que os Cursos Superiores de Tecnologia, que em 2001 eram em quantidades quase insignificantes, passaram a representar 12,3% do total de matrículas em 2010. Para Paula (2009, p. 79), o ensino privado tirou maiores proveitos das inovações, pois o governo abriu as portas para o oferecimento indiscriminado do ensino pago, gerando “uma proliferação de cursos que, no passado, não possuíam o menor status acadêmico, havendo uma banalização e um ‘aligeiramento’ da formação em nível superior para atender as demandas de mercado e dos ‘clientes’ que procuram um título universitário”. Mecanismos adotados pelo Estado Brasileiro, como isenções tributárias, isenção da contribuição previdenciária das filantrópicas, crédito educativo e bolsas de estudos, contribuíram para a forte elevação do número de matrículas no Ensino Superior privado na década de 2000. Dados do INEP, publicados por meio do Censo da Educação Superior, mostram que o número de matrículas passou de pouco mais de 300 mil em 2001 para mais de 630 mil em 2010, sendo que o Ensino Superior privado teve crescimento mais acentuado (INEP, 2011). Esse segmento, que representava, em

2001, 68,9% do total de matrículas em cursos de graduação, passou a representar 74,2% desse total em 2010.

Outro ponto da LDB que alimenta discussões e gera polêmicas sobre a abrangência e a atuação dos setores público e privado para o Ensino Superior diz respeito à Educação a Distância (EAD), que a partir da LDB ganha status de modalidade plenamente integrada ao sistema de ensino e apresentou crescimento exponencial na última década. O número de matrículas nessa modalidade, que em 2001 não passava de 20 mil, chegou próximo a um milhão em 2010, passando a representar 14,6% do total de matrículas no Ensino Superior. Para Lima (2011, p. 40), a proposta de ampliação do acesso à educação a distância “omite uma estratégia de aprofundamento do processo de privatização da educação pública brasileira, aspecto, inclusive, diretamente relacionado com as diretrizes da Organização Mundial do Comércio (OMC) para a educação como serviço”. Apresentada pelo Governo Lula como uma estratégia para “atualização tecnológica” dos professores e das universidades e para “democratização do acesso” ao Ensino Superior nos marcos da “globalização econômica” e da “sociedade da informação”, essa política vem operando a ampliação do setor privado na área educacional, especialmente no Ensino Superior, e a massificação da formação nos marcos da certificação em larga escala (Ibidem, p. 41). Mendes (2013) apresenta resultados que revelam “traços discursivos do neoliberalismo nos objetos analisados”, contendo “vestígios do ideário capitalista neoliberal” em portais de determinadas instituições de Ensino Superior, credenciadas para a EAD. Para o autor, no domínio da Educação Superior a Distância, as marcas do interesse neoliberal fazem com que a educação deixe de ser compreendida como direito social, passando “a ser compreendida como um produto de mercado – uma mercadoria” (Ibidem, p. 229).

Nessa compreensão de educação como mercadoria, entendo a participação dos grandes grupos educacionais com atuação internacional, que se voltam para o mercado brasileiro e que estão estrategicamente expandindo e adquirindo IES em todo o país, como a expressão máxima da mercantilização da educação formal. Os grupos educacionais Laureate, Kroton e Estácio de Sá formam amplas redes de atuação internacional, dominando o mercado brasileiro com extensa atuação em todo o território nacional e tendo na Educação a Distância uma potencial oportunidade de expansão de mercado. O grupo Laureate, atuando internacionalmente em cerca de trinta países, no Brasil, conta com algo em torno de onze instituições, possuindo mais de quarenta câmpus (ANHEMBI, 2014). O grupo Kroton, que a partir da fusão com a Anhanguera cria o maior grupo de educação do Brasil, conta com mais de um milhão de estudantes em 124 câmpus de ensino presencial e 726 polos de EAD

(KROTON, 2014). A Estácio de Sá conta com quantitativo em torno de 330 mil alunos matriculados em cursos de graduação e pós-graduação, presenciais e a distância em vinte estados brasileiros (ESTÁCIO, 2014).

Analisando os perfis corporativos desses grupos por meio de seus portais, observa-se que se caracterizam como empresas e se regem pela lógica privada de minimização de custos e otimização de resultados econômicos, possuindo estrutura otimizada focada em resultados. Investem em pesquisas em parceria com grandes indústrias e marcas internacionais e praticamente não investem em extensão e filantropia, sendo que, quando investem, são ações bastante pontuais de responsabilidade social, muito mais como estratégia de *marketing*. Mediante sua lógica de gestão privada, possuem áreas estratégicas de estudos regionais, o que lhes permite definir estratégias de mercado e oferecer, em cada região, os cursos e preços mais adequados aos segmentos de clientela eleitos como objetivo. Oferecem seus serviços a preços baixos e compram pequenas instituições para ampliar suas atuações e seus lucros e para minimizar a concorrência.

Com base numa política de democratização do acesso ao Ensino Superior, a qual inclui expansão da Rede Pública de Ensino Superior e diferentes incentivos fiscais e de repasse direto de recursos (a exemplo do Prouni), observa-se a massificação da formação no Ensino Superior. Numa lógica de certificação em larga escala, operada pelo movimento instaurado politicamente para atingir metas internacionais, equilibrando os percentuais de população com formação no Ensino Superior, muitas vezes não são considerados os custos e os resultados qualitativos desse processo desenfreado, inclusive de expansão mercadológica da EAD. As grandes corporações, valendo-se desses incentivos, ampliam sua atuação na mercantilização da educação que passa a ser consumida pela população. O sistema de conceitos mercadológicos oriundo do sistema empresarial que adentra no sistema educacional é produto do poder exercido por grandes corporações, governos e escolas de administração para gerar conhecimento sobre os mercados e o modo como geri-los. As grandes corporações produzem mercadorias e também conduzem os interesses dentro das necessidades da população, das relações sociais. Observa-se, nesse cenário, a atuação das grandes corporações e das organizações internacionais estruturando e governando territórios globais, articulando territórios e população, com fluxo de mercadorias e capital, característicos do conceito de Império de Hardt e Negri (2001).

Nesse cenário de reformas educacionais, que gerou transformações no sistema educacional brasileiro, dentre elas, a expansão e massificação do Ensino Superior com certificação em larga escala, outros planos evidenciaram-se a partir da LDB de 1996. A

preocupação com os profissionais da educação emerge nas diretrizes do FUNDEB, tendo origem no indicativo da LDB que prevê que, em dez anos após sua promulgação, somente professores com nível superior seriam admitidos. Essa tendência tornou-se mais enfática em 2010, quando foi aprovado o projeto de lei que obriga a formação universitária para professores da Educação Básica, atribuindo um prazo de seis anos para que os docentes sem nível superior possam continuar a exercer seus trabalhos nas escolas da rede pública. Essa preocupação do Estado com a formação de professores vem à tona com o FUNDEF e torna-se mais objetiva no PDE de 2007. Potencializa-se e ganha legitimidade a partir dos indicativos da Comissão Especial da Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB), instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio, cujo relatório apresentado ao CNE em maio de 2007 trouxe uma análise da necessidade e da formação de professores para a Educação Básica. Essa análise baseou-se em dados resultantes de consultas a organismos governamentais e não governamentais ligados à educação, como a Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), entre outros, além da participação de universidades e faculdades que têm por objetivo a formação de professores.

O resultado desse estudo gerou a produção do documento intitulado *Escassez de Professores no Ensino Médio, propostas estruturais e emergenciais*, que indica a necessidade de ações emergenciais para enfrentar a carência de professores na Educação Básica, particularmente nas disciplinas de Química, Física, Matemática e Biologia. Para os autores, esse estudo

[...] deve representar uma tomada de posição no âmbito do Conselho Nacional de Educação a respeito de uma grave situação que, se não for tratada adequadamente, colocará em risco quaisquer planos que tenham pretensões estratégicas e que visem a melhorar a qualidade da educação no país. Pois como alertou o Conselheiro Mozart Ramos, o grande déficit de professores no Ensino Médio tenderá a ampliar-se nos próximos anos, diante da necessidade de universalização das matrículas nessa etapa da educação, exigindo ações emergenciais e de caráter estrutural (RUIZ; RAMOS; HINGUEL, 2007, p. 6).

O relatório apresenta dados que indicam a necessidade de aproximadamente 235 mil professores para o Ensino Médio, particularmente nas disciplinas de Física, Química, Matemática e Biologia, e exemplifica que, no caso da Física, havia necessidade de 55 mil professores e que, de 1990 a 2001, se formaram 7.216 professores nessa área. Cita, ainda, a título de exemplo, a Universidade de São Paulo (USP), a maior do país, que em 2001 formou

172 professores para lecionar nas quatro disciplinas acima: 52 em Física, 42 em Biologia, 68 em Matemática e apenas 10 em Química. Com esse estudo, os autores concluem que,

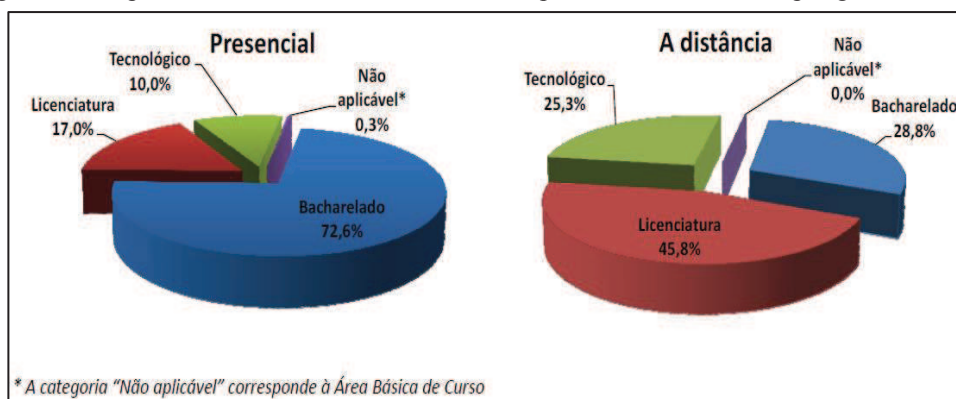
se o número de vagas oferecidas pelas universidades para os seus cursos de Licenciatura já é insuficiente para a demanda atual, e considerando os elevados índices de evasão, já se imagina, por outro lado, o que irá ocorrer com o advento do FUNDEB, que irá, por sua vez, promover um maior acesso ao ensino médio; será o que poderá vir a ser chamado do Apagão do Ensino Médio, caso providências urgentes não venham a ser tomadas pelo governo federal em regime de colaboração com os estados. [...] Em um universo de 2,5 milhões de educadores [no país], cerca de 60% estão mais próximos da aposentadoria que do início de carreira (Ibidem, p. 11-12).

O suposto apagão de professores, com ênfase nas áreas de Ciências e Matemática, evidenciado pelo estudo, baseia-se principalmente na crescente demanda por professores e nos altos índices de evasão, sem, no entanto, considerar a problemática do alto contingente de profissionais licenciados que optam por não atuarem como docentes na Educação Básica. Mesmo referindo-se à suposta insuficiência de vagas oferecidas pelas universidades para os seus cursos de licenciatura, não menciona os quantitativos de vagas ociosas que se evidenciam nesses cursos, especialmente nas instituições privadas, que, em muitos casos, optam por extinguir os cursos de menor procura. Na contramão dessas considerações, o jornal O Estado de São Paulo, em 31 de agosto de 2014, publicou resultados da pesquisa do professor José Marcelino de Rezende Pinto, da Universidade de São Paulo, que mostram que, apesar de haver escolas sem professores no Brasil, o número de licenciados entre 1990 e 2010 seria suficiente para atender à demanda atual por docentes. De acordo com a publicação, o que falta realmente são profissionais interessados em seguir carreira dentro da sala de aula. A pesquisa foi realizada com base na comparação entre a demanda atual por profissionais na Educação Básica e o número de formados nos cursos referentes às diferentes disciplinas curriculares entre 1990 e 2010. Uma das conclusões destacadas na pesquisa é de que apenas em Física é possível afirmar, de fato, que o número de formados não é suficiente para suprir a necessidade, resultado que coloca em xeque a máxima de apagão divulgada nos últimos anos.

Essa preocupação já se evidenciava nos dados do Censo de Profissionais do Magistério de 2003, que evidenciavam déficits de professores no Ensino Médio e de docentes com formação específica em 5ª e 6ª séries. Em 2004, o Ministério da Educação instituiu o Programa Pró-Licenciatura, com oferta de vagas em cursos de licenciatura, na modalidade à distância, nas áreas de maior carência de professores para a Educação Básica, por meio de assistência financeira às Instituições de Ensino Superior públicas, comunitárias e confessionais. Esse programa ganha operacionalidade com a criação da Universidade Aberta

do Brasil em 2005, à qual o programa passa a ser integrado para atuação na formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, com a utilização de metodologias de educação a distância. De acordo com Pereira e Peixoto (2010), com esses dois programas, efetiva-se a política do Governo Lula para a formação a distância de professores. Em parceria com a Secretaria de Educação a Distância, criada em 2005, formaram-se redes, consórcios de instituições públicas, fundacionais e privadas. Arrumaram-se recursos, produziram-se legislação e critérios de referência de qualidade para a EAD. Para os autores, com o Governo Lula, a EAD adquiriu centralidade no cenário educacional, com destaque para a formação inicial e continuada dos professores. Em 2006, de um total geral de 818.580 vagas oferecidas para cursos na modalidade a distância, 524.096 foram para a educação; portanto, 64,02%, sendo 18.912 em instituições públicas e 505.184 no setor privado. “Não restam dúvidas que a formação de professores é disputada pelo setor privado da educação” (Ibidem, p. 199). O Censo da Educação Superior de 2011 contém dados mostrando que a formação de professores na modalidade EAD ganha força na última década, passando a representar quase metade das matrículas de graduação nessa modalidade, como ilustra o comparativo a seguir, com previsão de 500 mil alunos em 2012.

Figura 3: Comparativo entre o número de matrículas presencial e a distância por grau acadêmico



Fonte: INEP (2011)

Pereira e Peixoto (2010, p. 180) entendem que a EAD é um fenômeno que atravessou diferentes momentos (correspondências, rádio, televisão), mas que atinge efetivação no Governo Lula a partir dos programas criados e do uso de novas tecnologias de informação e comunicação, o que significou seu barateamento em função da redução de exigência de instalações físicas e da alta relação professor-aluno, uma vez que as turmas têm grande quantidade de alunos e os professores dividem suas tarefas com tutores que, em muitos casos, possuem uma formação menos qualificada e recebem salários menores. Os autores intitulam

seu estudo como *A Distância: A Escola Lula para a Formação de Professores*, no qual argumentam que

as mudanças no mundo produtivo vêm demandando metamorfoses na educação e na formação de professores. Os organismos mundiais encarregam-se de expressar em documentos que o atual estágio da economia e desenvolvimento necessita de educação. [...] A EaD que aí está concorre para a manutenção da dualidade da educação quando possibilita, ao lançar mão da fetichizada tecnologia, a recomposição da hegemonia da classe dominante para desenvolver um tipo de ensino adequado aos seus interesses (Ibidem).

Saraiva (2010a, p. 123) considera que as políticas públicas vigentes para a formação de professores enfatizam o uso da EAD mediada por ambientes digitais. Diante dessas tendências, as instituições privadas empenham esforços nessa atividade e atraem alunos “tanto pelos baixos valores de mensalidades quanto pela comodidade e economia de realizar grande parte do curso sem a necessidade de deslocar-se até a Instituição em horários predeterminados” (Ibidem). A autora analisa o *Guia do aluno* do curso de licenciatura em Pedagogia a Distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e algumas publicações de jornais, identificando em seus conteúdos “a noção de que cada um deva ser empresário de si mesmo, onde o aluno-empresário de si já não deve simplesmente executar tarefas, como acontece numa organização disciplinar, mas atingir metas”, identificando também “o imperativo de uma boa gestão do tempo” (Ibidem, p. 131). Para a autora, muitas vezes, as orientações dadas aos alunos “assemelham-se aos métodos de qualidade total implementados em empresas” (Ibidem), e o termo “disciplina” aparece reiteradamente, entendendo-se que esses alunos estariam sendo chamados a investir em si mesmos:

Essa modalidade educacional apresentaria condições apropriadas para produzir sujeitos capazes de gerir seu tempo e suas escolhas, tomando para si a responsabilidade sobre os desdobramentos de uma suposta liberdade. Sujeitos flexíveis, os quais sabem que o comprometimento com o trabalho já não pode estar fixo em um lugar específico nem contido nos limites rígidos dos horários preestabelecidos. [...] O sujeito da disciplina, que obedece a regras, não cabe no figurino contemporâneo, que exige sujeitos capazes de gerir sua própria vida. Já não é possível delegar decisões para o Estado ou para um empregador: cada um tem que se responsabilizar por si, sendo capaz de governar-se eficazmente, capacidades essas que devem ser desenvolvidas pelos alunos de cursos realizados a distância. Professores formados dentro dessa racionalidade, por sua vez, tornar-se-ão mais capazes de converter seus próprios alunos em empresários de si (Ibidem, p. 123).

Em outro estudo, Saraiva (2010b) analisa artigos publicados na década de 2000 sobre EAD, a fim de investigar como os professores de EAD devem ser e agir, incitando-os a realizarem transformações em si. A autora entende que

as narrativas produzidas passam a ter potencial para estabelecer uma determinada forma de subjetividade para os professores que atuam em atividades a distância. Por sua vez esse professor que se pretende produzir, [...] caracteriza-se menos pelo conhecimento específico do que pela capacidade de governar os alunos, fazendo surgir um duplo jogo de subjetivação e governo: Governar a conduta dos docentes para que se tornem agentes do governo dos discentes (Ibidem, p. 154).

As argumentações de Pereira e Peixoto e de Saraiva sobre a formação de professores na modalidade EAD ocasionam alguns tensionamentos quando relacionadas à qualificação e às questões da contemporaneidade sobre o sujeito que deve gerir sua vida e empresariar-se a fim de atingir determinadas metas e objetivos. Num cenário de mercado regido pela minimização de custos e pela praticidade proporcionada pela EAD, entendo que as estratégias de venda e consumo se sobrepõem à efetiva formação e ao próprio empresariamento. O que interessa é um resultado performativo de governantes e governados em ampliar os índices de formação, ou então de titulação. Como expõe Pereira e Peixoto (2010), os organismos mundiais encarregam-se de expressar em documentos que o atual estágio da economia e desenvolvimento necessita de educação. Nesse sentido, entendo que a educação acabou sofrendo reformas estruturais e redefinição de finalidades que foram possibilitadas e impulsionadas pela LDB, articulando-se às demandas do mundo globalizado de verdades constituídas pelo mercado.

Nesse cenário, mesmo com diferentes discussões sobre as consequências dessa política, parece inegável que a EAD tem sido considerada uma estratégia privilegiada para a formação de professores na contemporaneidade. No entanto, para além da Educação a Distância, a formação de professores para a Educação Básica vem se constituindo numa preocupação crescente para o Governo Federal, demandando ações do Estado em prol da elevação do número de diplomados, que se apresenta abaixo das necessidades já de longa data. Além do baixo contingente de professores formados, outras necessidades, como o desenvolvimento de ciência básica capaz de impulsionar o desenvolvimento tecnológico, com vistas ao crescimento econômico do país, também se fazem presentes nas agendas de discussão político-educacional das últimas duas décadas.

A fim de sintetizar o exposto e ampliar a compreensão das discussões deste capítulo, retomando o exposto na seção anterior, onde abordo a política econômica desempenhada pelo Governo Lula. Reitero que, mesmo com tendências de minimização das desigualdades sociais e elevação da renda da população mais pobre, o que pode representar sinais de ruptura com o modelo capitalista, a situação de inserção na sociedade capitalista global não mudou e não pode ser desconsiderada a dependência brasileira em relação aos ditames da ordem econômica

mundial. As mudanças tecnológicas, econômicas e sociais que se desenharam nas últimas décadas impõem transformações no sistema educacional, principalmente no que diz respeito à formação de mão de obra qualificada para atender às demandas geradas pelo crescente processo de industrialização e pela necessidade de maior desenvolvimento da ciência e tecnologia, as quais tem, na integração com a educação, uma potencial solução para seu pleno desenvolvimento.

Os mecanismos de avaliação e mensuração importados do meio empresarial para os sistemas de educação geram resultados quantitativos e qualitativos que, juntamente com os sistemas informatizados e interligados de bancos de dados, passam a nortear as ações do Estado por meio da identificação de riscos, definindo técnicas e táticas de intervenção. As determinações internacionais acabam balizando as intervenções do Estado, que, por sua vez, conduz as ações da população a atividades com fins específicos ao desenvolvimento social e econômico. Os índices e resultados dos mecanismos de avaliação e mensuração expõem déficits educacionais que posicionam a educação em forte descompasso com o desenvolvimento econômico, ameaçando a continuidade do crescimento econômico das últimas décadas. Por sua vez, essa conjuntura passa a exigir providências do Estado. Este, com base na constituição de 1988 e na LDB de 1996, desencadeia um amplo processo de redefinição das políticas educacionais, da Educação Básica ao Ensino Superior, conforme discutido no início desta seção, em que os sistemas de gestão ou governamentalidade educacional atuam na qualificação de professores, na implantação de programas gerenciais, em avaliações em larga escala em todos os níveis de ensino, em flexibilização e diversificação do acesso no Ensino Superior, na ampliação da universidade pública e financiamentos das universidades privadas, na cotização de vagas no Ensino Superior, entre outras ações e mudanças. Significativos avanços são registrados em direção à erradicação do analfabetismo, universalização da Educação Básica e ampliação do acesso ao Ensino Superior, mas os resultados desenham-se ainda distantes dos exigidos pelos organismos internacionais para países em desenvolvimento.

É nesse cenário que, no Governo Lula, têm início as discussões referentes à reconfiguração e expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que se apresenta como lugar privilegiado para atender à ampla maioria das demandas educacionais brasileiras, discutidas neste trabalho. Tal reconfiguração e expansão, iniciada ainda em seu primeiro mandato, atingem sua efetividade com a criação dos 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, distribuídos ao longo do território brasileiro, em dezembro de 2008.

Os IFs, que passo a discutir mais detalhadamente na próxima seção, surgem nesse cenário, em que o governo justifica suas políticas públicas voltadas à educação principalmente pelas necessidades de qualificação de mão de obra especializada, de desenvolvimento de ciência e tecnologia a partir da integração com os sistemas educacionais e de aumento do número de professores da Educação Básica. As finalidades dessas instituições mostram que foram definidas como reflexo direto dessa conjuntura. Em sua lei de criação, os Institutos Federais têm sua finalidade voltada para a formação técnica em cursos prioritariamente integrados ao Ensino Médio, reservando 50% do total de vagas para esse fim, ainda, formação de professores com ênfase nas áreas de Ciência e Matemática, reservando 20% do total de suas vagas para tal e as vagas restantes (30%) para cursos superiores de tecnologia (tecnólogos), bacharelados e pós-graduação. A formação de professores para a Educação Básica, cujo quantitativo era praticamente insignificante nas instituições da RFEPT até a criação dos IFs, como discutido na introdução deste trabalho, passa a ser uma das prioridades nessa nova configuração institucional.

Em síntese, até aqui, procurei responder à primeira questão que direcionou a elaboração da tese. *Quais as condições de possibilidade da emergência dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com a exigência de que 20% das vagas sejam destinadas a licenciaturas nas áreas de Matemática e Ciências?* Busquei argumentar que a emergência dos IFs está imbricada nas discussões relacionadas ao desenvolvimento econômico brasileiro das últimas duas décadas e alinhada com o cenário de reformas educacionais do Governo Lula, em decorrência das demandas contemporâneas do sistema educacional e das implicações da política de globalização conduzida pelas organizações internacionais. Em continuidade a essas discussões, na próxima seção, analiso a reconfiguração da RFEPT, marcada pela criação dos IFs, com ênfase na definição de suas finalidades, características e objetivos de atuação.

2.3 RECONFIGURAÇÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS IFS

Considerando o exposto nas seções anteriores deste capítulo, em que procurei avançar nas discussões das redefinições político-educacionais a partir da década de 1990, nesta seção, foco olhares na reconfiguração da RFEPT, que, pautada desde o início do Governo Lula, teve seu plano de reestruturação e expansão entrando em curso em 2005. Esse plano, que se inicia

com a revogação da Lei 9.649/98, que proibia a construção de novas escolas federais, definia como meta inicial a instalação de mais de 200 novas unidades, com expectativa de, pelo menos, 500 mil estudantes matriculados, tendo adquirido sua efetividade com a criação dos Institutos Federais ao final de 2008. Além da expansão quantitativa, é merecedora de destaque e discussão a expansão na abrangência e nas finalidades de atuação dessas instituições, que, dentre outras, se inserem na formação de professores para componentes curriculares específicos da Educação Básica, fugindo de suas características históricas de Escolas Técnicas, sem maiores discussões pedagógicas, muito caracterizadas pelo “fazer”, ou seja, pela prática.

A fim de contextualizar esse processo de reconfiguração da RFEPT, sistematizo o organograma administrativo pelo qual essa rede se insere no sistema educacional brasileiro após as reformas da década de 90, que também abrangem esse segmento da educação, seguindo pela discussão do processo de agregação das Escolas Técnicas aos IFs. As discussões seguem no sentido das determinações da lei de criação dos IFs e das publicações oficiais que a sucedem, convergindo olhares para a formação de professores para a Educação Básica, a qual se insere no ambiente de ciência e tecnologia e formação profissional, com o objetivo de dialogar, simultaneamente, e de forma articulada, da Educação Básica até a pós-graduação.

O Ministério da Educação está dividido em seis secretarias que coordenam diferentes segmentos do sistema educacional brasileiro, a saber:

- SASE – Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino;
- SEB – Secretaria de Educação Básica;
- SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão;
- SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica;
- SERES – Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior; e
- SESU – Secretaria de Educação Superior.

Além dessas secretarias, outros dez órgãos de apoio são vinculados ao Ministério da Educação, dos quais, destaco:

- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira;

- FNDE – Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação;
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior;
- CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior; e
- CNE – Conselho Nacional de Educação.

A SETEC é responsável administrativamente pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a qual é formada pelos 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), dois CEFETs (MG e RJ) e 25 Escolas Técnicas vinculadas a universidades federais. Essa estrutura configurou-se a partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a RFEPT, cria os IFs e dá outras providências. Antes dessa data, essa rede era composta por 33 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), com suas 58 Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), 36 Escolas Agrotécnicas, 32 Escolas Técnicas vinculadas a Universidades Federais e a UTFPR.

Conforme informações disponíveis no portal da SETEC referentes à reconfiguração e expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, esse processo desencadeia-se desde 2003, quando o governo inicia o Plano de Expansão da rede, pretendendo implantar, naquele ano, 64 novas Unidades de Ensino, além de outras 150, totalizando, juntamente com as unidades já existentes, 354 unidades até o final de 2010 (MEC/SETEC, 2013c?). A proposta do governo que se iniciou em 2003 manteve sua continuidade nos dois governos de Lula, desenvolvendo-se mais intensamente no segundo mandato, de modo que, nesse período, o número de unidades implantadas foi maior que todas as implantadas em quase cem anos anteriores (PACHECO, 2011).

Criada em 1909 pelo Presidente Nilo Peçanha, a Rede Federal de Educação Profissional começou com 19 Escolas de Aprendizes Artífices, que, no ano de 1930, deram lugar aos Liceus Industriais e, em 1942, às Escolas Industriais e Técnicas. Em 1959, essas escolas passaram à categoria de autarquias e foram denominadas Escolas Técnicas Federais. Em 1978, três delas transformaram-se em CEFETs: as do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná (MEC/SETEC, 2013b?). Durante a década de 1990, especialmente por meio da nova redação da LDB, em 1996, as reformas na educação brasileira trouxeram mudanças também na RFEPT. A LDB de 96 dispõe sobre a Educação Profissional num capítulo separado da Educação Básica, definindo-a como modalidade educacional (Título VI, Capítulo III) voltada para o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Dentre as Escolas Técnicas, aquelas que não eram vinculadas a universidades federais eram Escolas Agrotécnicas. Estas, no modelo de Escola Fazenda, em conexão com o regime de internato, tinham por objetivo desenvolver uma educação profissional técnica de Nível Médio para o setor primário da economia. Por outro lado, os CEFETs caracterizavam-se por oferecer cursos de formação técnica em diferentes níveis: os tradicionais de Nível Médio, cursos pós-médios, cursos de formação de tecnólogos e, mais tarde, outros cursos de graduação e pós-graduação, como parte do processo de distinção e ascensão acadêmica (CUNHA, 2005).

Na segunda metade da década de 90, diversos atos normativos direcionaram as instituições da RFEPT, especialmente os CEFETs, para a oferta predominante de cursos superiores e Ensino Médio regular, sem vinculação com a formação profissional, constituindo-se como uma ação divergente com às demandas da educação profissional que se desenhavam naquele período, conforme referia a LDB. De modo geral, evidenciou-se um movimento de resistência das instituições em relação à separação da Educação Técnica do Ensino Médio e à orientação para a Educação Superior. Porém, essa tendência de segmentação acentuou-se. As instituições assumem uma característica de acompanhamento dos cursos de Ensino Médio com o objetivo de preparar candidatos de excelência para o Ensino Superior, mas a oferta no nível superior oscila entre propostas com viés mais acadêmico, em especial nas Engenharias, e cursos superiores de tecnologia cada vez mais fragmentados (VIDOR et al., 2009).

No ano de 1997, o governo cria o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento, para expandir a oferta de cursos de formação de trabalhadores no país por meio da construção e reforma de centros de educação profissional e aquisição de equipamentos e de material didático. O referido programa tinha como princípio norteador a eliminação gradativa do Ensino Médio das Escolas da Rede Federal de Educação Tecnológica, incluindo aspectos que interferem diretamente na organização pedagógica das instituições, tais como flexibilização curricular e adequação à demanda; formação e avaliação por competências; aspectos de gestão que contemplem a autonomia; e a captação de recursos próprios, incluindo referências sobre parcerias público-privadas, bem como sua expansão mediante iniciativas do segmento comunitário. Apesar da resistência por parte das instituições integrantes da RFEPT, estas não tiveram muita opção senão aderir à nova tendência, uma vez que se condicionou o envio de verbas às escolas técnicas federais à adesão ao programa (GARIGLIO, 2002). Ainda em relação à formação técnica, vinculada ou não à

formação básica, a reforma dos anos 90 proíbe o desenvolvimento do Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio e define a Educação Profissional como necessariamente paralela e complementar à Educação Básica. Em 1998 ocorre a assinatura da Lei nº 9.649, a qual, dentre outras deliberações, em seu Artigo 47, proíbe a construção de novas escolas técnicas por parte do Governo Federal.

No ano de 2002, mais algumas escolas técnicas se cefetizaram¹², dentre elas, a Escola Agrotécnica Federal Presidente Juscelino Kubitschek, que veio a denominar-se CEFET - Bento Gonçalves, cujo processo de cefetização discuto mais detalhadamente no próximo capítulo.

Já no Governo Lula, o Decreto 5.224/2004 dispõe sobre a organização dos CEFETs, definindo-os como “Instituições de Ensino Superior, pluricurriculares, especializadas na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino” (BRASIL, 2004), caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica. Nesse mesmo ano, período em que outras Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais se tornam CEFETs, inicia-se, por parte do governo federal, uma reorientação das políticas para a Educação Profissional e Tecnológica, gerando dois atos legais em decorrência dessa tendência. O Decreto nº 5.154 revoga a Lei 2.208/97 que impedia a possibilidade da oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, e, em 2005, é alterada a lei que vedava a construção de novas escolas na rede federal por parte do governo, abrindo espaço para o plano de expansão.

Desde o início do mandato do Presidente Lula, a Educação Profissional mostrou-se pauta constante nas agendas políticas, acenando para um processo de reconfiguração e de maior atenção em relação a investimentos públicos, visando à expansão da RFEPT. Além da expansão em número de unidades, o governo inicia um processo de reconstrução da infraestrutura física, administrativa e de pessoal, a ser desenvolvida nos anos seguintes, juntamente com a implantação da referida expansão, visando a ampliar a oferta de educação profissional em diferentes níveis e modalidades, em decorrência da necessidade de qualificação profissional e elevação dos níveis de escolaridade da população (MEC/SETEC, 2013a?).

Em 2005, por meio da Lei nº 11.184, ocorre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), a primeira universidade especializada em Educação Tecnológica do país.

¹² Termo utilizado em documentos e publicações referentes às instituições da RFEPT para descrever o processo de transformação de Escola Técnica ou Agrotécnica em Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET).

Posteriormente, essa instituição passaria a servir como modelo base para a construção da proposta dos IFs. A UTFPR foi constituída com objetivos de ministrar, em nível de Educação Superior, cursos de graduação e pós-graduação, visando à formação de profissionais para as diferentes áreas da educação tecnológica e cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica. Em nível médio, ministrar cursos técnicos prioritariamente integrados ao Ensino Médio. Além disso, oferecer educação continuada, realizar pesquisas e desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação tecnológica, em articulação com o setor produtivo e os segmentos sociais (BRASIL, 2005).

Assim como ocorreu com a UTFPR, diversos CEFETs mobilizavam-se em prol da transformação em Universidade Federal Tecnológica. Essa mobilização desencadeou o início das discussões de criação dos Institutos Federais proposta pelo Ministério da Educação, porém com algumas modificações em relação à proposta educacional desenvolvida pela UTFPR. Em entrevista concedida em colaboração a este estudo, um dos gestores que participaram das discussões em âmbito nacional comentou que, durante as tratativas da configuração institucional dos IFs, havia uma discussão nacional em torno do empenho de muitos CEFETs que queriam ser Universidades Federais. No entanto, a proposta do Ministério da Educação fora de uma instituição comparada às universidades no sentido de atuação no Ensino Superior, porém com foco diferenciado no sentido de atuação no Ensino Médio Técnico, de modo a não propiciar o esquecimento completo da origem das escolas, que era o Ensino Técnico. Porém, comenta ainda que havia um amplo movimento de transformação de diversos CEFETs em Universidades Tecnológicas, o que deflagrou o processo de discussão para a transformação de Institutos Federais, conforme proposta do Ministério da Educação.

Na proposta do MEC, mesmo tomando a UTFPR como base para construção da proposta dos IFs, almejava-se construir uma unidade institucional na RFEPT. Conforme argumentações do gestor, as Instituições ligadas à RFEPT historicamente estiveram em constantes transformações na busca por um modelo de educação profissional, que o MEC pretendia construir com a criação dos IFs. Ainda segundo o gestor, historicamente, as instituições da RFEPT passaram por diversas transformações, tais como, de escola técnica para CEFET, de escola agrotécnica para CEFET, de CEFET para universidade tecnológica, sem consolidar aquilo que chamou de um modelo de educação profissional. Em seu entendimento, a definição da configuração institucional dos IFs proporcionou, após discussões nacionais, um modelo que deve ser trabalhado e consolidado.

Além da busca por esse modelo de educação profissional, a proposta do Ministério da Educação para os IFs deixava claro, ainda nas discussões que antecederam a promulgação da lei de criação, que tais instituições deveriam ter uma atuação prioritária em cursos técnicos de Nível Médio e na formação de professores. Ao comentar as discussões que antecederam a criação dos IFs, o entrevistado salienta que o MEC já tinha predefinido os percentuais de vagas por segmento de atuação dos IFs, de modo a garantir que não deixassem em segundo plano a atuação no ensino técnico, conforme exemplo da UTFPR, e passassem a atuar amplamente na formação de professores. Comenta, ainda, que teve participação de representantes de grande parte das instituições da RFEPT na elaboração da lei de criação dos IFs e que muitos itens foram modificados da proposta inicial; no entanto, a definição do percentual de matrículas – 50% para cursos técnicos, 20% para licenciaturas e 30% para o restante – foi muito polêmica, prevalecendo a proposta inicial do MEC.

Essa discussão sobre a nova configuração institucional para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, desencadeada pelas propostas de transformação de CEFETs em universidades tecnológicas, após se estender ao longo dos anos 2007 e 2008, culmina com a promulgação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Na ocasião, 31 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), 75 Unidades Descentralizadas de Ensino (UNEDs), 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e oito escolas vinculadas a universidades deixaram de existir para formar os 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Essa rede ainda é formada por dois CEFETs que não aderiram aos Institutos Federais, 25 escolas que permaneceram vinculadas às universidades federais e a UTFPR. A Figura 4 mostra os principais marcos históricos da RFEPT ao longo de seus cem anos de trajetória até a criação dos IFs em dezembro de 2008.

Figura 4: Principais marcos na trajetória da RFEPT



Fonte: MEC/SETEC (2013).

Durante o processo de agregação “voluntária”, a maioria dos CEFETs e todas as Escolas Agrotécnicas aderiram à proposta de transformação em Instituto Federal, exceto os CEFETs do Rio de Janeiro e Minas Gerais, que não aderiram, sob o propósito de transformação em universidade tecnológica (OTRANTO, 2010). Para a autora, essas instituições passaram a sofrer represálias, no que diz respeito à abertura de novas unidades descentralizadas e reposição dos quadros de docentes e técnicos administrativos, dentre outros. Em relação às escolas vinculadas, Otranto (2012, p. 71) argumenta que 24 dessas instituições, ao compararem a proposta de agregação aos IFs com a “assinatura do contrato de gestão permeado de metas impostas, existente no REUNI”, permaneceram vinculadas às universidades federais e apenas oito se afastaram para “abraçar a nova realidade”.

Os Institutos Federais foram criados a partir da unificação dessas 160 unidades federais de educação profissional, que passaram à condição de câmpus. A Lei 11.892/2008, que cria os IFs, define:

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

§ 1º Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais.

§ 3º Os Institutos Federais terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos a distância, a legislação específica (BRASIL, 2008, p. 1).

Após nominar todos os 38 IFs que abrangem o território brasileiro em todos os estados, as finalidades e os objetivos dos IFs são definidas nos Art. 6º e 7º, com destaque para alguns parágrafos, conforme segue:

Art. 6º Os Institutos Federais têm por 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;

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;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

- I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
- III - realizar pesquisas aplicadas;
- IV - desenvolver atividades de extensão;
- 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; e
 - d) Cursos de Pós-graduação *lato e stricto sensu* (Ibidem , p. 4).

Os quantitativos de vagas destinadas a cada segmento de atuação dessas instituições são definidos no Art. 8º:

Art. 8º No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea b do inciso VI do caput do citado art. 7º. (Ibidem, p. 5).

Nesse contexto, os IFs assumem condição única no sistema educacional brasileiro, ao assumirem de forma abrangente a oferta de Educação Profissional e Tecnológica, em vários níveis e em diferentes modalidades. Com a premissa de verticalização da Educação Básica à Educação Profissional e Educação Superior até a pós-graduação, os IFs constituem-se como um local amplo e abrangente para atendimento das demandas educacionais da contemporaneidade, principalmente no que diz respeito a legitimar a necessidade urgente de desenvolvimento da ciência e da tecnologia em nosso país, colocando a Instituição Escola como motor propulsor.

O relatório do TCU referente à auditoria operacional realizada para fiscalização de orientação centralizada na RFEPT de 2012 ressalta que 85% das escolas/câmpus estão fora das capitais estaduais e 176 câmpus estão em municípios com menos de 50.000 habitantes e, destes, 45 estão em municípios com menos de 20.000 habitantes. Com a interiorização dos IFs, ao instalarem-se em todos os estados brasileiros, identifica-se a inclusão de uma parcela da população que não tinha acesso à Educação Profissional. Tais instituições, ao mesmo tempo em que se inserem em sua pauta regimental, assumem o compromisso com um “desenvolvimento socioeconômico que perceba antes o seu *locus*” (PEREIRA, 2009, p. 1). Além disso, a atuação dos IFs em cursos técnicos, tecnólogos, licenciaturas, nas modalidades presencial, EJA e a distância, abre espaço para diversos públicos. De certo modo, todos

podem estudar no Instituto Federal, seja na Educação Básica, Superior ou pós-graduação, seja o jovem que almeja um curso técnico com possibilidade de ascensão ao Ensino Superior, seja o adulto que abandonou a escola, ou mesmo aquele que, ainda deslocado, pode acessar a Educação a Distância.

Na abrangência de formação e atuação dos IFs, a interiorização e o desenvolvimento local também são contemplados, considerando as especificidades e as peculiaridades de cada região. O citado relatório do TCU destaca como fator relevante para a consolidação das políticas de educação profissional “conhecer a quantidade e o tipo de profissionais que estão sendo requeridos pelo mercado” (TCU, 2012, p. 4), sugerindo que se levem em consideração estudos prévios para a tomada de decisões relacionadas à oferta de educação profissional. Conforme aborda o relatório, “segundo o IPEA (2007), aproximadamente nove milhões de brasileiros estão em busca de emprego, existem áreas com sobras de vagas por falta de mão de obra qualificada” (Ibidem). Esse mesmo relatório coloca a Educação Profissional em evidência ao destacá-la como política de grande relevância para o país, uma vez que prepara alunos com conhecimentos diferenciados e que são capazes de atuar “em setores de ponta da economia” (Ibidem). Além disso, por incidir diretamente sobre a produtividade de mão de obra, representa fator essencial para o alcance de crescimento sustentável da economia.

Nesse patamar, as análises da configuração institucional dos IFs, seus objetivos e finalidades podem ser analisadas com as ferramentas foucaultianas sobre governamentalidade e as noções a ela associada, tais como biopolítica discutidas em trabalhos como os de Gadelha (2009) e Veiga-Neto (2000). Foucault, ao tratar do problema do governo do Estado, por ele chamado de “governo em sua forma política” (FOUCAULT, 1992, p. 278), anuncia que “vivemos na era da governamentalidade” (FOUCAULT, 2008a, p. 145), em que o objetivo final do governo é a população. Foucault ao discutir a finalidade do governo, entende que

não é certamente governar, mas melhorar a sorte da população, aumentar suas riquezas, sua duração de vida, sua saúde. E o instrumento que o governo vai se dar para obter esses fins, que, de certo modo, são iminentes ao campo da população, será essencialmente a população, agindo diretamente sobre ela por meio de campanhas, ou também, indiretamente, por meio de técnicas que vão permitir, por exemplo, estimular, sem que as pessoas percebam muito, a taxa de natalidade, ou dirigindo nesta ou naquela região, para determinada atividade, os fluxos da população (Ibidem, p. 140).

As finalidades do governo, os propósitos de aumentar suas riquezas e conduzir as atividades da população nesta ou naquela região surgem claramente nas propostas dos IFs. Diante da busca de emprego por milhões de brasileiros, o governo alcança sua finalidade ao

direcionar a população para determinadas atividades a partir da qualificação da mão de obra, como técnicas para que atuem em setores estratégicos no crescimento sustentável da economia. As definições políticas que demandaram a criação dos IFs e sua configuração institucional são permeadas por cálculos e táticas, com base na economia política como saber privilegiado, conforme concebido por Foucault. A proposta de atuação dos IFs consolida a instituição escolar como central, numa ligação social e política com o Estado, tendo o papel de definir o sujeito que se insere nos IFs, e, em função da oportunidade, é conduzido para determinada atividade que venha a aumentar a sorte e as riquezas da população. Ao mesmo tempo, é atravessada por questões com fins estratégicos, determinando sua operacionalidade em prol das demandas contemporâneas de saberes, os quais devem ser desenvolvidos nessa nova configuração institucional.

Diante da abrangência de atuação dos IFs, tanto no sentido territorial quanto de frentes de formação, fica clara a associação ao imperativo biopolítico de inclusão de uma parcela da sociedade defasada educacionalmente no que tange à formação profissional. Nos IFs, cabem vários públicos numa grande abrangência de distintas formações em prol da elevação dos níveis de desenvolvimento de ciência e tecnologia, sendo essa elevação posicionada como primordial para um país em desenvolvimento, no qual os dados estatísticos predominam nas definições políticas. Nessa configuração, os indivíduos inserem-se em oportunidades proporcionadas pelo Estado, buscando elevar seus níveis de escolarização e formação profissional com vistas a novas e melhores oportunidades de trabalho e renda. A criação dos IFs e a definição de sua configuração institucional constituem-se como estratégia facilitadora da biopolítica, pois o objetivo é atingir a todos, ou senão a parcela da população em potencial para responder e atuar em favor das necessidades do Estado, as quais giram em torno do desenvolvimento econômico e social. É o governo da população, operacionalizado a partir de táticas e técnicas que atuam de forma sutil sobre cada indivíduo e, conseqüentemente, sobre uma coletividade. Os indivíduos são livres em suas escolhas e podem atuar de acordo com seus interesses, porém, o governo liberal, conforme atribuído por Foucault, manipula interesses, influenciando todas as coisas, isto é, indivíduos, atos, recursos, propriedades, direitos, etc. O alvo do governo é o interesse dos indivíduos.

As publicações oficiais que antecipam e sucedem a criação dos IFs, especialmente aquelas que se encontram disponíveis no *site* da SETEC, mostram-se preocupadas com as aplicações da ciência e da tecnologia ao mercado de trabalho, por meio das políticas públicas destinadas à educação. O texto intitulado *A Função Social da RFEPT na Educação Brasileira*, publicado por Moura (2007, p. 3), salienta que a formação nessas instituições deve

ser “integral e igualitária, norteada pela prática social”. Além disso, deve ser pautada pela “preparação para a vida, o que supõe uma sólida formação científica, humanística e tecnológica” (Ibidem), de modo a permitir uma “preparação efetiva para a participação política, social, cultural, econômica e no mundo do trabalho” (Ibidem), incluindo também a continuidade de estudos. Foucault (2008b) coloca em destaque o trabalho como conduta econômica, com base na busca pela formação permanente, configurando racionalidades de empreendedorismo e empregabilidade. Exaltado nas formulações de Foucault, o empreendedor, que conseqüentemente se empenha em seu próprio empreendimento, isto é, em sua inclusão no mercado de trabalho e sua conseqüente satisfação pessoal, é identificado nesses atos legais e publicações oficiais pertinentes à RFEPT. O cálculo econômico e político faz-se presente na política de expansão da RFEPT, que é desencadeada a partir do já constatado, mas ainda carente crescimento econômico. Configura-se, nos IFs, a produção de um sujeito ajustado às demandas de mercado na questão empreendedora de si mesmo para a acessibilidade ao mercado de trabalho.

Nessa relação entre escola e sociedade, as práticas de controle e regulação, que se intensificam, encontram-se presentes nos mecanismos que regem o funcionamento e a operacionalidade dos IFs. É o governamento da população por meio de negociações, parcerias, liberdade de escolhas, etc., contando com estatística por meio da criação de indicadores de desempenho, controle de qualidade, eficiência e eficácia, entre outros, que são frequentemente perceptíveis em diversos documentos.

A Lei 11.892/2008 define os IFs como instituições autônomas, com liberdade para criar e extinguir cursos, bem como para gerir-se financeiramente a partir do disposto pela União. No entanto, equipara essas instituições às universidades federais para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, a avaliação e a supervisão das instituições e dos cursos de Educação Superior, instrumentalizadas pelo SINAES e pelas bases de dados do INEP. Nessa mesma direção, instituiu-se em 2009 o Termo de Acordo de Metas e Compromissos entre o Ministério da Educação e os Institutos Federais, que compromete os IFs à implantação de programas e sistemas de gestão marcados pela racionalização, pela eficiência (relação entre o número de alunos regularmente matriculados e o número total de vagas), pela eficácia (relação entre o número de alunos concluintes e o número de vagas ofertadas), pela economicidade e pela efetividade dos recursos financeiros, materiais e humanos, investidos. O referido termo define cláusula específica do contrato que estabelece que, diante do não alcance das metas estabelecidas, ocorrerá suspensão do envio do recurso da parcela orçamentária e do acréscimo de professores.

Com isso, criam-se condições para se estabelecer um panorama de endividamento dessas instituições para com o Estado e, por sua vez, dos sujeitos ali envolvidos, que precisam dar conta do cumprimento de um conjunto de obrigações. A prestação de contas operacionaliza-se no constante alimentar de dados aos sistemas de informação que se multiplicam, tais como o SCDP¹³, SIMEC¹⁴, SISTec¹⁵, SIGA-EPT¹⁶ e e-MEC. Além destes, têm-se as auditorias, avaliações *in loco* e o currículo na plataforma Lattes, que assume a função de mensurar o conhecimento acadêmico produzido.

Nessa perspectiva, o sujeito é colocado na condição de mercadoria. Nele, instaura-se uma cultura de competição e criam-se condições para o autoempresariamento. A educação atua como peça central a partir de sua posição estratégica para a aquisição do conjunto de bens (saberes) que se aprendem na escola e que potencializam (conferem poder) o sujeito que se autoempresaria. A Instituição escolarizada é colocada no circuito da economia. É pela escola que se prepara o sujeito que se empresaria.

Na obra intitulada *Institutos Federais - Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica*, organizada por Pacheco (2011) a partir de sua experiência como secretário da SETEC, o autor atribui aos IFs “a síntese daquilo que de melhor a Rede Federal construiu ao longo de sua história e das políticas de Educação Profissional e Tecnológica do Governo Federal” (Ibidem, p. 12). No momento em que os IFs representam a “expressão maior da atual política pública de educação profissional brasileira” (OTRANTO, 2011, p. 134), que vem sendo implementada nos últimos anos, entendo que se caracteriza o processo de massificação com deslocamento do fator qualidade para o fator educação para todos. A lógica que predomina é a de produzir mais com menos, característica principal do sistema da educação mercadológica. O excesso de missões que se verifica nas diretrizes de verticalidade e de abrangência de diferentes formações, aliado ao direcionamento de otimização da infraestrutura física, do quadro de pessoal e dos recursos de gestão, exige elevado desempenho institucional e pessoal de gestores e servidores. Conforme discutido na seção anterior, assim como vêm se intensificando as relações empresariais da educação na formação de professores, com ênfase na Educação a Distância, o mesmo cenário estende-se a outros segmentos educacionais como é o caso da Educação Profissional. Mesmo com alguns pontos

¹³ Sistema de Controle de Diárias e Passagens

¹⁴ Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação

¹⁵ Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica

¹⁶ Sistema Integrado de Gestão Acadêmica da Educação Profissional e Tecnológica

em diferencial, permanece a lógica de produzir mais minimizando os custos e atingindo a todos os públicos, colocando-se a maquinaria escolar em funcionamento máximo.

Publicações como as de Pacheco (2011), de Pereira (2009) e de Vidor et al. (2009), entre outras, divulgadas nos principais instrumentos da SETEC, como a *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica* e o portal MEC/SETEC, justificam a criação e a consolidação dos IFs, ressaltando e promovendo suas potencialidades. As alusões de seus conteúdos tendem a naturalizar a ideia de oportunidade para todos, ou seja, “abrem oportunidades para milhões de jovens e adultos da classe trabalhadora” (PACHECO, 2011, p. 7) incluam-se no atual mercado de trabalho, que tem na integração entre educação e tecnologia o “elemento transversal presente no ensino, na pesquisa e na extensão”. Com isso, compreendem uma dimensão que “ultrapassa os limites das simples aplicações técnicas e amplia-se aos aspectos socioeconômicos e culturais”, ou ainda, trata-se de uma “oportunidade singular para a EPT, que passa a exercer um papel, não único, porém fundamental, no crescimento que o país vivencia” (Ibidem, p. 24). No que tange à *Função Estratégica dos IFs*, Pereira (2009) argumenta que o surgimento dessas instituições se pauta na valorização da educação pública e no reconhecimento do estratégico papel para o país da Educação Profissional e Tecnológica, devendo constituir-se como observatórios de políticas públicas, tornando-as objeto de sua intervenção, mediante ações de ensino, pesquisa e extensão, articuladas com as forças sociais da região. Nesse esboço, impera a prerrogativa de que o Estado promove políticas públicas para o desenvolvimento educacional, científico e tecnológico da nação e de que bastaria à população empresariar-se a si mesma e incluir-se na Educação Profissional, a qual lhe possibilitará aquisição do conjunto de saberes, potencializando-a para o acesso ao mercado de trabalho.

Nesse entendimento, as oportunidades estão postas a todos e continuam a surgir, como é o caso da nova investida do Governo Federal nesse segmento da educação com o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), criado em 2011 com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica. Esse programa visa a financiar cursos técnicos e cursos de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional para estudantes e trabalhadores em Escolas Técnicas privadas e nos serviços nacionais de aprendizagem – SENAI, SENAC, SENAT e SENAR (MEC/Pronatec, 2013).

Com essa ênfase, os termos “educação”, “ciência” e “tecnologia” passam a representar a denominação característica dessa nova configuração institucional que provém com a tendência de desenvolvimento econômico e com as necessidades de desenvolvimento científico e tecnológico, desde o final dos anos 90. Além da denominação, representam uma

nova época em que, desde a iniciação científica nas séries iniciais, passando pela Educação Profissional de Nível Médio e Superior até a pós-graduação, ocorre a condução das condutas da população escolarizada, posicionando de forma privilegiada a ciência; está aliada à ênfase na tecnologia, confere grande importância à intensificação do papel da tecnologia e da inovação no cotidiano dos sujeitos (BOCASANTA, 2014).

A ênfase na questão do desenvolvimento tecnológico atribui lugar de destaque para a ciência na modernidade, tendo na educação seu principal meio de inserir o maior número de indivíduos, para que atuem de forma produtiva em prol desse desenvolvimento. As condições de possibilidades para que se evidencie essa ênfase constituem-se por meio de uma série de contingências, em âmbito global, com fortes influências para o Brasil, produzindo efeito nas demandas educativas.

O Relatório da OCDE (2010) sobre perspectivas para ciência, tecnologia e indústria, apontou que a estratégia das economias emergentes para ampliação dos gastos com pesquisa e desenvolvimento e sua cada vez maior participação em redes de trabalho internacionais de ciência e tecnologia tendem a mudar o mapa da inovação no mundo em longo prazo, mesmo que os países desenvolvidos continuem a predominar nesse setor. O documento atenta para as estratégias dos países do BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul), que vêm investindo em tecnologias ambientais para lidar com problemas globais, como mudanças climáticas e abastecimento de água e comida, chegando mesmo a superar a média mundial de patentes em setores como energia limpa. Por outro lado, o mesmo documento menciona que o Brasil apresenta vários pontos fracos em ciência e tecnologia, mesmo registrando melhoras em algumas áreas nos últimos dois anos. De acordo com o relatório, assim como as demais economias emergentes, o Brasil produz poucas patentes como resultado de seu esforço de pesquisa e desenvolvimento, cujos melhores resultados estão em setores como gestão de resíduos, controle de poluição da água e fontes de energia renováveis.

O painel de avaliação da OCDE para ciência, tecnologia e indústria, em 2013, apresenta destaques para o Brasil, como altas taxas de abertura por encerramento de empresas e um grande número de empresas jovens que deram uma forte contribuição para a criação de empregos. No entanto, define como defasado o investimento em pesquisa e desenvolvimento em relação a outros países emergentes, com poucos resultados em atividades inovadoras. O documento enfatiza ainda o investimento no Ensino Superior como relativamente baixo e a participação nas cadeias globais de valor ainda limitada, refletindo o grande tamanho da economia brasileira e a forte dependência dos recursos naturais. Atualmente, a integração do Brasil com as cadeias globais de valor é relativamente limitada, e o conteúdo estrangeiro de

valor agregado nas exportações é bastante baixo. Com isso, apenas uma pequena parte dos empregos no setor empresarial do Brasil é sustentada pela demanda externa.

O documento traz orientações para uma economia emergente como a do Brasil, sugerindo que a integração na economia global pode ajudar a facilitar o acesso ao conhecimento, permitindo a adoção de tecnologias mais avançadas e o aumento da produtividade. Para beneficiar-se da globalização e fortalecer as fontes internas de crescimento e inovação, a qualificação de recursos humanos é crítica, e o Ensino Superior é particularmente importante para o desempenho da inovação.

A discussão internacional de que o Brasil participa como um país em expansão econômica interna e externa desencadeia uma série de ações e metas da nação a serem atingidas, definindo políticas de desenvolvimento de ciência e tecnologia com vistas à inovação e ao crescimento e estabilidade econômica. A educação torna-se foco de investimentos e definições de políticas, tanto para a ciência quanto para a qualificação de recursos humanos necessários às exigências internacionais para uma nação emergente. Bocasanta (2014, p. 114) mostra que documentos recentes, ligados ao MEC, ao MCTI e à UNESCO, “posicionam na ordem do dia modificações na área da educação para as ciências”, por meio de diferentes estratégias, “em meio a uma atmosfera que constitui para todos a necessidade e a inevitabilidade do conhecimento científico”. É nessa atmosfera que são publicados documentos com conteúdos enfatizando avanços em ciência e tecnologia e a necessidade de avanços na educação. De acordo com Sasson (2003, p. 16), em livro elaborado pela UNESCO, no limiar do século XXI, “revoluções na ciência e na tecnologia estão em andamento e terão um impacto importante sobre as atividades humanas”. Nessa mesma linha, algumas publicações do Ministério da Educação estabelecem que “a necessidade de uma revolução na educação, em todos os níveis, tornou-se unanimidade nacional” (BRASIL, 2010, p. 97), justificando que “a baixa escolaridade da população brasileira constitui importante obstáculo ao desenvolvimento científico e tecnológico do País” (Ibidem), fazendo com que diversas estratégias sejam elaboradas visando a “promover a melhoria da educação científica, a popularização da C&T e a apropriação social do conhecimento” (BRASIL, 2012, p. 82).

Os Institutos Federais são criados tendo a definição de suas finalidades e objetivos diretamente relacionados com essas demandas do sistema educativo, especialmente no que diz respeito à ciência, à tecnologia e à qualificação profissional. O documento intitulado *Os Institutos Federais: uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica* (PACHECO, 2011) e a lei 11.892/2008, de criação dos IFS, expressam com clareza a natureza política e estratégica dessas ações do Governo Federal, conforme excertos a seguir.

Na proposta dos Institutos Federais, agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho [...] e discutir os princípios das tecnologias a ele concernentes dão luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica. (PACHECO, 2011, p. 15).

O Brasil de hoje participa do ciclo de revolução tecnológica com grau relevante de conhecimento no processo de transformação da base científica e tecnológica. No que concerne à inovação tecnológica, trata-se de uma oportunidade singular para a EPT, que passa a exercer um papel, não único, porém fundamental, no crescimento que o país vivencia (Ibidem, p. 27).

Os Institutos Federais, em sua concepção, reúnem trabalho-ciência-tecnologia-cultura na busca de soluções para os problemas de seu tempo [...] As novas formas de relação entre conhecimento, produção e relações sociais demandam o domínio integrado de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos. A ciência deve estar a serviço do ser humano e a comunicação da produção do seu conhecimento é premissa básica para o progresso (Ibidem, p. 30).

Art. 6º Os Institutos Federais têm por 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;

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;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico. (BRASIL, 2008).

Ao mesmo tempo em que as ações do Estado são conduzidas pelos mecanismos nacionais e supranacionais, os quais, unidos pelo mercado mundial, regulam permutas globais e governam o mundo, o Estado governamentalizado centrado na população, na economia política e no controle social conduz a conduta da população, oferecendo-lhe oportunidades de preparação para o mercado de trabalho e tornando-a mais produtiva. Esse processo tem na educação o meio de atingir massivamente a população. Como argumenta Bocasanta (2014, p. 112):

Portanto, oferecer ao brasileiro o que lhe falta – conhecimentos – é significado como empoderar os sujeitos para a construção de um futuro promissor e de um país melhor. Sua baixa escolaridade seria um risco para a competitividade entre os países e requer fortes e eficazes controles para que seja eliminada.

Nesse empenho político, a formação de mão de obra qualificada em elevados contingentes e com aproveitamento adequado passa a ser prioridade para o desenvolvimento industrial e para a produção de inovações. Para a autora, isso seria possível “por meio do

aumento do conhecimento científico e do interesse pela ciência e tecnologia entre a população geral, com especial destaque para o público jovem” (Ibidem, p. 119), evidenciando a educação como o meio por excelência para alcançar esses objetivos.

Nesse cenário, criam-se diversas estratégias para que a educação escolar, juntamente com outros espaços científico-culturais, esteja engajada na “tecnociência”, remetendo ao “papel de todos e de cada um para que, em conjunto, se alcance um estado geral de qualidade de vida, de cidadania plena, de progresso e de desenvolvimento sustentável” (Ibidem, p. 115). Isso tudo converge para o entendimento de que, no mundo em que vivemos, o domínio da ciência, da tecnologia e dos meios que permitem a inovação seria imprescindível para qualquer nação.

Essa lógica fica ainda mais evidente nas atuais preocupações do governo brasileiro, que intensifica e expande a abrangência das ações educacionais em prol do incentivo de jovens ao estudo de Matemática, Química, Física e Biologia desde a Educação Básica, como é o caso da recente proposta do Governo Federal. Lançado no dia 18 de setembro de 2013, o programa *Quero Ser Cientista, Quero Ser Professor* oferecerá inicialmente, em 2014, 30 mil bolsas para incentivar, nas escolas públicas, o estudo dessas disciplinas, sendo R\$ 150,00 mensais o valor repassado aos estudantes de Ensino Médio. Conforme divulgado pela Coordenação de Comunicação Social da CAPES (CAPES, 2013), um dos objetivos do programa é reduzir o déficit de cerca de 170 mil docentes na rede pública nessas áreas. Nas palavras do Ministro da Educação, Aloizio Mercadante, “a Matemática, Física e Química precisam de estímulo específico, e o programa é para tentar construir esse estímulo desde o Ensino Médio, com o objetivo de despertar o interesse pelas ciências para, no futuro, quem sabe, serem professores dessas disciplinas” (MEC, 2013). Segundo informações da publicação da Agência Brasil, a intenção é ainda ter profissionais das áreas de exatas em outros setores produtivos. Para Mercadante, “à medida que você dá condições, ele [o estudante] vai de alguma forma para a área de exatas. Ou vai ser um professor, ou vai ser matemático, físico, químico, que o Brasil precisa de gente em todas essas áreas” (Ibidem). O programa apresenta como estratégia de operacionalização a integração com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) mediante atividades de monitoria, pesquisa científica e tecnológica desenvolvidas por licenciandos junto às escolas públicas de Educação Básica.

As áreas de Matemática, Química, Física e Biologia são colocadas como a base para a tecnociência, tornando-se prioritárias, visando a construir estímulos e a despertar interesse pelas ciências como professores ou atuando em outros setores produtivos. As ações político-educacionais têm nessas quatro áreas as ferramentas para o desenvolvimento da ciência e da

tecnologia, com base na articulação entre ciência básica, aplicada, educação e o setor empresarial, tendo como objetivo final facilitar a resolução de problemas práticos do cotidiano, modificando ou construindo algo.

Observa-se a definição de diferentes ações contendo planos de benefícios e criação de oportunidades que culminam por conduzir os interesses e direcionar um alto contingente de estudantes para a aproximação com estudos e com carreiras profissionais ligadas à ciência e à tecnologia. No entanto, a operacionalização desse movimento impera na escassez de professores nessas áreas, intensificando a problemática da atuação docente e da formação de professores. A criação dos IFs e a potencialidade de abrangência, aliadas ao direcionamento para o desenvolvimento de ciência e tecnologia que se desenha nos seus objetivos e finalidades, constituem condições favoráveis para deliberação do Governo Federal de incluir a formação de professores com ênfase nas áreas de Ciências e Matemática nessas instituições.

A instituição escolarizada, como maquinaria da produção e empoderamento de sujeitos por meio da aquisição de saberes para a Educação Profissional na era da ciência e da tecnologia, não diferentemente de outros momentos e segmentos da história da educação brasileira, confere ao professor a condição de peça chave, ou até mesmo central, de comando dessa maquinaria. As constantes atualizações demandadas pelo avanço da ciência e da tecnologia colocam o conhecimento numa condição de liquidez, de rápida e fácil transformação, condicionando o sujeito do conhecimento à busca permanente de renovação. Nesse sentido, “a escola e o professor passam a ter uma exponencial tarefa. Certamente o desafio de ensinar, ato cada vez mais complexo, esbarra nas mãos do professor” (PEREIRA 2011, p. 35). Na era da ciência e da tecnologia, dos conhecimentos que devem adaptar-se ao mundo em constante mudança, na educação, especialmente na Educação Profissional, torna-se imprescindível que se configurem e se integrem a dimensão científica e tecnológica, a dimensão cultural e a dimensão do trabalho.

A problemática da formação de professores, que se estende de longa data, intensifica-se nas últimas décadas diante dessas novas demandas. A reversão do quadro de “inadequação da formação do professor-inadequação da formação do aluno” (MEC, 2000, p. 25), pautada pelas Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior, reforça a necessidade de readequação dos cursos para que aproximem o processo de formação à atuação profissional. Além disso, reforçam também a necessidade de “preparar um professor afinado com práticas pedagógicas voltadas para a construção do conhecimento de acordo com as exigências que se colocam no atual estágio do desenvolvimento da humanidade” (PEREIRA, 2011, p. 38).

Torna-se, assim, imperativa a necessidade de revisão da formação inicial e continuada de professores. A formação de professores para a era de ciência e tecnologia e formação profissional para o acesso ao trabalho tornam-se uma necessidade urgente. Além disso,

ninguém facilita o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de aprimorar em si mesmo. Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina, a constituição de significados que não compreende nem a autonomia que não teve oportunidade de construir (MELLO, 2000, p. 106).

Diante dessa lógica, na qual o trabalho do professor é tido como reflexo da formação recebida, e hoje essa formação de modo geral conflita com o cenário atual demandando adequações imediatas, os IFs tornam-se um novo e privilegiado espaço para a formação de professores que venham a atender às demandas contemporâneas de desenvolvimento de ciência e tecnologia e de qualificação profissional para o mercado de trabalho. A concepção de perspectivas favoráveis à formação de professores nos IFs, referida por Pacheco (2011, p. 27), advém da possibilidade de “dialogar simultaneamente, e de forma articulada, da Educação Básica até a Pós-graduação, trazendo a formação profissional como paradigma nuclear”. Para o autor, a organização curricular dos IFs possibilita para os profissionais da educação “um espaço ímpar de construção de saberes” (Ibidem, p. 26). O professor atua em diferentes níveis e modalidades, simultaneamente, em pesquisa e extensão, em articulação estreita com o ensino. Além disso, a possibilidade de atuação em cursos de licenciatura, ao mesmo tempo em que atua na Educação Básica, permite uma constante reflexão, traduzindo suas experiências para o licenciando, que constrói sua formação nesse mesmo ambiente, e “permite que os docentes atuem em diferentes níveis de ensino e que os discentes compartilhem espaços de aprendizagem” (Ibidem, p. 15). Assim,

esses profissionais têm a possibilidade de, no mesmo espaço institucional, construir vínculos em diferentes níveis e modalidades de ensino, buscar metodologias que melhor se apliquem a cada ação, estabelecendo a indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão. [...] O fazer pedagógico desses institutos, ao trabalhar na superação da separação ciência/tecnologia e teoria/prática, na pesquisa como princípio educativo e científico, nas ações de extensão como forma de diálogo permanente com a sociedade, revela sua decisão de romper com um formato consagrado, por séculos, de lidar com o conhecimento de forma fragmentada (Ibidem, p. 27-28).

O documento base do Ministério da Educação sobre processo de construção dos cursos de licenciatura dos IFs destaca a concepção curricular que permite um “diálogo rico e diverso em seu interior e a integração das diferentes etapas da Educação Básica e do Ensino Superior, da Educação Profissional e Tecnológica” (MEC/SETEC, 2013a?, p. 2), como elemento que

cria perspectivas favoráveis para a formação dos profissionais da educação. De acordo com o documento, a atuação dos IFs nessa frente de formação torna-se uma “opção crucial, tendo em vista a carência de professores”, assinalada pelo relatório da Escassez de Formação de Professores para a Educação Básica, que alerta para a iminência de suposto apagão desses profissionais. Ressalta-se, ainda, que a demanda por professores das áreas de Ciências e Matemática se apresenta em “perspectiva crescente face à expansão expressiva da Educação Básica, profissional e tecnológica”, sendo que grande parte desses profissionais formados poderá “se destinar à própria educação profissional e tecnológica” (Ibidem). Enfim, o processo de formação do professor nos IFs é posicionado como estratégico por possibilitar conexões entre a formação de professores para a Educação Básica e a formação de professores para a Educação Profissional diretamente no contexto institucional de ênfase na ciência e na tecnologia em articulação estreita com o ensino.

Além disso, a realidade histórica de o magistério admitir em seus quadros um grande contingente de profissionais de áreas diversas sem a qualificação pedagógica se superlativa na trajetória das escolas da RFEPT. Pereira (2011, p. 35) salienta que essa rede de ensino, “muito caracterizada pelo ‘fazer’, é marcada pela forte ação de professores leigos até os dias atuais”, sugerindo ações emergenciais para a reversão desse quadro, considerado bastante conservador diante das atuais exigências do fazer pedagógico de constante reflexão e atualização de suas práticas. “São engenheiros, arquitetos, contadores, administradores e outros bacharéis que exercem a docência sem ter formação para tal” (MOURA, 2008, p. 36), e mesmo aqueles com formação voltada para as disciplinas da Educação Básica possuem limitações de atuação em cursos cujo fim é a integração entre Educação Básica e Educação Profissional. Outros autores, como Lima e Silva (2011), Machado (2008), Araújo (2008) e Soares e Oliveira (2002), defendem a ampliação e o aprofundamento das discussões pedagógicas no interior dos IFs a fim de contribuir para modificar o perfil do profissional não só docente, mas também os técnicos administrativos que atuam nas instituições, com o intuito de melhor qualificar pedagogicamente a formação de mão de obra técnica.

No que se refere a esse processo de reconfiguração da realidade pedagógica das escolas da RFEPT, algumas barreiras precisam ser traspostas a fim de promover essa maior qualificação docente. Assim, por exemplo, Araújo (2008, p. 59) argumenta que “muitos professores não se reconhecem como docentes, mas como técnicos (engenheiros, biólogos, químicos, etc.)”, gerando resistências em relação às ações fundadas nas contribuições da pedagogia. Para o autor, os saberes didáticos devem ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes. A

esses saberes específicos, devem ser incorporados saberes relacionados à sociedade, ao trabalho, à cultura, à ciência e ao Estado, além de compreensão das definições de políticas públicas, sobretudo, as educacionais e de Educação Profissional.

Sob essa ótica, fez-se necessária a reconstituição do ambiente institucional das escolas da RFEPT para um viés que se constituísse como um espaço também de discussão pedagógica, não apenas de formação técnica conforme tradição de tais instituições. Com o efetivo desenvolvimento de cursos de formação de professores nos IFs, tanto para os componentes da Educação Básica quanto para a atuação na Educação Profissional, o Ministério da Educação também objetivou transformar o ambiente interno dessas instituições, voltando-se para o aprofundamento do viés pedagógico. Na entrevista já citada, realizada com um dos gestores que participaram das discussões que antecederam a criação dos IFs, esse entendimento também é expresso. Em suas argumentações, o gestor comentou sobre a formação e a forma de ingresso desses docentes na RFEPT, destacando as contribuições que as licenciaturas trouxeram para a discussão da “realidade pedagógica dessas escolas”. Para ele, a presença das licenciaturas foi fundamental para a reconfiguração pedagógica dessas instituições, que estavam muito focadas na questão técnica. Com o corpo docente predominantemente formado por engenheiros e bacharéis, a parte pedagógica, de formação geral, historicamente foi de difícil aceitação e de restritas discussões nos CEFETs e Escolas técnicas. Em seu entendimento, esse foco de formação veio a ganhar espaço nas discussões a partir da ampliação do contingente de docentes licenciados promovido pela presença das licenciaturas nessas instituições. O entrevistado relatou ainda que o então ministro da Educação Fernando Hadad, em vários momentos, dizia que além da demanda a ser suprida, essas instituições de ensino têm o dever de discutir a sua realidade pedagógica e ajudar as outras escolas a discutir essas questões também.

Conforme já mencionado, os IFs foram constituídos a partir da agregação das Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dos Centros Federais de Educação Tecnológica. Com a promulgação da Lei 11.892, ficou enfático, na nomeação dos IFs, os termos “educação”, “ciência” e “tecnologia”, traduzindo a proposta pedagógica e de atuação desses institutos. Com isso, em articulação com as argumentações das seções anteriores, objetivei responder à primeira questão de tese elencada na apresentação deste trabalho, ou seja: *Quais as condições de possibilidade da emergência dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com a exigência de que 20% das vagas sejam destinadas a licenciaturas nas áreas de Matemática e Ciências?* Desse modo, ao instalar-se num grande número de cidades do interior e em capitais distribuídos ao longo do território brasileiro, os IFs são postos na

condição de centralidade nos processos formativos pela “assunção de seu foco em uma profissionalização que se dá ao mesmo tempo pelas dimensões da ciência e da tecnologia” (VIDOR et al., 2009, p. 57).

Especificamente em relação à formação de professores, as escolas da RFEPT, especialmente os CEFETs, tiveram autorização para ministrar cursos de licenciatura a partir do Decreto Federal 2.406, de 27 de novembro de 1997. Porém, a oferta desses cursos mostrou-se bastante tímida nessas escolas nos primeiros anos após essa autorização, conforme ilustra a Figura 1 da seção de apresentação. Em 2004, o Decreto nº 5.224, que dispõe sobre a organização dos CEFETs, define as finalidades dessas instituições pela oferta de Ensino Superior de graduação e de pós-graduação na área tecnológica e cursos de licenciatura, entre outros, de forma que se inserissem no contexto do Ensino Superior (BRASIL, 2004). Mas é em 2008, com a criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, que a formação de professores passa a ser expressiva na rede, com a obrigatoriedade de reserva de 20% da oferta de vagas para cursos de licenciatura, passando de 58 cursos em 2007 para mais de 350 em 2014. Com a criação dos Institutos Federais e a obrigatoriedade de formação de professores nessas instituições, os 38 Institutos passaram a oferecer cursos de licenciatura. A formação de professores nos IFs é hoje uma realidade e tende a expandir-se ainda mais se considerarmos as preocupações do ministro da Educação, Henrique Paim, quando pediu aos IFs que ampliassem a formação de professores durante a posse da nova diretoria do CONIF, em fevereiro de 2014, conforme o terceiro excerto em destaque na abertura da seção de apresentação deste texto.

A Lei de criação dos IFs estabelece que 20% da oferta de suas vagas devem destinar-se a essa finalidade. Porém, esse objetivo ainda se encontra distante, segundo relatório do TCU (2012), o qual detectou que, em 2012, esse percentual não ultrapassava 6,0%. Atualmente, perto de 180 unidades distribuídas em todo o território nacional oferecem cursos de licenciaturas, conforme ilustra o mapa da Figura 5. Em relação ao IFRS, do total de 4.396 vagas oferecidas em 2014, 395 destinaram-se a cursos de licenciaturas, o que corresponde a 9% do total. O câmpus Bento Gonçalves é uma das poucas unidades da rede que atende a determinação da lei de criação dos IFS em relação à oferta de vagas em cursos de formação de professores. Das 506 vagas oferecidas em 2014 pelo IFRS-BG, 110 destinaram-se a cursos de licenciatura, contabilizando 22% do total de vagas oferecidas. Em relação às demais vagas, no IFRS 54% são oferecidas em cursos técnicos e 36% em outros cursos de graduação e pós-graduação. Já no câmpus Bento Gonçalves, 35% das vagas destinam-se a cursos técnicos e 43% a outros cursos de graduação e pós-graduação.

Figura 5: Unidades dos IFs que oferecem cursos de Licenciatura



Fonte: Elaborado pelo autor.

Os IFs representam hoje um *locus* de formação de professores que passa a ocupar um espaço crescente no sistema educacional brasileiro e precisa ser problematizado, especialmente pela importância que essa atuação representa para a sociedade. Essa nova configuração institucional foi criada num cenário de desenvolvimento econômico e de reformas educacionais alavancadas pela LDB, articulando-se à gestão ou governo educacional e consistindo, entre outras ações, em avaliações em todos os níveis de ensino e expansão do processo de massificação por meio da estratégia de educação para todos. O desenvolvimento econômico brasileiro das últimas décadas vem demandando maior qualificação da mão de obra em função do desenvolvimento e das adaptações da era da ciência e tecnologia, promovendo definições de massificação da educação. A formação de professores a ser realizada no próprio contexto dos IFs assume função estratégica na qualificação de novos e requalificação de já atuantes professores da RFEPT, em consonância com as demandas contemporâneas da Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

O mapa da distribuição das unidades que oferecem cursos de licenciaturas no território brasileiro permite observar a ampla atuação do Estado, de modo que a formação de professores vem se interiorizando e chegando a regiões até então com pouca atuação estatal. A exemplo disso, observa-se a região Nordeste do Brasil contando com ampla concentração desses cursos e de câmpus dos IFs e equiparando-se à região Sudeste. Em relação ao Rio

Grande do Sul, observa-se a abrangência desses cursos, que chegam à metade sul e fronteira com a Argentina, regiões que até então não contavam com a atuação do Estado na oferta de educação pública, sobretudo na formação de professores.

Considerando essas análises, o próximo capítulo aborda o *locus* deste estudo – o IFRS-câmpus Bento Gonçalves – e a análise do material de pesquisa composto pelas entrevistas com os estudantes.

PARTE II

3 A LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DO CÂMPUS BENTO GONÇALVES DO IFRS

Neste capítulo, discuto primeiramente a implantação de cursos de licenciatura no Câmpus Bento Gonçalves do IFRS, especialmente da licenciatura em Matemática, respondendo a segunda questão de tese elencada, ou seja: *Quais movimentos institucionais no IFRS-BG estão associados à implantação de sua licenciatura em Matemática?* Na continuidade das discussões, desenvolvo um estudo direcionado ao contexto socioeconômico e cultural de Bento Gonçalves e seu entorno na Serra Gaúcha, com foco nos modos de vida da população e no trato com a educação, servindo de base para a análise do material de pesquisa e para as discussões do capítulo seguinte.

3.1 O CÂMPUS BENTO GONÇALVES DO IFRS

O olhar centrado nas organizações escolares não deve servir para excluir, mas antes para contextualizar todas as instâncias e dimensões presentes no acto educativo. É esta capacidade integradora que pode conceder à análise das organizações escolares um papel crítico e estimulante, evitando uma assimilação tecnocrática ou um esvaziamento cultural e simbólico (NÓVOA, 1992, p. 20).

Com as palavras do autor português, direciono olhares para o IFRS-BG, que teve sua origem como organização escolar a partir da fundação da Escola de Enologia de Bento Gonçalves. Considerando os marcos de sua trajetória como organização escolar, procuro estabelecer relações entre as instâncias e dimensões que se fizeram e se fazem presentes no ato educativo desse espaço de educação formal. De Escola de Enologia a Câmpus do IFRS, passando por Escola Agrotécnica e CEFET, somam-se cinquenta anos voltados à formação técnica profissional, o que, com a adesão ao Instituto Federal e a inserção dos cursos de licenciatura, define novas perspectivas para a atuação institucional.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul foi constituído a partir da unificação do CEFET-Bento Gonçalves, da Escola Agrotécnica de Sertão, da Escola Técnica da UFRGS, da Escola Técnica da FURG e das Unidades descentralizadas de Porto Alegre-Restinga e Canoas. De modo similar ao que ocorreu com os

demais CEFETs do Brasil, o CEFET Bento Gonçalves teve a incumbência de coordenar a implantação da nova instituição.

A adesão ao Instituto Federal representou novas perspectivas de atuação institucional, sobretudo pela inserção da formação de professores nesse contexto tradicionalmente marcado pela formação técnica profissional. Com o intuito de melhor compreender a conjuntura institucional e os tensionamentos que se constituíram mediante a adesão ao IFRS a criação do curso de licenciatura em Matemática, retomo os principais marcos da trajetória institucional, discutindo as condições de possibilidade de cada acontecimento.

O IFRS-BG teve sua fundação como Escola de Enologia no período em que o Governo Juscelino Kubitschek aumentava os investimentos em educação, visando à formação de profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país, contendo a marca do aprofundamento da relação entre Estado e economia. O Plano de Metas daquele Governo totalizava 30 metas, sendo que uma focava um ambicioso programa de formação de pessoal técnico, com o objetivo explícito de atender à demanda vindoura, e previa investimentos maciços nas áreas de infraestrutura (à produção de energia e ao transporte, são conferidos 73% do total dos investimentos). Dessa forma, “pela primeira vez contempla-se o setor de educação com 3,4% do total de investimentos previstos. O objetivo era a formação de profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país” (MEC/SETEC, 2013?b, p. 4).

Giongo (2008, p. 27) argumenta que as transformações econômicas ocorridas no final da década de 1950 e início dos anos 1960 condicionaram “a sujeição da agricultura às pressões financeiras quando esta se industrializou” e, conseqüentemente, possibilitaram o surgimento das Escolas Agrotécnicas. Essas transformações

podem ser pensadas como constituindo as condições de possibilidade para a expansão, no país, do Ensino Técnico, em particular do Ensino Técnico Agrícola, que possibilitou o surgimento de escolas técnicas voltadas à agropecuária. [...] Nesse período emergiam discursos sobre justiça social e desenvolvimento sustentável. Tais discursos apregoavam que, com a industrialização e modernização, os brasileiros estariam inseridos nos ‘novos tempos’ caracterizados, principalmente, pela industrialização e modernização da agricultura. [...] Na época, a industrialização foi considerada como fator preponderante para o desenvolvimento do país. Ser um país industrializado implica transformar a agricultura – até então essencialmente manual - numa indústria. (Ibidem, p. 28).

A tendência de desenvolvimento e modernização, que se inicia na era Vargas, possibilita a criação de diversos órgãos de apoio e fomento à modernização e ao desenvolvimento industrial, tais como o Fundo de Reparcelamento Econômico, o Banco

Nacional de Crédito Cooperativo e, a Comissão Nacional de Política Agrária, entre outros. Esse esforço tinha a “intenção de fomentar o desenvolvimento nacional, através da inserção dos agricultores nesse cenário de modernização”, de modo a “eliminar os pontos de estrangulamento na agropecuária, tais como falta de mecanização na lavoura e correta armazenagem de bens e produtos”, que impediam de manter o ritmo do desenvolvimento (Ibidem, p. 29).

A ascensão de Juscelino Kubitschek à presidência da república, em 1956, dá-se num período em que a economia mundial crescia a passos largos, a partir do projeto de reconstrução pós-guerra. No Brasil, os ideais de desenvolvimento foram influenciados por essa política, especialmente pelas influências norte-americanas. Acreditava-se que o Brasil se tornaria um país desenvolvido, com base na potencialidade da industrialização das riquezas naturais e na capacidade de trabalho do povo brasileiro. Desse modo, a condição necessária para alavancar o desenvolvimento do país “passaria pela modernização do campo e só se daria mediante empreendimento governamental na educação” (Ibidem, p. 35).

O discurso de empregabilidade e da inserção no mundo do trabalho também estava presente no ideário do governo de Juscelino Kubitschek. Para isso, era necessário “industrializar” a agricultura. Não por acaso uma das idéias centrais do “plano de metas” de JK era, precisamente, tornar o país um exportador de produtos manufaturados em detrimento de apenas exportar matéria prima. Assim, uma agricultura com forte tendência a tornar-se “industrializada” seria uma condição para tal ideia preponderante (Ibidem, p. 38).

No tocante ao Rio Grande do Sul, Cardoso (2012, p. 8) ressalta que é preciso ter em mente também que a época foi “fortemente marcada pelas estratégias populistas do Partido Trabalhista, mais especificamente de Leonel Brizola”, cujas propostas e ações governistas se inserem numa perspectiva desenvolvimentista. Para Quadros (2002, p. 92), nesse contexto, “há duas questões centrais que perpassam o discurso de Brizola: o desenvolvimento e a educação”. De acordo com Cardoso (2012, p. 9), além de uma ligação entre o Governo Estadual e o Nacional, “havia uma vontade política em se desenvolver uma educação para o desenvolvimento econômico, para a qualificação profissional, como bem explicitam os discursos populistas de Brizola”. Foi o período em que se constituiu uma rede de Escolas Técnicas, em especial as Escolas Agrotécnicas Federais, com base no modelo escola fazenda, vinculadas ao Ministério da Agricultura, e as Escolas Técnicas Rurais, no âmbito estadual.

A cidade de Bento Gonçalves, desde seu início, teve como um dos principais segmentos econômicos a produção vitivinícola. O *Panorama da Vitivinicultura Brasileira em 2011* mostra a manutenção e crescimento dessa produção até os dias atuais, destacando o Rio

Grande do Sul como o principal estado produtor de uvas e vinhos do país, sendo responsável por 90% da produção nacional de vinhos e sucos de uva. Bento Gonçalves é o município com maior produção de uva do Brasil, atingindo mais de 120 milhões de quilogramas em 2012. Cardoso (2012, p. 1) salienta que

todo esse desempenho do Rio Grande do Sul se dá principalmente pelos investimentos em pesquisa e qualificação de pessoal na região da serra gaúcha desde a segunda metade do século XIX. Em Bento Gonçalves, mais especificamente, isso se deve principalmente à constituição da Escola de Viticultura e Enologia de Bento Gonçalves.

No entanto, essa produção nacional de uva e vinho “não tinha competitividade frente ao comércio exterior” e, em se tratando de qualidade, “nem concorreria no mercado interno diante dos vinhos importados” (Ibidem, p. 5), devido à fabricação circunscrita e imperfeita que causava acidez, necessitando de introdução de novas espécies de videiras e da melhoria nos processos de fabricação. Ribeiro (2002) assinala que, no final do século XIX, nas tratativas de melhorar a qualidade da produção, a região colonial italiana havia se empenhado na especialização de sua produção agrícola: a vitivinicultura. No entanto, Valduga (2011) desconstrói essa posição constituída no ideário popular de que a origem da vitivinicultura na Serra Gaúcha tenha sido algo nato do imigrante italiano, uma vez que a grande maioria dos imigrantes italianos que vieram ao Brasil não era agricultores, e que o imigrante italiano que viera trabalhar como vitiviniculor necessitava de uma qualificação profissional a fim de melhorar suas safras.

Esses estudos mostram que ficara clara a necessidade de qualificação do vitiviniculor naquele período, até que, em 1891, tendo em vista essa necessidade, foi inaugurada a Escola Agrícola e Vitícola de Taquary, sob responsabilidade da então província de São Pedro do Rio Grande do Sul, mas com financiamento federal, a qual tinha por objetivo realizar o ensino prático da agricultura e da viticultura. Em continuidade a esse processo,

em 1900 a Estação Agronômica de Porto Alegre importou diversas variedades viníferas da Itália com a intenção de melhorar a qualidade dos vinhos [...]. Entre 1915 e 1919 foram criados os primeiros laboratórios de análise e controle de vinho em Bento Gonçalves, Garibaldi e Farroupilha. Em 1936, foi criado o Instituto Rio-Grandense do Vinho e, em 1937, o governo federal implantou estações experimentais de enologia em Bento Gonçalves, Flores da Cunha [...] promovendo expressiva importação de mudas de variedades europeias (SOUZA, 2005, p. 17-18).

Na argumentação de Cardoso (2012, p. 7), partindo do pressuposto de que a Educação Profissional é um dos aspectos determinantes para alavancar a economia, “os investimentos do Governo Federal na melhoria da produção da uva e do vinho, tanto qualitativamente como

quantitativamente, tornam-se visíveis”. A prefeitura de Bento Gonçalves, no intuito de contribuir para a qualificação de produção vitivinícola, em 1944, doa para o Governo Federal uma área de terra de 34 hectares para a construção de uma Estação de Enologia, subordinada ao Laboratório Central de Enologia do Ministério da Agricultura, em Bento Gonçalves. Desse modo, “a Estação de Enologia de Bento Gonçalves pode ser considerada a gênese da Escola de Viticultura e Enologia na cidade, pois lhe trouxe os primeiros intelectuais do vinho” (Ibidem).

O processo de industrialização e modernização que se desenhava em âmbito nacional também se evidenciava na cidade, onde o início do processo de industrialização foi marcado pela implantação das primeiras indústrias vinícolas, na segunda metade da década de 1950. Em 1960, a Vinícola Carlos Dreher era instalada – a primeira a produzir derivados de uva industrialmente em larga (PARRIS, 2006, p. 50).

Numa ação conjunta entre a direção da Estação de Enologia e a administração municipal, foi elaborado o projeto da Escola de Enologia que veio a ser apresentado ao Presidente Juscelino Kubitschek na ocasião de sua visita à Festa da Uva em Caxias do Sul. Depois de vários empecilhos, como, por exemplo, a disputa com Caxias do Sul sobre quem iria abrigar a Escola, o Ministério da Agricultura, pela Lei nº 3646, de 22 de outubro de 1959, institui a Escola de Viticultura e Enologia de Bento Gonçalves. Inicialmente, era subordinada à Estação Experimental de Enologia de Bento Gonçalves (hoje EMBRAPA Uva e Vinho), vinculada ao Serviço Nacional de Pesquisas Agronômicas. Porém, pedagogicamente, estava vinculada à Superintendência do Ensino Agrícola, órgão do Ministério da Agricultura (CARDOSO, 2012).

Dessa forma, é possível afirmar que o surgimento da Escola de Enologia de Bento Gonçalves está inserido na proposta nacional-desenvolvimentista do Governo de Juscelino Kubitschek do final da década de 50 e início da de 60, que trabalhava sob a perspectiva de uma ideologia de superação do subdesenvolvimento brasileiro. O Plano de Metas de JK, que almejava metas de desenvolvimento na ordem de “50 anos em 5”, aderiu a um modelo econômico autossustentável, propondo uma espécie de rompimento com o modelo agrário exportador. A instalação da rede de Escolas Agrotécnicas materializa-se em consonância com o processo de industrialização da agricultura, a partir da ideia central do plano de metas, que era tornar o país exportador de produtos manufaturados.

Naquele período, a população brasileira era em torno de 50% rural, e cerca de 30 milhões de pessoas dependiam das atividades agrárias. Os ideais de alfabetização e capacitação, aliados ao propósito de inserção no mundo do trabalho da população rural,

vieram ao encontro da proposta de desenvolvimento e de educação de Brizola. A economia da cidade, baseada na vitivinicultura, e a necessidade de qualificação técnica na área quando se inicia o processo de industrialização dessa produção, juntamente com os esforços e investimentos federais e municipais, constituem as condições de possibilidade para a fundação da Escola de Enologia de Bento Gonçalves em 1959.

Quinze foram os alunos que iniciaram o curso técnico em Viticultura e Enologia, em março de 1960, o primeiro e, durante muito tempo, único curso do país a formar esses profissionais para um setor preponderante para o desenvolvimento da região da Serra Gaúcha. A instituição formadora foi criada para o “fim precípua de promover o ensino da viticultura e enologia” (SOUZA, 2005, p. 43) devido à grande demanda de recursos humanos especializados nessas áreas.

Nos anos que se sucedem, “as narrativas que sustentavam a ideia desenvolvimentista nas décadas de 50, 60 e 70 cedem lugar à crise” (GIONGO, 2008, p. 38). O longo período de expansão econômica que se sucedeu à Segunda Guerra Mundial esteve pautado por um modelo de produção capitalista-industrial, que ficou conhecido como modelo fordista-keynesiano, com a preponderância das grandes fábricas, tecnologia pesada de base fixa, decomposição das tarefas, ênfase na gerência do trabalho, treinamento para o posto, ganhos de produtividade e estabilidade no emprego (MELLO, 2004). Esse estado de crise manifestar-se-ia na coexistência de uma economia ainda assentada na perspectiva do fordismo e a internacionalização produtiva e financeira da economia capitalista, que se desenvolveu concomitantemente a uma radical revolução tecnológica. A decomposição do fordismo propiciou uma reconfiguração do sistema de capital internacional e uma mudança de paradigma na definição do comando mundial (GIONGO, 2008, p. 39).

Para Bedin e Nielsson (2011, p. 53), essa situação gerou o desenvolvimento de “um novo padrão tecnológico – baseado nas descobertas da microeletrônica e nos avanços da informática – e um novo modelo de produção – denominado modelo toyotista”. Como consequência, conduziu ao abandono de tudo aquilo que estruturou o período histórico responsável pela “construção do Estado de Bem-Estar e pelo reconhecimento dos direitos econômicos e sociais – e, por outro, à adoção das ideias neoliberais” (Ibidem, p. 54).

Na argumentação de Giongo (2008, p. 29), “as lutas operárias dirigidas principalmente contra os regimes disciplinares impostos pelo capital hegemônico ultrapassam a fronteira dos países desenvolvidos”. A reorganização econômico-política internacional, associada ao uso intensivo de alta tecnologia, começa a demandar uma elevada qualificação dos trabalhadores e o Ensino Técnico passa a ser rediscutido. Cunha (1998) destaca que a reforma do Ensino de 1º

e 2º Grau proporcionada pela LDB de 71, em nome da necessidade de formação de técnicos de Nível Médio, atribui ao ensino de 2º grau um caráter de profissionalização compulsória. Para o autor, o fracasso da profissionalização universal e compulsória do ensino de 2º grau culminou com a promulgação, em 1982, da Lei nº 7.044, que extinguiu a obrigatoriedade da habilitação profissional nesse nível de ensino.

Para Soares e Oliveira (2005, p. 7),

o discurso oficial, contido em toda a legislação da reforma do ensino técnico e já apropriado em diferentes Escolas Agrotécnicas, coloca a necessidade de uma urgente adequação (leia-se conformação) às demandas do mercado, sob pena de obsolescência rápida e com promessas de uma empregabilidade também mais rápida, capaz de oferecer a esses ‘pobres’ jovens do campo uma oportunidade de inserção profissional.

Nessa conjuntura, parecem plausíveis estratégias para que a Escola de Enologia se empenhasse na qualificação da mão de obra a fim de fomentar melhorias nas propriedades rurais que se diversificavam na região. A reconfiguração dos arranjos produtivos locais pela expansão da fruticultura e dos produtos alimentícios, ligados a frango, suíno e leite, gerou a necessidade de ampliação da atuação da instituição. A criação de novos cursos, tais como Técnico em Agropecuária e Técnico em Zootecnia justificaram a transformação da Escola de Enologia em Escola Agrotécnica Federal, no início da década de 80.

Schneider (2006, p. 46) mostra que, no período de 1960 até 1980, “ocorreram significativas modificações na agricultura, capitaneada pela ‘modernização da base tecnológica da agricultura familiar’”. Para o autor, na região de Veranópolis e Bento Gonçalves, “nessa época, os agricultores aumentavam a criação de animais, a produção de leite e derivados” e acabaram por determinar o surgimento de novas atividades “ligadas ao modelo produtivo ‘dependente e subordinado ao mercado’” (Ibidem). Em entrevista para esta pesquisa, um dos ex-diretores referia-se a essa preocupação da Escola Agrotécnica em adaptar-se às novas demandas locais e regionais, entendendo que a região da Serra Gaúcha, historicamente, se mostrou bastante diversificada no seu processo produtivo e na sua economia. Nessa circunstância, a instituição tinha o dever de contemplar essa diversidade formando profissionais especializados em determinadas áreas e, mesmo compreendendo a origem radicada na viticultura e enologia, deveria fazer parte de toda a cadeia econômica.

No cenário educacional nacional, vários ajustes são realizados na tentativa de dar conta das mudanças nas exigências de qualificação de mão de obra das últimas décadas. Para Cunha (1998), são buscadas propostas de uma Educação Profissional mais abrangente e,

portanto, para além do domínio de técnicas de trabalho, caminhando para a afirmação de uma escolaridade básica mais prolongada. A LDB de 96 surge no momento em que,

[...] considerando o contexto político de que o início de sua gestação, nos anos 80, coincide com a ascensão do neoliberalismo, promovida, em parte, pelo desmantelamento da quase totalidade dos regimes socialistas e, por outra, pelo desmonte do estado de bem-estar social. Era então considerada como imperativa a necessidade de reformas institucionais baseadas em políticas de menor regulamentação do mercado e, conseqüentemente, de redução das obrigações estatais, para melhor alinhamento ao processo de globalização (Ibidem, p. 30).

A Lei define a Educação Profissional como modalidade voltada para o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Na análise da comissão, que foi instituída para definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico e que elaborou o Parecer CNE/CEB 16/99, as exigências de qualificação de mão de obra vinham crescendo. O documento destaca que,

até meados da década de setenta, deste século, a formação profissional limitava-se ao treinamento para a produção em série e padronizada, com a incorporação maciça de operários semiquilificados, adaptados aos postos de trabalho, desempenhando tarefas simples, rotineiras e previamente especificadas e delimitadas. Apenas uma minoria de trabalhadores precisava contar com competências em níveis de maior complexibilidade, em virtude da rígida separação entre o planejamento e a execução. [...] A partir da década de 80, as novas formas de organização e de gestão modificaram estruturalmente o mundo do trabalho (BRASIL, 1999).

De acordo com o documento citado, um novo cenário econômico e produtivo estabeleceu-se com o desenvolvimento e emprego de tecnologias complexas agregadas à produção e à prestação de serviços e com a crescente internacionalização das relações econômicas, resultando na necessidade de os sistemas de ensino adaptarem-se. Em consequência,

passou-se a requerer sólida base de educação geral para todos os trabalhadores; educação profissional básica aos não qualificados; qualificação profissional de técnicos; e educação continuada, para atualização, aperfeiçoamento, especialização e requalificação de trabalhadores. Nas décadas de 70 e 80 multiplicaram-se estudos referentes aos impactos das novas tecnologias, que revelaram a exigência de profissionais mais polivalentes, capazes de interagir em situações novas e em constante mutação. Como resposta a este desafio, escolas e instituições de educação profissional buscaram diversificar programas e cursos profissionais, atendendo novas áreas e elevando os níveis de qualidade da oferta (Ibidem).

As exigências e competências do mercado de trabalho alteram-se em função da crescente modernização das tecnologias de informação. Diante disso, questões de criatividade,

autonomia e tomada de decisões passam a ser mais exigidas do que a destreza manual. Nessa conjuntura,

a estrutura rígida de ocupações altera-se. Equipamentos e instalações complexas requerem trabalhadores com níveis de educação e qualificação cada vez mais elevados. As mudanças aceleradas no sistema produtivo passam a exigir uma permanente atualização das qualificações e habilitações existentes e a identificação de novos perfis profissionais (Ibidem).

Desse modo, Cunha (1998) entende que, na tentativa de dar conta das mudanças nas últimas décadas, vários são os ajustes educacionais realizados em escala mundial. A tendência generalizada nas políticas de educação profissional refere-se à opção por uma organização curricular com foco no desenvolvimento de competências profissionais. Conforme o parecer CNE/CEB 16/99,

não se concebe, atualmente, a educação profissional como simples instrumento de política assistencialista ou linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho, mas sim, como importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade. Impõe-se a superação do enfoque tradicional da formação profissional baseado apenas na preparação para execução de um determinado conjunto de tarefas. A educação profissional requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões (BRASIL, 1999).

Fica evidente a exigência de aumento do nível de formação profissional com afirmação de uma escolaridade mais prolongada e a proposta de uma educação profissional mais abrangente. Diante disso, a partir de 1994, várias Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais tornam-se Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). As instituições buscavam a cefetização, que lhes asseguraria o status de Instituição de Nível Superior. O trecho inicial do Projeto de Cefetização da Escola Técnica Federal de Palmas referencia essas transformações:

O Projeto de Cefetização foi elaborado para superar os desafios impostos pela extrema competitividade e pelo avanço tecnológico que a modernidade impõe, [...] e a necessidade imperiosa de produzir e de se adaptar às contingências de um mundo cada vez mais globalizado. Introduzirá uma concepção metodológica flexível com objetivo de pôr à disposição a oferta de educação profissional consistente e versátil, o fortalecimento da pesquisa aplicada à produção de novos processos, serviços e equipamentos e as atividades de extensão em estreita articulação com as necessidades setoriais da comunidade (MEDEIROS; BONFIM; SALGADO, 2005).

Para Campello (2007), a política de reforma da Educação Profissional dos anos 90 definiu a Cefetização das Escolas Técnicas Federais como estratégia de implantação do

Subsistema de Educação Profissional e de expansão, no Ensino Superior, dos cursos de formação de tecnólogos num percurso do Ensino Médio-Técnico para o Ensino Superior.

Não obstante essa tendência, a Escola Agrotécnica de Bento Gonçalves solicitava sua cefetização, justificando a verticalização do ensino em face das constantes solicitações dos produtores e empresários da área de Viticultura e Enologia e egressos da Escola, com vistas a um aperfeiçoamento tecnológico, evitando a importação de mão de obra especializada de outros países, como França, Itália, Argentina e Chile (SOUZA et al., 2002). No entanto, esse projeto só viria a concretizar-se após a reestruturação da infraestrutura da instituição por meio de recursos do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP)¹⁷, criado pelo governo brasileiro e o Banco Interamericano de Desenvolvimento em 2007. O ex-diretor entrevistado, ao comentar sobre o processo de cefetização, argumentava que a comunidade escolar interna, associada à comunidade externa, representada por diversas entidades, entendia que a atuação da Escola Agrotécnica não mais poderia viver só com os cursos técnicos na área da agropecuária e viticultura e enologia. Diante da necessidade de aperfeiçoamento dos profissionais de nível técnico, criou-se o curso superior de Viticultura e Enologia, possibilitado pela adequação da estrutura física, que contemplou também a criação da Vinícola Escola e da Agroindústria, ambas por meio de recursos do PROEP.

Para Souza et al. (2002), a cefetização, alcançada em 2002, justificava-se em função de expandir a atuação institucional e melhorar a capacidade de responder adequadamente às solicitações advindas, em curto e médio prazos, de uma sociedade em rápida evolução, como é a região da Serra Gaúcha. A possibilidade de maior atuação no Ensino Superior, com o fortalecimento da pesquisa e as atividades de extensão, era considerada um passo em direção à proposta de Universidade Tecnológica que já se desenhava em outras instituições do Brasil, como a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, oriunda do CEFET Paraná. Essa mudança representou um grande avanço institucional, uma vez que ampliou as possibilidades de oferta de educação tecnológica em nível superior, além dos cursos técnicos de nível médio. Apesar disso, o baixo quantitativo de vagas ofertadas e o número de servidores fez com que a instituição carregasse, ao longo de sua existência, o incômodo título de menor CEFET do Brasil.

¹⁷ O Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP – foi uma iniciativa do Ministério da Educação em parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego, com recursos captados junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento, que buscou desenvolver ações integradoras da educação e do trabalho, a ciência e a tecnologia, objetivando a implantação de um novo modelo de educação profissional que proporcionasse a ampliação de vagas, a diversidade de oferta e a definição de cursos adequados às demandas do mundo do trabalho e às exigências da moderna tecnologia.

O ex-diretor entrevistado, em suas manifestações, atribuiu a conquista da cefetização ao reconhecimento da Escola de Enologia pela comunidade regional e nacional, e até mesmo além-fronteiras, devido aos intercâmbios, pensando que, com o mesmo esforço se chegaria à Universidade Tecnológica. Em seu entendimento, com inspirações nas Escolas Tecnológicas Superiores da Alemanha, além do exemplo singular da UTFPR, a cefetização mostrava-se como o primeiro passo rumo a esse ideal.

Na continuidade desse processo, com base na mobilização da comunidade interna e externa da instituição e com apoio de deputados da bancada gaúcha, foi submetido à Câmara dos Deputados o Projeto de Lei nº 6.560, de 2006, que dispunha sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves em Universidade Federal Tecnológica da Serra Gaúcha (UFTSG), acompanhando o movimento nacional de Universidade Tecnológica desencadeado pela criação da Universidade Federal Tecnológica do Paraná no ano anterior. Esse projeto não teve aprovação, sob alegações de que o MEC e a SETEC já planejavam uma nova configuração institucional, padronizando e unificando toda a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, considerando também os diversos projetos de transformação em Universidade Tecnológica propostos por outros CEFETs do país. A diminuição da oferta de cursos técnicos de nível médio, em consequência da cefetização de diversas escolas técnicas, foi um dos fatores preponderantes para que esse projeto não se consolidasse, como mostram Dourado e Pires (2007, p. 59):

Apesar da ‘demora’ em alguns casos, quase todas as escolas técnicas se cefetizaram, e houve uma diminuição gradativa na oferta do ensino médio nestas instituições. Esse movimento de cefetização vai delineando novos marcos nas políticas e gestão da educação superior no país. Tais marcos articulam-se efetivamente ao processo de diversificação e diferenciação institucional vivenciada pela educação superior no Brasil a partir dos anos 1990 rompendo assim, com o ideário do padrão universitário preconizado pela Reforma Universitária.

O projeto de Universidade Federal Tecnológica de 2006 foi sufocado pela expansão da RFEPT e pelo Projeto dos Institutos Federais, discutido a partir de 2007. O referido plano, iniciado em 2005, previa não apenas expansão em número de unidades, mas também expansão do número de vagas, de servidores e da estrutura física das unidades existentes. Valendo-se desse momento, o CEFET-BG cria novos cursos, como o curso superior de Tecnologia em Alimentos e o Técnico em Comércio na modalidade EJA, em 2007.

Analisando os principais marcos da trajetória e compreendendo as condições que possibilitaram as diferentes transformações institucionais que antecederam a adesão ao Instituto Federal, em 2008, entendo que tais transformações foram definidas em adaptações às

demandas educacionais de cada época que se atribuíam a esse espaço de educação formal. Ao analisar-se esse percurso do atual Câmpus Bento Gonçalves do IFRS, ao longo de sua história, verifica-se a existência de toda uma rede discursiva em que impera a concepção de que a formação do trabalhador é considerada como mola propulsora para o desenvolvimento social e econômico da população de sua abrangência como instituição formadora. Tais transformações tendem a desenrolar-se seguindo a lógica do mercado, estendendo-se aos diferentes níveis de atuação dessa instituição e delineando os contornos para a qualificação a ela adequada e os atributos de competências e habilidades a serem desenvolvidos pelo trabalhador qualificado.

No caso de Bento Gonçalves, como uma das escolas técnicas com ênfase agrícola, a modernização da agricultura, a introdução do agronegócio e a reorganização econômico-política internacional, associadas ao uso intensivo de alta tecnologia, exigiram polivalência de funções do trabalhador e, conseqüentemente, de sua formação, modificando estruturalmente o acesso e a permanência no mercado de trabalho. Assim como nas demais instituições escolarizadas, atributos de criatividade, autonomia, empreendedorismo e tomada de decisões, que ocasionaram ajustes educacionais realizados em escala mundial, adentraram com força na Educação Profissional e também desencadearam mudanças substanciais que dizem respeito à atuação e organização interna dessa instituição.

A criação da licenciatura em Matemática em 2008 marca o início da atuação institucional na formação de professores, antecipando-se à obrigatoriedade legal vindoura com os IFs. Mesmo apresentando sinais de ruptura com a tradição técnica voltada para a qualificação da mão de obra para o mercado de trabalho e gerando ajustes na estrutura organizacional e desacomodações na rotina educacional, se consideradas as “séries diversas, entrecruzadas” que circunscrevem o “‘lugar’ do acontecimento” e as “condições de sua aparição” (FOUCAULT, 1996, p. 56), percebem-se similaridades com os processos de transformações e adaptações às demandas educacionais contemporâneas ocorridas ao longo da história dessas instituições.

Em continuidade, na próxima seção, levanto algumas discussões a respeito dos movimentos institucionais do IFRS-BG associados à implantação do curso de licenciatura em Matemática.

3.1.1 Implantação da Licenciatura em Matemática

[...] as autoridades educacionais têm muito interesse em que sejam examinadas as causas estranhas ao ensino que dificultam o desenvolvimento, ainda quando tais causas estejam completamente fora de sua jurisdição oficial. (...) Tudo isso, porém, não libera o sistema de ensino da responsabilidade de colaborar com a economia e com o sistema de administração do desenvolvimento, ainda que estes estejam funcionando de maneira imperfeita. Passar a funcionar por conta própria e produzir diplomados a seu talento, seria para o sistema uma atitude irresponsável e suicida (COOMBS, 1976, p. 133).

Quando Philip Coombs escreveu *A Crise Mundial da Educação*, na década de 1970, enunciando o diagnóstico da crise para o quadro dos sistemas formais de ensino, sugeriu o exame desses sistemas inseridos em seu ambiente político, social e econômico para compreender sua gravidade, em face dos desafios postos por uma sociedade em rápida transformação. A não liberdade, ou então a liberdade controlada do sistema de ensino em relação à sua responsabilidade de colaborar com a economia e com o sistema de administração do desenvolvimento, contida no excerto, pode ser pensado a partir das análises de Foucault sobre o poder e o Estado governamentalizado, que tem no princípio da economia máxima e na conduta dos indivíduos seu método de racionalização do exercício do governo. É de interesse do Estado manter a Educação Superior sob seu controle por configurar-se como o lugar da seleção de saberes ou de institucionalização do conhecimento, uma vez que o saber entra como elemento condutor do poder no Estado governamentalizado, em que as práticas e os saberes conduzem e produzem o sujeito moderno.

A universidade moderna, que vem se diversificando nas últimas décadas em diferentes instituições e cursos de Ensino Superior, constitui-se como esse lugar de seleção de saberes e de referência institucionalizada do conhecimento a partir da luta econômico-política em torno desses saberes. O Estado passa a intervir para disciplinar o conhecimento pela “eliminação e desqualificação dos saberes inúteis, economicamente custosos”, pela “normalização dos saberes”, pela classificação “dos mais particulares aos mais gerais” e pela “centralização piramidal” (CASTRO, 2009, p. 245).

Essa intervenção do Estado na ordenação dos saberes, surgida no final do século XVIII, vem se intensificando na contemporaneidade por meio de todo o aparato tecnológico apoderado pelo aparelho estatal, como forma de controle e de regulação, exercidos pelos novos meios de informação sobre seus usuários. No Ensino Superior, a avaliação sistemática funciona como mecanismo de regulação, “situação em que o Estado se apodera do discurso da qualidade para executar objetivos que estão muito além do sentido educacional”

(FERNANDES, 2010, p. 57). As premissas de democracia e autonomia, frequentes nas diretrizes do Ensino Superior, inclusive no capítulo que define os IFs, transmitem a ideia de liberdade e autonomia, tanto de gestão para as instituições quanto de escolha para os sujeitos que nela se inserem. Porém, essa liberdade torna-se regulada pelos mecanismos de avaliação e por toda a condição de competição e permanente estado de endividamento e prestação de contas que se instauram na contemporaneidade neoliberal.

O sistema avaliativo do Ensino Superior brasileiro, atualmente, é organizado por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), um mecanismo racionalizado e sofisticado para regular, supervisionar, controlar e até mesmo subsidiar atos punitivos direcionados às Instituições vinculadas imediatamente aos fins do Estado regulador (Ibidem). A operacionalidade desse sistema efetiva-se pela avaliação das Instituições, dos cursos e, sobretudo, do desempenho acadêmico, além da permanente alimentação de informações ao e-MEC, que é o sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da Educação Superior.

O instrumento base do SINAES contempla quarenta itens de avaliação, divididos em três grandes dimensões (Organização Didático-Pedagógica, Corpo Docente e Instalações Físicas), que podem ser avaliadas em escala de um a cinco, sendo que, para obter o reconhecimento, nenhum desses itens pode obter conceito menor que dois e a média geral deve ser, no mínimo, três. Esse instrumento, na primeira dimensão, contempla itens de análise e avaliação dos objetivos do curso, perfil do egresso e conteúdos curriculares, dentre outros, que devem estar adequados ao parecer CNE/CES 1.302 de 2001, que apresenta Diretrizes Curriculares rígidas para todos os cursos de licenciatura em Matemática do país, determinando impreterivelmente o Perfil dos Formandos, as Competências e Habilidades, a Estrutura do Curso e os Conteúdos Curriculares a serem desenvolvidos. Deve adequar-se também à Resolução CNE/CP 01/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena, contendo um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular. Isso tudo a fim de promover a formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, observando princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico. O Parecer CNE/CES 01/2002 apresenta de forma explícita em seu fechamento que “nenhum novo curso será autorizado, a partir da vigência destas normas, sem que o seu projeto seja organizado nos termos das mesmas” (BRASIL, 2002).

Esse sistema avaliativo ancora-se na LDB, com base em seu “caráter de diretrizes e bases; portanto, de ‘norma geral’, e disciplina as competências cabíveis à União, aos Estados e aos Municípios” (FERNANDES, 2010, p. 13). À União cabe, dentre outras, “assegurar processo nacional de avaliação das Instituições de Educação Superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino” e também “autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das Instituições de Educação Superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino” (BRASIL, 1996).

Ao avaliar o trabalho desenvolvido nas Instituições de Ensino Superior, o “Estado Avaliador” acaba disseminando, nesse meio, a lógica de competitividade “para que resultados se espriem no terreno da sociedade civil” (VENTURINI; SILVA, 2012, p. 8). Os mecanismos padronizados de avaliação definem a suposta qualidade da educação, baseada no entendimento de que a qualidade de um curso reflete ou garante a qualidade de seus alunos.

Em relação ao estado da crise da educação, enunciado por Coombs (1976), uma nova ênfase no quadro geral das crises educacionais contemporâneas é apresentada por Veiga-Neto (2008). Trata-se da “crise da disciplinaridade”, que ocupa lugar de destaque na instituição escolarizada e atualmente se estende “no âmbito da política, da cultura, da economia, do pensamento, da sociedade”, vindo a proporcionar a mudança “da ênfase na disciplina para a ênfase no controle” no sistema educacional. Essa mudança de ênfase, além de definir a seleção de conteúdos e o planejamento dos objetivos, define também “os modos pelos quais os conteúdos são colocados em ação e são avaliados” (Ibidem, p. 147). Nessa nova ênfase, “controle, informação e (também) subjetivação caminham” juntos, e os bancos de dados podem ser pensados como “a grande máquina arquitetural de controle” (Ibidem).

Nessas novas sociedades, proliferam vários sistemas de controle interconectáveis cuja existência se manifesta materialmente, para nós, na infinidade e redundância de relatórios, formulários, fichas, senhas de acesso hierarquizadas, cartões, cadastros, portfolios, registros (em bancos de dados) e uma infinidade de outros documentos. Todos eles, facilitados e barateados graças aos recursos da telemática, abatem-se sobre nós, roubam nosso tempo e nos mantêm cativos, escrutinados e acessíveis a qualquer momento (Ibidem, p. 148).

Apoiado nessa argumentação, construo algumas discussões sobre o processo de implantação e implementação do curso de licenciatura em Matemática do IFRS-BG, com base na trajetória de atuação institucional estruturada para a formação técnica profissional e nos movimentos político-educacionais internos e externos que culminaram na criação desse curso.

Desde 1997, antes mesmo da criação dos Institutos Federais, as escolas da RFEPT, especialmente os CEFETs, já eram autorizadas a oferecer cursos de formação de professores.

Ao longo das discussões que antecederiam o projeto de criação dos IFs, já se evidenciavam propostas de maior atuação dessas instituições na formação de professores, tanto para a Educação Profissional quanto para a Educação Básica, com ênfase nas áreas de Ciências e Matemática, que apresentam maior carência de profissionais e são tidas como básicas para o desenvolvimento tecnológico.

A reconfiguração da RFEPT, desencadeada juntamente com a política de sua expansão e a criação dos Institutos Federais, coloca essas instituições numa condição de atenção especial por parte do governo, assumindo a segunda posição em nível de importância para as ações do Governo Lula, ficando atrás apenas do Bolsa Família. Essa atenção especial é expressa nas já citadas palavras do então Secretário da SETEC, quando atribuiu aos IFs, “a síntese daquilo que de melhor a Rede Federal construiu ao longo de sua história e das políticas de educação profissional e tecnológica do Governo Federal” (PACHECO, 2011, p. 13). A fim de consolidar essa proposta, o Governo, por meio do MEC e da SETEC, passa a direcionar as ações dessas instituições, inicialmente por meio de negociações mais diretas com as direções dessas escolas e, posteriormente, por meio de normativas e planos de ações, como é o caso do termo de acordo de metas de 2009, que condicionava os repasses de recursos e a reposição e ampliação do quadro de pessoal ao alcance de objetivos específicos e de interesse do Estado. Ao mesmo tempo em que a proposta de maior atuação na formação de professores na RFEPT se desenrolava na pauta das discussões da criação dos IFs, a coordenação nacional da SETEC, por meio de articulações políticas com os diretores dos CEFETs e Escolas Técnicas, executava um plano de incentivo à criação de cursos de licenciatura nessas unidades que já possuíam estrutura organizacional consolidada.

A fim de melhor compreender o processo de criação da licenciatura em Matemática, analisei as atas do Conselho Diretor do então CEFET-BG, precursor do atual câmpus Bento Gonçalves do IFRS, no período em que se desenrolaram as discussões sobre essa proposta. Além disso, pela ausência de maiores informações documentadas, realizei entrevistas com um gestor que participara da intermediação entre Ministério da Educação e CEFET-BG para a criação da licenciatura em Matemática. Entrevistei também dois docentes que participaram das discussões internas e da elaboração do projeto pedagógico do curso.

De acordo com o gestor entrevistado, especialmente no primeiro semestre de 2008, a tendência de maior atuação na formação de professores passou a configurar-se como uma forma de pressão do Ministério da Educação sobre os CEFETs. O MEC sugeriu, de forma enfática, que se iniciassem as discussões sobre as possibilidades para a criação, ainda naquele ano, de pelo menos um curso de licenciatura naquelas unidades que ainda não atuavam na

formação de professores. O gestor relatou que, em meados de abril ou maio de 2008, recebeu um telefonema do diretor de articulação de políticas da SETEC, exigindo um posicionamento da instituição quanto à criação de um curso de licenciatura, destacando ter sido o início do processo que desencadeou as discussões sobre a atuação na formação de professores.

Conforme suas argumentações, o CEFET-BG, ciente da obrigatoriedade de atuação na formação de professores que estava por vir com os IFs e, considerando também o projeto institucional de deixar de ser o menor CEFET do Brasil, inicia as tratativas para a criação de um curso, avaliando suas condições estruturais em relação a corpo docente e instalações físicas. O entrevistado comentou que, na época, se avaliou que não tinham condições de oferecer um curso de licenciatura sem que o Ministério da Educação garantisse a liberação de novas vagas para ampliação do corpo docente. Desse modo, mediante diversas tratativas, foi possível a contratação de novos professores, que vieram atender a diferentes demandas, não somente para a licenciatura, mas outras ligadas ao projeto de crescimento institucional, que viria a ocupar mais espaços no cenário educacional de sua região de abrangência.

A ata do Conselho Diretor¹⁸ do CEFET-BG de 25 de junho de 2008 contém registro das discussões e da aprovação do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática. As informações contidas nesse documento, mesmo sendo bastante sucintas e objetivas, contêm pontos importantes das discussões. Nas tratativas do ponto da pauta referente à aprovação do Projeto do Curso fica evidente a relação entre a criação desse curso e o projeto de criação dos IFs (denominados de IFETS, na época). Conforme registro:

O Conselheiro [...] colocou que nós já estamos nos inserindo no projeto dos IFETS. Foi colocado [...] que essa foi uma exigência do MEC para todos os CEFETs e que nós escolhemos a área de matemática em função da necessidade de professores nessa área justificada pela SEC e pela SMED. O Conselheiro [...] elogiou a estrutura curricular do curso, dizendo que não é da área, mas que entende um pouco do assunto (CEFET-BG, 2008).

O gestor entrevistado comentou, ainda, que havia o entendimento de que deveriam ser iniciadas as atividades do novo curso, mesmo sem a total estrutura necessária. Assim sendo, mediante demandas e necessidades geradas, haveria justificativas mais consistentes nas negociações com o MEC em relação à ampliação dos recursos humanos e ao repasse de recursos financeiros para melhorias nas instalações físicas, numa estratégia de primeiro gerar a demanda, gerar a necessidade, para justificar perante o MEC a necessidade de maior apoio.

¹⁸ O Conselho Diretor era o órgão máximo deliberativo da instituição, composto por representantes, docentes, discente e do corpo Técnico Administrativo, sendo presidido pelo Diretor Geral em exercício.

Com base nessas informações, entendo que, diante da iminência da obrigatoriedade, o início da atuação institucional na formação de professores era necessário, sobretudo para acompanhar a tendência que se desenhava, em âmbito nacional, de criação de novos cursos de licenciatura na RFEPT, antes mesmo da criação dos IFs. As informações coletadas no sistema e-MEC referentes à criação de novos cursos (figuras 1 e 2 do primeiro capítulo) confirmam essa tendência. Até o ano de 2007, havia 58 cursos na RFEPT, passando para 91 até a promulgação da lei de criação dos IFs em dezembro de 2008, ou seja, naquele ano, foram criados 31 novos cursos de licenciatura nessas instituições.

Antes de sua proposição junto à Câmara dos Deputados, a referida lei passou por um período de discussão nas instituições da RFEPT e no Conselho de Dirigentes dos CEFETs, em âmbito nacional. O gestor entrevistado comentou que a imposição do Ministério da Educação para que se iniciassem novos cursos de licenciatura naquelas instituições que ainda não atuavam nesse segmento também se evidenciou nas discussões que definiram a reserva de, pelo menos, 20% das vagas para cursos de formação de professores nos IFs. Conforme suas argumentações, foi um ano e meio de discussões, no qual todo o conselho de diretores de todos os CEFETs que já existiam na época, procurou discutir qual era “o espírito” da criação dos institutos. Nessas discussões, a proposta de cursos de licenciatura, apresentada pelo MEC, gerou polêmicas por ser uma área de atuação nova, entendendo-se não serem esse o foco e a natureza de atuação da RFEPT. De acordo com o entrevistado, foram possíveis várias alterações na proposta inicial apresentada pelo MEC, no entanto, dos percentuais (50% para cursos técnicos de Nível Médio, 20% para licenciaturas e o restante para cursos superiores de tecnologia e bacharelados) o MEC não abriu mão, de modo a configurar-se como um dos temas mais polêmicos nessas discussões.

Historicamente, os CEFETs caracterizaram-se pela oferta de cursos técnicos e tecnólogos, cursos que exigem uma estrutura organizacional e pedagógica distinta dos cursos de licenciatura. Não obstante, o CEFET-BG caminhava na direção de transcender sua tradição de quase cinquenta anos de formação técnica profissional voltada para a agricultura e para a produção vitivinícola, com a criação de um curso de licenciatura. Assim como em âmbito nacional, as discussões sobre a formação de professores mostravam-se polêmicas; de maneira semelhante, nas discussões internas ao CEFET-BG, mesmo com certa imposição do Ministério da Educação, um panorama de divergências e polêmicas também se constituiu durante as discussões que antecederam a aprovação do curso de licenciatura em Matemática. O gestor e dois docentes entrevistados relatam ter havido dificuldades de se caminhar para uma proposta de curso de licenciatura devido à oposição de parte da comunidade acadêmica, principalmente

ligada às áreas técnicas, que discordava da descaracterização da tradição institucional que esse curso geraria. De acordo com o gestor entrevistado, não foi fácil construir uma licenciatura numa estrutura técnica, o que gerou duras discussões por parte daqueles que não entendiam a questão da formação de professores. O gestor descreve como ousada a atitude de “bancar” a criação desse curso, sobretudo porque havia disputas entre diferentes áreas pelas vagas docentes disponibilizadas pelo MEC. No entanto, relata que a criação da licenciatura proporcionaria incrementos docentes para outras áreas mediante negociações com o MEC.

Paralelamente, a estrutura docente existente concentrava-se em áreas específicas à formação técnica dos cursos existentes, sendo composta, em sua grande maioria, por engenheiros e bacharéis. O pequeno contingente de docentes com formação em licenciatura e a ausência de pedagogos, os quais poderiam construir propostas de cursos e dar os primeiros passos após a implantação, eram fatores definidos como limitadores nesse processo. Um dos docentes entrevistados definiu como “uma maluquice aos olhos de alguns” abrir um curso de licenciatura com a quantidade de profissionais que havia no começo do curso. No entanto, comenta que, se fosse esperar compor a estrutura necessária para iniciar o curso, não seria possível, uma vez que a estratégia adotada era de gerar a demanda para justificar perante o Ministério da Educação maior liberação de recursos, tanto humanos quanto orçamentários.

Além da tradição institucional de formação técnica e da fragilidade de docentes licenciados, dificuldades estruturais, como falta de laboratórios e de pessoal de apoio, também foram relatadas pelos entrevistados. As áreas de Matemática, Física, Química e Biologia foram definidas pelo MEC como prioritárias para a criação de cursos de licenciatura e, posteriormente, vieram a constar na lei de criação dos IFs. De acordo com os relatos dos entrevistados, dentre essas áreas, a Matemática apresentava-se como aquela que demandava menor estrutura e tinha maior possibilidade de iniciar as atividades dentro da urgência exigida pelo MEC. Desse modo, essas condições foram determinantes para a definição da implantação de um curso de licenciatura em Matemática. Um dos docentes entrevistados relatou que a área de Química tinha uma contingente maior de docentes, no entanto, a estrutura de laboratórios da época não era adequada, e abrir um curso que demandaria laboratórios mais bem estruturados, sem ter essas condições, poderia não ser a alternativa correta. O outro docente entrevistado comentou que haviam identificado a demanda por professores de Matemática na região, com base em experiências externas ao CEFET-BG, as quais mostravam essa necessidade, fortalecendo a tendência pela Matemática.

Na ata do Conselho Diretor já citada, as informações registradas convergem com esses relatos, conforme trechos a seguir:

O Conselheiro [...] questionou o porquê de ser na área de Matemática. [...] respondeu que num primeiro momento, a Instituição pensou em oferecer Licenciatura em Química, mas em função das demandas de laboratório que nós teríamos que ter para atender a área de química. Então se solicitou que fosse consultada uma outra área e veio então a resposta de que poderia ser na área de Matemática e também que estamos providenciando junto à SETEC a implantação de um laboratório de Matemática. O Conselheiro [...] colocou que a Licenciatura em Matemática possui a menor infraestrutura para ser implantado. O Conselheiro [...] lembrou que basicamente seria um laboratório [de informática] com micros e data show, onde se pudesse trabalhar com softwares da área. Foi aprovado então por todos os conselheiros. Exarar resolução sobre isso (CEFET-BG, 2008).

Analisando-se as manifestações dos entrevistados e as informações contidas em ata, observa-se que a “escolha” pela Matemática, dentre as licenciaturas cogitadas, teve como fatores preponderantes as limitações estruturais e as facilidades operacionais de implantação, as quais viabilizariam o início das atividades em curto espaço de tempo, respondendo assim às pressões do Ministério da Educação pelo cumprimento dessa meta. Nesse cenário, entendendo terem prevalecido aspectos pragmáticos e operacionais que viabilizam atender às exigências da mantenedora, a fim de suprir demandas. Desse modo, são operacionalizados mecanismos orientados à obtenção de resultados imediatos, numa lógica performativa das instituições e, conseqüentemente, do Estado, que precisa responder a essas carências do sistema educacional por meio da apresentação de dados estatísticos que evidenciam a atuação de todos em prol desses ideais.

Assim como as discussões em âmbito institucional sobre a implantação, a elaboração do Projeto Pedagógico do Curso decorreu de forma apressada, em função do curto espaço de tempo, sem o devido amadurecimento das discussões. Além disso, conforme relatos dos docentes entrevistados, o projeto fora elaborado com as condições mínimas para que se iniciasse a oferta, projetando-se, para o novo grupo de docentes que viria a ser composto, novas e amplas discussões visando à implementação e consolidação ao longo dos primeiros anos de funcionamento. Dessa forma, ainda no primeiro ano, o Projeto Pedagógico precisou ser rediscutido e adaptado a fim de atender às obrigações legais pertinentes aos cursos de licenciatura em Matemática e aos critérios de avaliação e reconhecimento¹⁹. Conforme disposto na lei de criação dos IFs, os cursos de licenciatura e de Ensino Superior, de modo geral, são equiparados às universidades federais para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de Educação Superior, incidindo assim toda a sistemática da ênfase de controle do Estado para com esse segmento

¹⁹ O reconhecimento dos cursos de graduação é o processo de regularização a que devem ser submetidos os cursos superiores, junto aos órgãos competentes (CEE ou MEC/INEP). Devido à condição de autonomia para criação de cursos de que dispõem os IFs, os cursos não necessitam de autorização do MEC para iniciar as atividades.

educacional. O referido trabalho de reformulação do PPC teve como base para sua estruturação o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação do SINAES, o parecer CNE/CES 1.302 de 2001 e a Resolução CNE/CP 01/2002, dentre outras diretrizes pertinentes.

Ao assumir essas diretrizes como base para a reformulação do PPC, o curso insere-se na dimensão normalizadora que esses documentos assumem ao serem aplicadas a todos os cursos com essa habilitação. A avaliação por meio do SINAES como princípio norteador do conteúdo a ser seguido no PPC filia-se ao controle regulador e supervisor do Estado. Nesse cenário, entendo que se constituem algumas descontinuidades entre as ações do próprio Estado, por meio das leis e diretrizes que regem o Ensino Superior, e a inserção da formação de professores na RFEPT. Observa-se, de um lado, a orientação para inovações na formação de professores nos IFs, com base nas potencialidades promovidas por essas instituições que compreendem integração entre Educação Básica, Superior e Profissional, com ênfase em ciência e tecnologia. De outro lado, a lei de criação dos IFs equipara o Ensino Superior dessas mesmas instituições às universidades federais para efeito da incidência de regulação, avaliação e supervisão, cuja legislação e instrumentos de avaliação dificultam flexibilizações e inovações, principalmente no que diz respeito às competências e habilidades a serem adquiridas na formação em nível de graduação e ao perfil do profissional egresso.

Além disso, a SETEC dispõe, em seu *site* oficial, um documento intitulado *Contribuições para o Processo de Construção dos Cursos de Licenciatura para a Educação Básica dos IFs*, com princípios norteadores que devem concorrer para sua operacionalização, contemplando, como uma de suas dimensões centrais, conhecimentos da esfera trabalho e educação de forma geral e, especificamente, da Educação Profissional. Esse documento toma como ponto de partida as especificidades dos IFs, discutidas no capítulo anterior, de validação da verticalização do ensino, na medida em que baliza suas políticas de atuação tomando para si a “responsabilidade de possibilidades diversas de escolarização como forma de efetivar o seu compromisso com todos” (MEC/SETEC, 2013a?, p. 1). Contém orientações para a implantação de licenciaturas orientadas aos processos de formação específica dos IFs, cuja concepção curricular possibilita “flexibilidade para instituir itinerários formativos” que permitam um “diálogo rico e diverso em seu interior” e a integração das diferentes etapas da Educação Básica e do Ensino Superior, da Educação Profissional e Tecnológica. Com isso, criam-se “perspectivas favoráveis quando se trata da formação dos profissionais da educação” (Ibidem, p. 2).

De acordo com o documento, a natureza dos IFs remete à oferta de licenciaturas voltadas para a área das Ciências da Natureza, com base nas premissas de

integração entre ciência, tecnologia, trabalho e cultura, conhecimentos específicos e desenvolvimento da capacidade de investigação científica como dimensões essenciais à manutenção da autonomia e dos saberes necessários à atuação profissional, que se traduzem nas ações de ensino, pesquisa e extensão [...] de forma a formar um professor destinado a atuar na Educação Básica e/ou Profissional sintonizada com a flexibilidade exigida pela sociedade atual (Ibidem, p. 1, 3).

O documento sintetiza, de forma bastante objetiva, a proposta de formação de professores para a Educação Básica a ser desenvolvida nos IFs, porém entendo constituir-se um excesso de atributos a serem alcançados pelos egressos. Trata-se de uma formação ampla, que propõe a aquisição de uma grande diversidade de saberes e experiências que se somam à já saturada qualificação necessária para a atuação docente. Essa situação agrava-se quando se trata de cursos noturnos em conexão com o mercado de trabalho.

Nessa conjuntura, grande parte dos princípios norteadores que o documento sugere a serem seguidos mostram-se inviáveis de serem implementados concomitantemente com a legislação pertinente vigente, com as amarras do SINAES e com as especificidades dos cursos noturnos. O mesmo documento contém princípios norteadores, com orientações a fim de “construir um perfil profissional adequado à formação de professores para a Educação Básica, e também compatível com a possibilidade de atuação na educação profissional, principalmente no caso do ensino médio integrado” (Ibidem, p. 8), elencando 22 itens referentes a atributos a serem alcançados pelos egressos. No entanto, o Parecer CNE/CES nº: 1.302/2001 e a Resolução CNE/CP 01/2002 definem competências e habilidades rígidas a serem desenvolvidas ao longo da formação, com base numa estrutura curricular com conteúdos comuns a todos os cursos de licenciatura em Matemática, explicitando os principais conteúdos curriculares a serem abordados. Esse documento confere forte ênfase aos atributos de autonomia, de produção de conhecimento e de adaptação à “provisoriedade das verdades científicas” (MEC/SETEC, 2013?, p. 6), além de destacar as bases tecnológicas como constituintes de um “diferencial importante do perfil do docente a ser formado” (Ibidem, p. 8). Destaco, ainda, a indicação de desenvolvimento da pesquisa e extensão numa relação estreita com o ensino, a fim de pensar em um profissional da educação apto a promover “transposições didáticas” (Ibidem, p. 11) contextualizadas nas reflexões acerca das relações entre educação, trabalho e sociedade.

Com essa ênfase, reafirmam-se os princípios de empreendedorismo e competitividade que se acentuam nos sistemas educativos formais contemporâneos, com maior ênfase no Ensino Superior. A forte incidência dos sistemas avaliativos, juntamente com a expansão e a interiorização da formação de professores, garante a presença do Estado nas políticas

educacionais no campo da escolarização e da profissionalização, num processo de massificação. Ao mesmo tempo, a urgência por resultados sem o amadurecimento das discussões não permite maiores reflexões e possíveis resistências, intensificando o controle do Estado. Nesse cenário, os governantes pressionados pelas avaliações educacionais e econômicas, tanto em âmbito nacional quanto internacional, por meio de diferentes mecanismos e organizações, precisam demonstrar performance no enfrentamento das carências e demandas do sistema educacional.

Percebe-se, no conteúdo desses documentos, o direcionamento da formação de professores para a Educação Básica em sintonia com a Educação Profissional nos IFs, enfatizando-se a estreita relação com a formação voltada para o trabalho. Atributos de autonomia e capacidade de investigação são tratados como dimensões essenciais para a formação e para o trabalho. A ênfase na formação de professores no próprio ambiente de educação profissional e tecnológica, em conexão com ações de ensino, pesquisa e extensão, sintonizada com a flexibilidade exigida pela sociedade atual, caracteriza o mercado como definidor da oferta educativa dos IFs.

Passados seis anos desde que a formação de professores na RFEPT passou a ser discutida e impulsionada com a criação dos IFs, ela ainda se constitui em um tema bastante controverso. Exemplo dessa afirmação encontra-se no relatório do TCU referente à RFEPT de 2012, o qual mostra que a abrangência proposta está longe de atingir a plenitude, ou, então, nas palavras do Ministro da Educação, expostas na abertura deste trabalho, sugerindo que seja ampliada a formação de professores nos IFs.

A criação da licenciatura em Matemática no câmpus Bento Gonçalves do IFRS resultou de um processo, de certo modo, também controverso. A análise realizada com base nos relatos daqueles professores e gestores entrevistados diretamente envolvidos nesse processo e nos documentos pertinentes ao curso permite identificar alguns destaques em relação aos movimentos institucionais associados a esse processo. O Governo Federal passou a pressionar as instituições da RFEPT para que atuassem em consonância com a proposta de desenvolvimento educacional do país por meio da política de expansão e reconfiguração dessa rede e da criação dos IFs. O resultado foi a criação de vários cursos de licenciatura em diversas instituições da rede, ainda em 2008, antes mesmo da obrigatoriedade legal prevista para a criação IFs, como mostra o levantamento apresentado na Figura 2. De modo semelhante, o CEFET-BG, precursor do câmpus Bento Gonçalves do IFRS, cria sua licenciatura em Matemática nesse mesmo ano, seguindo a tendência de ampliação da oferta de cursos de licenciaturas na RFEPT. As declarações dos entrevistados mostram que a

implantação da licenciatura em Matemática do IFRS-BG decorreu num processo um tanto quanto apressado, porém estratégico para o desenvolvimento institucional. Os entrevistados declararam também, que as condições de corpo docente e as instalações físicas foram fatores preponderantes para a definição da área de Matemática como primeiro curso de licenciatura a ser implantado, por apresentar facilidades operacionais de implantação e início das atividades em curto espaço de tempo, em comparação com outras áreas de ênfase da RFEPT.

Em síntese, nesta seção, interessei-me pelas discussões que tratam do processo de implantação e implementação do curso de licenciatura em Matemática no CEFET-BG, iniciado poucos meses antes da promulgação da lei de criação dos IFs. Dessa forma, espero ter alcançado o objetivo desta seção, que se centrava em responder à segunda questão de tese. *Quais movimentos institucionais no IFRS-BG estão associados à implantação de sua licenciatura em Matemática?*

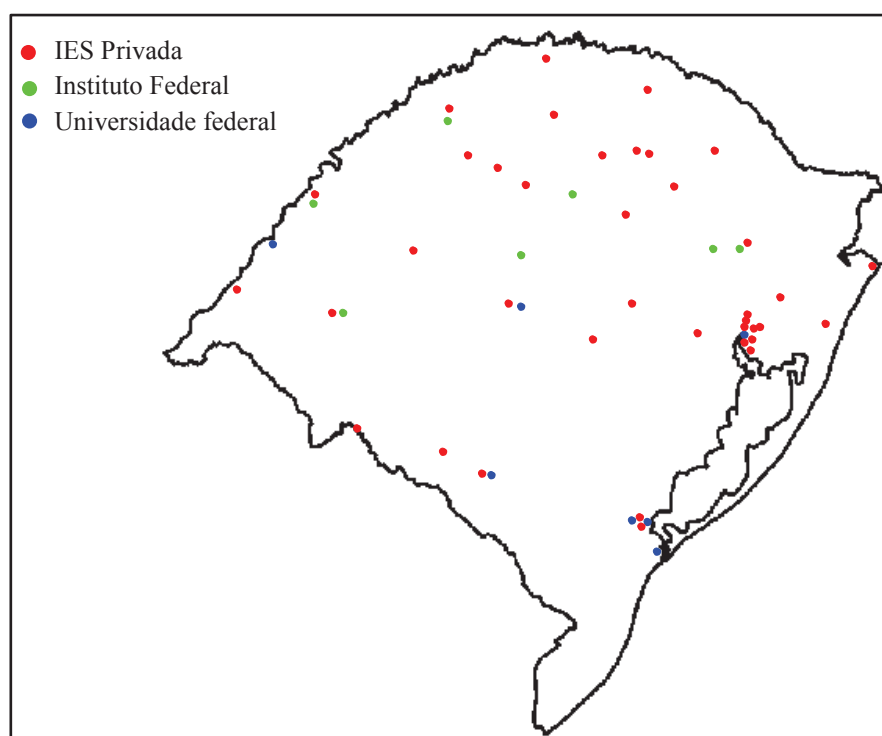
Entendo que essa problemática está imersa na conjuntura político-educacional que define a maquinaria escolar, especialmente a Educação Superior, como uma ação estratégica, condicionada aos mecanismos de controle e regulação do Estado governamentalizado. Desse modo, a formação de professores dos IFs insere-se nesse condicionamento, que tem, por meio dos mecanismos de avaliação e prestação de contas e de alimentação constante de informações aos bancos de dados, sua instrumentação.

Entendo, ainda, que o processo de implantação do referido curso, que decorreu em certo regime de urgência, não permitindo que se aprofundassem as discussões, faz parte da tática de governo a que essas instituições são submetidas. As pressões por resultados imediatos, cumprimento de metas e constantes prestações de contas conduzem as ações institucionais a fim de obter resultados específicos aos interesses do Estado, muito mais pelo viés econômico do que pelos processos e dinâmicas sociais. Entendo também que os IFs se afirmam como um dos ramos da diversificação da universidade moderna como lugar de seleção de saberes e de referência institucionalizada do conhecimento, a partir da luta econômico-política em torno dos saberes.

Nesse cenário, mesmo com algumas controvérsias, a formação de professores nos IFs é uma realidade e vem se consolidando como um novo *locus* de formação de professores. Com a criação da licenciatura em Matemática no câmpus Bento Gonçalves do IFRS, mesmo com apenas trinta vagas iniciais, a Serra Gaúcha passou a contar com formação de professores de Matemática na rede pública federal. Na época, o Rio Grande do Sul contava com mais de quarenta cursos com essa finalidade, mas apenas quatro em instituições públicas. Das 1.700 vagas anuais oferecidas, apenas 295 eram oportunidades públicas para essa habilitação. A

partir do segundo semestre de 2008 até o primeiro semestre de 2014, foram criados mais 11 cursos de licenciatura em Matemática em instituições públicas no estado, sendo três nas Universidades Federais e oito nos Institutos Federais, de maneira que o total de vagas em instituições públicas passou de 295 para 710 em pouco mais de cinco anos. Para ilustrar esse panorama, elaborei o mapa a seguir, com a distribuição de todos esses cursos de Matemática pelo território gaúcho, evidenciando a forte interiorização e, conseqüentemente, a maior atuação do Estado na formação de professores para a Educação Básica. Considerando também cursos de licenciatura nas áreas de Química, Física, Biologia e Pedagogia, somam-se 25 cursos e mais de mil vagas presenciais em cursos de formação de professores em diferentes câmpus dos três IFs do Rio Grande do Sul.

Figura 6: Distribuição dos cursos de licenciatura em Matemática no Rio Grande



Fonte: Elaborado pelo autor

A criação da licenciatura em Matemática é referida pelos entrevistados como ação pioneira e positiva do CEFET Bento Gonçalves na formação de professores, especialmente de Matemática. Consideraram transformadora e ousada, servindo de referência para a construção de outros projetos de formação de professores, especialmente nos câmpus dos IFs. O gestor entrevistado comentou não se arrepender de ter trabalhado e incentivado esse projeto, declarando ser motivo de orgulho o trabalho que tem sido realizado nessa Licenciatura.

Afirmou que o curso tem servido de modelo e inspiração para outros que foram posteriormente criados em diferentes câmpus do IFRS e de outros IFs também e que, diante da realidade de carência de “bons professores formados”, espera poder criar novos cursos, em outras áreas, tomando como referência a licenciatura em Matemática.

Um dos docentes entrevistados avaliou como positiva para a Instituição a criação desse curso por ter proporcionado a nomeação de novos profissionais docentes e um perfil discente diferenciado. Salientou também que, como consequência, vieram outros projetos positivos, tanto para a instituição quanto para as escolas públicas com as quais os acadêmicos e os professores têm se relacionado. Avaliou, ainda, que foi um passo importante, pois, quando da criação, não conseguiam visualizar o que viria pela frente, considerando ter sido a realização de um sonho formar professores de Matemática na instituição. O segundo docente entrevistado considerou ter sido importante o processo realizado na época, o qual, atualmente, segundo ele, conta com aprovação da comunidade e caminha para a consolidação e reconhecimento da instituição como referência na formação de professores.

Em 2009, logo após a adesão do CEFET-BG ao IFRS, o Câmpus Bento Gonçalves iniciou também o seu curso de licenciatura em Física, ampliando sua atuação na formação de professores. Com a chegada de outros professores, com formação em licenciaturas, nomeados em decorrência desses cursos, inclusive pedagogos, as discussões sobre formação de professores ganharam espaço no ambiente institucional. Juntamente com circulação de acadêmicos dos cursos de licenciatura que passaram a compartilhar espaços com o Ensino Médio Técnico e com os cursos superiores de Tecnologia, a finalidade de superar a tradição de educação estritamente técnica da RFEPT leva-me a pensar que esteja produzindo resultados que se alinham a um dos objetivos do Estado, de inserir a formação de professores nos IFs.

Relativamente a essa discussão, entendo que cursos de formação de professores demandam profundas discussões pedagógicas, devido à implicação direta na Educação Básica e toda a complexidade que a profissão docente proporciona. Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Educadores (BRASIL, 2002), tem-se orientação inerente à formação para a atividade docente que diz respeito ao “acolhimento e o trato da diversidade”, “enriquecimento cultural”, aquisição de “habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos”, a “compreensão do papel social da escola” (Ibidem, p. 1-2). Enfim, constitui um conjunto de princípios inerentes à condição de propiciar conhecimentos sobre as dimensões cultural, social, política e econômica da educação, os quais devem ser observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino.

Dessa forma, a implantação de um curso de licenciatura em uma instituição tradicionalmente de Educação Técnica indica mudanças nas características institucionais a partir desse marco, com implicações diretas em todo o seu contexto, que passa a dar ênfase também ao termo “educação”, numa estreita ligação com ciência, tecnologia e Educação Profissional.

Atualmente, o câmpus Bento Gonçalves do IFRS conta com oito cursos superiores, e oferece 270 vagas anuais. Além das Licenciaturas em Matemática e Física já citadas, oferece, ainda, o curso de Licenciatura em Pedagogia, ligado ao Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), e os cursos superiores de tecnologia em Alimentos, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Horticultura, Logística e Viticultura e Enologia. Desses oito cursos, sete (exceto Tecnologia em Viticultura e Enologia) foram criados a partir de 2007, quando já se desenvolvia o plano de expansão da RFEPT e o desenvolvimento institucional do CEFET-BG vinculado à criação dos IFs.

Na próxima seção, dedico-me a construir uma contextualização do panorama socioeconômico e cultural de Bento Gonçalves e seu entorno na Serra Gaúcha, a fim de identificar peculiaridades e subsidiar a análise do material de pesquisa, composto pelas entrevistas com os estudantes do referido curso.

3.2 O CONTEXTO SOCIOECONÔMICO E CULTURAL DE BENTO GONÇALVES E SEU ENTORNO NA SERRA GAÚCHA

Figura 7: Pórtico de entrada da cidade de Bento Gonçalves



Fonte: Arquivo pessoal (2012).

As fotografias que abrem esta seção são exemplos de imagens comumente utilizadas na divulgação e promoção do potencial turístico da cidade de Bento Gonçalves e da Serra

Gaúcha de modo geral. O pórtico da principal entrada de Bento Gonçalves, em formato de pipa, com a frase *Você está entrando no mundo do vinho*, faz referência a esta que é intitulada a Capital Brasileira do Vinho, destaca sua tradição de cultivo da videira e produção de vinhos. Transpor esse pórtico (a pé ou algum veículo de transporte) funciona como um rito de passagem para o mundo do vinho.

Figura 8: Representação de descendentes de italianos realizando a colheita da uva



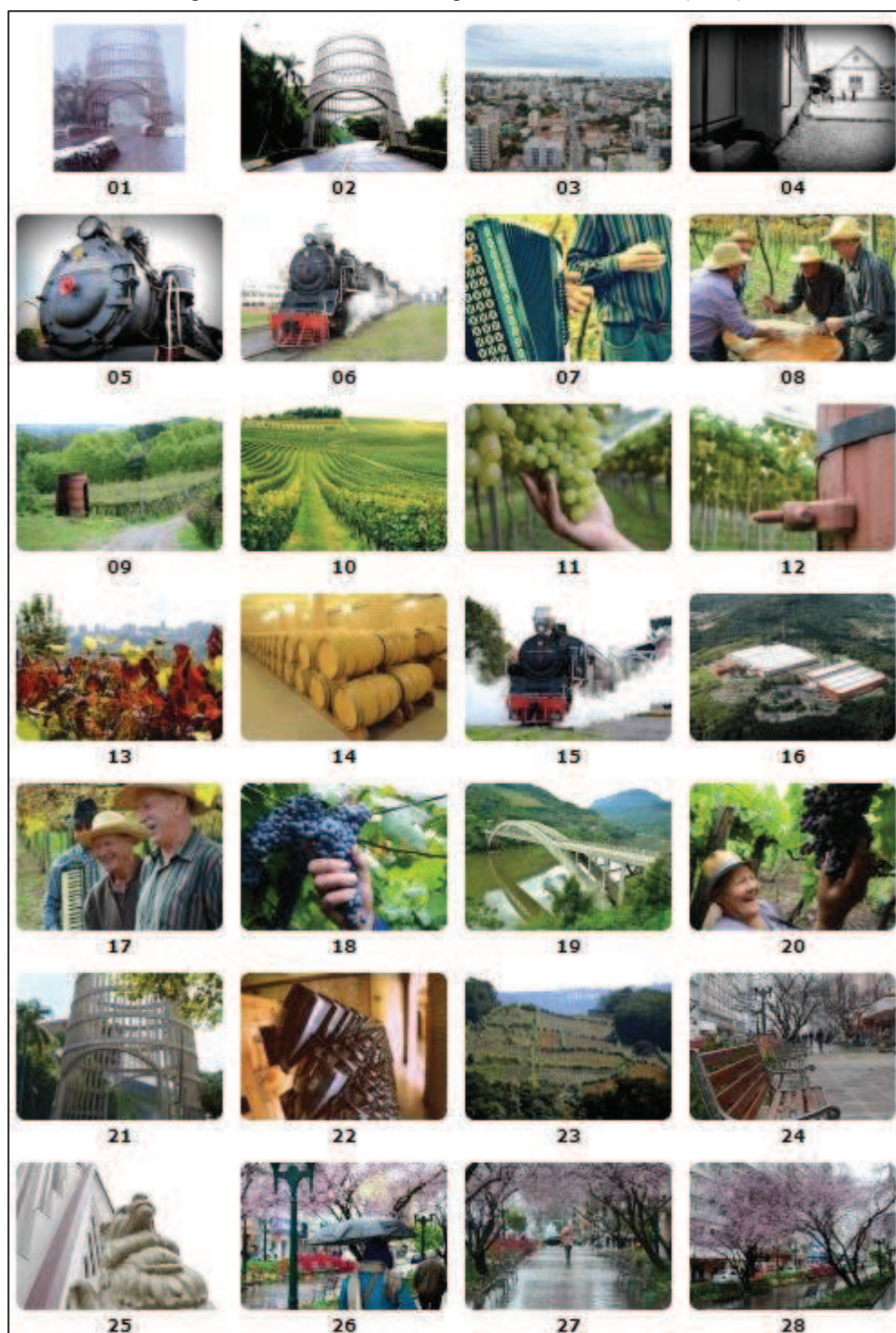
Fonte: Atuaserra (2013).

A segunda fotografia representa um grupo de trabalhadores participando da colheita da uva em meio a videiras carregadas de frutos, fazendo referência aos imigrantes italianos que colonizaram a região. Pode-se pensar que a uniformidade dos aventais usados pelas mulheres indica que se tratava não propriamente da colheita da uva. A mulher situada mais à esquerda carrega um cesto que remete ao *filó* – um evento de lazer e entretenimento dos tempos da imigração, recorrentemente mencionado por historiadores como Barichello (2010) e Brandalise (2010), no qual eram entoadas canções típicas e servidos pratos típicos da gastronomia italiana. As mulheres, nos *filós*, se dedicavam a trançar as palhas para fazer chapéus e cestos, como os da imagem. Esses elementos podem indicar que a fotografia, na qual as videiras funcionam como cenário, quer remeter a uma celebração do passado que, mesmo reatualizada, ainda persistiria, à qual os turistas são convidados a partilhar.

A Figura 9 contém miniaturas da galeria de fotos disponível no portal oficial da cidade, onde é possível identificar forte apelo aos seus diferentes pontos e roteiros turísticos. Nas fotos, os grandes parreirais, a vitivinicultura, os costumes dos imigrantes e as belas paisagens rurais são colocados como destaques principais em relação às características da cidade. Por outro lado, quem chega à cidade, principalmente vindo da região metropolitana de Porto Alegre, depara-se, principalmente, com grandes pavilhões industriais e, imediatamente após transpor

o tradicional pipa-pórtico, com um grande aglomerado urbano. A Figura 10, que compunha a capa do portal oficial da cidade em 2012, referenciava *Bento Gonçalves Capital Brasileira do Vinho*, sobrepondo uma foto desse aglomerado urbano com seus altos edifícios.

Figura 9: Galeria de fotos do portal oficial da cidade (2013)



Fonte: Município de Bento Gonçalves (2013).

Figura 10: Capa do portal oficial da cidade (2013)



Fonte: Município de Bento Gonçalves (2013).

A imagem de cidade e região com características socioculturais coloniais, marcadas pela imigração italiana e pelo cultivo da uva e produção de vinhos confronta-se com a realidade de aglomerado urbano: prédios altos, trânsito intenso e muitos e gigantescos pavilhões industriais espalhados pelas periferias²⁰. O ir e vir de trabalhadores, que cumprem rigorosos horários na indústria, comércio e serviços, e de estudantes trabalhadores com jornadas múltiplas também se contrastam com a ideia de uma cidade caracteristicamente rural e em contínuas celebrações festivas.

A convivência com os estudantes do IFRS-BG e o dia a dia da cidade fizeram-me perceber certas dissonâncias entre suas formas de vida e aquilo que se poderia chamar de visão turístico-mercadológica, transmitida e naturalizada no ideário da mídia e do marketing do turismo. Além disso, questões ligadas aos processos migratórios de diversas regiões do Rio Grande do Sul em direção à Serra Gaúcha culminaram por constituir características socioculturais vinculadas à cultura dos colonizadores, que estabeleceram um ideal desenvolvimentista para a região.

Com isso, comecei a conjecturar que poderia haver questões de profundidade na relação entre o que é atribuído ao conceito de Serra Gaúcha, os processos migratórios em direção a essa região e as formas de vida dos estudantes, que poderiam estar, de alguma forma, marcando suas escolhas e suas trajetórias de estudantes. Desse modo, considerei pertinente analisar os contextos socioeconômico e cultural que ao longo do tempo definiram peculiaridades para Bento Gonçalves e região da Serra Gaúcha, permitindo, com isso, compreender detalhes e sutilezas nos relatos dos estudantes da licenciatura em Matemática do IFRS-BG que possibilitam dar novos sentidos às falas dos entrevistados.

²⁰ Entendendo a não neutralidade do uso desse termo, utilizo-o no sentido geográfico para designar a região periférica do centro urbano. Do mesmo modo, utilizo os termos “urbano” e “rural” conforme utilizados pelo IBGE.

Autores como Keller (2011), Valduga (2011), Luchese (2007), Kanaan (2013), entre outros, discutem as transformações ocorridas no contexto sociocultural e econômico da Serra Gaúcha nas últimas décadas.

Keller (2011) discute *Serra Gaúcha* enquanto uma categoria conceitual que envolve diferentes modelos cognitivos culturais para aquilo que chamou de o *frame* turismo de entretenimento, a partir de interesses de ordem, principalmente, econômica. Em seu entendimento, essa categoria conceitual é atribuída

por referência aos produtos gerados na região, demarcando-a como mercados potenciais de consumo. As características (metonimizadas ou metaforizadas) têm o papel de atrair o turista para um mercado de opções de consumo: natureza, patrimônio cultural, gastronomia, produtos “típicos”, entre outros (Ibidem, p. 7).

Seguindo nessa linha, com base numa análise linguística dos textos contidos no material de divulgação turística da região da Serra Gaúcha, a autora observa que “‘Serra Gaúcha’ se torna, em muitos casos, uma marca do setor turístico, sendo utilizada como referência de um destino turístico consolidado socialmente” (Ibidem, p. 127). Apresenta ainda, discussões sobre aquilo que chamou de *comunidades culturais brasileiras* formadas a partir da imigração com patrimônio²¹ cultural ligado aos antepassados. No caso da Serra Gaúcha, em seu entendimento,

essas características são formas metonimizadas escolhidas com o objetivo de constituir uma identidade que chame a atenção do turista e [...] mesmo que esta autenticidade não possa ser considerada do ponto de vista estritamente histórico [...] busca-se na identidade cultural regional uma forma de distinção. Os elementos regionais são exaltados na elaboração de roteiros turísticos visando obter um posicionamento do produto turístico no mercado. Conseqüentemente, são incorporados pelo discurso publicitário por meio da manipulação dos símbolos regionais na construção discursiva (Ibidem).

Keller atenta também para o topônimo de Serra Gaúcha como espaço geográfico no qual “há forte influência étnico-cultural, determinando diretamente o desenvolvimento regional nas esferas políticas, sociais e econômicas” (Ibidem). Em seu entendimento, essa questão vai ao encontro de uma das características do processo de globalização, que é a “busca pelo particular, pelo regional, por uma identidade local com que o indivíduo possa se identificar, sentir-se participante” (Ibidem), alinhando-se às principais motivações do mercado turístico como um todo.

²¹A autora usa este termo conforme discutido por Maria Cecília Lourdes Fonseca em *O Patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil*. Belo Horizonte: Editora UFMG/MinC/IPHAN, 2005

De acordo com Valduga (2011), esse processo de turistificação²² do espaço a partir do vinho inicia-se em meados da década de 1960, juntamente com a diversificação e expansão da produção vinícola. Esse processo possibilitou novas perspectivas para a economia de Bento Gonçalves e região, e a “acumulação capitalista oriunda do comércio urbano, a partir dos produtos agrícolas, permitiu o florescimento industrial” (Ibidem, p. 8). Para o autor, nessa readequação estratégica, criaram-se mecanismos de proteção econômica, promoção regional e pessoal, abrindo espaço para atividades coexistentes, entre elas o turismo, que veio a se potencializar a partir da década de 1990 com a organização de roteiros turísticos em meio rural, tendo como atrativo principal o legado cultural e patrimonial da imigração italiana, remanescente do processo migratório europeu do final do século XIX. Para o autor, “o vinho permaneceu ao longo do tempo como âncora da turistificação do espaço, e a indústria vinícola vislumbrou nele a possibilidade de promoção comercial de seus produtos e de uma revitalização socioeconômica e cultural” (Ibidem).

Nessa mesma linha de discussões, Silva (2008) entende que essa valorização do local e de suas potencialidades contribuiu para que a área produtora de uva e de vinhos da Serra Gaúcha fosse fetichizada, passando a exercer um papel chave na atratividade de turistas e, conseqüentemente, na geração de renda. Nessa configuração,

vinícolas, poder público, camponeses, etc. passaram a exercer no turismo, uma possibilidade de ampliar seus lucros ou rendimentos. Dessa forma, a partir do legado cultural transmitido pela imigração italiana, ao lado dos parreirais, vinícolas, fábricas e pequenas propriedades camponesas, o espaço agrário da área de produção vitivinícola da Serra Gaúcha recebeu a instalação de diversos roteiros turísticos, hotéis, pousadas, restaurantes e demais estruturas ou serviços voltados aos visitantes, transformando o caráter original daquele lugar – que passa a articular-se com os centros urbanos não somente como fornecedor de gêneros agrícolas, mas, agora também, como destinação turística (Ibidem, p. 7).

Com o florescimento industrial e a promoção turística da área produtora de uva e de vinhos da Serra Gaúcha, Brambatti (2005) defende o argumento de que tenha havido uma mudança da mentalidade tradicional do agricultor de subsistência para uma de tipo “racional capitalista”, a partir da atividade do turismo. Em seu entendimento, as transformações estariam ocorrendo com a categoria do agricultor que atua com turismo, na forma de uma transição, em direção ao comportamento de racionalidade empresarial e não mais do agricultor tradicional de subsistência. Segundo o autor,

²² Nas discussões do autor, esse termo é entendido como o processo de transformação de um espaço ainda não conhecido como atrativo turístico em um espaço que gere atratividade e mereça destaque, com base em três fontes de transformação: a presença de turistas, o mercado e os planejadores e promotores do espaço.

tal transformação, que está na raiz do desenvolvimento capitalista, teria como causas a proximidade com núcleos urbanos altamente industrializados, indicadores de sociedades avançadas, onde as mudanças culturais são igualmente aceleradas. [...] Nos roteiros turísticos da Região da Uva e Vinho, a identidade cultural converte-se no novo commodity, capital cultural orientado a transformar de vez a estrutura econômico-social rural da região. [...] À medida que os agricultores que atuam com o turismo em meio rural aumentam sua inserção na racionalidade empresarial, confirma-se a hipótese colocada, de uma transição de racionalidade do agricultor tradicional para empreendedor (Ibidem, p. 245).

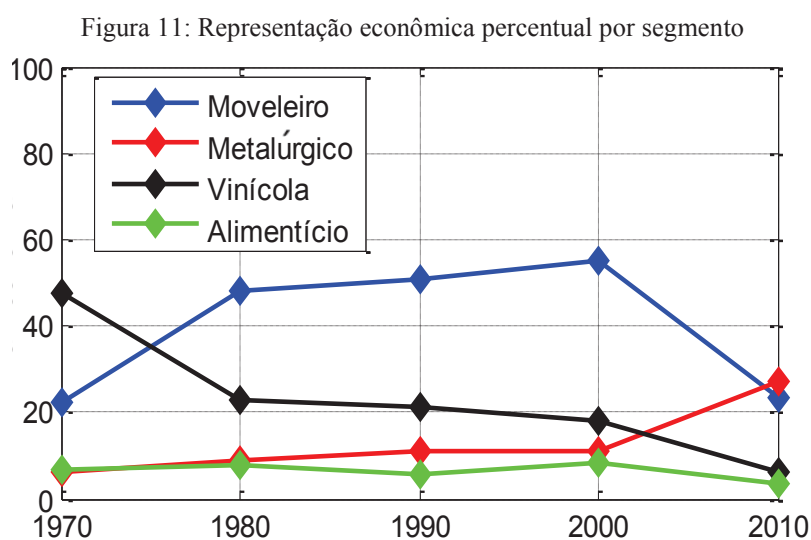
Com base nesses estudos, tenho entendido que a atividade agrícola da região da Serra Gaúcha, ligada à produção vitivinícola, sofreu transformações a partir da turistificação da região, com base nos valores culturais ligados à imigração italiana, com referência aos produtos gerados na região, demarcando-a como mercados potenciais de consumo e de exploração econômica. Nessa conjuntura, as transformações vêm conduzindo a conduta do agricultor a uma racionalidade de empreendedorismo, distanciando-se da atividade agrícola de produção visando apenas à venda do produto. Em muitos casos, o que se verifica é a produção agrícola inserida num ambiente pensado para o turismo, que envolve belos jardins, peças de antiquários, parreirais ao lado do caminho, etc., enfim, compondo um cenário épico para o visitante.

Contrastando com as considerações até aqui feitas, a esse panorama, a cidade de Bento Gonçalves e diversas outras da região da Serra Gaúcha assistiram a drásticas mudanças no cenário econômico, com base na mudança da ênfase do vinho para o setor moveleiro e metal-mecânico. Assim, a região conhecida pelo fornecimento de vinhos para todo o país e também para exportação passou a ser referência na produção moveleira e metal-mecânica.

De acordo com Giordani (2013), a década de 1940 prenunciava o crescimento econômico, que se concretizou nas décadas de 1950 a 1970, “marcando o início das transformações de grande vulto da economia local” (Ibidem p. 127), de agrícola para industrial, com desenvolvimento das indústrias moveleiras. A partir de 1970, a economia da cidade, que era baseada na produção vitivinícola, sofreu alterações com o crescimento das indústrias moveleiras, as quais, além de produzirem para o mercado interno, direcionaram sua produção para a exportação. Nesse mesmo período, começava a surgir no cenário econômico a indústria metal-mecânica e a ganhar força o comércio e prestação de serviços relacionados à cadeia produtiva²³.

²³ Conjunto de diversos segmentos de produção e serviços (indústria de insumos, produtores, indústrias processadoras, distribuidores, etc.) que se inter-relacionam e interagem no ambiente institucional ou no segmento em que se inserem.

Essa tendência estendeu-se nas décadas seguintes até que, a partir de 2010, o predomínio da representatividade econômica passa a ser consequência da indústria metal-mecânica (CIC-BG, 2010). A revista *Bento Gonçalves Panorama Socioeconômico*, publicada anualmente pelo Centro da Indústria e Comércio da cidade, apresenta dados que mostram a evolução da representação percentual dos principais setores econômicos da cidade desde a década de 1970. Com base nessas informações, foi possível construir o gráfico da Figura 11, que compara a representação econômica da cidade, em percentuais²⁴, dos principais segmentos industriais considerados pela revista.

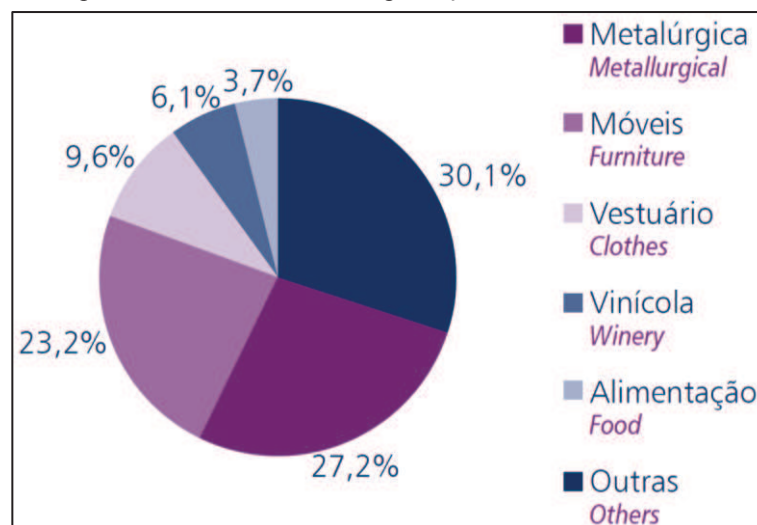


Fonte: Elaborado pelo autor

Segundo informações da revista, ao analisar-se a atualidade do segmento da indústria individualmente, verifica-se que as indústrias metalúrgica e moveleira se destacam, representando, em conjunto, cerca de 50% do segmento, enquanto a indústria vinícola representa 6% do total de indústrias de Bento Gonçalves. A representatividade dos setores de produção e econômico de Bento Gonçalves pode ser verificada no gráfico da Figura 12.

²⁴ Ressalva-se que esses dados ilustram a representação percentual e não em montantes de cada segmento, de modo que a atividade vitivinícola, por exemplo, não reduziu seus montantes, mas tornou-se menos significativa em relação à representatividade econômica total da cidade.

Figura 12: Representatividade do setor de produção e econômico de Bento Gonçalves



Fonte: CIC-BG (2010)

Com base nas transformações no cenário econômico que a cidade vêm experimentando nas últimas quatro décadas, verificam-se significativas mudanças no arranjo produtivo local. Primeiramente, a produção vitivinífera, que predominava no cenário até a década de 1970, cedeu o predomínio econômico para a produção moveleira, a qual encontrou condições favoráveis para seu desenvolvimento e expansão. Com o crescimento da produção metal-mecânica, esses dois segmentos figuram como principais no arranjo produtivo local, com pequeno domínio do setor metal-mecânico, que apresentou crescimento exponencial na última década.

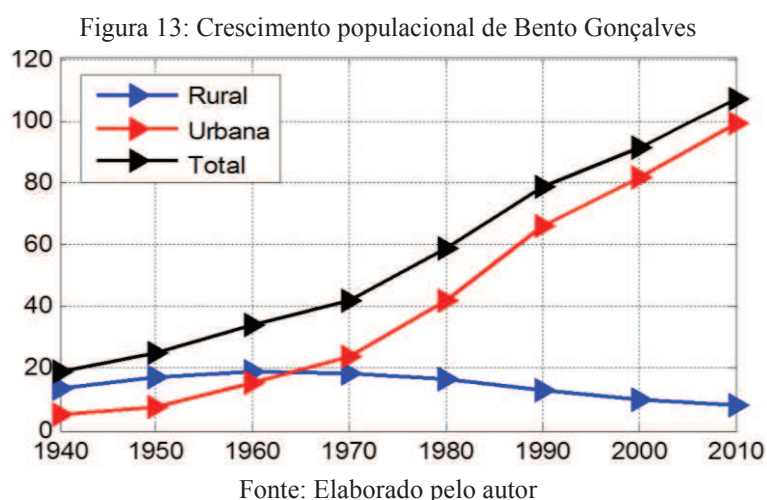
Acompanhando esse processo de transformações econômicas, ocorreram mudanças sociais e culturais que vieram a reconfigurar o cenário da cidade de Bento Gonçalves e diversas outras de seu entorno, que passaram por processos semelhantes. O processo de forte urbanização da população é uma das principais mudanças sociais e veio a definir novas características para a cidade e região. Conforme Giordani (2013),

em 1975, a chegada dos imigrantes italianos completou 100 anos e Bento Gonçalves era conhecida como a cidade de oportunidades, empreendedora, contando com 480 indústrias e com grande infraestrutura industrial. Como no restante do território brasileiro, nessa década a população iniciou um processo irreversível de urbanização (Ibidem, p. 138).

Com base em dados do IBGE, pode-se observar que, entre 1940 e 2010, a evolução da população apresentou uma configuração de crescimento vertiginoso e de urbanização, conforme mostra a Figura 13, em valores para milhares de habitantes. Na década de 1960, a população urbana ultrapassa a rural, e, a partir daí, esse processo de urbanização mostrou-se

intenso, atingindo percentuais maiores que as médias gaúcha e nacional. Enquanto, atualmente, a média brasileira é de 84,3% da população vivendo em áreas urbanas e de 85,1% no Rio Grande do Sul, Bento Gonçalves possui 92,3% de sua população vivendo em área urbana.

A forte urbanização que se evidenciou na cidade de Bento Gonçalves também pode ser verificada em Caxias do Sul, Farroupilha, Carlos Barbosa e diversas outras cidades da Serra Gaúcha. No entanto, esse panorama não resulta exclusivamente da migração de parte da população da zona rural para a zona urbana de sua cidade. O fator preponderante desse processo deve-se aos processos migratórios originados em diferentes localidades do Rio Grande do Sul em direção à Serra Gaúcha, levando os indivíduos a trabalhar e residir nos centros urbanos.

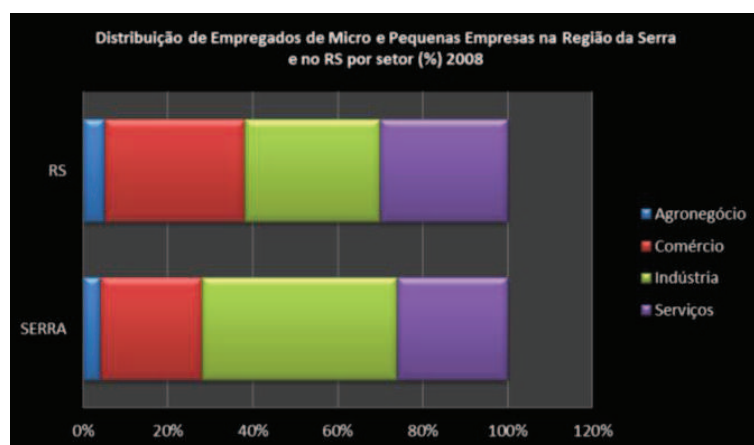


Esses processos migratórios resultam da busca por melhores oportunidades de trabalho, renda e qualidade de vida, a partir do declínio das atividades pecuárias nos municípios do sul e da agricultura familiar dos municípios do norte do estado em função da mecanização agrícola. De acordo com Kanaan (2013), a industrialização que ocorreu em meados do século XX, no Rio Grande do Sul, resultou no deslocamento do poder econômico da elite de latifundiários, vinculados principalmente à atividade pecuária de municípios do sul, para aquilo que a autora chamou de uma “elite industrial” que se consolidava nas cidades da encosta superior do nordeste do estado. Com isso, milhares de trabalhadores foram absorvidos pelo mercado fabril oriundos de localidades empobrecidas. No entendimento da autora,

a população do Rio Grande do Sul, num intervalo de algumas décadas, vivenciou as transformações econômicas do estado de forma que os habitantes da região nordeste experienciaram a ascensão econômica decorrente da implantação de indústrias nas cidades que até então viviam da produção agrária, enquanto que os moradores das zonas de pecuária sofreram o rápido declínio da economia. Em uma única geração, famílias de latifundiários perderam poder econômico e prestígio, enquanto que famílias de agricultores tornaram-se rapidamente empresárias industriais. [...] Por outro lado, a intensa mecanização da produção rural diminuiu o espaço físico e social para a atuação de pequenos produtores, o que, somado à crescente falta de trabalho, torna pouco viável a vida de subsistência em locais vinculados ao antigo modelo rural e impulsiona os trabalhadores, agora migrantes, em direção aos locais onde a industrialização se desenvolvia (Ibidem, p. 33-34).

A emergência dessa área industrial resultou em amplas transformações socioeconômicas em muitas cidades da Serra Gaúcha, culminando com uma concentração populacional, e também intensificação da economia, em particular da indústria, na região. Nessa concentração, a distribuição de empregos está predominantemente ligada à atividade industrial e à prestação de serviços relacionados à cadeia produtiva, conforme mostra a Figura 14, numa comparação da serra com a média do Rio Grande do Sul.

Figura 14: Distribuição de empregados de micro e pequenas empresas na região da serra e no RS por setor (%) em 2008



Fonte: IBGE (2010).

Os processos migratórios passaram a definir a nova configuração sociocultural de grande parte dos municípios da Serra Gaúcha, especialmente aqueles do entorno de Caxias do Sul. O censo demográfico de 2010 apresenta resultados que expressam em números essas migrações, revelando que 45,21% da população residente em Bento Gonçalves não são nativos do município (IBGE, 2010). Além de ser um percentual alto, tal pesquisa considera apenas moradores não nascidos na cidade, sendo que, ao longo de cinquenta anos de migração, grande parte da população nascida na cidade é descendente desses migrantes. Dados da Secretaria Municipal de Educação mostram que mais de 60% das crianças

matriculadas em escolas de Educação Fundamental no município tem essa característica. Ainda, segundo o IBGE (2010), dos 107.278 residentes no município, 42.900 migraram de outras regiões do Rio Grande do Sul. Só nos anos de 2008 e 2009 foram 8.585, pessoas que fixaram residência em Bento Gonçalves, compondo, assim, uma média de quase seis pessoas por dia chegando à cidade e fixando residência.

Ampliando essa análise para a região da Serra Gaúcha, esse panorama repete-se nas principais cidades do entorno de Bento Gonçalves. Em Carlos Barbosa, esse percentual chega a 49,19%; em Caxias do Sul, a 41,91 %; em Garibaldi, a 45,03%; e em Farroupilha, 51,37% da população nasceram em outras localidades. Os jornais da região estamparam em suas páginas esses resultados quando os dados foram divulgados em 2012, como mostram os recortes agrupados na Figura 15.

Figura 15: Recortes de jornais de Bento Gonçalves divulgando dados do Censo de 2010



Fonte: IBGE (2010).

Kanaan (2013, p. 38) mostra que, a partir da década de 1980, os fluxos migratórios internos ao Rio Grande do Sul, que ocorriam inicialmente em direção à região metropolitana da capital do estado, passaram à região de Caxias do Sul a partir do momento em que essa região se engajou no processo de industrialização. Em seu entendimento, “a expansão dos

empreendimentos que emergiam criaram canais de mobilidade pelos quais milhares de pessoas passaram a se dirigir para essa região” (Ibidem, p. 41).

Diante da grande demanda por mão de obra, gerada em função desse processo de industrialização da região, os empresários precisaram operacionalizar o recrutamento de força de trabalho mediante diferentes alternativas. Primeiramente, foram os moradores do meio rural, especialmente os filhos de agricultores, “descendentes de imigrantes italianos empobrecidos devido ao fracionamento dos lotes entre herdeiros da terceira geração” (Ibidem, p. 40), que migraram para as cidades. Num segundo momento, a alternativa foi oferecer auxílio para transporte e moradia para trabalhadores de localidades próximas. No entanto, com o crescimento acelerado do setor industrial, essas ações foram insuficientes, levando empresários e administradores a buscarem trabalhadores em outras regiões não industrializadas do estado. Nessa circunstância, foram divulgados anúncios por meio de rádios e jornais direcionados às localidades com potencial de mão de obra sobre a abundante oferta de trabalho em diversas cidades da região. Outra forma de recrutar trabalhadores foi o envio de pessoas até as localidades sabidamente carentes de oferta de trabalho, para divulgar essas oportunidades laborais. Juntamente a essas ações, constituíram-se campanhas nas quais

circulavam histórias sobre pessoas que teriam se mudado para Farroupilha ou para a região e estariam vivendo rápida ascensão econômica. Os relatos acerca do progresso local sobre a grande oferta de trabalho com bons salários alimentavam – e ainda alimentam – a ideia de que se trata de uma terra de riquezas e oportunidades. A proximidade geográfica que permitia acesso a essas informações também facilitava o deslocamento dos sujeitos que, em situação de desemprego ou subemprego, envolvidos neste contexto, decidiam migrar de suas cidades de origem em busca de uma nova vida na região nordeste do estado (Ibidem, p. 40).

Assim, os processos migratórios originados em diferentes localidades do estado em direção a Serra Gaúcha intensificaram-se, a partir da década de 1970, e passaram a definir uma nova configuração sociocultural para muitas cidades, tais como Caxias do Sul, Farroupilha, Bento Gonçalves e Carlos Barbosa, entre outras.

Anteriormente ao processo de industrialização voltado para os setores moveleiro e metal-mecânico, Bento Gonçalves (e do mesmo modo outros municípios da região da Serra Gaúcha) já figurava com índices de desenvolvimento acima da média em comparação à grande maioria das localidades do estado. Segundo Parris (2006), em 1966, Bento Gonçalves era o sétimo município gaúcho, dos 200 existentes no Rio Grande do Sul, com alta produção industrial voltada a diversos setores, tais como vinícola, instrumentos musicais, couros,

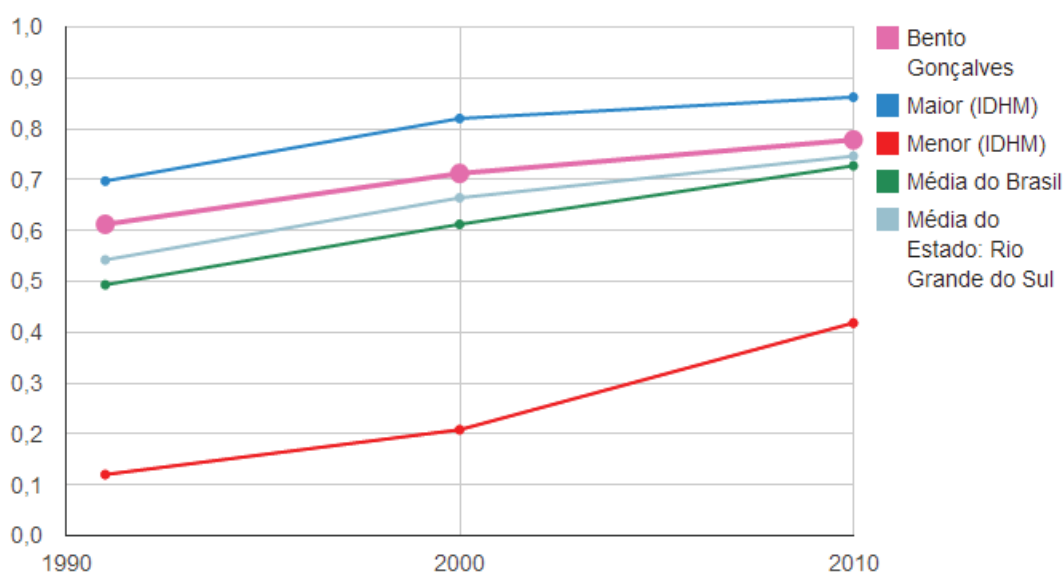
estofaria, alimentício, vestuário, tanoaria, madeiras e marcenaria, entre outros. Além do maior produtor de vinhos do Brasil e de acordeões da América Latina, era o segundo do estado em eletrificação rural, estava entre os 20 primeiros em arrecadação pública e contava com menores índices de analfabetismo.

O desenvolvimento socioeconômico da cidade e região permaneceu acima da média do estado e do país ao longo das sucessivas décadas e, mesmo com a chegada de migrantes com poucos recursos financeiros e, em muitos casos, com baixa escolaridade, continuou a elevar seus índices. Segundo Luchese (2007, p. 112),

no ano de 2006, o IDH geral do Brasil foi de 0,792, tendo melhorado com relação aos anos anteriores. Países ricos possuem indicadores médios entre 0,96 e 0,94. No item educação a média desses países ricos é 0,98. A média da Região Colonial Italiana com relação a esse mesmo item é de 0,927 – superior à média do Rio Grande do Sul (0,904), considerada uma das melhores do Brasil.

Segundo dados do IPEA (2013), por meio do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil de 2013, entre 1991 e 2010, Bento Gonçalves teve um incremento no seu IDHM de 27,12% nas últimas duas décadas, de modo que a distância entre o IDHM do município e o limite máximo do índice, que é 1, foi reduzida em 42,78% no período. Mesmo tendo desacelerado seu crescimento na última década, esse índice ainda figura acima das médias gaúcha e nacional, como mostra o gráfico da Figura 16.

Figura 16: Evolução do IDHM de Bento Gonçalves



Fonte: IPEA (2013)

Em síntese, após a colonização da Serra Gaúcha, capitaneada especialmente por imigrantes italianos, fica evidente o elevado desenvolvimento econômico e humano que essa região vem experimentando há mais de um século. Em paralelo, algumas transformações socioculturais também se mostram marcantes nesse processo e determinam peculiaridades aos modos de vida de sua população. Primeiramente, a atividade agropecuária voltada para a vitivinicultura, que vem se adaptando às possibilidades capitalistas e, em muitos casos, muda seu foco para o turismo em função das oportunidades por seus diversos produtos ligados ao patrimônio cultural, à gastronomia, às belezas naturais, etc. Nesse desenho, o agricultor de subsistência torna-se um empreendedor e é levado a pensar suas atividades e investimentos em torno, especialmente, comércio dos produtos agrícolas. Um segundo contexto, relacionado ao forte processo de industrialização proporcionou a um determinado grupo de industrialistas ascender das colônias de imigração italiana, obtendo projeção social e cultural e distanciando-se da situação inicial da colonização. Por fim, os processos migratórios culminaram por constituir a maioria da população de muitas cidades, num certo sentido trilhando trajetórias semelhantes a dos primeiros imigrantes.

Nesse contexto socioeconômico e cultural, destaco o estudo que Kanaan (2013, p. 150) denominou de “o mito do imigrante italiano”, em uma narrativa que destaca valores como o trabalho, o sacrifício, a astúcia e a transformação do mundo, compondo uma série de contingências que conduzem os sujeitos a aderirem a práticas econômicas, de, por exemplo, intensificação do trabalho. Em suas discussões, trata das interações entre os trabalhadores (migrantes ou seus descendentes) e descendentes de imigrantes italianos que ascenderam social e economicamente por meio da industrialização ou via outros segmentos que detêm a hegemonia econômica e social de suas cidades. Em seu entendimento, nessa relação, constituem-se valores que se inserem nas novas práticas sociais, econômicas e do mercado de trabalho conduzindo interesses e, principalmente, práticas sociais “permeadas de valores éticos e morais, os quais têm afinidade com os elementos constituintes do discurso neoliberal” (Ibidem, p. 150).

A autora discute sobre a produção escrita que procurou demonstrar a contribuição dos imigrantes italianos para a prosperidade da região e que vem buscar “positivar a imagem do grupo dos descendentes de imigrantes italianos, estigmatizados nos períodos iniciais da imigração, afastando-se da imagem do ‘colono’ pobre e estrangeiro” (Ibidem, p. 210). De acordo com Kanaan,

protagonizam essas histórias empresários bem-sucedidos que descendem dos pioneiros colonizadores, agricultores pobres que hoje constituem os modelos exemplares a todo aquele que queira trilhar o mesmo caminho, ou seja, alguém que inicialmente destituído de bens financeiros e simbólicos venha a ascender social e economicamente. [...] O tipo social do mundo empresarial contemporâneo compreendido pelos estudos organizacionais como o ‘mito do fundador’, que vincula a origem da empresa ao esforço de alguém que começou do nada e graças ao seu esforço, dedicação, inteligência e perseverança conseguiu colocar a organização no mais alto patamar, se atualiza, na região, na figura do descendente de imigrantes italianos (Ibidem, p. 150-151).

Com base nessas histórias e no suposto legado desenvolvimentista construído pelos imigrantes italianos e seus descendentes, costumeiramente cultuados e exaltados em diferentes festividades e eventos sociais, na mídia local e regional ou na produção literária, são postos em evidência valores e atitudes exemplares a todos aqueles que desejam trilhar a mesma trajetória ascendente do descendente de imigrante que ocupa posição de destaque social e econômico. Nesse contexto, “a convergência dos discursos do mito do imigrante e do neoliberalismo” (Ibidem, p. 151) incide sobre os migrantes recém-chegados a partir do momento em que eles estão se inserindo no contexto socioeconômico, cultural e do mercado de trabalho da região.

Diante da migração originária de localidades com características socioculturais diferenciadas e menores índices de desenvolvimento humano e econômico, os sujeitos são expostos a um universo dinamizado por atitudes e moralidades que os motivam a agir. Com o desejo de inserção no mercado de trabalho e de reorganização de suas vidas na nova cidade, eles passam a praticar “atitudes, gestos e comportamentos que eles entendem serem compartilhados pelos moradores mais antigos” (Ibidem, p. 158). Naturalizam-se ideias de que quem chega às novas cidades deve estar disposto a trabalhar, estudar e progredir social e economicamente. Nessa relação, ascender não é só trabalhar, é trabalhar e investir nos negócios e em si mesmo, da mesma forma como os muitos exemplos dos primeiros imigrantes italianos e dos primeiros migrantes de outras. Nas palavras de Kanaan (2013),

os recém-chegados são chamados a interagir no novo ambiente, presenciando a prosperidade do lugar e vinculando-a às narrativas que versam sobre trajetórias de imigrantes italianos que, de forma similar a eles, há um século, deixaram suas cidades de origem em busca de melhores condições de vida (Ibidem, p. 211).

Para a autora, esse comportamento expressa a condição do indivíduo do neoliberalismo, o qual, diante da noção de igualdade de oportunidades, é “chamamento à responsabilidade de cada um individualmente pelos resultados de desempenho”. Nessa condição, a responsabilidade atribuída ao indivíduo que faz ou que trabalha vem “a legitimar

a competitividade e a valorização do sujeito proativo que molda a realidade de acordo com suas próprias intenções” tendo nele mesmo o único responsável pelo seu próprio destino (Ibidem, p. 152).

A discussão construída nesta seção procurou mostrar as transformações socioeconômicas e culturais que Bento Gonçalves e seu entorno vêm experimentando desde a década de 1960, em função, principalmente, do processo de industrialização e, conseqüentemente, de concentração de atividades econômicas. Essa dinâmica deu posição de destaque econômico ao setor industrial, predominado administrativamente pelos descendentes de imigrantes italianos nessas cidades, criando condições favoráveis para a constituição do mito do imigrante fundador, ligado à ideia de superação dos antepassados imigrantes e seus descendentes. Estes mantêm o domínio do segmento industrial e dos demais segmentos que detêm a hegemonia econômica e social de suas localidades e continuam a investir em si e nos seus negócios, também como formas de autopromoção étnica, numa lógica de impulso ao trabalho como base da projeção econômica.

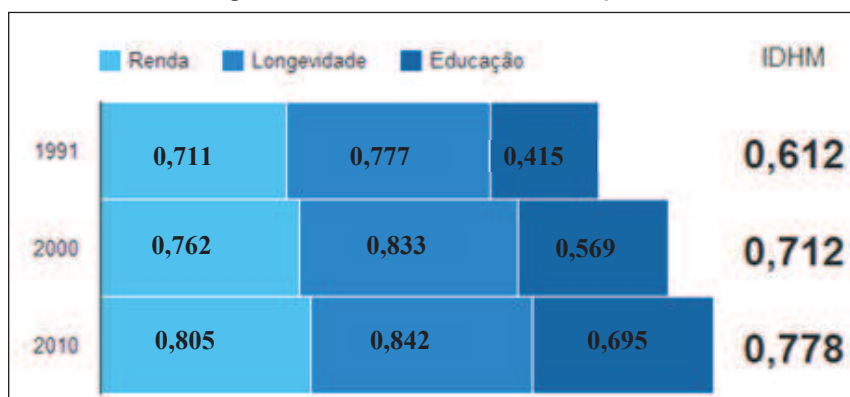
3.2.1 Educação e Desenvolvimento na Serra Gaúcha

Os dados referentes ao desenvolvimento socioeconômico discutidos nas seções anteriores deixam evidente a posição de destaque da região de Bento Gonçalves em relação às demais regiões do Rio Grande do Sul e até mesmo do país. Como já destacado, o Índice de Desenvolvimento Humano da cidade figura acima das médias gaúcha e nacional, posição esta que se repete para municípios de seu entorno, tais como Caxias do Sul, Farroupilha, Garibaldi, Carlos Barbosa e Veranópolis, entre outros. O IDH considera três grandes fatores: renda, longevidade e educação, sendo que este último é o que apresenta maior crescimento nas últimas três décadas. De acordo com dados do IBGE, entre 1991 e 2000, a dimensão apresentou crescimento de 0,154 e, entre 2000 e 2010, de 0,126, conforme ilustra o diagrama da Figura 17. No quesito educação, dentre as quase 500 cidades gaúchas, as citadas figuram entre as 50 primeiras no *ranking* estadual.

Assim como os quesitos renda e longevidade para as cidades de Bento Gonçalves e de seu entorno historicamente foram motivos de mobilização e empenho da comunidade regional em prol desse ideal, a educação não foi deixada de lado pelo ideário da colonização e do recente processo de industrialização. No tocante a essa discussão, saliento o trabalho de Luchese (2007), que aborda a dinâmica do processo escolar entre imigrantes e seus descendentes,

estabelecidos a partir de 1875 na região de colonização italiana da Serra Gaúcha. A autora conclui que “a intensa dinâmica vivida em prol da escolarização [...] construiu as bases do sistema escolar hoje existente nos municípios em estudo, o que denota a importância que a escola, juntamente com a família e a religiosidade, tinha na educação para os imigrantes e seus descendentes” (Ibidem, p. 9).

Figura 17: IDH Médio de Bento Gonçalves



Fonte: IPEA (2013)

Assim, desconstrói a ideia veiculada e naturalizada em diferentes publicações “de que o imigrante italiano pouco teria se importado com a instrução de seus filhos e que, eles próprios, em sua maioria, seriam analfabetos” (Ibidem, p. 109), interpondo questionamentos, tais como “se a escola não era importante para aqueles colonos como explicar os dados atuais existentes com relação à escolarização?” (Ibidem, p. 111), ou então, “se os imigrantes e seus descendentes não se importaram muito com a escola, em que momento do processo histórico de constituição desses municípios deu-se tal desenvolvimento?” (Ibidem, p. 112). Com base nessas discussões, a autora defende a tese de que, “já nas primeiras décadas de colonização, os grupos que se estabeleceram na Região Colonial Italiana, valorizaram e buscaram através de diferentes iniciativas, a implementação da escola elementar” (Ibidem, p. 22).

Em relação à escolarização dos imigrantes colonizadores, Luchese (2007) tensiona a existência de estudos com referências sobre a pouca importância dada à escola pelos imigrantes da região colonial italiana. Em seu entendimento, a narrativa da epopeia italiana “dos pobres e miseráveis analfabetos, expulsos da Pátria de origem que, por serem trabalhadores disciplinados, ordeiros, pautados nos valores da fé, venceram e fizeram a América” (Ibidem, p. 106) produz uma verdade que precisa ser repensada. A autora mostra

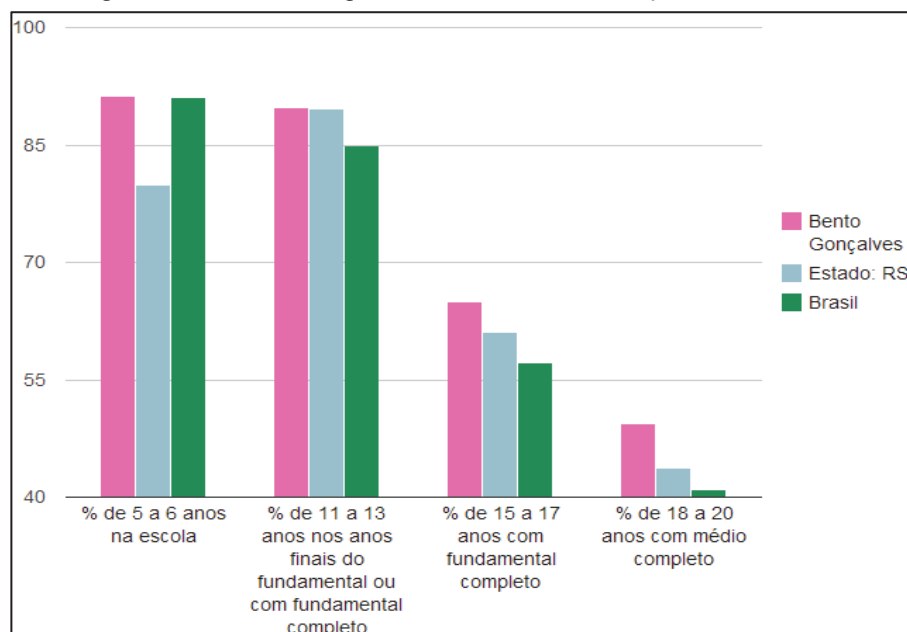
haver indícios bem concretos os quais permitem considerar ter havido movimentos em prol da escola. A escola foi desejada e solicitada. No universo cultural daqueles imigrantes e seus descendentes, ela tinha importância no processo de negociação e construção dos processos identitários, na afirmação e constituição de significados culturais, bem como uma utilidade prática. [...] A escola seria uma estratégia de sobrevivência na medida em que viabilizaria a aquisição de conhecimentos, os quais permitissem uma adaptação e uma convivência melhor na nova Pátria (Ibidem, p. 113-114).

Os dados atuais a que a autora se refere são expressos por diferentes indicadores de qualidade, tais como os que compõem o IDH, com base nos anos médios de estudos da população, e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), com base na aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. Para a autora, tais afirmações “deixam de considerar, de certa forma, as difíceis condições em que viviam muitas das famílias” (Ibidem, p. 116), além de que, durante os primeiros anos da colonização, “aqueles grupos de imigrantes não tiveram condições materiais para investir, de forma mais sistemática, na expansão do sistema educativo (muito precário) nas colônias” (Ibidem).

A autora mostra, ainda, que “a escola era compreendida como um fator de modernização, de progresso e mesmo propulsora de mudanças sociais” (Ibidem, p. 448), de forma que as iniciativas de escolarização promoveram um movimento intenso de solicitações junto ao poder público estadual. Além disso, construíram escolas e recrutaram professores, muitas vezes membros da própria comunidade, a qual mantinha efetiva participação nas diversas atividades e no planejamento das ações educacionais.

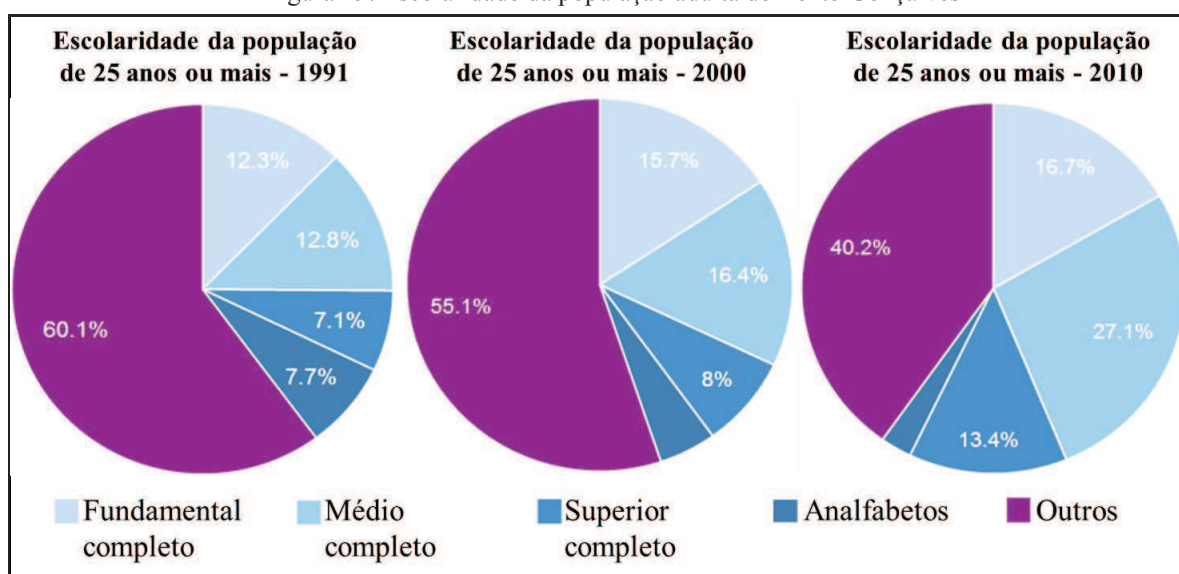
O IDEB de Bento Gonçalves, em 2011, atingiu índice 6; o de Farroupilha, 6,3; o de Caxias do Sul, 5,7; o de Garibaldi, 5,8; o de Carlos Barbosa, 6,3; e o de Veranópolis 5,5. A média nacional brasileira é de 4,7 e a gaúcha é de 5,1, o que reitera a posição de destaque do desenvolvimento educacional da região. Outros dados, tais como o comparativo do fluxo escolar da população de Bento Gonçalves em relação ao do Rio Grande do Sul e do Brasil, são mostrados na Figura 18, destacando-se o forte diferencial nos níveis mais elevados de ensino, ou então, na Figura 19, que mostra o crescimento da escolaridade da população adulta da cidade nas últimas três décadas. Em 2010, 61,41% da população de 18 anos de idade ou mais tinha completado o Ensino Fundamental, e 42,97%, o Ensino Médio. No Rio Grande do Sul, 56,29% e 37,73% respectivamente. Essa conjuntura assemelha-se à das cidades vizinhas de Bento Gonçalves já citadas. De acordo com o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (IPEA, 2013), esse indicador carrega uma grande inércia em função do peso das gerações mais antigas e de menos escolaridade.

Figura 18: Fluxo escolar por faixa etária – Bento Gonçalves – RS – 2010



Fonte: IPEA (2013)

Figura 19: Escolaridade da população adulta de Bento Gonçalves



Fonte: IPEA (2013)

O ideal desenvolvimentista em prol da educação da colônia de imigração italiana da Serra Gaúcha não cessou com a modernização dos espaços. Superado o déficit inicial de escolas de instruções primárias por meio de diferentes iniciativas, sendo a escola pública a mais desejada e requisitada pela comunidade, a formação secundária iniciou-se na região por

meio de iniciativas privadas, especialmente pelas escolas confessionais ligadas a diferentes congregações. De acordo com Cini (2013), na década de 1940,

peças de outras regiões do Estado passam a morar em Bento, e suas escolas engrandecem a cidade. No Colégio dos Maristas é criado o Escritório Modelo, um método pedagógico que propõe a experiência prática em contabilidade para o Ensino Médio. Os alunos formados saíam prontos para administrar empresas. Essa inovação dos professores de Bento torna-se uma referência nacional, e passa a ser replicada no Brasil e mesmo fora dele (Ibidem, p. 67).

A criação da Escola de Enologia de Bento Gonçalves, no final da década de 1950, já discutida anteriormente, é parte desse empenho da comunidade e do poder público municipal da cidade em prol da difusão do ensino técnico-profissionalizante, inicialmente voltado à necessidade de qualificação do vitivicultor, vindo a expandir e diversificar a formação profissional com o passar dos anos. Convergindo com os ideais desenvolvimentistas em âmbito estadual e nacional, a comunidade empenhou-se pela criação desta e de outras instituições visando à elevação dos níveis de escolaridade e de qualificação profissional de sua população.

Com base na unificação de instituições com cursos isolados de Ensino Superior, em 1967, em Caxias do Sul, é criada a Universidade de Caxias do Sul (UCS), “construída pelo esforço coletivo da comunidade” (UCS, 2013), como uma Instituição de Ensino Superior fundada a partir do “esforço de lideranças da comunidade em que está inserida, atendendo a uma reivindicação e uma necessidade regional, [...] resultado, portanto, da iniciativa de setores da comunidade que compreenderam a necessidade de uma instituição de Ensino Superior” (XERRI, 2012). Já na década de 1980, seu Projeto de Expansão permitiu a regionalização da instituição, que teve como uma de suas ações a criação da Fundação Educacional da Região dos Vinhedos, hoje câmpus Bento Gonçalves da UCS. Para Xerri, (2012, p. 101),

em uma região marcada pelo trabalho, traço oriundo do processo migratório, o mesmo além de permitir a sobrevivência, uma vez que as dificuldades eram muitas, também acabou por gerar o desenvolvimento da região, que tem no seu contexto econômico, a presença de grupos sociais que passaram a valorizar o Ensino Superior. [...] O processo de desenvolvimento econômico da região abrangida pela UCS nas últimas décadas permite perceber uma estreita relação entre a existência da universidade e, mais recentemente, de outras IES. Ao apresentar crescimento do PIB, a região tornou-se atrativo econômico para empreendedores e trabalhadores de diversas localidades.

Atualmente, a região conta com ampla abrangência de cursos e diversas Instituições de Ensino Superior. Conforme dados do e-MEC, em Bento Gonçalves, são oferecidos 62 cursos

presenciais por seis instituições em 2014, dos quais, nove são gratuitos, sendo um da UERGS e os demais do IFRS.

Outros movimentos marcaram o empenho da comunidade regional com vistas à expansão do Ensino Superior, com ênfase na oferta de cursos gratuitos. Primeiramente, como já discutido anteriormente, houve a proposta de transformação do então CEFET-BG em Universidade Federal Tecnológica da Serra Gaúcha (UFTSG), acompanhando o movimento nacional de Universidade Tecnológica, desencadeado pela criação da Universidade Federal Tecnológica do Paraná no ano de 2005. Esse movimento contou com a mobilizações da comunidade interna e externa da instituição e com lideranças políticas, porém, em função da proposta dos IFs, já em discussão no MEC, a criação da UFTSG não teve êxito.

Atualmente, encontra-se em ação o movimento em prol da implantação de um câmpus da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) na Serra Gaúcha, capitaneado pela Associação dos Municípios da Encosta Superior do Nordeste (AMESNE). O marco inicial do movimento deu-se em abril de 2011, quando o reitor da UFRGS assinou protocolo de intenções e Bento Gonçalves, Caxias do Sul, Garibaldi, Farroupilha e Veranópolis se ofereceram para receber o câmpus. O relatório da AMESNE para embasamento da instalação do câmpus da UFRGS na serra apresenta o resultado de um questionário feito com as prefeituras da região que dá a Bento Gonçalves o maior número de votos para a instalação. O documento também dá sugestões de cursos. Entre os mais votados, estão Medicina, Agronomia, Engenharias, Administração e Direito. Os trâmites para a implantação de um câmpus da UFRGS na serra encontram-se em negociações entre os municípios da AMESNE, UFRGS e Governo Federal, sem maiores definições de local de instalação e cursos de atuação até o final do primeiro semestre de 2014.

Esses aspectos relacionados à educação, cultura, economia e sociedade, culminaram por configurar um projeto de escolarização que se instituiu ao longo dos anos e continua se ampliando na região de Bento Gonçalves. Na próxima seção, discuto, mesmo que de forma sucinta, aspectos ligados à teoria do capital humano e analiso o material de pesquisa produzido nas entrevistas com os licenciandos do curso de Matemática do IFRS-BG.

4 A FORMAÇÃO DO LICENCIADO EM MATEMÁTICA NO IFRS-BG

A análise do material de pesquisa composto pelas entrevistas com os onze estudantes concluintes do curso de licenciatura em Matemática do IFRS-BG centraliza as discussões deste capítulo. Como já mencionado anteriormente, com base em enunciações presenciadas por meio da convivência cotidiana com estudantes do curso, comecei a identificar tensionamentos entre os objetivos dos estudantes em relação à sua formação acadêmica e à habilitação profissional imediatamente proporcionada pelo curso. Isso me levou a investigar os objetivos desses estudantes quanto à sua formação acadêmica e às suas perspectivas profissionais. Por outro lado, os estudos foucaultianos sobre a noção de governamentalidade e seus desdobramentos, juntamente com discussões de processos educacionais relacionados a escolhas profissionais no Ensino Superior, me levaram a examinar enunciações dos estudantes, servindo-me, para isso, de noções advindas da teoria do capital humano.

O capítulo está organizado do seguinte modo. Na primeira seção, apresento considerações a respeito da teoria do capital humano, com ênfase em seus desdobramentos no que diz respeito ao empreendedorismo e à educação. Na segunda, procuro responder ao terceiro questionamento direcionador da pesquisa, ou seja: *Como se manifestam os acadêmicos da licenciatura em Matemática do IFRS-BG com relação à sua formação acadêmica e perspectivas profissionais?* Para tal, tomo como fio condutor as enunciações dos estudantes, produzidas nas entrevistas, situando-as no cenário sócio-econômico-cultural discutido no capítulo anterior.

4.1 SOBRE CAPITAL HUMANO E SEUS DESDOBRAMENTOS

As discussões teóricas elaboradas no primeiro capítulo sobre a noção de governamentalidade em Foucault mostram que, ao longo dos anos, essa forma de governar se manifestou de diferentes maneiras e reinscrição de técnicas, reatualizando-se. Na segunda metade do século XVIII, com o aparecimento da população como foco das estratégias de poder, a vida como objeto político passou a ser pensada no âmbito de uma biopolítica da população. Com base num saber político que tem como finalidade a regulamentação e regulação do corpo-espécie da população, tem-se, primeiramente, a passagem do gênero humano para a espécie humana, seguida pela noção de meio e, como terceiro elemento, o problema da liberdade, que passa a ocupar lugar central na ação governamental do século

XVIII. Com o aparecimento da arte liberal de governar, a economia política possibilitou a instrumentalização do liberalismo, cujos fundamentos são a liberdade, o interesse, a agência e a autorregulação, utilizando-se do mercado como prova ou teste, o qual passa a definir a formação da verdade sobre o Estado e sobre a função de governar. Após discutir a governamentalidade liberal, Foucault passou a discutir a arte de governar no modelo neoliberal, que a economia política passa a ter como objeto o comportamento humano. Para Foucault (2008b, p. 307), nessa conjuntura, “a economia já não é, portanto, a análise da lógica histórica de processo, é a análise da racionalidade interna, da programação estratégica da atividade dos indivíduos”. Com base nessas problematizações, uma ideia a ser considerada é a de capital humano, discutida por Theodoro Schultz, economista da Escola de Chicago, em sua obra intitulada *Capital humano: investimentos em educação e pesquisa*, de 1969. Foucault a discute no curso *Nascimento da Biopolítica* de 1979, por exemplo.

Schultz (1973) destaca a configuração de capital humano como a chave de uma teoria econômica da população, a qual, de acordo com Gadelha (2009), remete a questões relacionadas à biopolítica e à governamentalidade neoliberal como concebida por Michel Foucault, fornecendo “pistas para pensarmos as condições de possibilidade da educação em nosso presente e algumas das virtuais funções estratégicas que a mesma pode vir a exercer em nossa contemporaneidade” (Ibidem, p. 143). Nesse entendimento, determinados valores econômicos migram da economia para a vida social, atribuindo características empresariais ao sujeito, que se curva aos processos e políticas de subjetivação, ou seja, o indivíduo passa a ser configurado como um microempresa e torna-se empreendedor de si mesmo.

Foucault (2008b, p. 308) considera o *capital humano* como “o conjunto de todos os fatores físicos e psicológicos que tornam uma pessoa capaz de ganhar este ou aquele salário”. O capital humano depende de cada indivíduo, de sua aptidão e de sua competência em produzir renda própria, fluida, não fixa. Na interpretação de Silva (2011, p. 113), trata-se de um “capital-competência”, no qual “o ‘homoeconomicus’ tradicional, do liberalismo, parceiro de troca, no neoliberalismo americano passa a ser um empresário, empresário de si mesmo, que irá constituir um produto que gera uma renda e também sua própria satisfação, no que produz e no que consome”.

López-Ruiz (2007) mostra que o capital humano assumido como conduta econômica de quem trabalha possibilita a passagem da sociedade de consumo para a sociedade de empresa, transformando o que antes era consumo (educação, saúde, moradia, lazer e outros) em investimento que, após algum tempo, retornaria em recompensas para o seu investidor. O autor define capital humano como:

[...] um conjunto de capacidades, destrezas e talentos que, em função do avanço do capitalismo, deve se tornar valor de troca. Para isso acontecer, esses atributos humanos precisam, de certa maneira, ser abstraídos das pessoas concretas que os detêm, das pessoas concretas nas quais existem e precisam articular (alinhar) em função de um fim extremo a elas. Argumentaremos, portanto, que o “humano”, um conjunto de habilidades, destrezas e aptidões próprias dos homens, adquire valor de mercado e se apresenta como forma de “capital” – entendido este como uma soma de valores de troca que serve de base a uma empresa capitalista. Assim, a partir de um determinado momento que escolhemos chamar de “invenção do capital humano”, o capital, conceito necessariamente abstrato, passa a se apresentar coberto com roupas humanas, “vestindo” características e atributos até então vistos no homem. O capital é investido de formas humanas. (Ibidem, p. 15).

Nesse entendimento de investimento, Schultz compara a educação a um investimento produtivo a ponto de estimular um campo específico de pesquisa e de reflexão – a economia da educação. Em suas formulações, o humano transforma-se em capital, com todas as especificidades do capital monetário, e, desse modo, carece de esforço para que seja rentável, e será por meio da educação que o indivíduo irá adquirir capacidades úteis e conhecimentos que servirão para a ampliação da qualidade de seu capital. Nessa mesma direção, Foucault (2008b, p. 315) afirma que “formar capital humano, formar, portanto essas espécies de competência-máquina que vão produzir renda, ou melhor, que vão ser remuneradas por renda, quer dizer o quê? Quer dizer, é claro, fazer o que se chama de investimentos educacionais”. Com base no indivíduo produtivo que passa a ter seu trabalho conceituado como capital, a educação é colocada como elemento privilegiado, pois o conhecimento é agente de impulso para a produção.

Almeida (2010, p. 28) entende que a teoria do capital humano interfere nas políticas educacionais, “instalando uma nova cultura, a ‘cultura empreendedora’ e uma ‘educação empreendedora’. A partir daí surgiu uma nova forma de pensamento que circula no e em torno do ambiente educativo”. É nessa ideia que Gadelha (2009) discute aquilo que chamou de cultura do empreendedorismo, que vem influenciando as políticas educacionais e constituindo uma nova forma de pensamento em torno do ambiente educativo. Para o autor,

[...] tem disseminado de forma surpreendente, por sua abrangência e poder de persuasão, uma nova discursividade nas searas educativas, que busca fazer dos indivíduos-microempresas verdadeiros empreendedores. Esses são caracterizados pelos seguintes traços: são proativos, inovadores, inventivos, flexíveis, com senso de oportunidade, com notável capacidade de provocar mudanças, etc. (Ibidem, p. 156).

Nessa perspectiva, pensar em produção ou acumulação de capital humano remete ao investimento educacional, referindo-se ao tempo e percurso escolar, tanto no cuidado da família em relação à educação inicial, quanto no investimento do jovem na educação média e

superior. Tem-se uma captura do mundo juvenil pelo campo da educação como um investimento pensado para um futuro que lhe assegure sucesso em relação ao capital.

Foucault define o indivíduo como uma empresa perante os elementos da teoria do capital humano, de modo a confundir o próprio indivíduo com uma microempresa, instituindo isso que Gadelha (2009, p. 155-156) define como indivíduo-microempresa.

Um indivíduo estranho, ainda mal elaborado, cujo corpo, por exemplo, já não seria mais mecânico-orgânico, mas cibernético, pós-orgânico, pós-humano; e que por outro lado, um indivíduo cuja identidade, cujo “Eu”, cujas maneiras de pensar, de agir e de sentir, já não são, apenas e tão somente, constituídas por uma normatividade “médico-psi”, mas cada vez mais produzidos por uma normatividade econômico-empresarial.

Nos domínios da educação, essa condição de empresariamento de si ocasiona desdobramentos que levam a mobilizar em seu favor a potência de individualização, numa estreita relação com a governamentalidade neoliberal em Foucault, na qual o empreendedorismo se torna regra na composição do seu capital humano. O que se discute é que o empreendedorismo instala uma maneira de ser em cada indivíduo, de forma que cada um fica responsável por si mesmo. Assim, ainda quando se definem parcerias e colaborações em equipes, o que prevalece é o interesse individual de cada um. Como expõe Gadelha (2009, p. 158), “o empreendedor é alguém que aprende sozinho. A iniciativa individual e o processo de ‘aprender a aprender’ são mais enfatizados do que o trabalho em equipe e o ensino, e devem voltar-se, sobretudo, para a inovação”. Com isso, a educação empreendedora passa à condição máxima, para o desenvolvimento do indivíduo empreendedor. Almeida (2010) entende que o empreendedorismo é considerado um agente que engloba a motivação e a capacidade de um indivíduo em prol de um determinado valor econômico, num processo dinâmico em torno de oportunidades com base na educação, ou seja:

A aposta na construção de uma cultura empreendedora se apoia num conjunto de saberes, em particular, do saber fazer e de saber ser susceptível de inculcar em cada profissional atitudes proativas que gerem comportamentos baseados em: confiança em si, determinação, desembaraço, esforço, espírito de equipe, iniciativa, motivação, perseverança, sentido da responsabilidade, solidariedade, resiliência, resolução de problemas, identificação de oportunidades, inovação e criatividade. Daí caberia à educação o papel de articulação entre o saber e o empreender (Ibidem, p. 32).

Nesse culto ao empreendedorismo, a competição torna-se marca registrada nas regras do jogo econômico. Mesmo que se fale em trabalho em equipe e em cooperação, na sociedade da economia e do conhecimento, o que vigora é que cada um gerencie o seu projeto, que calcule seus riscos e mesmo que busque parcerias; o objetivo é o crescimento do seu negócio

perante a competitividade. A educação caracteriza-se como meio de acumulação de atributos, operada por diferentes mecanismos que expressam a potencialidade de cada um, de cada microempresa. Nesse sentido, Gadelha (2009) descreve essa realidade e mostra que

Os indivíduos e coletividades vêm sendo cada vez mais investidos por novas tecnologias e mecanismos de governo que fazem de sua formação e de sua educação, num sentido amplo, uma espécie de competição desenfreada, cujo “progresso” se mede pelo acúmulo de pontos, como num esquema de milhagem, trazidos como índices de produtividade. E são avaliados de acordo com os investimentos que são permanentemente induzidos a fazer para valorizarem-se como microempresas num mercado cada vez mais competitivo (Ibidem, p. 156).

Almeida (2010) destaca que a LDB, ao longo dos seus artigos, intenta para que a escola seja democrática e participativa, autônoma e responsável, flexível e comprometida, atualizada e inovadora, humana e holística, assentando em lei ações necessárias para uma educação empreendedora. De acordo com o autor, “atento a estas exigências, pode-se perceber que sob o enfoque do empreendedorismo, a LDB quer uma escola empreendedora, onde seus educadores devam adotar posturas e práticas empreendedoras, formando alunos capazes de agir empreendedora” (Ibidem, p. 32).

No entendimento de Gadelha (2009), a questão das competências nos processos de aprendizagem, na montagem dos programas curriculares e nos sistemas de avaliação está vinculada à cultura do empreendedorismo que vem sendo valorizada nos sistemas educativos. A ênfase no desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e destrezas remete à questão da meritocracia, em que a posição de cada um é determinada “pela qualidade de capital humano que foi acumulada pela educação” (Ibidem, p. 160).

Em relação ao acúmulo de pontos no sistema competitivo que se instaura na educação empreendedora, destacado por Gadelha, entendo estar no Ensino Superior e na pós-graduação o ambiente favorável para instauração desse sistema de meritocracia. Ao contrário da Educação Básica, na qual a responsabilidade e o investimento em educação ficam atrelados à família, na graduação e pós-graduação, é o próprio indivíduo responsável pelo empresariamento em seu capital humano. Nesses níveis, o currículo na plataforma Lattes torna-se a expressão máxima dessa condição, assumindo a função de mensurar o conhecimento acadêmico produzido, e serve como parâmetro para diferentes processos de seleção e ranqueamento. A plataforma Lattes é o relatório da vida do estudante, envolvendo aspectos da vida acadêmica, profissional e pessoal, expressando seu capital humano acumulado, principalmente pela educação empreendida. Nesse culto ao empreendedorismo na educação, que tem no currículo Lattes sua maior expressão, remeto-me novamente a Martins

(2013, p. 6), quando destaca que “nasce assim o Homo lattes, um produtor de conhecimento determinado por toda uma estrutura que não cessa de lhe dizer: ‘quanto mais, melhor’”.

Com base nessa configuração, surgem algumas discussões contemporâneas ligadas à qualificação profissional do jovem estudante, vinculadas a demandas do mercado de trabalho e do modelo capitalista. O valor econômico que a educação assume reflete-se nos índices de diferença salarial entre indivíduos com curso superior e os demais. No Brasil, a Fundação Getúlio Vargas (FGV) publicou pesquisa intitulada *O retorno da Educação no Mercado de Trabalho* (NERI, 2006), na qual demonstra que o Brasil é um dos países latino-americanos que possuem o maior índice de diferença salarial entre esses dois grupos. Nessa questão, Gastaldon (2007) discute a relação que existe entre educação e mercado de trabalho, mostrando que, “quanto mais alta é a escolaridade, maiores as chances de se conseguir ou manter um bom emprego, com melhores salários” (Ibidem, p. 15). Em suas discussões sobre escolha da profissão no Ensino Superior, numa relação entre educação e a teoria do capital humano, o autor entende que os estudantes que estão terminando o Ensino Médio parecem estar convictos de que o investimento em educação é fator determinante para a empregabilidade e renda.

Além das ideias pertinentes à teoria do capital humano, ao empreendedorismo e ao investimento em educação, outro tema relacionado a essas discussões, que considero pertinente para o propósito deste estudo, diz respeito à formação do indivíduo produtivo, o qual passa a ter seu trabalho conceituado como capital. Essa discussão volta-se especialmente ao jovem que passa por um período de preparação para a vida adulta, em que ser adulto é entrar no mundo produtivo (SILVA, 2011). Claro que a criança também se insere nesse contexto, porém, haja vista que a criança frequenta o sistema educacional no período de obrigatoriedade da Educação Básica, entendo ser no período de Educação Profissionalizante de nível médio e superior que a responsabilidade pelo investimento em educação se volta também para o indivíduo, e não exclusivamente para seus responsáveis ou para o Estado.

A formação do indivíduo produtivo perpassa diversas instituições, no entanto, a escola é a que abarca maior tempo de sua preparação e possibilita maior espaço de socialização, permitindo-lhe adquirir capacidades úteis para o mercado de trabalho e conhecimentos que servirão para a ampliação da qualidade de seu capital humano. Silva (2011) discute essas questões pensadas com base naquilo que chamou de invenção da adolescência, num deslocamento da ideia da adolescência como entrada para a vida (política, em Atenas), posta em Foucault, para a noção atual, na qual “ser adulto é entrar no mundo produtivo” (Ibidem, p. 12). O autor define a adolescência como o período de “preparação ritualística para o mundo

adulto, o mundo da produtividade, da estabilidade, o mundo do empreendedorismo, o mundo da produção de uma nova família”. Em seu entendimento,

sobre essas invenções humanas é que foram criadas teorias que definem, explicam, justificam e propõem normas de como conduzir essas etapas para chegar a resultados nomeados como satisfatórios na vida adulta [...] inventando para isso normas de conduta, princípios gerais de educação, formação moral, fortalecimento do corpo e da mente, a ocupação do tempo e da mente, sua preparação para quando ocupar lugares de poder, ou seja, para o ponto de chegada a um lugar de referência - o da maturidade e da independência financeira (Ibidem, p. 16).

A formação do indivíduo produtivo ocorre de forma continuada, englobando contínua qualificação e aquisição de experiência “centrada no potencial produtivo do adolescente, que passa a ser o principal responsável por sua incapacidade de inclusão social” (Ibidem, p. 50). Desse modo, se o indivíduo não conseguir atingir resultados nomeados como satisfatórios para sua vida adulta, especialmente em relação à vida financeira, é porque não investiu em sua devida qualificação.

A exemplo disso, Souza (2012) discute estratégias arquitetadas por lideranças empresariais perante incertezas contemporâneas ocasionadas pela necessidade de uma nova industrialização pautada na estabilização econômica. O autor entende que, em relação à educação para a “nova indústria”, “ser educado é ser empregável” (Ibidem, p. 237). Conforme suas argumentações, com o esgotamento do modelo desenvolvimentista do Brasil dos anos de 1990, é preciso “gerar novas competências [e] nivelar as condições de concorrência no mercado internacional” (Ibidem, p. 247), desenvolvendo projetos de investimento no setor educacional e tecnológico com o objetivo, não apenas de obter ganhos de competitividade para as empresas, mas também de “formar indivíduos conscientes de sua cidadania a partir do seu crescimento profissional” (Ibidem, p. 237).

Nessas discussões pertinentes à teoria do capital humano, empreendedorismo e educação, o que se observa é a captura do mundo juvenil pelo campo da educação como investimento estratégico para constituir capital humano que proporcione uma série de atributos e saberes para um indivíduo produtivo. A escolha profissional, as opções por formação profissional e a decisão do indivíduo de frequentar um curso superior por entender que desse modo terá chances de conseguir melhores empregos e salários no futuro, alinham-se com a teoria do capital humano, que se mostra bastante atualizada para pesquisas e análises pertinentes à educação.

É também com esses olhares que, na próxima seção, analiso as enunciações dos acadêmicos da licenciatura em Matemática do IFRS-BG que entrevistei, examinando suas

trajetórias de estudantes, sua formação acadêmica em seus entrelaçamentos com o contexto socioeconômico e cultural.

4.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS DOS ESTUDANTES

O material de pesquisa relativo às entrevistas que realizei com os licenciandos de Matemática do IFRS-BG ganhou uma nova dimensão após meus estudos sobre as noções de governamentalidade e capital humano, juntamente com a contextualização socioeconômica e cultural de Bento Gonçalves e região. Assim, fui percebendo detalhes e identificando rastros que aos poucos foram dando sentido a muitos aspectos que inicialmente pareciam vagos ou isentos de problematização, especialmente no que diz respeito às escolhas profissionais e às trajetórias acadêmicas desses estudantes. O que apresento nesta seção é fruto desse conjunto de discussões que apresentei nas seções anteriores deste capítulo. Nesta seção, dedico-me especialmente à análise das entrevistas realizadas.

Conforme mencionado na introdução deste trabalho, mediante minha atuação docente no curso de licenciatura em Matemática do IFRS-BG, inclusive como coordenador do curso, pude aproximar-me do dia a dia dos estudantes e ter contato com seus modos de vida. Passei, então, a atentar às suas enunciações com base em elementos que passaram a ser recorrentes, principalmente em relação às suas escolhas, trajetórias de estudantes e perspectivas profissionais, que procurei considerar para a estruturação do roteiro predefinido para as entrevistas.

Como antes mencionado, para compor o material de pesquisa e documentar essas enunciações, realizei entrevistas com onze estudantes da licenciatura em Matemática do IFRS-BG, os quais estavam prestes a completar suas trajetórias acadêmicas mediante conclusão do curso. Partindo de alguns tópicos previamente definidos para serem abordados, cada entrevista foi me oferecendo novos elementos para serem incorporados ao roteiro.

Com a finalidade de preservar a identidade dos entrevistados, optei por associar os excertos apresentados nesta seção aos códigos abrangendo de E1 a E11, relativos a cada um dos estudantes. Após muitas leituras das transcrições, procurei identificar e separar as enunciações que considerava as mais significativas em relação ao foco da investigação, o que culminou com a organização de quatro eixos interligados que denominei: *sobre os entrevistados*; *sobre a opção pelo curso*; *sobre a profissão docente*; e *sobre formação superior e investimento em educação*.

O que enunciam os acadêmicos da licenciatura em Matemática do IFRS-BG, participantes da pesquisa, com relação à sua formação acadêmica e perspectivas profissionais? Esse é o questionamento que orientou minha ação investigativa, tendo como base as onze entrevistas. Os tópicos iniciais previamente pensados contemplavam questionamentos relacionados às trajetórias de estudante, opção pelo curso, profissão docente, perspectivas profissionais, entre outros. Em algumas entrevistas, os estudantes ficam basicamente restritos a informações solicitadas nas indagações que fazia. Em Outras resultaram em mais longas narrativas, levando a desdobramentos que transcenderam os objetivos iniciais dos questionamentos. Para iniciar a conversa, solicitei que os entrevistados contassem um pouco de sua trajetória de vida, destacando cidades onde nasceram e residem e também sua trajetória de estudantes na Educação Básica. Além disso, utilizei informações do Cadastro Socioeconômico que a instituição realiza com seus estudantes.

Em relação ao eixo *sobre os entrevistados*, destaco algumas breves informações que auxiliam na identificação de peculiaridades em relação a esses sujeitos, contribuindo para a análise e compreensão de suas enunciações. Dos onze entrevistados, quatro têm sua origem em localidades fora da região da Serra Gaúcha; dois vieram acompanhando seus pais em busca de oportunidades de trabalho, um do sul e outro do centro do estado; um veio do norte do estado em busca de trabalho e também com o objetivo de ingressar no Ensino Superior e já tinha familiares na cidade; outro declarou ter migrado em função da aprovação no vestibular no Curso de Licenciatura. Dentre os demais, três eram residentes em cidades vizinhas e deslocavam-se diariamente, sendo dois filhos de agricultores e outro, filho de uma professora e um operário. Quatro são nascidos e residentes na cidade de Bento Gonçalves, sendo dois filhos de agricultores e os demais, filhos de operários. Além disso, destaco o fato de que todos estavam na faixa etária entre 22 e 26 anos e cursaram a Educação Básica em escolas públicas.

Essas informações me levaram a ver aproximações com o estudo de Souza (2012) sobre motivações para escolha da licenciatura em Matemática e Pedagogia da PUC/SP e UFMT, no qual constatou que os estudantes desses cursos são na sua maioria oriundos das classes C e D e que concluíram o Ensino Médio em escolas públicas. Observa-se, ainda, que são jovens, na grande maioria, ligados a famílias de baixa renda. Outra aproximação é observada em relação às discussões anteriores sobre características populacionais da cidade e da região, em que se constata que grande parte da população é migrante de outras regiões do estado.

Quando indagados *sobre a opção pelo curso* e as motivações que os levaram a ingressar na licenciatura em Matemática e no IFRS-BG, as respostas foram diversas, porém,

pude identificar fatores comuns. A afinidade com a área, aliada com a oportunidade de frequentar o curso de forma gratuita, situado próximo de suas residências foram a congregação fundamental de fatores considerados para a decisão de optar pelo curso oferecido pelo IFRS-BG. Esses fatores estiveram presentes na grande maioria das enunciações dos entrevistados, como pode ser observado nos excertos a seguir:

“Entrei na Matemática, coisa que para mim sempre foi, de certa forma, fácil. Não tenho dificuldade com matemática. Como é que vou dizer... Com a minha afinidade com a matemática. [...] Era o que apareceu. Apareceu e gratuito, sem ter que pagar, e apareceu aí, aqui, bem nas minhas barbas. Não deu para dizer não. Não tem jeito. Matemática, além de eu ter facilidade, é gratuito!” (E1, entrevista realizada em junho de 2012).

“Na verdade, eu nem sei por que eu escolhi Matemática. Talvez porque eu sempre tirei boas notas no Ensino Médio. Eu tinha ganhado bolsa integral para fazer veterinária na UPF, mas eu decidi não ir fazer porque não era aqui em Bento. No fim das contas, foi por ser gratuito, ser aqui em Bento Gonçalves e por eu gostar de matemática. [...] Assim, abriu Matemática aqui, daí, eu sempre me dei bem em matemática, então, eu sabia que ia me dar bem nesse curso e poderia ir adiante com a Matemática.” (E3, entrevista realizada em junho de 2012).

“Comecei Matemática na UCS, só que não por querer cursar Matemática. Minha visão era assim: eu era muito fascinado pela Engenharia Mecânica, eu queria ser engenheiro, era uma coisa que eu tinha como objetivo ser engenheiro. Só que eu não tinha dinheiro para pagar, daí, pensei: vou fazer Matemática, vou aproveitar uma boa parte de cadeiras e, enquanto dou aula, vou pagando a Engenharia. Aí foi assim, durante o primeiro semestre de 2008, fui fazendo isso, fui trabalhando e pagando a faculdade, fui levando. Daí, quando abriu Matemática no CEFET, eu disse, “eu vou me inscrever e tentar”. Naquela época, não tinha o que o cara pensar muito, tinha que ver bem a parte financeira”. (E4, entrevista realizada em junho de 2012).

“Sempre foi meu objetivo fazer licenciatura, desde que eu entrei no Normal, eu sempre sonhei em ser professora. E aí, eu sempre lutando para conseguir uma instituição pública. Todas as oportunidades que apareciam, eu fazia para poder chegar a meu objetivo. [...] Eu sempre gostei e sempre me dei bem em matemática, sabe como é, tu nunca sabe o que vai encontrar num curso que a gente não conhece, e minha mãe é professora, e eu sempre gostei de matemática, então, eu tinha ideia do que seria ser professora de Matemática”. (E5, entrevista realizada em junho de 2012).

“Matemática porque eu sempre tive facilidade, assim, sempre. No Ensino Fundamental, sempre, eu tive muita facilidade em matemática e no Ensino Médio também. Como eu tinha facilidade, eu sempre ajudava as minhas colegas, eu sempre ficava depois do horário da aula ajudando elas, fazer os exercícios, sempre, quando tinha prova, eu ficava, uma hora ou duas depois da aula,

ensinando elas, e aí que foi que despertou a vontade de fazer, então, licenciatura em Matemática. [...] Eu iniciei Matemática também na UCS. Foram dois anos, na verdade, que eu fiquei, mas sempre fazendo poucas cadeiras e lutando, fazendo ENEM, fazendo provas de vestibulares para conseguir entrar numa instituição federal, porque eu tinha muita dificuldade para pagar”. (E7, entrevista realizada em junho de 2012).

O destaque nos excertos fica por conta da questão da afinidade com a área, com base no retrospecto de bom desempenho em matemática na Educação Básica: *“eu sempre tirei boas notas no Ensino Médio em Matemática, coisa que para mim sempre foi, de certa forma, fácil”* (E1); *“matemática porque eu sempre tive facilidade, assim, sempre”* (E7) são algumas manifestações que enfatizam a importância desse fator na decisão de buscar um curso ligado à área de Matemática. Uma problematização semelhante a essa, é construída por Santos (2012) numa investigação com estudantes de licenciatura em Matemática do Rio de Janeiro, na qual identifica que, dentre os diferentes motivos que levaram os estudantes a optarem por esse curso, todos mencionaram gostar de matemática, a maioria disse sempre ter tido facilidade e afinidade com essa área e que se sentiam motivados pelo desafio que um curso de Matemática representa.

Com base em manifestações como a de E3 – *“eu sempre me dei bem em matemática, então eu sabia que ia me dar bem nesse curso e poderia ir adiante com a Matemática”* –, e a de E5 – *“sempre me dei bem em matemática, sabe como é, tu nunca sabe o que vai encontrar num curso que a gente não conhece”* –, passei a observar as demais entrevistas considerando uma evidência que até então não havia constatado. Mediante muitas incertezas que conduzem a decisão de ingressar no Ensino Superior, principalmente pelo desconhecimento da maioria dos cursos e das profissões a eles associados, a afinidade com uma área específica na Educação Básica é um dos pontos de segurança em suas decisões, justamente por terem experiência anterior bem-sucedida, neste caso, no trato com a matemática.

Por outro lado, a profissão docente também é tema sobre o qual todos manifestaram ter conhecimento, ou pelo menos noções dos dilemas e perspectivas relacionados a essa profissão. No entanto, esse conhecer gerou enunciações distintas em relação às considerações anteriores. A inclinação pela docência pouco foi citada espontaneamente pelos entrevistados. Apenas dois deixaram explícito que o desejo de ser professor foi fator preponderante em suas decisões de buscar uma licenciatura, como disse E7: *“sempre foi meu objetivo fazer licenciatura, desde que eu entrei no Normal, eu sempre sonhei em ser professora”*.

Aqui é importante recorrer a autores que discutem a questão do interesse pela profissão docente, entre os quais destaco o já citado trabalho de Santos (2012). O autor

constatou que mesmo quando os estudantes afirmam gostar de matemática, motivo pelo qual muitos deles optam pelo curso, eles expressam, com raras exceções, a falta de interesse pela carreira docente na Educação Básica. Em um estudo sobre o abandono da carreira docente, Lapo e Bueno (2003) afirmam que a maioria que desistiu da carreira não queria ser professor. Ser professor era a escolha possível no começo da vida profissional. Segundo eles, a atividade docente apresenta alguma possibilidade de oferta de trabalho a partir de um curso de formação que é visto como acessível, o que faz com que alguns alunos ingressem em cursos superiores de Pedagogia ou licenciatura sem um real interesse em atuar como professor.

Constato aproximações com as considerações dos autores em relação à falta de interesse pela carreira docente e a pouca valorização da profissão nas falas dos estudantes entrevistados:

“O meu objetivo, como professor, possivelmente eu vou fazer concurso a nível federal. É isso sim um dos objetivos mais viáveis pra mim. Eu digo viável, porque é o que financeiramente pesaria na minha decisão. Hoje eu não vou sair de onde eu to pra uma coisa que paga menos, entende? Eu tenho família e tudo pra pensar”. (E2, entrevista realizada em junho de 2012).

“Quando eu fiz o estágio do Fundamental, eu já tinha decidido que eu não queria mais ser professora. E aí, até já tinha dito para o pai:” vou terminar, mas não quero mais, vou procurar outra coisa”. Mas daí, eu fiz o do Ensino Médio, e disse: “tá tranquilo, dá pra encarar, sim, pelo menos enquanto não tiver coisa melhor para fazer”. [...] Acho que é bem um pouco isso, sei que tem gente que está aqui para poder aproveitar disciplinas para outros cursos. Muitos eu vi falando isso. Alguns fizeram só porque era de graça, sei lá. Então, acho que também deve influenciar bastante”. (E5).

“É muito complicado o relacionamento, a indisciplina, a falta de respeito, parece que o professor está fazendo um favor em certas turmas, né, em estar lá. O aluno faz um favor em prestar atenção. Então, o que me desestimulou um pouco foi essa falta de valorização do professor. Eu gosto de dar aula, gosto de matemática, mas não sei se vou aguentar por muito tempo, é muito complicado”. (E7).

“Assim, tem a questão do primeiro estágio, o do Fundamental, que foi horrível, não que o do segundo grau tenha sido fácil, mas daí eu já não tinha muita vontade de ir para a sala de aula mesmo, com isso, só piorou a situação. Daí, minha mãe é professora e tal, eu não penso em largar meu emprego na fábrica para dar aula em escola pública, porque é complicado. E, pela experiência dos estágios, não é só pela questão de salário é que não tem condições mesmo. Claro, se precisar, eu vou dar aula, mas não vou me acomodar com isso, até mesmo porque aqui tem muitas oportunidades de trabalho que não precisa se desgastar tanto”. (E10, entrevista realizada em junho de 2012).

“Quando eu fui para os estágios, eu vi que a realidade de sala de aula para um professor era bem diferente do que eu imaginava, porque, quando eu passei pelo Ensino Fundamental e Médio, eu convivi com turmas onde a gente sempre estudou muito e se puxava. Aí, nos estágios e até mesmo no PIBID, eu vi que o aluno que está em sala de aula, ele não é dedicado, principalmente em Matemática, eles veem o conteúdo e dizem: “eu não preciso disso” ou “para que que eu vou usar isso, então vou jogar futebol” ou “vou sei lá o quê, e não preciso disso”. Aí, é bem complicado alcançar o aluno. Então, a visão que eu tenho hoje é que é bem mais difícil do que eu imaginei que fosse. Agora, assim, até mesmo por uma questão financeira, eu não vou abrir mão do meu emprego que até paga bem no banco, mas pretendo fazer mestrado para poder trabalhar com graduação, que é outro tipo de alunos. [...] Por uma questão de perfil de aluno, se é para sair do banco, é para trabalhar com Ensino Superior, porque eu vejo que quem está no Ensino Superior está ali porque quer, não por obrigação. [...] É questão de salário e condições de trabalho”. (E11, entrevista realizada em junho de 2012).

As manifestações dos estudantes remetem-me a outras discussões sobre os vários entraves da atuação docente na perspectiva profissional e dos desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. Nóvoa (2007) entende haver hoje em dia uma confusão entre dois conceitos ligados à instituição escolar que geram aquilo que chamou de transbordamento da escola, considerando-se o excesso de missões que ela vem assumindo. O desafio do trabalho do professor intensifica-se a partir do momento em que o aluno é posicionado no centro do sistema, ao invés de centrar-se na aprendizagem. Com esse entendimento, o autor defende a separação entre o conceito de escola e o conceito de espaço público da educação. Em suas palavras,

a educação é feita na escola, formal e informal, a educação escolar e não-escolar, as atividades livres, lúdicas, tempos livres. Há uma grande confusão, porque a escola “transbordou”, assumiu muitas missões, de tal maneira que os dois conceitos estão hoje quase confundidos. Sempre que surge um novo problema, é votada uma nova lei no parlamento e esse problema é lançado para dentro da escola (Ibidem, p. 7).

No cenário político educacional, Arantes (2013) entende que, mesmo com o aumento de programas de fortalecimento e valorização do magistério, como o PIBID, a profissionalização docente e sua identidade estiveram marginalizadas durante toda a trajetória histórica do processo de reformas e adequações dos cursos de formação de professores. Nesse percurso, tais reformas voltaram-se basicamente para atender ao viés científico, aos interesses do Estado e às interferências externas, colaborando para o insucesso crescente desses cursos. Segundo o autor, a formação de professores envolve discussões mais amplas, que vão no sentido do prestígio na carreira, da remuneração, das condições de trabalho, entre outras que não tornam atrativa a profissão docente. Isso tudo converge para que o desinteresse dos jovens

na busca pela carreira docente se intensifique. Falas dos estudantes, como “*o que me desestimulou um pouco foi essa falta de valorização do professor*” (E7) ou então, “*minha mãe é professora [...] não é só pela questão de salário é que não tem condições mesmo*” (E10), expressam suas percepções em relação aos entraves da atuação docente e aos desafios do trabalho do professor. Percebe-se um desestímulo por parte daqueles que, mesmo cursando uma licenciatura, não manifestam maior interesse em ingressar e permanecer na profissão docente.

Em relação à formação superior e ao investimento em educação, com base nas ponderações dos estudantes, articuladas às discussões de alguns estudiosos sobre os entraves da profissionalização docente, pude perceber que tais entraves vêm configurando novas perspectivas na formação de professores e na opção pela carreira docente. O que tenho entendido é que, entre formar um professor e produzir um profissional que venha a atuar como docente, especialmente na Educação Básica, está se evidenciando uma lacuna cada vez maior.

Estudos como os de Gatti et al. (2014) apresentam resultados semelhantes a essas constatações, ou seja, os autores entendem que a docência vem deixando de ser uma opção profissional procurada pelos jovens. A partir de discussões sobre a atratividade da carreira docente, constata-se fortes tensionamentos gerados por suas pesquisas relativas ao “‘estar professor’, que oscilam entre satisfações e frustrações, entre opção e necessidade” (Ibidem, p. 145). Lapo e Bueno (2003) mostram que, no grupo de professores por eles estudado, a maioria não queria ser professor: “ser professor era a escolha possível no começo da vida profissional, porém, tornar-se professor aparece como alternativa possível e exequível” (Ibidem, p. 21).

Apoiado nas formulações desses autores, lancei novos olhares sobre as manifestações dos estudantes entrevistados e pude identificar enunciações que se alinham a essa condição temporária de “estar professor” definida por eles. “*Se precisar, eu vou dar aula, mas não vou me acomodar com isso*” (E10), ou então “*dá para encarar, sim, pelo menos enquanto não tiver coisa melhor para fazer*” (E5): são manifestações que evidenciam essa condição passageira de tornar-se professor como alternativa possível e exequível no começo da vida profissional. Além disso, emergem outros posicionamentos nas falas dos estudantes levando em conta a caracterização socioeconômica de Bento Gonçalves e seu entorno na Serra Gaúcha, discutido em seção anterior. “*Hoje eu não vou sair de onde eu estou para uma coisa que paga menos*” (E2), “*Eu não penso em largar meu emprego na fábrica para dar aula em escola pública*” (E10), e “*Eu não vou abrir mão do meu emprego que até paga bem*” (E11)

são enunciações que colocam em ainda maior desprestígio a carreira docente, uma vez que as limitações vão além da situação da profissão frente ao mercado de trabalho. A profissão docente torna-se ainda menos atraente no cenário econômico regional, onde se evidenciam diferentes possibilidades de emprego e renda em função do elevado desenvolvimento econômico na região, principalmente ligado à cadeia produtiva do setor industrial.

Ressalto, no entanto, que, de acordo com as enunciações dos entrevistados, o desinteresse pela profissão docente se evidencia quando esta é relacionada predominantemente à Educação Básica. Há de considerar-se que o objetivo de buscar continuidades em estudos de pós-graduação visando à atuação docente no Ensino Superior é bastante presente. Dos onze entrevistados, cinco declararam espontaneamente possuírem esse objetivo, conforme pode ser observado nas passagens a seguir:

“Eu entrei na graduação já pensando em fazer mestrado. Então, até hoje, esse é o meu objetivo: sair da graduação e ir direto para o mestrado”. (E3).

“Eu tenho ainda como objetivo cursar mestrado, doutorado, e mais adiante, quem sabe, daqui uns anos, trabalhar com graduação”. (E9, entrevista realizada em junho de 2012).

“Eu entrei aqui pensando, tipo, eu nunca pensei em ser uma professora de Matemática do Ensino Fundamental ou Médio, sempre pensei em fazer mestrado, doutorado. Na verdade, eu entrei pensando que aqui me daria subsídio para mim continuar estudando. Com o tempo passando, só reforçou o que eu pensava no início do curso. Continuo seguindo a mesma linha que não mudou muito, acho que reforçou mais do que eu pensava sobre ser professor de Educação Básica. Não quero. Sei por que meus pais são os dois professores. Meu pai era totalmente contra eu entrar numa licenciatura, mais ainda em Matemática, ele queria que eu fizesse Engenharia Civil então se eu queria alguma coisa de matemática e então mais disso, “ah, você vai ser professora, você vai ser professora”, então eu fiz isso: “ah, eu não vou ser professora de Ensino Básico, Fundamental, Médio. Eu vou fazer pós-graduação para trabalhar na graduação”. (E6, entrevista realizada em junho de 2012).

Mediante a identificação do desinteresse pela atuação docente na Educação Básica, no início do segundo semestre deste ano de 2014, realizei levantamento de dados junto aos egressos do curso, buscando informações sobre suas atividades profissionais e ingresso em estudos de pós-graduação. Completados dois anos desde que os primeiros estudantes concluíram o curso no IFRS-BG, há um total de vinte e sete formados. Destes, sete encontram-se cursando mestrado, dos quais seis são bolsistas com dedicação exclusiva e um, de forma concomitante, exerce atividade profissional não ligada à educação. Outros três

cursam pós-graduação *lato sensu* (especialização), juntamente com outras atividades. Oito atuam profissionalmente somente em setores da economia não ligados à educação. Outros oito atuam como docentes em escolas públicas e nos níveis de escolarização conforme habilitação do curso, sendo um deles como contratado pelo próprio Instituto Federal e outro em atuação concomitante em escola privada. Três licenciados exercem atividades profissionais ligadas à educação, porém, não relacionadas com a habilitação do curso, sendo dois na Educação Infantil e um em atividade de assistente de alunos em escola privada. Ainda, um egresso atua como docente exclusivamente em escola privada.

Esses dados apontam que apenas 30% (8 de 27) dos egressos se encontram atuando como docentes na Educação Básica da Rede Pública, atendendo ao principal objetivo governamental de inclusão da formação de professores quando da criação dos Institutos Federais. Nesse panorama, se considerarmos a condição de recém-formado (no máximo, dois anos) em que os egressos se encontram, por um lado, pode-se esperar que um maior percentual venha a ingressar na carreira docente nos próximos anos. Por outro lado, se considerarmos a condição de “estar professor”, relacionada à alternativa possível para o começo da vida profissional, pode-se esperar que esse percentual venha a diminuir ainda mais.

Gatti et al. (2014), em pesquisa sobre a atratividade da carreira docente no Brasil, mostra que apenas 2% dos estudantes do Ensino Médio encaram a atuação docente como uma opção profissional, devido aos baixos incentivos salariais e ao status social da profissão. Nessa direção, Lima (2012, p. 109), ao discutir a inserção da formação de professores nos IFs, entende que, “entre criar cursos e suprir uma escassez docente, há vários entraves, que incluem a discussão da valorização da profissão de professor”. Os resultados dessas pesquisas alinham-se ao desinteresse pela atuação docente na Educação Básica identificado nas manifestações dos estudantes entrevistados. Considerando a análise das entrevistas que realizei, e considerando o percentual de egressos que se encontram atuando como professores (menos de um terço, no caso dos egressos do curso em questão), observo que, além da questão da baixa procura pelos cursos de licenciatura, a profissão docente também é opção da minoria dentre aqueles que se formam professores. Ou seja, se para criar cursos de licenciatura e suprir uma escassez docente há vários entraves, nessa mesma direção, formar professores não é sinônimo de produzir profissionais da educação.

Como antes mencionado, as opções dos licenciados que não ingressam ou não seguem carreira docente na Educação Básica são diversas, porém, a continuidade do investimento em educação em níveis de pós-graduação almejando atuação como docentes no Ensino Superior tem se mostrado um objetivo bastante presente nos sujeitos pesquisados. Esse fato pode ser

identificado nas enunciações dos entrevistados antes da conclusão do curso e vem se concretizando, como pude constatar no levantamento de informações dos egressos, dentre os quais, sete encontram-se cursando mestrado e outros três, especialização. Para aqueles que conseguem investir em pós-graduação, a carreira docente na Educação Superior tem se mostrado uma alternativa possível com base no crescimento desse segmento, uma vez que, na década de 2001 a 2010, o número de matrículas mais que dobrou no país, conforme dados do senso da Educação Superior.

Nessas discussões sobre possibilidades e escolhas profissionais dos licenciados, Lisboa (2002, p. 44) entende que o que o indivíduo escolhe é “limitado por objetivos que vão desde as expectativas familiares até o que existe de mais viável dentro da sua realidade, sendo, muitas vezes, até contraditório com seus desejos e possibilidades pessoais”. O aspecto salarial, questão de maior ênfase nas discussões da carreira docente, embora seja fator preponderante quando existe a possibilidade de escolha, não engloba todas as questões que envolvem a atratividade da profissão. Elementos ligados às condições de trabalho ou de ordem individual, como identificação, autoconceito e habilidades, também compõem interesses e expectativas, interferindo nas escolhas profissionais. Entendo que, muitas vezes, não há uma escolha baseada em princípios e experiências anteriores, mas inserção em oportunidades pontuais. No entanto, com base nas leituras que realizei e no estudo do contexto socioeconômico e cultural da região de abrangência do IFRS-BG, observei peculiaridades nas entrelinhas das falas dos estudantes, as quais me levaram a investigar e enxergar de outro modo aquilo que se mostra além da linearidade das enunciações dos entrevistados e das informações quantitativas dos dados estatísticos.

A habilitação profissional de um curso de licenciatura em Matemática é a atuação docente na Educação Básica, sendo a rede pública o espaço que oferece as maiores oportunidades. No entanto, essa opção tem se mostrado pouco presente nos objetivos dos estudantes e nas escolhas dos que concluem a licenciatura em Matemática do IFRS-BG. Uma pista sobre essa questão é indicada por Santos (2012), em pesquisa sobre as perspectivas de alunos iniciantes de um curso de licenciatura em Matemática do Rio de Janeiro, em que mostra que

Quase que a totalidade dos entrevistados vê no curso uma possibilidade de mudança da sua atual realidade social, de ascensão profissional e progresso intelectual e econômico. Cabe destacar que, para eles, essa perspectiva nem sempre está aliada à docência em Matemática. Muitos disseram optar pelo curso de Matemática pelo fato de considerarem que a falta de conhecimento matemático elimina boa parte dos candidatos em concursos públicos e, por essa razão, acreditam que ao aprimorarem seus conhecimentos nessa área poderão ter mais chances de serem aprovados em concursos (Ibidem, p. 5).

Nessa perspectiva, passei, então, a investigar sobre a iniciativa de buscar o Ensino Superior, sem necessariamente enfatizar a opção pelo curso específico, uma vez que esse objetivo tem se mostrado estar naturalizado no planejamento dos estudantes, sobressaindo-se em importância em relação ao curso no qual ingressar. A ideia de investir em educação como estratégia principal para constituição e ampliação do capital humano do jovem estudante (iniciado na Educação Básica como investimento dos responsáveis pela criança), alinha-se com as ideias defendidas pelos teóricos do capital humano, quando indicam que investir em conhecimento soma, e muito, para que o ser humano se mantenha atualizado no mercado de trabalho. Para Gastaldon (2007, p. 22), “é um investimento de domínio individual e inesgotável, fazendo com que a competitividade no trabalho lhe seja favorável”. Essas aproximações podem ser frequentemente identificadas nas considerações dos estudantes, como mostram os trechos das entrevistas a seguir, resultado dos questionamentos que fiz sobre as circunstâncias que os levaram a buscar o Ensino Superior, sobre a conclusão do curso, planos futuros e perspectivas profissionais.

“Só o fato de ter chegado até aqui já é uma grande realização, mas nunca me passou pela minha cabeça não fazer uma faculdade. E, depois, eu aprendi muita coisa nova. Eu acho que eu tenho que continuar estudando, porque a gente tem muito que aprender. Mas eu acho que comparada com aquela menininha que eu era lá no início, eu mudei bastante. Então eu acho que isso conta um monte. [...] Planos futuros?... Mestrado, quem sabe, doutorado, e nunca parar de estudar, que é o que eu sempre fiz e pretendo não parar”. (E3).

“Terminei meu Ensino Médio, daí, eu vim para cá pensando em fazer uma faculdade e continuar os estudos, porque eu sempre apostei no estudo, eu sempre gostei da ideia de melhorar as condições de vida através do estudo, porque eu não via outra alternativa que não fosse apostar na minha formação. Eu pensava em vir para cá e fazer uma faculdade, mas daí eu descobri que era muito cara e caí nessas empresas ganhando pouco e tal. Tem gente que diz que eu sou moldado pelo sistema, é, eu nem me importo com isso. Eu queria continuar os estudos. Só que aí, eu dei de frente com a realidade de um país que não oferecia todas as condições que hoje oferece. Nem sempre foi assim. Pobre, universidade, isso não era desse jeito. Entendeu?! O importante é que eu estou conseguindo aquilo que eu sempre quis. Uma realização! É que na verdade, eu sempre sonhei em fazer um curso superior”. (E2).

“Eu não tinha muita noção do que era uma faculdade, como é que funcionava uma faculdade. Eu acho que eu queria estudar e, pronto, tinha que estudar. Sempre foi um objetivo assim, meio que influenciado pela família. Foi até uma questão assim: ou eu trabalhava na colônia, ou eu estudava. Eu não queria trabalhar na colônia, então, eu fui estudar”. (E8, entrevista realizada em junho de 2012).

“Tem essa questão de que eu trabalho numa fábrica de móveis, daí, eu pense: “eu não quero isso para a minha vida toda”. Porque, assim, tendo curso superior, tem várias outras possibilidades, por exemplo, aqui mesmo no IF, abriu concurso para duas coisas que pediam qualquer licenciatura, não para ser professor, mas para trabalhar com alunos de modo geral aqui. E outra, a gente cresce muito com isso. Conhece muita gente, vê muita coisa. Fazer uma faculdade não é só pensar em ser professor. Se você é uma pessoa de nível superior mesmo, tu vai se sair melhor em qualquer lugar. Além disso, quando tu vai preencher uma ficha com dados, poder colocar lá “Superior completo” dá um peso maior, sabe? Quando terminei o Médio, todo mundo falava em fazer faculdade, daí, tu vê que, se não fizer começa a ficar para trás”. (E10).

“Foi um processo meio que natural. Desde o Ensino Fundamental, eu já pensava no que eu iria fazer depois do Médio. [...] Meus pais são separados, mas, quando ele estava em casa, desde pequeno, o tempo foi de estudar bastante, porque não interessa o que tu vai estudar, mas tem que estudar, não tem nem o que pensar. Então, hoje, não é que eu não tenha vontade, mas tive esse empurrão, sabe? Chegou um ponto em que eu tive que dizer para a mãe que chega, porque o que aparecia de cursos de informática, italiano, eles estavam me colocando para fazer. Então, era só “vai estudar, vai estudar”. (E11).

“Eu não tinha conhecimento de uma faculdade que tivesse vestibular para Matemática num lugar em que eu pudesse fazer, sabe como é, a gente lá fora fica com muita coisa limitada, principalmente sobre informações. Aí, eu vim para cá pensando em trabalhar e pensando em fazer faculdade. Aí, no final do primeiro semestre em que eu estava aqui, eu estava trabalhando, eu escutei na rádio que ia ter um vestibular para Matemática que estava abrindo. [...] A visão que tenho agora, o leque que te abre de conhecimentos, de tudo que tu podes fazer, acho que é só ir atrás, correr e não parar. Se tu quer fazer algo diferente, vai e faz, nem que seja em outra área. Com o tempo, a gente foi adquirindo responsabilidade, a maturidade também, a postura que tu tem que ter como pessoa. Sabe que ainda não caiu a ficha que eu estou me formando? Eu queria continuar estudando, eternamente, vindo para a faculdade, porque, eu gosto de estudar. Mas o mais importante que tem na minha vida é que eu estou aqui e hoje posso dar esse orgulho aos meus familiares, por que sempre, desde pequena, eu falava que iria me formar na faculdade. Muito alegre. Não tem como explicar. É inexplicável o que é estar aqui hoje”. (E1).

“Eu me vejo a caminho, porque isso não é um ponto final, é apenas mais uma etapa que eu estou concluindo e eu não penso em parar, porque barco parado não ganha frete. Pretendo, com certeza, talvez descansar um pouquinho agora, mas talvez fazer um mestrado, um doutorado. Pretendo dar aula no Ensino Superior e, para isso, continuo estudando”. (E7).

Na análise das entrevistas foi importante o uso de noções da teoria do capital humano e de seus desdobramentos em relação a empreendedorismo e investimento em educação. Como antes referi, pude perceber que os jovens estudantes se posicionam numa condição na qual a busca pelo Ensino Superior é naturalizada no universo competitivo da cultura

empreendedora e desenvolvimentista desses jovens. Algumas manifestações como a de E10 – *“quando terminei o Médio, todo mundo falava em fazer faculdade, daí tu vê que, se não fizer começa a ficar pra trás”* –, a de E3 – *“nunca me passou pela minha cabeça não fazer uma faculdade”* –, ou a de E11 – *“foi um processo meio que natural. Desde o Ensino Fundamental, eu já pensava no que eu iria fazer depois do Médio”* –, expressam a captura do mundo juvenil pelo campo da educação, referindo-se ao tempo e percurso escolar, que inclui o Ensino Superior como condição mínima para não “ficar para trás”.

Essa captura do mundo juvenil pelo campo da educação se relaciona com as dinâmicas das relações econômicas da própria família, que investe em seus filhos e os incentiva seguir o mesmo caminho, muitas vezes de forma incisiva, como se observa em manifestações como: *“quando ele [o pai] estava em casa, desde pequeno, o tempo foi de estudar bastante”* (E11) e *“eu estou aqui e hoje posso dar esse orgulho aos meus familiares, porque sempre, desde pequena, eu falava que iria me formar na faculdade”* (E1). Nessa direção, Foucault (2008b) discute a dinâmica das relações econômicas, entendendo que ela engloba as dinâmicas das relações sociais e familiares com base no modelo econômico de investimento, “um modelo da existência, uma forma de relação do indivíduo consigo mesmo, com o tempo, com seu círculo com o futuro, com o grupo, a família” (Ibidem, p. 332). Para Silva (2011), a captura das relações sociais e familiares se expressa “pelos investimentos na criança como capital humano, e também no adolescente e no jovem, tendo como recompensa, o orgulho por um ‘filho que deu certo’”. Nas manifestações dos estudantes entrevistados, é possível identificar que essas relações sociais e familiares se inclinam para a educação como forma de investimento afilhada à cultura escolar instituída ao longo dos anos em Bento Gonçalves e seu entorno na Serra Gaúcha, com base no ideal desenvolvimentista que tinha na escola um fator de modernização, de progresso e de propulsão de mudanças sociais. Nessa que poderíamos chamar de cultura do indivíduo produtivo, numa ideia de produtividade vinculada à família, à escola, ao trabalho, ligados à imagem positiva do imigrante, obtém reconhecimento o jovem estudante trabalhador que, ao mesmo tempo, trabalha (é produtivo) e investe no seu futuro com vistas à empregabilidade e estabilidade, dando “orgulho” à família e recompensando o capital investido.

Merece ser destacado, também, outro elemento que reforça o argumento apresentado em relação ao indivíduo produtivo. Dentre os onze entrevistados, nove exercem jornada de trabalho integral ou parcial e oito são bolsistas de programas de ensino ou pesquisa oferecidos por intermédio do curso. Ao mesmo tempo em que esses estudantes conjugam múltiplas atividades – trabalho, atividades curriculares e extracurriculares –, possivelmente outros – que

irão concluir o curso no tempo mínimo – acabam tendo sua formação e, portanto, seu investimento em educação prejudicados por não conseguirem desempenhar tantas atividades concomitantemente. Nesse sentido, entendo haver um tensionamento entre as prerrogativas de atuação dos IFs no que diz respeito ao desenvolvimento do tripé ensino, pesquisa e extensão e à oferta de cursos noturnos voltados ao público trabalhador. As manifestações de E7 – *“se eu tivesse que trabalhar todo o dia e estudar a noite, como a maioria faz, com certeza, meu rendimento seria bem menor, porque eu não teria como me dedicar às outras atividades”* – e de E10 – *“eu não fiz nada além desse último ano em que participei de uma atividade com a OBEMEP, mas isso porque eu me obriguei porque precisava de horas complementares, mas eu gostaria de ter participado mais, a gente cresce com essas experiências”* –, exemplificam esse tensionamento, que é visto como algo negativo pelos estudantes. No que se refere ao desenvolvimento dessas atividades extracurriculares que compõem elementos diferenciais na formação acadêmica, os estudantes, os entrevistados foram enfáticos em suas declarações, dizendo que, quando se trata de alunos trabalhadores, principalmente quando em regime integral, há inviabilidade da participação nesses programas.

Nesse cenário, tenho entendido, ainda, que as peculiaridades características do contexto socioeconômico e cultural, identificadas em relação à cidade de Bento Gonçalves e ao seu entorno na Serra Gaúcha, conduzem à captura do mundo juvenil para investir em trabalho e educação (sem deixar de lado a família) como condição para aceitação do jovem como indivíduo produtivo perante a sociedade. Algumas manifestações ainda não destacadas dos entrevistados reforçam esse argumento: *“Como eu morava na colônia, eu já trabalhava, então, era o dia inteiro. Era a mesma coisa que aqui, a gente sabe fazer as duas coisas. Aqui todo mundo faz isso”* (E1), *“Muitos têm que trabalhar em período integral e não têm tempo para se dedicar mais aos estudos. [...] Sabe, as pessoas estranham quando eu falo que só estudo. Aí me perguntam, “mas tu não quer trabalhar? Tipo assim, parece que não sou normal”* (E3) ou ainda: *“Eu tive sorte de poder trabalhar só meio período e o período oposto para estudo. Mas eu vejo que sou uma exceção, aqui tem muito essa de trabalhar, trabalhar e estudar, tudo junto”* (E7).

O que tenho entendido, com base nas discussões em seção anterior, é que as marcas da colonização da região por imigrantes italianos, carregadas de valores e atitudes baseadas no mito fundador, que conseguiu elevar-se social e economicamente às custas de muito trabalho e dedicação, atuam como exemplos aos jovens que se iniciam na vida adulta nessa circunstância cultural. Paralelamente, a cultura escolar instituída funde-se nessa lógica, posicionando o indivíduo que não conjuga as duas atividades (estudar e trabalhar) numa

condição praticamente fora de certo “padrão” exigido para esse jovem. Essa ação se exerce, sobretudo, sobre a vasta população de migrantes e seus descendentes que se fixaram na região e são expostos a um universo dinamizado pelos moradores mais antigos, no qual se naturaliza a ideia de que quem chega às novas cidades deve estar disposto a trabalhar, estudar e progredir social e economicamente, ou seja, tornar-se um indivíduo altamente produtivo.

Observo ainda, no cenário da pesquisa, aproximações com a ideia de aprendiz ao longo da vida ou então da formação sempre inacabada do sujeito pós-moderno, conforme entendimento de Noguera-Ramírez (2009). Nas falas de diversos estudantes entrevistados, tais como “*eu me vejo a caminho, porque isso não é um ponto final, é apenas mais uma etapa que eu estou concluindo*” (E7) e “*mestrado, quem sabe, doutorado, e nunca parar de estudar, que é o que eu sempre fiz e pretendo não parar*” (E3), é possível identificar trechos que remetem a essa condição. Nas discussões feitas pelo autor, esse sujeito origina-se da transformação na concepção de educação do Estado educador para a sociedade educativa, a qual passou para o sujeito a responsabilidade de sua própria educação em substituição à obrigação estatal. O indivíduo habitante dessa sociedade da aprendizagem é um aprendiz permanente, o “cosmopolita inacabado [...], aquele indivíduo cujas características são a responsabilidade pessoal e a autogestão dos próprios riscos e do destino, mediante uma permanente responsabilização e correta aplicação da razão e da racionalidade” (Ibidem, p. 16).

A teoria do capital humano e seus desdobramentos levam-nos ao entendimento de que optar pela formação em um curso superior é ação estratégica para o indivíduo empreendedor que investe na composição de seu capital humano. O ingresso em um curso superior pode oportunizar muito mais do que a habilitação profissional imediatamente proporcionada por esse curso. A construção de saberes por meio de estudos teóricos e práticos, bem como por meio da experiência socializada ao longo de um curso superior é atributo que posiciona o indivíduo com formação em nível superior num patamar diferenciado perante a sociedade. Nessa cultura escolar instituída, observa-se forte atribuição de importância à potencialidade que o Ensino Superior proporciona ao indivíduo. É o que se observa em falas como: “*tendo curso superior, tem várias outras possibilidades. Fazer uma faculdade, não é só pensar em ser professor. Se você é uma pessoa de nível superior mesmo, tu vai te sair melhor em qualquer lugar*” (E10) e “*não interessa o que tu vai estudar, mas tens que estudar*” (E11).

Contudo, se, por um lado, essa cultura empreendedora, que tem no investimento em educação um de seus elementos-chave, posiciona a formação superior num patamar elevado de importância, por outro, apresenta limitações de possibilidades por esta demandar altos investimentos financeiros e por ser oferecida por instituições privadas, em sua grande maioria.

A menção feita pelos estudantes quanto a ser a gratuidade do curso de licenciatura em matemática do IFRS-BG um dos fatores que influenciaram nas suas escolhas ou então, quando E2 diz: “*Eu pensava em vir para cá e fazer uma faculdade, mas daí eu descobri que era muito cara*” expressam a dificuldade enfrentada por aqueles que se filiam a essa lógica de importância da formação superior, não dispondo de muitos recursos financeiros. Nessa circunstância, as oportunidades gratuitas oferecidas pelo IFRS-BG influenciam nas escolhas desses sujeitos, sobretudo quando relacionadas a oportunidades gratuitas em localidades anteriormente não atendidas por instituições públicas. É nesse sentido que percebo o entendimento de Lisboa (2002) quando afirma que o que o indivíduo escolhe se limita ao que existe de mais viável dentro da sua realidade, sendo, muitas vezes, divergente dos seus desejos e possibilidades pessoais.

Nessa direção, um dos gestores entrevistados, quando questionado sobre as discussões que antecederam a criação da licenciatura em Matemática no IFRS-BG, considerou ser de grande importância a ampliação das possibilidades gratuitas de formação superior na região de Bento Gonçalves, justificando que, quando havia apenas o curso de Viticultura e Enologia, muitos estudantes ingressavam nesse curso por ser o único gratuito da região. Em seu entendimento, a licenciatura em Matemática é uma nova oportunidade para muitos jovens que queiram fazer um curso superior e, mesmo que não venham a ser professores, essa formação pode contribuir para sua profissão. Para ele, além da possibilidade de formar bons professores, se pode formar bons profissionais e “colocar gente com qualificação diferenciada no mercado de trabalho”.

Gastaldon (2007), ao discutir a escolha da profissão no Ensino Superior, com base na relação entre teoria do capital humano e educação, apresenta a questão do investimento financeiro como fator inibidor quando pensado para o viés da iniciativa privada.

O indivíduo que decide investir em educação além dos anos básicos oferecidos pelas instituições públicas se depara com o problema da falta de recursos para custear seus estudos, na maioria das vezes particulares. Sendo assim, a opção por buscar novos conhecimentos requer deixar de lado outros investimentos considerados importantes. Estabelece-se então um paradoxo: qualificar-se para entrar ou manter-se no mercado de trabalho e saber se esse investimento realmente lhe trará o retorno esperado (Ibidem, p. 22).

O último aspecto que me refiro, em relação à análise das entrevistas realizadas com os estudantes concluintes da primeira turma de licenciatura em Matemática do IFRS-BG, mas não menos importante, é a dos processos migratórios como forma de investimento em capital humano. Foucault (2008b), ao discutir os elementos constitutivos do capital humano, coloca o investimento em educação em destaque, entendendo que “os elementos que entram na

constituição de um capital humano são muito mais amplos, muito mais numerosos do que o simples aprendizado escolar ou que o simples aprendizado profissional” (Ibidem, p. 115). O que formará aquilo que o filósofo chamou de uma “competência-máquina” vai desde o tempo de criação, de afeto consagrado pelos pais, passando por atividades relativas à saúde até o conjunto dos estímulos culturais recebidos, como elementos a partir dos quais o capital humano poderá, primeiro, ser melhorado; segundo, ser conservado e utilizado pelo maior tempo possível. Além desses elementos, Foucault salienta que é preciso contar também, nos elementos constitutivos do capital humano, a mobilidade, a capacidade de um indivíduo deslocar-se e, em particular, a migração.

A migração é um investimento, o migrante é um investidor. Ele é empresário de si mesmo, que faz um certo número de despesas de investimento para obter certa melhoria. A mobilidade de uma população e a capacidade que ela tem de fazer opções de mobilidade, que são opções de investimento para obter uma melhoria na renda, tudo isso permite reintroduzir esses fenômenos, não como puros e simples efeitos de mecanismos econômicos que superariam os indivíduos e, de certo modo, os ligariam a uma imensa máquina que eles não dominariam; permite analisar todos esses comportamentos em termos de empreendimento individual, de empreendimento de si mesma com investimentos e renda (Ibidem, p. 317).

Nas falas dos entrevistados, é possível identificar ênfase no elemento migração como investimento em seu capital humano, inclusive pensado como forma de viabilizar o investimento em educação. Os estudantes relatam que a estratégia de deixar suas localidades de origem fora, em muitos casos, pensada com base na possibilidade, ou na expectativa, de cursar o Ensino Superior, em função da inviabilidade dessa opção em suas localidades. O trecho da entrevista de E6 é uma das enunciações que evidencia essa posição: *“É uma cidade do interior, tem um pouquinho mais de 1.600 habitantes. Não tem muita coisa. É uma cidade muito pequena, então, assim, ninguém tem perspectiva de vida, assim, por exemplo, quem termina o Ensino Médio vai ter que sair para estudar”*. Do mesmo modo, excertos anteriormente citados, tais como os de (E2) – *“eu vim para cá pensando em fazer uma faculdade e continuar os estudos”* – e de E1 – *“eu não tinha conhecimento de uma faculdade que tivesse vestibular para Matemática num lugar que eu pudesse fazer, sabe como é, a gente lá fora fica com muita coisa limitada, principalmente sobre informações. Aí, eu vim para cá pensando em trabalhar e pensando em fazer faculdade”* – expressam a iniciativa da migração vislumbrando melhores oportunidades de trabalho e de acesso ao Ensino Superior. Entendendo-se o migrante como um investidor, percebe-se a expectativa por retorno desse investimento, mesmo que na forma de outro investimento, como é o caso da busca pela elevação de seus níveis de educação. Deixar a família ou os amigos da sua localidade de

origem é parte dos custos desse processo que visa também a uma maior socialização e a acesso a informações, elementos esses que, da mesma forma, potencializam o investidor.

Nesse universo dinamizado, as perspectivas profissionais do licenciado giram em torno basicamente de três opções, com poucas exceções: permanecer no mercado de trabalho em atividades não ligadas à educação, em função de melhores condições de trabalho e renda; investir em educação em nível de pós-graduação, buscando a docência no Ensino Superior; e “estar professor” na Educação Básica, como alternativa possível e exequível no começo da vida profissional.

5 DOS TENSIONAMENTOS

Ao iniciar a trajetória da pesquisa que sustenta esta tese, meu objetivo era compreender o processo de criação dos IFs e a definição da configuração institucional desse espaço de educação formal que também contempla a formação de professores em áreas específicas. Partindo de interesses pessoais, com base em minha atuação docente na licenciatura em Matemática do IFRS-BG, não imaginava ir tão longe e adentrar em tantas e profundas discussões. As entrevistas com os estudantes desse curso abriram caminhos para iniciar discussões acerca da problemática da formação de professores e da atuação docente. A reconfiguração da RFEPT, marcada pela criação dos IFs, e a atuação como coordenador do curso instigaram-me a examinar definições político-educacionais que, nas últimas duas décadas, deram novos rumos para a educação brasileira. A inserção na linha de pesquisa Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas do PPG em Educação da Unisinos permitiu aproximações com as teorizações foucaultianas, especialmente com a noção de governamentalidade, constituindo lentes que me ofereceram novos modos de olhar para problemáticas questões de pesquisa, compreendendo muito do que não passava de uma mera constatação movida pela própria experiência de professor do IFRS-BG.

Nesse percurso, pude compreender um pouco mais sobre a complexa trama de interesses e estratégias de governo que envolvem a educação na contemporaneidade. Com base nas discussões empreendidas ao longo do trabalho, procurei apresentar minhas conclusões, ciente de que as mesmas são situadas neste tempo e espaço do Curso de Doutorado. Portanto, mais do que respostas definitivas, busquei problematizar as quatro questões que direcionaram a tese: *Quais as condições de possibilidade da emergência dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com a exigência de que 20% das vagas sejam destinadas a licenciaturas nas áreas de Matemática e Ciências? Quais movimentos institucionais no IFRS-BG estão associados à implantação de sua licenciatura em Matemática? Como se manifestam os acadêmicos da licenciatura em Matemática do IFRS-BG com relação à sua formação acadêmica e perspectivas profissionais? Que tensionamentos podem ser identificados entre os propósitos da política de formação de professores nos IFs e as perspectivas profissionais dos estudantes da licenciatura em Matemática do IFRS-BG?*

Considero importante destacar que, após realizar a descrição dos (des)caminhos de minha trajetória acadêmica e profissional que me conduziram a iniciar a investigação que culminou com a escrita desta tese, realizei um exercício analítico, mapeando as principais

publicações referentes às atuais discussões acadêmicas sobre formação de professores na RFEPT. Os dados expostos sobre a criação de cursos de licenciatura desde o ano de 1998 dão uma noção da expansão da formação de professores na RFEPT que se evidencia a partir da criação dos IFs. Ao mesmo tempo em que o quantitativo de cursos de licenciaturas nos IFs se torna expressivo na formação de professores do país, os interesses por pesquisas acadêmicas sobre essa temática acompanham essa tendência, porém, mesmo com o crescente número de publicações, configura-se como um tema ainda novo no atual cenário das discussões acadêmicas. No exame das publicações selecionadas no primeiro capítulo, foi possível identificar diversas discussões acerca de temas relacionados a aspectos didático-pedagógicos da formação docente, práticas educativas e condições de trabalho docente ou abordagens enfatizando as dificuldades de se consolidar a formação de professores nessas instituições que não têm em sua origem e trajetória essa finalidade.

Desse modo, penso que este trabalho se apresenta numa nova compreensão, uma vez que é concebido numa perspectiva foucaultiana, pela análise das condições de possibilidade, tomando como ponto de partida as enunciações dos estudantes da licenciatura em Matemática do IFRS-BG, trazendo à tona a problemática da formação e da atuação docente, inserida na emergência dos IFs e na definição de sua configuração institucional.

As condições de possibilidade da emergência dos IFs e a configuração institucional desse espaço de educação constituem o tema central das discussões do segundo capítulo da tese, com base nas definições políticas evidenciadas desde a década de 1990 diante da tendência de crescimento econômico brasileiro, do cenário de reformas educacionais desencadeado após a promulgação da LDB de 1996 e da reconfiguração da RFEPT.

Nessa frente de investigação, mostro que a tendência de crescimento econômico brasileiro tem sua origem impulsionada pela política econômica adotada em sintonia com o processo de globalização, aliada ao controle da inflação e ao aumento da capacidade de compra da população mediante aumento real do salário mínimo e de distribuição de renda por meio de programas sociais. Tais programas culminaram por inserir no mercado consumidor uma parcela da população até então ameaçada pelos baixos rendimentos, aumentando a circulação de mercadorias e capitais. Paralelamente, o bom desempenho da agricultura e o aumento das exportações, em consequência da valorização das *commodities*, contribuíam com a sustentação e estabilidade do crescimento econômico do país. No entanto, o comércio internacional baseado na exportação de matérias primas, por apresentar baixo valor de mercado se comparado com o de produtos industrializados, evidenciou a preocupação com o processo de industrialização em desenvolvimento, demandando incremento na intensidade

tecnológica e qualificação de mão de obra especializada para impulsionar e sustentar a competitividade no mercado internacional. Nesse cenário, qualificação da mão de obra e desenvolvimento de ciência e tecnologia, com vistas à inovação tornam-se frequentes nas agendas governamentais e foco das atenções nas definições políticas.

O modelo de mercado globalizado ao qual a política brasileira se filia a partir da década de 1990 tem nos organismos internacionais o principal centro de produção de verdade sobre o Estado e sobre a função de governar. Os mecanismos de controle e regulação, definidos em escala global por essas organizações, estipulam padrões e metas a serem atingidos pelas nações. Diferentes relatórios, especialmente os elaborados e publicados pela OCDE, identificam limitações para o desenvolvimento econômico com base no processo de industrialização do Brasil, caracterizado como uma economia emergente, e impõem ações e metas a serem atingidas pela nação.

Para a elevação da intensidade tecnológica das exportações brasileiras, é preciso transpor duas grandes barreiras: o desenvolvimento de ciência básica e aplicada e a qualificação de mão de obra especializada para acompanhar o processo de industrialização. A referida mão de obra, diante da escassez ou da falta de qualificação, acaba por ameaçar o desenvolvimento econômico brasileiro apresentado a partir do final da década de 1990. Nesse cenário, ciência, tecnologia e qualificação profissional passam a ocupar a centralidade nas definições de políticas econômicas e a educação é apontada como meio de enfrentamento e ruptura dessas barreiras. Como destacou Gomes (2011, p. 11), “a revolução educacional é um caminho inexorável para o desenvolvimento”.

Nessa relação entre educação, desenvolvimento e economia, diferentes mecanismos de avaliação e mensuração, que vêm regulando as políticas educacionais na contemporaneidade, indicam acentuado descompasso entre o avanço educacional e o desenvolvimento econômico do Brasil, no qual os déficits educacionais ameaçam a manutenção do crescimento e da estabilidade econômica apresentados nas últimas duas décadas. Impulsionado por esse descompasso e pela necessidade de readequação às novas configurações sociais pós-constituição de 1988, o Estado brasileiro passou a executar uma série de reformas no sistema educacional, tendo como marco inicial a promulgação da LDB de 1996, visando à erradicação do analfabetismo e ao desenvolvimento da Educação Básica até o Ensino Superior.

Com sucessivos planos de desenvolvimento e regulamentação da estrutura e funcionamento do sistema de ensino, ganham força projetos de universalização da Educação Básica e ampliação do acesso ao Ensino Superior. Além disso, a implantação de sistemas de avaliação e coleta de dados intensifica-se e abrange todos os níveis, ganhando consenso e

legitimidade técnica por meio da constante obrigatoriedade de alimentação de bases de dados. No entanto, os resultados dessas avaliações evidenciam déficits quantitativos e qualitativos da educação pública, colocando em descompasso os resultados do desenvolvimento econômico e educacional. Na comparação internacional, as estatísticas produzidas pelas organizações internacionais de comércio, de entendimento mútuo e defesa dos direitos humanos, colocam a qualidade da educação brasileira nas últimas posições entre os países comparados.

A partir dos projetos de universalização da Educação Básica e da LDB de 1996 que prevê admissão apenas de docentes com formação superior, emerge a preocupação com a formação de professores, a qual veio a ganhar legitimidade e visibilidade mediante estudos que evidenciam déficits e até mesmo a iminência de certo “apagão” de docentes para a Educação Básica. As áreas de Ciências, além de apresentarem os baixos contingentes de docentes formados, são apontadas como base do processo de desenvolvimento tecnológico, passando a ocupar lugar de centralidade nas agendas governamentais de discussões referentes à formação de professores.

Com foco na preocupação pelo desenvolvimento da ciência e da tecnologia, Educação Profissional e formação de professores em áreas específicas, ganha destaque a definição do Plano de Expansão da RFEPT e a criação dos IFs, que marcam as ações do Estado perante essas preocupações. Essa conjuntura constitui condições de possibilidade para a emergência dos IFs e para a definição de suas finalidades, objetivos e propósitos de atuação na educação formal brasileira. Com ampla abrangência de formação e de alcance populacional, essas instituições são responsabilizadas pela atuação frente às principais demandas do sistema educacional brasileiro da contemporaneidade, entre eles, a formação de professores em conexão com o desenvolvimento de ciência e tecnologia. Desse modo, a denominação de Instituto Federal de “Educação”, “Ciência” e “Tecnologia” traduz a proposta pedagógica e os objetivos, finalidades e características dessas instituições.

O Instituto Federal do Rio Grande do Sul foi constituído pela união de sete unidades vinculadas à RFEPT que passaram à condição de câmpus, das quais o CEFET-Bento Gonçalves, precursor do câmpus Bento Gonçalves do IFRS, foi escolhido como *locus* para esta pesquisa. O referido câmpus teve sua origem como Escola de Viticultura e Enologia no final da década de 1950, com a união de esforços entre a administração municipal e a comunidade regional com vistas à qualificação profissional para o processo de expansão e industrialização da produção vitivinícola. A sua criação e a de diversas outras escolas técnicas deram-se em conexão com o cenário de investimentos em educação, visando à formação de profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país do Governo Juscelino

Kubitschek, com o cenário de modernização da agricultura e com o ideal desenvolvimentista gaúcho do Governo de Leonel Brizola. Ao longo de sua trajetória de atuação, a instituição vivenciou transformações em adequação às demandas educacionais regionais de cada época, compondo uma tradição de cinquenta anos de formação técnica profissional, com ênfase na produção agrícola e na produção vinícola.

Antecipando-se à obrigatoriedade legal de atuação na formação de professores prevista para os IFs, o então CEFET-BG cria a licenciatura em Matemática, que inicia suas atividades no segundo semestre de 2008. O processo de implantação do curso desenhou-se em convergência com os propósitos políticos de criação dos IFs, porém, em descontinuidade com a tradição de formação técnica voltada para a produção agrícola e vinícola, influenciado por pressão do Ministério da Educação para que a instituição iniciasse a atuação na formação de professores. O curso inicia suas atividades com limitações estruturais e sem o necessário aprofundamento das discussões da proposta, mas, em função da oportunidade de desenvolvimento institucional advinda dessa ação, caracterizou-se como medida estratégica e pioneira na formação de professores nas instituições gaúchas da RFEPT.

Com a implantação da licenciatura em Matemática, ampliam-se as discussões pedagógicas no ambiente institucional, entrando em pauta a problemática da formação de professores e a atuação docente na Educação Básica. Nesse cenário, evidenciaram-se tensionamentos e divergências entre os objetivos dos estudantes relacionados à sua formação acadêmica e a habilitação profissional imediatamente proporcionada pelo curso. Com base nas entrevistas realizadas com estudantes da primeira turma que se encontravam em fase de conclusão do curso, aliadas ao mapeamento do contexto socioeconômico e cultural de Bento Gonçalves e seu entorno na Serra Gaúcha, juntamente com o aprofundamento das teorizações sobre capital humano, empreendedorismo e educação, importantes considerações puderam ser elencadas a partir da pesquisa que sustenta esta tese.

O processo de industrialização efetivado nos últimos cinquenta anos na região da Serra Gaúcha proporcionou elevados índices de desenvolvimento econômico e humano na maioria dos seus municípios. Na busca por melhores oportunidades de trabalho e renda, desencadeou-se um forte processo de migração de populações originárias de outras localidades do Rio Grande do Sul em direção a esses municípios. Os modos de vida da população de Bento Gonçalves e seu entorno na Serra Gaúcha, a qual origina quase a totalidade dos estudantes do IFRS-BG, são fortemente marcados por esses fenômenos, juntamente com aspectos culturais ligados à imigração italiana, o que lhes confere peculiaridades. Com base na compreensão

desse contexto, alinhada com as análises das entrevistas, entendo que tais peculiaridades exercem influências nas escolhas e trajetórias dos estudantes entrevistados.

Dentre as considerações que emergem nessas análises, destaca-se que a opção pelo ingresso no curso se relacionam à afinidade com a área e com a inserção em oportunidades de Ensino Superior gratuito e próximo de suas residências. A falta de interesse pela carreira docente na Educação Básica, em função da desvalorização da profissão, manifestada pelos entrevistados, permite afirmar que, formar professor não é sinônimo de produzir um profissional que venha a atuar como docente, especialmente na Educação Básica. A pouca atratividade pela profissão docente agrava-se na região, onde há diversas possibilidades de emprego e renda devido ao grande desenvolvimento econômico, no qual o setor industrial se destaca.

Identifica-se ainda a captura do jovem estudante trabalhador pelo campo da educação em sintonia com a cultura do indivíduo produtivo, numa ideia de produtividade vinculada à família, à escola, ao trabalho e ao positivismo da imagem do imigrante italiano. Ao mesmo tempo em que trabalha e é produtivo, insere-se no Ensino Superior como ação estratégica de indivíduo empreendedor que investe na educação como elemento fundamental na composição de seu capital humano.

Em relação às perspectivas profissionais identificadas nas enunciações dos estudantes por meio das entrevistas e de informações levantadas sobre os egressos da licenciatura em Matemática do IFRS-BG, destacam-se três opções: “estar professor” na Educação Básica como alternativa possível e exequível no começo da vida profissional, permanecer no mercado de trabalho em atividades não ligadas à educação ou investir em educação em nível de pós-graduação buscando a docência no Ensino Superior.

Por fim, as discussões empreendidas ao longo deste trabalho permitem identificar que a criação dos IFs e sua configuração institucional foram definidas em convergência com as principais demandas contemporâneas do sistema educacional brasileiro. Dentre estas, destacam-se a formação de mão de obra qualificada por meio da Educação Profissional com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, o estímulo à pesquisa aplicada e ao desenvolvimento científico e tecnológico, e a formação de professores nas áreas de Ciência e Matemática a ser desenvolvida em conexão e no próprio ambiente de Educação Profissional e Tecnológica.

Em relação à inserção da formação de professores nos IFs, os propósitos dessa política convergem com as novas configurações que se desenham para a nação mediante crescimento econômico e desenvolvimento tecnológico e que vêm demandando investimentos e definições

políticas para desenvolvimento de ciência básica voltada a inovações tecnológicas. Desse modo, as áreas definidas como prioritárias para a formação de professores nos IFs passam a deter elevado nível de importância, sendo consideradas estratégicas para o desenvolvimento de ciência e tecnologia. Além disso, a formação de professores nos IFs insere-se, sobretudo, na necessidade de aumento do contingente de docentes para áreas que vêm apresentando acentuada carência desses profissionais e ameaçando os projetos de desenvolvimento do país. No entanto, as estratégias dos estudantes que buscam a formação superior na licenciatura em Matemática do IFRS-BG apresentam tensionamentos com os propósitos dessa política, uma vez que seus interesses e perspectivas profissionais, com raras exceções, não contemplam a carreira docente na Educação Básica. O que esta pesquisa mostrou é que os jovens estudantes que ingressam nesse curso têm como objetivo principal a formação no Ensino Superior como forma de investimento em seu capital humano, sobretudo por apresentar-se como uma das poucas oportunidades gratuitas e próximas de suas residências. Além disso, num contexto em que a formação superior é considerada importante, a ideia naturalizada do investimento na educação superior captura o indivíduo para que se mostre produtivo na sociedade.

Desse modo, procurei responder a última questão de tese elencada, ou seja: *Que tensionamentos podem ser identificados entre os propósitos da política de formação de professores nos IFs e as perspectivas profissionais dos estudantes da licenciatura em Matemática do IFRS-BG?*

Ao finalizar esta tese, destaco que o estudo não teve a pretensão de construir verdades absolutas, mas procurou apresentar contribuições para as discussões que cercam a formação de professores no contexto dos IFs, enfocando essa formação na especificidade da licenciatura em Matemática IFRS-Câmpus Bento Gonçalves e de minha experiência como professor nesse espaço de formação. As discussões empreendidas nesta tese buscam contribuir para o trabalho que vem sendo realizado sobre essa temática, especialmente por problematizar o contexto político e econômico em que emergem os IFs e sua configuração institucional é definida, incluindo a formação de professores direcionada para determinadas áreas. Busca contribui também para a discussão de questões relacionadas à problemática da formação de professores, sobretudo pelo tensionamentos que busquei identificar e analisar entre formação superior e carreira docente e os propósitos políticos da criação dos IFs.

REFERÊNCIAS

ALCADIPANI, Rafael. Dinâmica de Poder nas Organizações: A Contribuição da Governamentalidade. **Comportamento Organizacional e Gestão**, v. 14, p. 97-144, 2008.

ALICEWEB2. Análise das Informações de Comércio Exterior. Secretaria de Comércio Exterior do Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior. 2012. Disponível em: <http://aliceweb.mdic.gov.br/menu/index/item/aliceweb>. Acesso em: 30 de outubro de 2012.

ALMEIDA, José Wagner. **Governamentalidade Neoliberal, Empreendedorismo e suas Repercussões nos Processos Educacionais da Cidade de Horizonte-Ceará**. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, 2010.

ALVES, Maria Leila; SANTOS NETO, Elydio. O Banco Mundial e a educação brasileira: investigação das medidas políticas de educação e formação no Brasil entre 1985 e 2008. In: TEODORO, António; JEZINE, Edineide. (Org.). **Organizações internacionais e modos de regulação das políticas de educação**. Brasília: Liber Libro, 2012, v. 1, p. 123-158.

ALVES, Rosilda Maria. **Processos de Implantação e Implementação dos cursos de Licenciatura em Matemática e Física no CEFET-PI**. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

AMARO, Gertrudes. Indicadores das Aprendizagens dos Alunos: Criação e Impacto nas Políticas de Avaliação dos Sistemas Educativos. **Revista Inovação**, nº 2 e 3, p. 315-325, 2002.

ANDERSON, Perry. O Brasil de Lula. Versão estendida de artigo publicado originalmente na **London Review of Books**, vol. 33, n. 7, 31/03/2011. Tradução de Alexandre Barbosa de Souza e Bruno Costa, 2011.

ANHEMBI. **Portal Institucional Universidade Anhembí Morumbi 2014**. Institucional/Rede Internacional Laureate. Disponível em: <<http://portal.anhembibr.com.br/institucional/rede-internacional-laureate/>>. Acesso em: 28 de julho de 2014.

ARANTES, Fabiano José Ferreira. **Formação de Professores nas Licenciaturas do Instituto Federal Goiano: políticas, currículos e docentes**. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás, Catalão/GO, 2013.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Formação de Docentes para a Educação Profissional e Tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional. **Trabalho & Educação (UFMG)**, v. 17, p. 53-64, 2008.

ASSIS, Maria Celina. **Licenciaturas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: implantação e desafios. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2013.

ATUASERRA. Associação de Turismo da Serra Nordeste. 2013. **Portal Institucional**. Disponível em: <<http://www.serragaucha.com>> Acesso em: 22 de maio de 2013.

AZENHA, Luiz Carlos. Perry Anderson e o Balanço do Lulismo: mais duradouro que o New Deal? **Portal Viomundo**, publicado em 16 de janeiro de 2013. Disponível em: <<http://www.viomundo.com.br/voce-escreve/perry-anderson-e-o-balanco-do-lulismo-muito-mais-duradouro-que-o-new-deal.html>>. Acesso em: 23 de janeiro de 2013.

BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez, 2001.

BALL, Stephen. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, n. 35, v. 2, p. 37-55, 2010.

BARBOSA, Renata Peres; ARAUJO, Francieli . Reformas sócio-político-econômico e sua relação com a Educação. In: III SIMPÓSIO LUTAS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA, 2008, Londrina, p. 26-39.

BARICHELLO, Cesar Augusto. **Patrimônio Cultural Religioso e Negociação da Identidade do Imigrante Italiano da Quarta Colônia Imperial de Silveira Martins e Região Central do Rio Grande do Sul**. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Patrimônio Cultural, Universidade Federal de Santa Maria, 2010.

BEDIN, Gilmar Antônio; NIELSSON, Joice Graciele. A Crise dos Anos 70 do Século 20 e a Ruptura da Tendência Socializante das Sociedades Capitalistas: Algumas Observações Sobre a Ascensão das Ideias Neoliberais e Suas Consequências. **Revista Direito e Desenvolvimento**, a. 2, n. 4, julho/dezembro 2011.

BOCASANTA, Daiane Martins. **Dispositivo da Tecnocientificidade: A Iniciação Científica ao Alcance de Todos**. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2014.

BRAMBATTI, Luiz Ernesto. **Racionalização, Cultura e Turismo em Meio Rural na Serra Gaúcha**. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2005.

BRANDALISE, Carla. Concepção de italianidade no Rio Grande do Sul. Noções étnicas de pertencimento: mitos e conflitos. In: CAPPELLIN, Paola; PACE, Vincenzo; GIULIANI, Gian Mario; ORO, Ari P.; BRANDALISE, Carla. (Org.). **Entre Memória e Mercado Famílias e Empresas de Origem Italiana no Brasil**. Belo Horizonte: Argvmentvm Editora, 2010, p. 109-136.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 16/99**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0563-0596_c.pdf>. Acesso em: 23 de junho de 2013.

BRASIL. **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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3462.htm>. Acesso em: 10 de maio de 2014.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de Fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 28 de agosto de 2013.

BRASIL. Presidência da República. Grupo de Trabalho Interministerial. **Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades brasileiras e roteiro para a reforma da universidade brasileira**. Brasília, 2003.

BRASIL. **Decreto 5.224, de 1º de Dezembro de 2004**. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5224.htm>. Acesso em: 15 de abril de 2013.

BRASIL. **Lei nº 11.184, de 7 de outubro de 2005**. Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11184.htm>. Acesso em: 05 de janeiro de 2012.

BRASIL. **Chamada Pública de Propostas Para Constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET**. MEC/SETEC nº 2/2007.

BRASIL. **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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm>. Acesso em: 19 de janeiro de 2013.

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. **Livro Azul: 4ª conferência nacional de ciência tecnologia e inovação para o desenvolvimento sustentável**. Brasília: MCTI/Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2010.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. **Estratégia nacional de ciência, tecnologia e inovação 2012 – 2015: balanço das atividades estruturantes**. Brasília: MCTI, 2012.

BUJES, Maria Isabel Edelweis. **Infância e Maquinaria**. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2001.

CAMPELLO, Ana Margarida. "Cefetização" das Escolas Técnicas Federais: projetos em disputa, nos anos 1970 e nos anos 1990. **Educação & Tecnologia**, v. 12, p. 26-35, 2007.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior. **Novo programa pretende estimular vocações de professor e cientista**. Coordenação de Comunicação Social, 18 de Setembro de 2013. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/36-noticias/6518-novo-programa-pretende-estimular-vocacoes-de-professor-e-cientista>>. Acesso em: 15 de outubro de 2013.

CARDOSO, Sergio Ricardo Pereira. Os Primórdios da Educação Profissional em Viticultura e Enologia na Região da Serra Gaúcha. Tear: **Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 02, p. 01-15, 2012.

CASTRO, Egardo. **Vocabulário Foucault**: Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

CEFET-BG. Arquivo Interno. **Ata da reunião do Conselho Diretor do dia 25 de junho de 2008**. Livro 07, p. 28.

CIC-BG. Centro da Indústria, Comércio e Serviços de Bento Gonçalves. **Bento Gonçalves Panorama Socioeconômico 2010**. Disponível em: <<http://www.cicbg.com.br/site/padrao.php?url=bento-goncalves-panorama-socioeconomico>>. Acesso em: 03 de março de 2014.

CINI, Aldo. **Século XX**: memórias de Bento Gonçalves: Aldo Cini, Ana Augusta Rocha, Assunta de Paris. São Paulo: Auana Editora, 2013.

CNI. Confederação Nacional da Indústria. Falta de Trabalhador Qualificado na Indústria. **Revista Sondagem Especial**, Ano 09, nº 2, Abril, 2011.

COOMBS, Philip. **A Crise Mundial da Educação**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1976.

COSTA, Maria Adélia da. **Política de Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica**: Cenários Contemporâneos. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, M.V. (Org.). **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Médio e ensino profissional: da fusão à exclusão. **Tecnologia e Cultura**, Rio de Janeiro, CEFET-RJ, ano 2, n. 2, p. 25-42, jul/dez. 1998.

CUNHA, Luiz Antônio. **O Ensino Profissional na Irradiação do Industrialismo**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

CUNHA, Maria Isabel; FORSTER, Mari Margarete; FERNANDES, Cleoni Maria. Avaliação externa e os cursos de graduação: implicações políticas na prática pedagógica e na docência. **Avaliação**, Campinas, v. 8, n. 1, p. 11-26, 2003.

CURADO, Marcelo. Uma avaliação da economia brasileira no Governo Lula. **Economia & Tecnologia**. Ano 07, Volume Especial, 2011.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do Provão ao Sinaes. **Avaliação**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 195-224, 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes; PIRES, Luciene Lima de Assis. Políticas de educação tecnológica: uma nova institucionalidade para a educação superior. **Jornal de Políticas Educacionais**, UFPR, v. 1, p. 56-77, 2007.

DUARTE, Cláudia Glavan. **A “Realidade” nas Tramas Discursivas da Educação Matemática Escolar**. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2009.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisa qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

ESTÁCIO. **Portal Institucional Estácio 2014**. Disponível em: <<http://portal.estacio.br/quem-somos/historia.aspx>>. Acesso em: 28 de julho de 2014.

FAUSTO, Boris. O Brasil de Lula, segundo Perry Anderson. Comentário Crítico. **Novos Estudos**, v. 92, março, 2012.

FERNANDES, Ivanildo Ramos. **O SINAES em sua vertente regulatória**: sobre penas educativas e o controle do Estado. Documento de Trabalho n. 93. Universidade Federal de Integração Latino Americana, UNILA/ Universidade Federal do Paraná, UFPR, 2010.

FONSECA, Ricardo Marcelo. **Do Sujeito de Direito à Sujeição Jurídica**: Uma Leitura Arqueogenealógica do Contrato de Trabalho. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2001.

FORTES, Alexandre; FRENCH, John. A “Era Lula”, as eleições presidenciais de 2010 e os desafios do pós-neoliberalismo. **Tempo Social**, USP, v. 24, p. 201-228, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. (Org.). **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade II: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. 13. ed. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 22. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da prisão**. 29. ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975/1976)**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população: curso dado no Collège de France**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2008b.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradição**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação profissional e capitalismo dependente: o enigma da falta e sobra de profissionais qualificados. **Trabalho, Educação e Saúde** (Impresso), v. 5, p. 521-536, 2008.

FRÖHLICH, Raquel. Governamentalidade e Estatística na Formação Docente: implicações sobre a Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente. In: IX ANPED SUL – SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL - A Pós-Graduação e suas interlocuções com a Educação Básica, 2012, Caxias do Sul. Anais do IX ANPED SUL, Caxias do Sul, 2012.

GADELHA, Sílvia. **Biopolítica, governamentalidade e educação**. Introdução e conexões a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2009.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Políticas educacionais contemporâneas: tecnologias, imaginários e regimes éticos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 15, n. 45, p. 445-455, set./dez., 2010.

GARIGLIO, José Ângelo. A reforma da Educação Profissional e seu impacto sobre as lutas concorrenciais por território e poder no currículo do CEFET-MG. **Trabalho & Educação** (UFMG), Belo Horizonte, v. 2, n. 10, p. 64-85, 2002.

GASTALDON, Ceneli de Freitas. **Escolha da profissão no Ensino Superior**: a relação entre educação e a teoria do capital humano nesse processo. Estudo de caso na cidade de Criciúma – Santa Catarina. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2007.

GATTI, Bernardete Angelina. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, SP, p. 63-79, 1999.

GATTI, Bernardete Angelina; TARTUCE, Gisela Lobo; NUNES, Marina; ALMEIDA, Patrícia Albieri de. **A atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo: Fundação Victor Civita, Série Estudos & Pesquisas Educacionais, v. 1, 2014.

GIONGO, Ieda Maria. **Disciplinamento e resistência dos corpos e dos saberes**: um estudo sobre a educação matemática da Escola Estadual Técnica Agrícola Guaporé. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008.

GIORDANI, Marilei Elisabete Piana. **Por trás dos parreirais**: Embates da paisagem cultural vinícola e urbanização – Vale dos Vinhedos/Bento Gonçalves/RS. Dissertação de mestrado – Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2013.

GOMES, Carlos Antônio. **A qualificação resignada**: a má formação da força de trabalho como um problema estrutural do desenvolvimento brasileiro. Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas, 2011.

GOMES, Carlos Antônio. Uma crise do capital humano na economia brasileira. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, v. 3, n. 1, p. 192-209, 2013.

GORE, Jennifer. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 9-20.

HACKING, Ian. How should we do the history of statistic? In: BURCHEL, G.; GORDON, C.; MILLER, P. (Org.) **The Foucault effect**: studies in governmentality. Chicago: The University of Chicago, 1991. p. 181-196.

HARDT, Michel; NEGRI, Antônio. **Império**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

HATTGE, Morgana Domênica. **Performatividade e inclusão no movimento Todos Pela Educação**. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2014.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br>>. Acesso em 14 de setembro de 2013.

IFMG. Assessoria de Imprensa. **Seminário nacional discute as licenciaturas no âmbito dos Institutos Federais**. Ouro Preto, 24 de maio de 2010. Disponível em: <http://www.ifmg.edu.br/site_campi/l/index.php/inicial/9-ultimas-noticias/1206-seminario-nacional-discute-as-licenciaturas-no-ambito-dos-institutos-federais.html>. Acesso em: 15 de março de 2014.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Divulgação dos principais resultados do Senso da Educação Superior**. 2011. Disponível em: <<http://www.feteerj.org.br/wp-content/uploads/2012/09/censo2010.pdf>>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2013.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Divulgação dos Resultados do PISA**. 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>>. Acesso em 05 de janeiro de 2013.

IOSCHPE, Gustavo. **O Que o Brasil Quer Ser Quando Crescer?** E Outros Artigos Sobre Educação e Desenvolvimento. Editora Paralela. 2. ed., 2014.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil**. Brasília: Pnud/FJP/IPEA, 2013. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/>>. Acesso em 5 de junho de 2014.

KANAAN, Beatriz Rodrigues. **Homo Faber**. Uma etnografia de práticas de trabalho na Serra Gaúcha/Rio Grande do Sul. Tese de doutorado – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2013.

KELLER, Garine Andréa. **Conceptualização de Serra Gaúcha no discurso turístico publicitário**. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Letras, Cultura e Regionalidade, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, RS, 2011.

KROTON. Portal Institucional Kroton Educacional. **Sobre a Kroton/Perfil corporativo**. Disponível em: <<http://www.kroton.com.br/>>. Acesso em: 28 de julho de 2014.

KUENZER, Acacia Zeneida. Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível?. **Trabalho, Educação e Saúde** [online], v. 5, n. 3, p. 491-508, 2007.

LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 65-88, mar, 2003.

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de; SILVA, Kátia Augusta Cordeiro da. **As licenciaturas nos Institutos Federais: concepções e pressupostos**. In: IV ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, Goiânia, 2011.

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de. **A formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: um estudo da concepção política**. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Brasília, Brasília, DF, 2012.

LIMA, Juarez Nelson Alves de. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense: os desafios de sua implantação e qualificação/complementação do quadro docente.** Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2010.

LIMA, Kátia. A política de Ensino Superior a distância no Brasil nos anos de neoliberalismo. **Perspectiva**, UFSC, v. 29, p. 19-47, 2011.

LISBOA, Marilu. Orientação profissional e mundo do trabalho: reflexões sobre uma nova proposta frente a um novo cenário. In: LEVENFUS, R. S., SOARES, D. H. P. (Org.). **Orientação vocacional ocupacional: novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

LOCKMANN, Kamila. **As Políticas de Assistência Social: estratégias biopolíticas da governamentalidade contemporânea.** In: ANAIS DO VIII ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – ANPED SUL, Londrina: Ed. UEL, 2010.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Revista Educação & Realidade**, v.1, n.1. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, p.153-169, 2009.

LÓPEZ-RUIZ, Osvaldo Javier. **Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo.** Capital humano e empreendedorismo como valores sociais. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2007.

LUCHESE Terciane. **O processo escolar entre imigrantes da Região Colonial Italiana do RS, 1875 a 1930.** Leggere, scrivere e calcolare per essere alcuno nella vita. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.

MACEDO, João Paulo; DIMENSTEIN, Magda. Psicologia e a produção do cuidado no campo do bem-estar social. **Psicologia e Sociedade**. v. 21, p. 293-300, 2009.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, p. 8-22, 2008.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a transcrição de entrevistas. In: **A entrevista como instrumento de pesquisa em Educação e Educação Especial: uso e processo de análise.** Marília: UNESP, 2008.

MARTINS, Carlos Eduardo. O Brasil e a dimensão econômico-social do governo Lula: resultados e perspectivas. **Revista Katálogo**. Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 35-43, jan./jun. 2007.

MARTINS, Sergio Bruno Guimarães. Homo Lattes. **O Globo**, Rio de Janeiro, p. 6-6, 03 ago. 2013. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/blogs/prosa/posts/2013/08/02/homo-lattes-505601.asp>. Acesso em: 15 de agosto de 2013.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida de. **Entrevista como instrumento de pesquisa nos estudos sobre fracasso escolar**. In: IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS: Pesquisa Qualitativa: rigor em questão, 2010, Rio Claro, 2010.

MEC. Ministério da Educação. **Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior**. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>. Acesso em: 15 de agosto de 2013.

MEC. Ministério da Educação. **Portaria nº 893, de 18 de setembro de 2013**. Institui o Programa "Quero ser professor" "Quero ser cientista". Gabinete do Ministro. 18 de setembro de 2013.

MEC/PRONATEC. Portal. **Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego**. 2013. Disponível em: <http://pronatec.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 22 de agosto de 2013.

MEC/PROUNI. Portal. **Programa Universidade para Todos**. 2013. Disponível em: <http://siteprouni.mec.gov.br>. Acesso em: 28 de janeiro de 2013.

MEC/REUNI. Portal. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**. 2013. Disponível em: http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=25&Itemid=28. Acesso em: 28 de janeiro de 2013.

MEC/SETEC. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica – Concepções e Diretrizes**, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12503&Itemid=841. Acesso em: 07 de janeiro de 2011.

MEC/SETEC. Portal – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. 2013. **Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica/Reordenamento**. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/reordenamento>. Acesso em 22 de abril de 2013.

MEC/SETEC. **Contribuições para o Processo de Construção dos Cursos de Licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. (S.I. 2013a?). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/licenciatura_05.pdf. Acesso em: 05 de agosto de 2013.

MEC/SETEC. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Histórico da Educação Profissional (S.I. 2013b?). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 05 de agosto de 2013.

MEC/SETEC. **Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica** (S.I. 2013c?). Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=2>. Acesso em: 05 de agosto de 2013.

MEDEIROS, Luis; BONFIM Cristiane; SALGADO, Júlio César. **Projeto Institucional de Transformação da ETFPalmas em Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET-Tocantins**, Palmas, 2005.

MELLO, Alex Fiúza de. Crise mundial e reestruturação produtiva: algumas questões de ordem teórica. **Revista Novos Cadernos NAEA**. v. 7, n. 1, p. 5-30, jun/2004.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação Inicial de Professores para a Educação Básica uma (Re)Visão Radical. **Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, Jan./Mar. 2000.

MENDES, Marcos Flávio Ribeiro. Ideário Neoliberal na Educação à Distância em Portais de Cursos de Graduação Superior Sob o “Olhar” da Análise do Discurso. **Revista Memento**, v. 4, n. 1, p. 229-256, jan/jun. 2013.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. **A Maquinaria Escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010 (Coleção temas sociais).

MOURA, Dante Henrique. A Função Social da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica na Educação Brasileira. **Tecnologia & Desenvolvimento Sustentável**, v. 1, p. 3-23, 2007.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, p. 23-38, 2008.

MUNICÍPIO DE BENTO GONÇALVES. Portal Oficial. **Galeria de fotos (2013)**. Disponível em: <<http://www.bentogoncalves.rs.gov.br>>. Acesso em: 15 de agosto de 2013.

NEGRI, Antônio, HARDT. **5 Lições sobre o Império**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NERI, Marcelo. **O retorno da educação no mercado de trabalho**. Centro de Políticas Sociais do IBRE/FGV e da EPGE/FGV, 2006.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. O ensino superior no Rio Grande do Sul. In: MOROSINI, Marília Costa et al. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003, p. 198-216.

NEVES, Cláudia. As organizações internacionais e a avaliação dos sistemas de educação e formação: análise crítica e comparativa. **Revista Europeia de Formação Profissional**, n. 45, 2008.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **Governo Pedagógico**: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2009.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade ou Da Modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

NÓVOA, António. (coord.) **Para uma análise das instituições escolares**. As organizações escolares em análise. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992, p. 15-43.

NÓVOA, António. Governar através dos números. In: **Alfabetização e escola em Portugal nos séculos XIX e XX**: os censos e as estatísticas. Lisboa: Ed. Fundação Calouste Gulbenkian. 2004, p. 9-15.

NÓVOA, António. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. Palestra proferida no Parlamento Latino-Americano - Parlatino de São Paulo, em 05.10. 2006. Palestra publicada na **Revista Simpro-SP**, São Paulo, p. 01-24, 2007.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. **Perspectivas OCDE 2010 sobre a Ciência, Tecnologia e Indústria**. Disponível em: <<http://www.oecd.org/sti/sci-tech/46679897.pdf>>. Acesso em: 18 de outubro de 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do estado. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2006. p. 91-112.

OLIVEIRA, Sara Badra de; MENEGÃO, Rita de Cássia. Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. **Educação Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 647-660, Apr/June, 2012.

OTRANTO, Celia Regina. A Reforma da Educação Superior do Governo Lula: da inspiração à implantação. In: SILVA JR, João dos Reis da; OLIVEIRA, João Ferreira de; MANCIBO, Deise. (Org.). **Reforma Universitária**: dimensões e perspectivas. Campinas, SP: Alínea, 2006, v. 1, p. 43-58.

OTRANTO, Celia Regina. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia. **Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas (RETTA)**, v. 1, p. 89-110, 2010.

OTRANTO, Celia Regina. A Política de Educação Profissional do Governo Lula: novos caminhos da Educação Superior. In: 34ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2011, Natal. Educação e Justiça Social. Natal: Editora da UFRN, 2011. v. 1. p. 122-139.

OTRANTO, Celia Regina. A política de educação profissional do governo Lula: novos caminhos da educação superior. In: SILVA JUNIOR, João dos Reis da; CATANI, Afrânio Mendes; CHAVES, Vera Jacob. (Org.). **Consequências da mundialização da universidade pública brasileira**: pós-graduação, trabalho docente, profissionalização e avaliação. São Paulo: Xamã, 2012, v. 1, p. 61-80.

PACHECO, Eliezer. (Org.). **Institutos Federais**: Uma Revolução na Educação Profissional e tecnológica. São Paulo: Moderna, 2011.

PARRIS, Assunta de. **Memórias**: Bento Gonçalves 109 anos. 2. ed. Arquivo Histórico Municipal, Bento Gonçalves, 2006.

PAULA, Maria de Fátima de. A Formação Universitária no Brasil: Concepções e Influências. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, p. 71-84, março, 2009.

PEREIRA, Luís Augusto Caldas. **Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia: Função Estratégica da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/instfedfuncaoestrategica.pdf>>. Acesso em: 10 de agosto de 2013.

PEREIRA, Luís Augusto Caldas. A Formação de Professores e a Capacitação de Trabalhadores da Educação Profissional e Tecnológica. In. PACHECO, Eliezer. (Org.). **Institutos Federais**: Uma Revolução na Educação Profissional e tecnológica. São Paulo: Moderna, 2011, v. 1. p. 33-46.

PEREIRA, Maria de Fátima; PEIXOTO, Elza Margarida. A distância: a escola Lula para a formação de professores. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 40, p. 179-188, 2010.

POPKEWITZ, Tom; LINDBLAD, Sverker. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 75, p. 112-148, ago/2001.

QUADROS, Claudemir de. **As brizoletas cobrindo o Rio Grande**: a educação pública no Rio Grande do Sul durante o governo de Leonel Brizola (1959-1963). Santa Maria: Ed. UFSM, 2002.

QUARTIERI, Marli Teresinha. **A Noção de Interesse no Campo da Modelagem Matemática na Educação Básica**. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012.

RBS Grupo. A Educação Precisa de Respostas. **Caderno Especial, Juntos Pela Educação**. 2012. Disponível em: <<http://zerohora.com.br/pdf/14364834.pdf>>. Acesso em: 02 de setembro de 2013.

RESENDE, Haroldo de. Lei 9394/96: a novidade dez anos depois. In: IV CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS, 2007, Juiz de Fora. **Anais...** Juiz de Fora: UFJF, 2007. v. único, p. 1-14.

RIBEIRO, Cleodes Maria Piazza Julio. **Festa e Identidade**: como se fez a festa da uva. Caxias do Sul: EDUCS, 2002.

RODRIGUES, Renata Rena. A construção do objeto discursivo Bolsa Família no governo Lula. In: ANAIS DO VIII ENCONTRO NACIONAL DE INTERAÇÃO EM LINGUAGEM VERBAL E NÃO-VERBAL E II SIMPÓSIO DE ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO, São Paulo, 2007.

RUIZ, Antonio Ibañes, RAMOS, Mozart Neves; HINGUEL, Murílio. **Escassez de professores no Ensino Médio**: Propostas estruturais e emergenciais. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>>. Acesso em: 28 de janeiro de 2013.

SALAMA, Pierre. Brasil, balanço econômico, sucessos e limites. **Estudos Avançados**, V. 24, n. 70, 2010.

SALOMON, Délcio. **Como fazer uma monografia**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

SANTOS, Nelma Ferreira dos. **A Formação Inicial de Professores de Física em Centros Federais de Educação Tecnológica**: Contribuições e Críticas. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

SANTOS, Rone Eleandro dos. **Genealogia da Governamentalidade em Michel Foucault**. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal de Minas Gerais, MG, 2010.

SANTOS, Silvana Cláudia dos. Sobre os alunos de um curso de Licenciatura em Matemática a Distância: o sonho de (não) ser professor. In: I SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA (Etapa Virtual), 2012, São Carlos. **Anais...**, 2012.

SARAIVA, Karla. Educação a Distância Como Arte de Governar. In: SARAIVA, Carla; SANTOS, Iolanda (Org). **Educação Contemporânea e Artes de Governar**. Canoas: Editora Ulbra, 2010a.

SARAIVA, Karla. Formação de Professores nas Tramas da Rede: uma Prática de Governamentalidade. **Neoliberal**. Em Aberto, Brasília, v. 23, n. 84, p. 123-137, nov. 2010b.

SASSON, Albert. A renovação do ensino das ciências no contexto da reforma da educação secundária. In: SASSON, Albert et al. **Cultura científica**: um direito de todos. Brasília: UNESCO, 2003. p. 15-24.

SCHNEIDER, Sérgio. Agricultura familiar e desenvolvimento rural endógeno: elementos teóricos e um estudo de caso. In: FROELICH, José Marcos; DIESEL, Vivien (Orgs.). **Desenvolvimento rural**: tendências e debates contemporâneos. Ijuí: Unijuí, 2006, p. 15-63.

SCHULTZ, Theodore. **Capital Humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SILVA, Luís Fernando De Matheus e. **De celeiro a cenário** – Viticultura e turismo na Serra Gaúcha. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2008.

SILVA, Luzimar Barbalho da. **A política de Formação Inicial de Professores e a Implantação do Componente Curricular Prática Profissional na Licenciatura em Geografia do CEFET-RN**. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal, 2006.

SILVA, Mirna Ribeiro Lima da. Formação de Professores nos IFETs: a política educacional e a literatura educacional recente. V CONGRESSO NORTE-NORDESTE DE PESQUISA E INOVAÇÃO – CONNEPI, 2010, Maceió, AL. **Anais...**, 2010.

SILVA, Ricardo de Castro e. **De Abaiara a Bissau: por uma (e)Educação com adolescentes, sem a adolescência**. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2011.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, v. 1, p. 117-138.

SOARES, Ana Maria Dantas; OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de. Ensino técnico agropecuário e formação de professores: novas perspectivas ou uma velha receita? In: II CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2002, Natal/RN. **Anais...** Natal/RN: Editora da UFRN, 2002, v. 1.

SOARES, Ana Maria Dantas; OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira. **Ensino Técnico Agropecuário: “novas” perspectivas ou uma velha receita?** Rio de Janeiro: UFRRJ-CPDA, 2005.

SOUZA, Elisabete Gonçalves de. **Relação trabalho-educação e questão social no Brasil: uma leitura do pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria – CNI (1930-2000)**. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2012.

SOUZA, Flávio Abreu de et al. **Proposta de Transformação da Escola Agrotécnica Federal Presidente Juscelino Kubitchek de Bento Gonçalves em Centro Federal de Educação Tecnológica** – CEFET. Bento Gonçalves 2002. Arquivo histórico do câmpus Bento Gonçalves do IFRS.

SOUZA, Flávio Abreu de. **Mudanças Promovidas no Setor Vitivinícola do Rio Grande do Sul Pela Inserção de Profissionais Especializados nas Áreas de Viticultura e Enologia**. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Rio de Janeiro, 2005.

TAVARES, Davi Kiermes. O poder como inspiração: Elias, Foucault e a Educação escolar. **Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama do Instituto Federal de educação Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA)**, n. 02, ano 03, jun/2012. Disponível em: www.revistapindoramaifba.edu.br. Acesso em: 5 de julho de 2013.

TCU. TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. **Relatório de Auditoria**, Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília. 2012. Disponível em: http://www.tcu.gov.br/Consultas/Juris/Docs/judoc/Acord/20130315/AC_0506_08_13_P.doc. Acesso em: 31 de julho de 2013.

TEODORO, António. Os novos modos de regulação transnacional das políticas de educação: a regulação pelos resultados e o papel das comparações internacionais. In: TEODORO, António; JEZINE, Edineide. (Org.). **Organizações internacionais e modos de regulação das políticas de educação**. Brasília: Liber Libro, 2012, v. 1, p. 123-158.

TEODORO, António; JEZINE, Edineide. **Organizações internacionais e modos de regulação das políticas de educação**. Brasília: Liber Libro, 2012, v. 1, p. 123-158.

TEWELES, Richard et al. **O jogo de commodities**. Quem ganha? Quem Perde... E por quê? São Paulo: Ed. Aduaneiras, 2003.

TIGRE, Paulo Bastos. O Papel da Política Tecnológica na Promoção das Exportações. In: MARKWALD; PINHEIRO, Pereira. (Org.). **O Desafio das Exportações**. Rio de Janeiro: BNDES, 2002.

TOKARNIA, Mariana. **Paim pede a institutos federais que ampliem a formação de docentes**. Brasília, 12 de fevereiro de 2014. Texto postado no portal EBC agência Brasil. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2014-02/paim-pede-institutos-federais-que-ampliem-formacao-de-docentes>. Acesso em: 10 de maio de 2014.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da Educação Básica: as estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de. et al. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1998, p. 125-193.

TRAVERSINI, Clarice; BELLO, Samuel Edmundo L. O numerável, o mensurável e o auditável: estatística como tecnologia para governar. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 34, n. 2, mai/ago, 2009.

UCS. Universidade de Caxias do Sul. **Portal Institucional**. 2013. Disponível em: <http://www.outplan.com.br/noticias/ucs-universidade--de-caxias-do-sul---mais-novo-cliente-outplan-57.htm>. Acesso em: 15 de agosto de 2014.

VALDUGA, Vander. **Raízes do turismo no território do vinho**: Bento Gonçalves e Garibaldi – 1870-1960 (RS/BRASIL). Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetivações. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme. **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2000, p. 179-217.

VEIGA-NETTO, Alfredo. Governo ou Governamento. **Revista Currículo sem Fronteiras**, V. 5, n. 2, p. 79-85, Jul/Dez 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Crise da Modernidade e inovações curriculares**: da disciplina para o controle. ANAIS DO XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. Porto Alegre, 2008, p. 141-149.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VENTURINI, Ângela Maria; SILVA, Artur de Moraes. INEP e SINAES: uma reflexão em torno da política para o Ensino Superior do aparelho do estado brasileiro na atualidade. **Revista Democratizar**, v. 1, p. 35-53, 2012.

VIDOR, Alexandre et al. **Institutos Federais**: Lei 11892, de 29/12/2008. Comentários e Reflexões. Natal, RN: Editora IFRN, 2009. v. 1.

WANDERER, Fernanda. **Escola e matemática escolar**: mecanismos de regulação sobre sujeitos escolares de uma localidade rural de colonização alemã do Rio Grande do Sul. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, RS, 2007.

WERLE, Flávia Corrêa. SCHEFFER, Lisandra Schneider; MOREIRA, Marilan de Carvalho. Avaliação e Qualidade Social da Educação. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 14, n. 2, p. 19-37, jul./dez. 2012.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações Filosóficas**. Tradução de José Carlos Bruni. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores).

XERRI, Eliana Gasparini. **Da Universidade da Serra à Universidade de Caxias do Sul/RS (1950–2002)**. O pensar e o construir da universidade na serra gaúcha. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC/RS, Porto Alegre, 2012.